

## La pédagogie Freinet à la lumière de Rousseau

### Retour sur le travail de l'enfance

Dans mon texte précédent sur le travail<sup>1</sup>, j'ai omis de mentionner l'acception psychanalytique de ce terme. Sigmund Freud a élaboré un dispositif bien précis aujourd'hui codifié à travers un ensemble de consultations d'une durée variable dans le cadre d'un cabinet de psychanalyste. Grosso modo, l'analysant<sup>2</sup>, allongé sur un divan, donne libre cours à l'expression de pensées qui lui viennent à l'esprit. C'est ce que l'on désigne par l'association libre. Assis dans un fauteuil disposé à la tête du divan de manière à ne pas interférer par ses réactions, le psychanalyste, étant lui-même, par ailleurs, sous contrôle analytique, a une écoute "flottante". « Le médecin analysant s'abandonne, dans un état d'attention uniformément flottante, à sa propre activité mentale inconsciente, évite le plus possible de réfléchir et d'élaborer des attentes conscientes, ne veut, de ce qu'il a entendu, rien fixer en particulier dans sa mémoire et capte de la sorte l'inconscient du patient avec son propre inconscient. » (Freud, 1912). Il s'agit de « la rencontre de deux imaginaires qui organisent, de part et d'autre, des résistances : du côté du patient, dans le déploiement de son transfert et l'organisation de sa névrose de transfert, et, du côté de l'analyste, en retour, par le biais de son contre-transfert » (Bokanowski, 1998, p. 42). Les psychanalystes doivent « se garder de tout abus du désir de guérison », celle-ci intervenant « comme bénéfice de surcroît de la cure psychanalytique » (Lacan, 1966, p. 324). Il n'empêche que ce "surcroît" puisse être essentiel pour les analysants en souffrance qui font l'effort d'une psychanalyse où, en quelque sorte, pour se guérir, ils passent aux aveux dans le miroir que leur tend symboliquement le psychanalyste. Le prix fort d'une psychanalyse réside dans la difficulté d'atteindre une parole authentique. Le mieux-être, le soulagement, l'émancipation interviennent, avec l'aide du psychanalyste, grâce aux révélations et aux compréhensions par l'analysant de ce qui "l'agissait" inconsciemment jusqu'alors et qui lui procurait une souffrance psychique pouvant aller jusqu'à des symptômes somatiques handicapants.

Nous l'imaginons, le travail analytique n'est pas de tout repos. Le "patient" consent librement à ce travail, il peut même être extrêmement volontaire, mû par l'espoir de se débarrasser de sa souffrance. Il paye le psychanalyste pour ce travail mené à deux. Nous avons ici affaire à un nouvel exemple illustrant la dimension émancipatrice du travail. Le travail analytique permet à l'analysant de vivre plus sereinement, libéré des symptômes par les hypothèses posées sur leurs causes. Comme en pédagogie Freinet, en psychanalyse, le travail vise un objectif émancipateur. Il s'agirait plutôt de conquêtes éparées d'importances variables. Ces émancipations, donc, ne

---

1 *Le travail de l'enfance*, Blog personnel, Site Coop'Icem.

[https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/place\\_centrale\\_du\\_travail.pdf](https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/place_centrale_du_travail.pdf)

2 Personne qui fait une psychanalyse.

s'atteignent pas sans effort car le sujet s'est installé et souvent enkysté dans l'inconfort de sa névrose pour éviter d'être confronté à de douloureuses remises en cause. Identifier et vaincre ses résistances, n'est-ce pas le plus coûteux dans le travail psychanalytique ? La maïeutique n'est pas un long fleuve tranquille. Naître, être et devenir sont le travail de toute une vie.

## **L'héritage**

Puisqu'il est question de psychanalyse, je voudrais en profiter pour essayer d'enrichir notre considération de la pédagogie Freinet à la lumière de voies empruntées par la psychanalyse. Par exemple, à la manière de Freud dans *Totem et tabou*, nous pourrions réfléchir au précepte de Goethe énoncé dans *Faust* : « Ce que tu as hérité de tes pères, acquiers-le afin de le posséder ». Les praticiens Freinet ont reçu en héritage un corpus théorique pédagogique "Freinet" homogène pouvant se résumer en un système basé sur les piliers de l'expression-crédation, de la méthode naturelle d'apprentissage intégrant la démarche universelle du tâtonnement expérimental au sein d'un groupe coopératif. Notre pédagogie a cette parenté avec la psychanalyse d'être une pratique mettant en relation une théorie avec des sujets. Comme elle, elle a le souci d'une approche scientifique de la transmission. Avec le concours des autres sciences humaines, des recherches en didactique, et riches d'une longue expérience empirique, nous avons acquis un certain nombre de certitudes quant à l'efficacité de notre méthode et de notre mode de fonctionnement. La pédagogie Freinet s'accorde avec la psychanalyse sur le fait que « toute transmission est une co-construction » (Golse, 2016), qu'il s'agisse de co-formation entre praticiens ou d'interactions pédagogiques. Nous le vérifions quotidiennement dans nos classes, la connaissance s'appuie prioritairement sur des relations intersubjectives. Toutes deux s'accordent aussi sur le fait que « l'héritage conceptuel n'est en rien une aliénation, c'est l'absence de lien qui est une aliénation » (Golse, 2016). Au-delà de la classe et de la co-formation entre pairs, ce dernier point nous renvoie à notre rapport à la théorie pédagogique de Freinet. Quelles sont nos interprétations de la méthode naturelle et quelles applications concrètes en faisons-nous dans nos classes ? Le tâtonnement expérimental se réduit-il à la seule technique du "tatex" ? Accordons-nous toute sa place à une véritable expression libre dans la pratique artistique de nos classes ? Une pratique adulte de l'art est-elle suffisante pour libérer celle de nos élèves ?

La pédagogie Freinet comme système cohérent s'est constituée grâce à l'acharnement, à la clairvoyance et à la théorisation d'Elise et de Célestin Freinet, et dans une moindre mesure, de ceux qui les ont accompagnés. Non pas qu'ils se soient moins dédiés à la cause, mais à parcourir l'histoire du mouvement, Elise et Célestin Freinet ont éclairé le chemin et montré la voie dans laquelle d'autres les ont suivis, à partir du cadre proposé *a priori* par le couple fondateur. Jusqu'à

présent, les concepts égrenés dans les écrits pédagogiques de Freinet demeurent aux fondements de notre pédagogie et éclairent les pratiques les plus contemporaines. Bien évidemment, les Freinet n'étaient pas seuls et ont même consacré leur vie à faire école, caressant l'utopie de voir se généraliser leurs conceptions et leurs pratiques à l'ensemble des écoles publiques de la nation. L'héritage conceptuel que nous devons au couple Freinet est la « condition de [notre] liberté. C'est parce que l'on reçoit, qu'on peut, ensuite, innover, créer, modifier, transformer et avancer » (Golse, 2016). Pour progresser sur le chemin de notre émancipation pédagogique, il nous faut sans cesse revenir aux œuvres théoriques que nous ont léguées nos ancêtres, les œuvres pédagogiques et les articles dont regorgent nos archives de Coop'Icem. Tout simplement, « Il s'agit d'emprunter à l'autre sans sombrer dans l'aliénation » (Golse, 2016).

### Jean-Jacques Rousseau

« Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes, et de tout faire en ne faisant rien » (Rousseau, *l'Émile*, p. 149)<sup>3</sup>.

Venons-en maintenant à l'héritage de Rousseau dont la présence est récurrente dans l'œuvre de Freinet. *Émile ou de l'éducation*, publié en 1762, marque un moment décisif dans l'évolution de la pensée et de la pratique éducative. Rousseau y remet en cause l'idée qu'éduquer puisse se résumer à transmettre de gré ou de force des préceptes ou des dogmes en guise de leçons. Jusqu'alors, l'enseignement, monopole des religions, considère l'être humain comme une création divine dont la finalité première est d'assimiler le message religieux, de s'y conformer et de le propager. Avec *l'Émile*, l'être humain devient une fin en soi. Cette œuvre, condamnée par le parlement de Paris, le 9 juin 1762, à être lacérée et brûlée, a par la suite largement influencé les initiateurs de l'éducation nouvelle comme Pestalozzi (1746- 1827) et Fröbel (1782- 1852). Freinet est profondément marqué par la conception de l'enfance et de l'éducation qui y est exposée. Très tôt, il opte pour une approche et des pratiques pédagogiques remettant en cause de l'enseignement traditionnel. Il s'implique dans le vaste courant des pédagogies actives. En 1923, il participe au congrès de Montreux de la *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*, mouvement fondée en 1921 notamment par John Dewey, Ovide Decroly, Jean Piaget, Maria Montessori et Adolphe Ferrière. Freinet y croise A.S. Neil, Claparède, Coué et Cousinet. Freinet se distingue de ces intellectuels car c'est la pratique qui induit sa théorisation transformatrice de l'éducation. Contrairement à la plupart des membres de la Ligue, de par son origine sociale modeste, Freinet n'a

---

<sup>3</sup> *Émile* et *Le contrat social* ayant été tous deux publiés en 1762, pour éviter toute confusion, j'indique le nom de l'ouvrage auquel je me réfère. Pour *l'Émile*, le numéro de page correspond à l'édition Flammarion de 1966.

pas suivi d'études supérieures alors que Dewey est psychologue et philosophe, Decroly, médecin et psychologue, Piaget est biologiste et psychologue. Montessori est médecin, Ferrière est docteur en sociologie. Pour la plupart d'entre eux la réflexion pédagogique s'inscrit dans une démarche de recherche intellectuelle, philosophique ou scientifique. Freinet, quant à lui, tente de répondre à des soucis pratiques rencontrés dans la salle de classe. Il essaie d'imaginer une éducation émancipatrice participant de l'évolution du monde vers une société socialiste.

Dans *Emile ou de l'Education*, Rousseau établit le postulat que les règles nécessaires au développement de l'enfant sont fixées par la nature. Par conséquent, l'éducateur doit respecter l'évolution naturelle de l'enfant. Il doit suivre l'intérêt de son élève, agir en fonction de sa motivation. Il doit laisser la nature suivre son cours sans pour autant rester passif. Il guide le développement de l'enfant sans l'annihiler par un enseignement livresque artificiel prématuré. L'éducateur forge les contenus de ses enseignements en choisissant un environnement propice aux observations, aux expérimentations et aux apprentissages. L'enfant apprend en agissant, en se servant d'outils et en réfléchissant à ses hypothèses de travail confrontées à la réalité. Rousseau distingue l'enfance comme une période permettant aux humains de devenir adultes. L'enfant devient un modèle à connaître dont la liberté doit être respectée. Former un être libre devient le but de son projet éducatif.

Dans les pas du philosophe des Lumières, Freinet imagine une pédagogie relevant le défi de la formation de citoyens aptes à élaborer une société nouvelle et à devenir acteurs d'une république démocratique et populaire. *Émile ou de l'éducation* est publié la même année que *Du contrat social*, en 1762. Rousseau y modélise l'éducation idéale pour qu'advienne le citoyen. Il passe de la réflexion philosophique politique *Du contrat social* à son application éducative, liant la superstructure à l'infrastructure éducative. Selon Imbert, Rousseau imagine « l'activité pédagogique comme projet de résistance à l'inculcation de l'idéologie dominante [...] et portée par le projet d'une société autre, d'une conception et d'une pratique autre des rapports sociaux. [...] La résistance ouvre sur le projet d'une société à instituer. [...] Rousseau condamne tout à la fois la société féodale-monarchique et cette société bourgeoise si convaincue de l'harmonie sociale résultant de la main invisible du marché » (Imbert, 1986, pp. 111-138).

### **Du Contrat social à Emile**

Dans son traité de philosophie politique *Du Contrat social*, Rousseau montre comment l'idée de "droit du plus fort" s'oppose à l'avènement d'une république démocratique car "la force" n'est pas une valeur morale sociale. Elle est une donnée physique qui ne peut s'appliquer au "droit". La notion de "droit du plus fort" n'a donc aucune légitimité politique lorsqu'il s'agit d'exposer les

principes de souveraineté du peuple et d'imaginer une organisation politique véritablement démocratique. Le droit du plus fort est contraire à l'intérêt général qui prévaut à l'élaboration et à la gestion d'un État républicain.

Le plus fort n'est jamais assez fort pour être toujours le maître, s'il ne transforme sa force en droit, et l'obéissance en devoir. De là le droit du plus fort ; droit pris ironiquement en apparence, et réellement établi en principe. Mais ne nous expliquera-t-on jamais ce mot ? La force est une puissance physique ; je ne vois point quelle moralité peut résulter de ses effets. Céder à la force est un acte de nécessité, non de volonté ; c'est tout au plus un acte de prudence. En quel sens pourra-ce être un devoir ? [...]

Puisque aucun homme n'a une autorité naturelle sur son semblable, et puisque la force ne produit aucun droit, restent donc les conventions pour base de toute autorité légitime parmi les hommes (Rousseau, *Du Contrat Social*, pp 62 – 65).

Pour sortir de l'arbitraire et de l'aliénation, pour conquérir liberté et autonomie et atteindre une dignité humaine, il faut créer des conditions politiques et sociales particulières. L'avènement de cette société nouvelle appelle logiquement une application éducative. Le philosophe Yves Vargas écrit même : « *L'Émile* serait un livre de politique naturelle et non d'éducation. Il ne se propose pas d'éduquer un enfant au sein d'une société, mais de construire une nouvelle société au sein du développement d'un homme » (Vargas, 1995, p. 28).

Il n'est pas un problème philosophique du XVIII<sup>ème</sup> siècle qui n'y soit abordé : la liberté, la connaissance, l'erreur, l'amour-propre, le goût, la morale, la vie, la matière, les lois physiques, le travail, l'existence de Dieu, la religion, l'influence des romans sur les filles, la musique, le bon gouvernement, le féminisme, les droits de chasse, la monnaie, la propriété, la médecine... *L'Émile* est une encyclopédie des thèmes philosophiques du XVIII<sup>ème</sup> siècle, une étrange encyclopédie qui ne suit ni l'ordre de l'alphabet ni celui des matières mais l'ordre de l'évolution humaine ! [...] c'est une anthropologie de l'individu politique, une réflexion sur la nature humaine dans son état originel (la force, les besoins), et dans son développement historique (la société) à partir de son lieu d'existence concrète, l'individu. Si la nature humaine est perfectible, il faut bien que l'individu le soit ; s'il est destinée à la vie sociale, il doit bien y avoir un ressort socialisant en chacun de nous ; si elle est dénaturée par la société, il y a donc des mécanismes d'accueil du vice en chaque homme. Il faut trouver en chaque homme les causes, les effets, les mécanismes de l'histoire humaine (Vargas, 1995, p 5).

*L'Émile* est un idéal éducatif d'ensemble cohérent. Il tente une approche globale de l'éducation portée par une vision complexe allant de la naissance à l'âge adulte et dans l'ensemble des champs qui caractérisent l'humain. Alors que Rousseau participe à l'élaboration de l'Encyclopédie avec Diderot et d'Alembert, il conseille dans *L'Émile* d'éviter de donner un enseignement purement livresque et intellectuel. Il fait reposer sa pédagogie prioritairement sur les

qualités de l'enfant à acquérir des savoirs et des savoir-faire concrets et s'applique à cultiver son esprit critique.

La publication du *Contrat Social* et de *l'Émile* marquent une rupture dans la vie de leur auteur. Dès lors, Rousseau sera traité en paria par les gouvernements français et genevois. C'est plus particulièrement la « Profession de foi du vicaire savoyard » dans le livre quatre de *l'Émile* qui soulève le courroux du clergé car le philosophe y expose sa conception de la foi qui doit venir du cœur et être fondée sur la morale. Elle doit s'attacher davantage à l'esprit de l'Évangile qu'aux dogmes des Églises. Il y exprime sa croyance en la liberté. Les autorités religieuses, aussi bien catholiques que réformées, à Paris et à Genève, condamnent le texte. Le 9 juin 1762, le Parlement de Paris condamne *l'Émile* à être lacéré et brûlé et décrète une prise de corps. La vie de Rousseau n'est plus que fuite. « À ces persécutions se conjuguent l'hostilité de ses anciens amis, Madame d'Épinay, Grimm et Diderot et les immondes calomnies de Voltaire » (Anonyme, 2012). Rousseau doit même s'exiler en Angleterre chez Hume.

### **Priorité au désir d'apprendre**

Il suffit de s'attarder sur ce passage de *l'Émile* consacré à l'apprentissage de la lecture pour mesurer combien Rousseau le visionnaire est en rupture avec son temps :

On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne (Rousseau, *Émile*, p.145).

Comment le clergé, les féodaux et la bourgeoisie peuvent-ils supporter un discours où le désir du sujet, sa motivation sont désignés comme indispensables à l'apprentissage ? C'est une remise en cause de l'ordre hiérarchique établi. Le roi au pouvoir de droit divin, la société monarchique tiennent à leurs privilèges quitte à user d'armes répressives. Le peuple ne dispose quasiment d'aucun droit social et démocratique et l'enfance n'est pas reconnue dans sa spécificité. Énoncer que l'humain puisse être un sujet désirant est certainement vécu par le clergé, la noblesse et même la bourgeoisie, comme un blasphème, un outrage.

### **Une conception moderne de l'enfant**

En un temps où la mortalité infantile demeure forte, *Émile* vient bouleverser le regard porté sur l'enfant. Sa vie est valorisée, il devient une personne qui compte aux yeux de son "gouverneur".

Il est l'enfant idéal, un archétype pour lequel Rousseau conçoit une éducation optimale de la naissance à l'âge adulte. Le philosophe se fixe pour objectif d'accompagner le développement harmonieux du sujet en fonction de ses besoins afin qu'il devienne un citoyen libre et souverain. Dans une société où l'éducation demeure le monopole de l'église, Rousseau propose un projet éducatif laïque. Il souhaite substituer à la focale religieuse une approche centrée sur l'enfant. Il suggère donc de l'observer pour l'étudier, analyser ses comportements, le comprendre pour mieux l'accompagner dans ses apprentissages : « Homme prudent, épiez longtemps la nature, observez bien votre élève avant de lui dire le premier mot ; laissez d'abord le germe de son caractère en pleine liberté de se montrer, ne le contraignez en quoi que ce puisse être, afin de le mieux voir tout entier » (Rousseau, *Émile*, p.113-114).

Le temps de l'enfance doit être consacré à l'humanisation du sujet. Sa lente croissance prédispose naturellement l'humain à un long et subtil apprentissage. Le philosophe recommande de profiter de cette longue période de dépendance des sujets vis à vis de leurs aînés pour les former à devenir des individus libres et responsables. Il démontre par l'absurde le fait que cette étape est indispensable au processus d'élaboration du sujet. Si l'Homme avait, dès sa naissance, la stature et la force qu'il possède à l'âge adulte, « cet homme-enfant serait un parfait imbécile, un automate, une statue immobile et presque insensible : il ne verrait rien, il n'entendrait rien, il ne connaîtrait personne, il ne saurait pas tourner les yeux vers ce qu'il aurait besoin de voir. » Cet homme qui n'aurait pas disposé du temps nécessaire pour identifier, connaître et comprendre l'origine de ses sensations ignorerait qu'il a un corps et des organes distinctifs. Il n'aurait pas idée de l'intégrité de son identité. Il ne saurait même pas se tenir debout car il n'aurait pas eu le temps d'apprendre à le faire. Il n'aurait aucune autonomie corporelle car il n'aurait pas appris à se mouvoir pour satisfaire ses besoins élémentaires. « Pour peu qu'on ait réfléchi sur l'ordre et le progrès de nos connaissances, on ne peut nier que tel ne fût à peu près l'état primitif d'ignorance et de stupidité naturel à l'homme avant qu'il eût rien appris de l'expérience ou de ses semblables » (Rousseau, *Émile*. p.69).

### **Critique des préjugés éducatifs**

Toute notre sagesse consiste en préjugés serviles ; tous nos usages ne sont qu'assujettissement, gêne et contrainte. L'homme civil naît, vit et meurt dans l'esclavage : à sa naissance on le coud dans un maillot ; à sa mort on le cloue dans une bière ; tant qu'il garde la figure humaine, il est enchaîné par nos institutions (Rousseau, *Émile*, p.43).

Dans le livre premier de l'*Émile*, Rousseau dénonce l'ignorance que révèlent les manières pédiatriques contraignantes, dénuées de bon sens, paraissant guidées par une volonté de

conditionner les humains à l'asservissement en leur signifiant leur assujettissement dès leur venue au monde. Par une approche holistique de l'éducation, Rousseau adopte une vision globale du sujet. Il s'intéresse à son développement physiologique, à sa santé physique. Il aborde des sujets qui durent paraître excessivement triviaux à ses premiers lecteurs, aristocrates et bourgeois du XVIII<sup>ème</sup> siècle habitués à déléguer "l'élevage" de leur progéniture aux nourrices, aux gouvernantes et aux précepteurs. Précurseur, l'encyclopédiste incite le "gouverneur" à s'intéresser au nourrisson, à prendre soin de lui, de son corps, à participer à ses soins hygiéniques et alimentaires, en insistant sur l'aspect fondamental des liens qu'instaure la présence affectives de ces actes. Il s'attarde en détail sur l'allaitement, la qualité de l'alimentation, l'hygiène et les besoins affectifs du nouveau-né, notions devenues banales grâce aux progrès des connaissances et à l'accroissement de la conscience et de la culture des populations.

### **Le moment vital de l'éducation**

« On se plaint de l'état de l'enfance ; on ne voit pas que la race humaine eût péri, si l'homme n'eût commencé par être enfant » (Rousseau, *Émile*, p. 36). L'éducation est indispensable à la survie de l'être humain pour acquérir des connaissances, expérimenter des savoir-faire et apprendre à vivre en société. Dépourvu de force et de jugement à sa naissance, l'être humain a besoin d'assistance.

Rousseau incite ses lecteurs à relativiser la part de l'éducateur dans la formation du jeune : « Sitôt donc que l'éducation est un art, il est presque impossible qu'elle réussisse, puisque le concours nécessaire à son succès ne dépend de personne. Tout ce qu'on peut faire à force de soins est d'approcher plus ou moins du but, mais il faut du bonheur pour l'atteindre » (Rousseau, *Émile*, p. 36-37). L'éducation ne peut être une programmation mécaniste reproductible à l'infini. En relativisant tout acte éducatif, Rousseau rappelle la complexité dans laquelle il s'inscrit, garantissant à chaque individu la liberté d'un parcours singulier autonome. Par la même occasion, cette relativité a une dimension déculpabilisante pour les éducateurs "qui ne peuvent pas tout" comme les adultes tutélares chez Winnicott lorsqu'il parle de "parents suffisamment bons".

Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation. Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses (Rousseau, *Émile*, p. 37).

Même si elles ne se recoupent pas exactement, les trois origines éducatives ne sont pas sans rappeler le concept de recours-barrière développé par Freinet :

Dans ses tâtonnements, l'individu mesure et exerce non seulement ses propres possibilités, mais il essaie aussi de s'accrocher au milieu ambiant par des recours susceptibles de renforcer son potentiel de puissance. Mais le milieu est plus ou moins complaisant, plus ou moins docile plus ou moins utile. Il est tantôt recours, tantôt barrière, le plus souvent un complexe mélange des deux. C'est de la position et du jeu de ces recours-barrières que résulte en définitive le comportement de l'individu vis-à-vis du milieu, avec :

les recours-barrières famille,  
les recours-barrières société,  
les recours-barrières nature,  
les recours-barrières individus

(Freinet, 1971).

A sa naissance, l'enfant est animé d'une puissante énergie, un tonus que Freinet nomme "torrent de vie" qui le pousse à multiplier des expériences enrichissantes lui permettant d'acquérir des savoirs. Lorsqu'il n'y parvient pas seul, il peut avoir recours à la nature comme tuteur ou aux diverses personnes qui l'encadrent dans sa famille ou ses proches « qui peuvent être aidante(s) et accompagner l'individu à triompher de l'obstacle et continuer sa route » (Freinet, 1978).

### **Préserver la singularité de la vie des enfants**

Rousseau appelle à respecter l'enfant dans son univers et son évolution particulière : « L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres [...] à quoi lui servirait la raison à cet âge ? Elle est le frein de la force, et l'enfant n'a pas besoin de ce frein » (Rousseau, *Émile*, p.108). Il est conseillé de préserver le temps de l'enfance, de lui éviter des contraintes et des désagréments inutiles. Rousseau va jusqu'à invoquer le sujet de la mortalité infantile si courante au XVIII<sup>ème</sup> siècle :

Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir ; soyez-le pour tous les états, pour tous les âges, pour tout ce qui n'est pas étranger à l'homme. Quelle sagesse y a-t-il pour vous hors de l'humanité ? Aimez l'enfance ; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct. Qui de vous n'a pas regretté quelquefois cet âge où le rire est toujours sur les lèvres, et où l'âme est toujours en paix ? Pourquoi voulez-vous ôter à ces petits innocents la jouissance d'un temps si court qui leur échappe, et d'un bien si précieux dont ils ne sauraient abuser ? Pourquoi voulez-vous remplir d'amertume et de douleurs ces premiers ans si rapides, qui ne reviendront pas plus pour eux qu'ils ne peuvent revenir pour vous ? Pères, savez-vous le moment où la mort attend vos enfants ? Ne vous préparez pas des regrets en leur ôtant le peu d'instant que la nature leur donne : aussitôt qu'ils peuvent sentir le plaisir d'être, faites qu'ils en jouissent ; faites qu'à quelque heure que Dieu les appelle, ils ne meurent point sans avoir goûté la vie (Rousseau, *Émile*, p. 92).

Cet extrait est particulièrement émouvant. A sa lecture nous ne pouvons nous empêcher de penser à ce reproche récurrent adressé à Rousseau d'avoir abandonné ses propres enfants. C'est Voltaire qui, dans un pamphlet publié anonymement en 1765, révèle au public l'abandon par Rousseau de ses propres enfants. Cette attaque fondée sur des faits avérés discrédite l'auteur, et aujourd'hui encore, ses détracteurs peinent à dépasser une telle contradiction entre le discours et les actes. D'autant plus qu'aucune des justifications avancées par Rousseau n'est véritablement satisfaisante. Rechercher une explication de sa démarche dans une psychologie facile prétextant l'hypothèse d'un sentiment archaïque d'abandon ne tient pas vraiment. C'est seulement en replaçant l'auteur dans son contexte historique que l'on peut lui accorder des circonstances atténuantes. Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, un enfant sur quatre meurt avant un an et un sur deux, seulement, arrive à l'âge adulte. Compte tenu de ce fort taux de mortalité infantile, on imagine aisément que l'attachement des parents est tout relatif. Pauvre et persécuté, Rousseau a souvent dû fuir et adopter une vie clandestine qu'aurait entravée la gestion d'une famille. Considérées du point de vue de notre modernité, ces explications demeurent insuffisantes. Mais nous pouvons entendre la culpabilité et la souffrance de Rousseau lorsqu'il écrit :

Un père, quand il engendre et nourrit des enfants, ne fait en cela que le tiers de sa tâche. Il doit des hommes à son espèce, il doit à la société des hommes sociables ; il doit des citoyens à l'État. Tout homme qui peut payer cette triple dette et ne le fait pas est coupable, et plus coupable peut-être quand il la paye à demi. Celui qui ne peut remplir les devoirs de père n'a point le droit de le devenir. Il n'y a ni pauvreté, ni travaux, ni respect humain, qui le dispensent de nourrir ses enfants et de les élever lui-même. Lecteurs, vous pouvez m'en croire. Je prédis à quiconque a des entrailles et néglige de si saints devoirs, qu'il versera longtemps sur sa faute des larmes amères, et n'en sera jamais consolé (Rousseau, *Émile*, p. 51).

### **Besoins affectifs, attachement aux adultes nourriciers et transfert élève-maître**

La façon dont Rousseau aborde la question de l'attachement de l'enfant au sein nourricier annonce la psychologie de l'enfant. Le développement harmonieux de l'enfant dépend d'un attachement affectif apaisant et d'une hygiène de vie libérale : « L'enfant doit aimer sa mère avant de savoir qu'il le doit. Si la voix du sang n'est fortifiée par l'habitude et les soins, elle s'éteint dans les premières années, et le cœur meurt pour ainsi dire avant que de naître. Nous voilà dès les premiers pas hors de la nature » (Rousseau, *Émile*, p. 48).

Rousseau relève la charge affective en substance dans le lien pédagogique, l'empathie entre l'élève et le maître comme axiome indispensable au processus éducatif. « Je remarquerai seulement, contre l'opinion commune, que le gouverneur d'un enfant doit être jeune, et même aussi jeune que

peut l'être un homme sage. Je voudrais qu'il fût lui-même enfant, s'il était possible, qu'il pût devenir le compagnon de son élève, et s'attirer sa confiance en partageant ses amusements. » (Rousseau, *Émile*, p. 55). Francis Imbert (1996) utilise le terme de “transfert” emprunté à la psychanalyse pour signifier le lien affectif dans l'acte éducatif. Pour Élise Freinet (1966), la nécessité d'établir un climat de confiance et une relation affectueuse envers les enfants relève de la “part du maître”. Paul Le Bohec (2007) revient régulièrement sur, d'une part, la dimension affective des apprentissages, et d'autre part, sur l'importance de ce lien affectif stimulant le désir de créer chez l'enfant.

### **Un parcours singulier**

« On connaît donc, ou l'on peut connaître le premier point d'où part chacun de nous pour arriver au degré commun de l'entendement ; mais qui est-ce qui connaît l'autre extrémité ? Chacun avance plus ou moins selon son génie, son goût, ses besoins, ses talents, son zèle, et les occasions qu'il a de s'y livrer. » (Rousseau, *Émile*, p. 69). On mesure ici la modernité de l'approche éducative de Rousseau. Il n'est plus question de formater l'être humain en vue d'une destinée l'assignant à une fonction, à une classe ou à un statut comme il est de coutume à cette époque. Il n'y a donc aucune raison objective de lui faire ingurgiter coûte que coûte des préceptes. Il s'agit plutôt de bien le connaître, de savoir ce qui le constitue et quels sont les procédés qui concourent au déploiement de ses potentialités, savoir d'où l'enfant part. L'éducabilité du sujet est posée comme postulat. Mais on ne peut prédire de son destin car l'éducation est un phénomène complexe. Le “gouverneur” est loin de maîtriser tous les paramètres. D'autres adultes interviennent dans la formation du jeune qui apprend aussi des “choses” et de la nature. Dans un monde où « chacun avance selon son génie », l'éducation d'Émile emprunte un parcours singulier imprévisible. Deux cents ans plus tard, les analyses statistiques des sciences de l'histoire et plus particulièrement de la sociologie relativiseront la réalité éducative de notre société dominée par des rapports de classes. Ils montreront que l'origine sociale a une incidence déterminante sur le cursus individuel.

### **Finalités de l'éducation**

« Vivre est le métier que je lui veux apprendre » (Rousseau, *Émile*, p. 42). Rousseau pense l'homme comme une entité. Il envisage son éducation dans l'absolu et non-pas en fonction des divisions sociales existantes résultant de l'organisation d'un monde où les puissants dominent par la force. Il a une vision globale de l'humanité et de son évolution selon les principes égalitaires de l'intérêt général. Pour le philosophe, le sens de la vie est dans l'action. Il l'écrit textuellement : « Vivre, ce n'est pas respirer, c'est agir ; c'est faire usage de nos organes, de nos sens, de nos facultés, de toutes les parties de nous-mêmes, qui nous donnent le sentiment de notre existence.

L'homme qui a le plus vécu n'est pas celui qui a compté le plus d'années, mais celui qui a le plus senti la vie » (Rousseau, *Émile*, p. 43). Or, l'homme nouveau qu'envisage Rousseau, a besoin pour vivre de connaître essentiellement ses droits et ses devoirs. Il conseille que ces préceptes ne soient pas donnés à l'élève mais plutôt qu'il les découvre par lui-même, confirmant ici son attachement à une démarche active et expérimentale.

### **Milieu riche et apprentissages par tâtonnement**

Rousseau présente l'importance de la stimulation de l'enfant en lui proposant un milieu riche et varié : « Je veux qu'on l'habitue à voir des objets nouveaux, des animaux laids, dégoûtants, bizarres, mais peu à peu, de loin, jusqu'à ce qu'il y soit accoutumé, et qu'à force de les voir manier à d'autres, il les manie enfin lui-même » (Rousseau, *Émile*, p. 71). Il conseille aux éducateurs de penser à l'organisation matérielle des apprentissages : « Dès que l'enfant commence à distinguer les objets, il importe de mettre du choix dans ceux qu'on lui montre. » (Idem ). Rousseau ne peut imaginer à quel point l'imprégnation culturelle commence tôt, dès la vie intra-utérine à travers l'alimentation de la mère où, comme on vient de le découvrir récemment, selon la langue que le fœtus discerne dès l'enveloppe placentaire<sup>4</sup>. L'omniprésence d'une mortalité infantile de masse ayant réduit jusqu'alors l'intérêt porté à l'étude des potentialités infantiles, Rousseau inaugure une métamorphose de la conception de l'enfance. Le nourrisson est reconnu dans son existence, sa perméabilité à l'expérience, sa capacité à apprendre dès la naissance. L'essentiel des apprentissages précède l'âge de raison et repose prioritairement sur l'expérimentation : « Je le répète, l'éducation de l'homme commence à sa naissance ; avant de parler, avant que d'entendre, il s'instruit déjà. L'expérience prévient les leçons ; au moment qu'il connaît sa nourrice, il a déjà beaucoup acquis » (Rousseau, *Émile*, p. 70).

Pour être aptes à sentir et à assimiler les limites de leur corps par tâtonnement, les enfants doivent avoir atteint un certain degré de maturité. « Les premières sensations des enfants sont purement affectives ; ils n'aperçoivent que le plaisir et la douleur. » (Idem). Et il faut éviter de substituer des habitudes superflues aux véritables besoins naturels. « La seule habitude qu'on doit laisser prendre à l'enfant est de n'en contracter aucune [...] Préparez de loin le règne de sa liberté et l'usage de ses forces, en laissant à son corps l'habitude naturelle, en le mettant en état d'être toujours maître de lui-même, et de faire en toute chose sa volonté, sitôt qu'il en aura une » (Rousseau, *Émile*, p. 71).

Rousseau a l'intuition des stades de développement que Piaget définira deux siècles plus tard. Il insiste sur la nécessité pour l'enfant d'être acteur de ses apprentissages par la manipulation :

---

4 <https://www.franceculture.fr/emissions/lsd-la-serie-documentaire/savant-sans-le-savoir>

« Il veut tout toucher, tout manier : ne vous opposez point à cette inquiétude ; elle lui suggère un apprentissage très nécessaire. C'est ainsi qu'il apprend à sentir la chaleur, le froid, la dureté, la mollesse, la pesanteur, la légèreté des corps, à juger de leur grandeur, de leur figure, et de toutes leurs qualités sensibles, en regardant, palpant <sup>5</sup>, écoutant, surtout en comparant la vue au toucher, en estimant à l'œil la sensation qu'ils feraient sous ses doigts » (Rousseau, *Émile*, p. 73).

L'enfant apprend par l'expérience : « Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale ; il n'en doit recevoir que de l'expérience » (Rousseau, *Émile*, p. 110). Il apprend dans la complexité : « Les premiers développements de l'enfance se font presque tous à la fois. L'enfant apprend à parler, à manger, à marcher à peu près dans le même temps » (Rousseau, *Émile*, p. 87).

L'erreur est partie intégrante des tâtonnements. L'enfant apprend de ses erreurs car il est perméable à l'expérience. L'erreur faite, l'enfant tente de nouvelles hypothèses. Il ne faut pas trop le guider. « S'il se trompe, laissez-le faire, ne corrigez point ses erreurs, attendez en silence qu'il soit en état de les voir et de les corriger lui-même ; ou tout au plus, dans une occasion favorable, amenez quelque opération qui les lui fasse sentir. S'il ne se trompait jamais, il n'apprendrait pas si bien » (Rousseau, *Émile*, p. 219). Rousseau recommande à l'éducateur de "laisser du temps au temps" : « Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre » (Rousseau, *Émile*, p. 112). Il a perçu la nécessité pour l'enfant de s'exprimer par l'usage de langages : « Quand les enfants commencent à parler, ils pleurent moins. Ce progrès est naturel : un langage est substitué à l'autre » (Rousseau, *Émile*, p. 48).

### **Pédagogie active, motivation et travail**

Pour Rousseau, le bébé, et plus tard, l'enfant ne se livrent pas à des gestes gratuits. Leurs actes leur permettent d'expérimenter leurs possibilités et de découvrir le monde. Des mouvements apparemment insignifiants concourent à enrichir les savoirs. L'enfant travaille naturellement à apprendre.

En le laissant ainsi maître de ses volontés, vous ne fomenterez point ses caprices. En ne faisant jamais que ce qui lui convient, il ne fera bientôt que ce qu'il doit faire ; et, bien que son corps soit dans un mouvement continu, tant qu'il s'agira de son intérêt présent et sensible, vous verrez toute la raison dont il est capable se développer beaucoup mieux et d'une manière beaucoup plus appropriée à lui, que dans des études de pure spéculation » (Rousseau, *Émile*, p. 150).

Rien ne sert de contraindre l'enfant à exécuter une tâche contre son gré. « La nature a, pour

---

5 « L'odorat est de tous les sens celui qui se développe le plus tard dans les enfants : jusqu'à l'âge de deux ou trois ans il ne paraît pas qu'ils soient sensibles ni aux bonnes ni aux mauvaises odeurs ; ils ont à cet égard l'indifférence ou plutôt l'insensibilité qu'on remarque dans plusieurs animaux. » (Rousseau, *Émile*, note de bas de page 73 )

fortifier le corps et le faire croître, des moyens qu'on ne doit jamais contrarier. Il ne faut point contraindre un enfant de rester quand il veut aller, ni d'aller quand il veut rester en place. Quand la volonté des enfants n'est point gâtée par notre faute, ils ne veulent rien inutilement. Il faut qu'ils sautent, qu'ils courent, qu'ils crient, quand ils en ont envie. Tous leurs mouvements sont des besoins de leur constitution, qui cherche à se fortifier » (Rousseau, *Émile*, p.101). Mais le gouverneur, l'éducateur, demeure attentif et observe son élève. Il reste vigilant et prompt à l'orienter à satisfaire ses “vrais besoins” quand l'enfant pourrait se laisser submerger par l'impétuosité de ses pulsions : « [...] on doit se défier de ce qu'ils (les enfants) désirent sans le pouvoir faire eux-mêmes, et que d'autres sont obligés de faire pour eux. Alors il faut distinguer avec soin le vrai besoin, le besoin naturel, du besoin de fantaisie qui commence à naître, ou de celui qui ne vient que de la surabondance de vie dont j'ai parlé » (Rousseau, *Émile*, p.101).

L'humain maintient son équilibre par le travail et la raison : « La tempérance et le travail sont les deux vrais médecins de l'homme : le travail aiguise son appétit, et la tempérance l'empêche d'en abuser » (Rousseau, *Émile*, p.61). Une vie équilibrée et un travail émancipateur concourent à entretenir une bonne santé. Matérialiste, Freinet leur accordera une place prépondérante. L'idée de tempérance n'est pas sans rappeler *Essai de psychologie sensible* (Freinet, 1971) où Freinet soulève la question des “règles de vie ersatz” susceptibles de dévier le sujet d'un déploiement harmonieux de ses potentialités.

### **Pas de leçon de morale inutile**

L'enfant, le sujet ou le citoyen est libre dans la mesure où il fait ce qu'il peut. Il doit “pouvoir” non pas en fonction du droit mais par rapport à ses besoins :

Le seul qui fait sa volonté est celui qui n'a pas besoin, pour la faire, de mettre les bras d'un autre au bout des siens : d'où il suit que le premier de tous les biens n'est pas l'autorité, mais la liberté. L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut, et fait ce qu'il lui plaît. Voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance, et toutes les règles de l'éducation vont en découler (Rousseau, *Émile*, p. 99).

L'enfant apprend grâce à l'expérience à travers ses sens. On n'éduque pas en raisonnant. La raison se forme, s'élabore, se développe et s'affine grâce à l'expérience pratique. L'activité intellectuelle ne passe pas nécessairement par la culture livresque. « Au lieu de coller un enfant sur des livres, si je l'occupe dans un atelier, ses mains travaillent au profit de son esprit : il devient philosophe et croit n'être qu'un ouvrier » (Rousseau, *Émile*, p. 219). « Le chef-d'œuvre d'une bonne

éducation est de faire un homme raisonnable : et l'on prétend élever un enfant par la raison! C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage » (Rousseau, *Émile*, p. 106). Les punitions et les réprimandes sont inutiles. Rousseau condamne le moralisme et toute approche dogmatique en matière d'éducation. « La seule leçon de morale qui convienne à l'enfance, et la plus importante à tout âge, est de ne jamais faire de mal à personne » (Rousseau, *Émile*, p. 128). Il invite à porter un regard objectif sur l'enfant et il incite à le préserver : « Nos premiers devoirs sont envers nous ; nos sentiments primitifs se concentrent en nous-mêmes ; tous nos mouvements naturels se rapportent d'abord à notre conservation et à notre bien-être » (Rousseau, *Émile*, p. 118). Le sentiment de justice ne s'apprend pas par rapport aux autres mais par rapport à soi-même. Il est impératif de commencer de parler aux enfants de leurs droits avant de leur dire leurs devoirs. Il est primordial de les aider à cultiver leur amour-propre :

Posons pour maxime incontestable que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits : il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain ; il ne s'y trouve pas un seul vice dont on ne puisse dire comment et par où il y est entré. La seule passion naturelle à l'homme est l'amour de soi-même, ou l'amour-propre pris dans un sens étendu. Cet amour-propre en soi ou relativement à nous est bon et utile ; et, comme il n'a point de rapport nécessaire à autrui, il est à cet égard naturellement indifférent ; il ne devient bon ou mauvais que par l'application qu'on en fait et les relations qu'on lui donne. Jusqu'à ce que le guide de l'amour-propre, qui est la raison, puisse naître, il importe donc qu'un enfant ne fasse rien parce qu'il est vu ou entendu, rien en un mot par rapport aux autres, mais seulement ce que la nature lui demande ; et alors il ne fera rien que de bien (Rousseau, *Émile*, p. 111).

## Conclusion

Renouvelant radicalement la pensée et l'approche pédagogique ouvrant la voie à l'éducation nouvelle, l'empreinte de Rousseau, dans sa totalité englobante (philosophique, politique, sociologique, psychologique, didactique) est omniprésente en pédagogie Freinet. Indéniablement, la filiation est directe. Les propositions du philosophe énoncent les projets et les réalisations concrètes du pédagogue. La révolution de 1789 n'ayant pas aboli la propriété privée des moyens de production, les privilèges de la bourgeoisie demeurent. Rousseau et Freinet partagent les mêmes espérances démocratiques suivant des orientations philosophiques, éthiques et sociales communes. Cent cinquante ans après leurs suggestions par Rousseau, Freinet a su rassembler outils, techniques et organisation les transformant en pratiques réelles dans l'école publique. Rousseau a imaginé comment éduquer de manière optimale un élève archétypal pour une société idéale. Freinet, ses compagnons et les praticiens s'en réclamant ont été confrontés au principe de leur réalité, différente de la société monarchiste mais toujours fondée sur l'exploitation de l'Homme par l'Homme. Les

éducateurs Freinet aspirent à une société radicalement différente, au service de l'ensemble des populations mais ils doivent composer avec un monde où les dominants usent de tout leur pouvoir, recourant à la violence, s'ils l'estiment nécessaire ou tactique, pour conserver leurs privilèges et monopoliser capital économique, capital culturel et capital social.

Merci à Magali Miané, Sandra Iché et Marc Petazzoni pour leur aide et leurs corrections.

### **Bibliographie**

- Anonyme, (2012) Tribune : *Rousseau Un homme adulé, mal aimé, mais aussi trop souvent mal compris*, L'Humanité du 28/06/2012.
- Bokanowski, T. (1998), *De la pratique analytique*, Presses Universitaires de France.
- Freinet, C. (1978), *L'éducation du travail*. Delachaux et Niestlé. (publication originale 1947)
- Freinet, C. (1971), *Essai de psychologie sensible*. Delachaux et Niestlé. (publication originale 1950)
- Freinet, É. (1966), *La part du maître*. Bibliothèque de l'École Moderne.
- S. Freud (1981), *Conseils au médecin sur le traitement analytique*, in *La technique analytique*, Puf. (Texte écrit en 1912).
- Go, H.L., Riondet, X. (2020), *A côté de Freinet*. Presses Universitaires Nancy.
- Golse, B. (2016), *Genèse et déploiement des troubles psychiatriques*, Colloque franco-islandais Reykjavik, 13 et 14 mai 2016.
- Imbert, F. (1986), L'Émile de Jean-Jacques Rousseau, une pédagogie de la résistance (II). In : *Raison présente*, n°80, *La formation, l'enjeu d'une société*.
- Lacan, J. (1966), *Écrits*, Le Seuil.
- Le Bohec, P. (2007), *L'école, réparatrice de destins ? Sur les pas de la méthode Freinet*. L'harmattan.
- Rousseau, J. J. ( 1762), *Émile ou de l'éducation*, Flammarion, (Édition de 1966).
- Rousseau, J. J. ( 1762), *Le contrat social*, 10-18, (Edition de 1973).
- Vargas, Y. (1995), *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*. P.U.F.