

Zeitschrift: Actes de la Société jurassienne d'émulation
Herausgeber: Société jurassienne d'émulation
Band: 65 (1961)

Artikel: Jean-Jacques Rousseau, psychopédagogue et inventeur de l'éducation fonctionnelle
Autor: Guéniat, Ed.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-549881>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 12.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

JEAN-JACQUES ROUSSEAU,

psychopédagogue et inventeur de l'éducation fonctionnelle

Il est frappant, il est décevant de constater combien lente est l'évolution des systèmes éducatifs. Ceux-ci semblent frappés d'une lourdeur, d'une inertie congénitales ; ils sont d'une retenue paralysante en face de toute innovation. Cette attitude circonspecte et méfiante de la grande masse des éducateurs envers toute proposition de changement dans le train-train traditionnel des méthodes et des moyens, tranche singulièrement avec les audaces des savants et des techniciens aux prises avec le monde matériel. Si ces derniers s'acharnaient, comme la majorité des pédagogues, à conserver plutôt qu'à innover, nous en serions encore à l'éclairage à la torche et aux voyages en chaise à porteurs...

C'est pourquoi il faut un recul de plusieurs siècles, dans l'histoire des doctrines pédagogiques, pour déceler l'avènement d'un principe nouveau, en situer l'importance, en percevoir l'application, en saisir les résultats. Ainsi, la gravure sur bois que nous reproduisons ci-contre (fig. 1) nous donne une idée assez précise de la distance qui, quelque trois siècles avant la publication de l'*Emile*, séparait l'élève du maître. Ce dernier, en effet, trônant dans une véritable chaire, à laquelle il parvenait en gravissant les marches d'une haute estrade, écrase de sa majesté un groupe d'écoliers modestement installés sur des bancs ; le banc scolaire !... cette innovation du XIV^e siècle, avant laquelle les élèves s'asseyaient à même le sol, en été, et sur des bottes de paille, en hiver, afin « qu'ils ne conçoivent pas d'orgueil de leur savoir ».

Cette manière de traiter l'enfance choquait l'idéal de la Renaissance qui revendiquait la libération de la personne humaine, sa culture



Fig. 1.- Ce document date de 1490. Juché sur son siège magistral, le maître traite l'élève de haut au propre et au figuré, sans tenir compte de ses capacités intellectuelles, de ses aptitudes, de ses intérêts fondamentaux. Pour lui, l'enfant est un adulte incomplet, et non un être appelé à vivre sa vie propre.

et sa formation dans un climat de confiance et de compréhension bien différent de celui des institutions éducatives de l'époque, quand elles existaient ! L'on pourrait citer ici des pages et des pages puisées dans l'œuvre des humanistes, où ceux-ci appellent, de la part du maître, une autre attitude envers l'élève, que cette hauteur suffisante, cette superbe, cette autorité absolue par lesquelles ils rabaissaient l'enfance et brimaient son développement. Ce sont tantôt les ironies d'Erasme, tantôt les critiques explosives de Rabelais, que concrétisent d'ailleurs à merveille, par la caricature ou le dessin, les Dürer, les Breughel.

Toujours est-il qu'il faudra plus de deux siècles aux théoriciens de l'éducation, parmi lesquels nous citerons Jean-Amos Komensky (Comenius) (1592 - 1670) et John Locke (1632 - 1704) pour déplacer lente-

ment, péniblement, le centre de gravité de l'action pédagogique du maître vers l'enfant. Seul le travail de Sisyphe nous paraît supporter la comparaison avec cet effort obstiné de penseurs clairvoyants contre un système qui prétendait instruire et éduquer l'enfance... sans la connaître, sans même essayer de la comprendre, alors que Montaigne déjà avait observé que « savoir condescendre à ces allures puériles, et les guider, est l'effet d'une haute âme et bien forte ».

Le moins que l'on puisse dire est donc qu'en 1762, date de la publication de l'*Emile*, Jean-Jacques trouve le terrain déblayé en ce qui concerne les rapports à établir entre le maître et l'élève : ceux-ci doivent reposer avant tout sur une bonne connaissance de l'enfant, qui est une personne en devenir. « On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes observations¹. »

Dès lors, l'action pédagogique — du moins en théorie — ne tournera plus autour du savoir, mais bien autour de l'enfant : « Le système éducatif gravitant autour de l'enfant, écrira Edouard Claparède, non plus l'enfant couché bon gré mal gré dans le lit de Procuste du système, voilà le grand principe de méthode qui fait de Rousseau le Copernic de la pédagogie. »

L'on saisit du même coup l'aspect véritablement original de la pédagogie de Rousseau, pédagogie qui, dans le langage moderne, se traduirait comme suit : étudions la psychologie de l'enfant, c'est-à-dire son comportement intellectuel, moral, affectif, social, indissoluble d'ailleurs du substrat biologique qu'est le corps, et plaquons sur ces données précises, l'action éducative et pédagogique.

Or, à l'époque de Rousseau, la psychologie en est à ses premiers balbutiements. Le terme même de psychologie date il est vrai du XIV^e siècle, mais ce n'est guère qu'à partir de 1732 et 1734 qu'il désignera un groupe d'études distinct et dénommé². Il restera d'un usage assez rare au XVIII^e siècle, et n'apparaît pas dans l'*Emile* !

Pourtant, les auteurs modernes qui ont exploré l'*Emile* dans l'esprit du psychologue, et notamment Edouard Claparède, y ont découvert au moins cinq lois psychologiques qui, pour n'être point imprimées en caractères gras ou former des têtes de chapitres, n'en sont pas moins « admises implicitement ou explicitement, par Rousseau, et leur con-

¹ *Emile*, Garnier Frères, Paris, 1961, p. 2.

² Avec Christian Wolff, *Psychologia empirica* (1732) et *Psychologia rationalis* (1734).

tenu posé comme vérités évidentes sur lesquelles il appuie ses plaidoyers et ses réquisitoires¹ ». Et Claparède d'ajouter : « On pourrait presque redistribuer tout l'*Emile* sous ces cinq rubriques² ». Ainsi, Jean-Jacques est psychopédagogue... un peu sans le savoir, plutôt d'instinct que de raison ; cependant, la connaissance rationnelle et expérimentale de l'enfance confirmera dans une très large mesure ses idées ou ses découvertes.

Ainsi, lorsque Rousseau reconnaît que le développement de l'être humain se fait selon un ordre immuable, fixé par la nature, et qu'il invite l'éducateur à suivre la route qu'elle nous trace, il satisfait aux exigences de la loi dite « de succession génétique », selon laquelle « l'enfant se développe naturellement en passant par un certain nombre d'étapes qui se succèdent dans un ordre constant ».

Lorsqu'il en appelle, tant pour le corps que pour l'esprit, à l'exercice, tantôt s'insurgeant contre l'état de contrainte physique dans lequel on maintenait alors le jeune enfant, tantôt réclamant que l'instruction consistât en un labeur où l'élève, apprenant de lui-même, userait de sa raison, et non de celle d'autrui, il œuvre en parfait accord avec la « loi d'exercice génétoco-fonctionnel », loi bicéphale, qui se formule comme suit : « 1^o L'exercice d'une fonction est la condition de son développement ; 2^o L'exercice d'une fonction est la condition de l'élosion de certaines autres fonctions ultérieures. » Aussi Rousseau a-t-il compris avec une remarquable lucidité que l'éducation des sens est la condition de l'éveil du jugement : « Après avoir commencé par exercer son corps et ses sens, nous avons exercé son esprit et son jugement. » (*Emile*, p. 237).

Mais voici que Rousseau fixera les conditions de cette activité naturelle et progressive et, tranchant avec tout ce qui s'était fait jusqu'alors, il nous montrera qu'il faut stimuler le jeu des fonctions mentales non par la contrainte extérieure, mais bien par une stimulation intérieure, un « intérêt présent ». Tel est bien le contenu de la « loi d'adaptation fonctionnelle », qui constate que « l'action se déclanche lorsqu'elle est de nature à satisfaire le besoin ou l'intérêt du moment » et dont l'application pratique est contenue dans le corollaire suivant : « Pour faire agir un individu, il faut le placer dans les conditions propres à faire naître le besoin que l'action que l'on désire susciter a pour fonction de satisfaire. » Loi et corollaire à ce point importants qu'ils contiennent en germe toute l'éducation fonctionnelle, dont il sera question dans la seconde partie de ce travail.

Enfoncée profondément dans l'erreur, la pédagogie d'avant Rousseau, pour pénétrer dans le psychisme enfantin, prenait constamment

1 Voir Edouard Clarapède, *L'Education fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1946, p. 85 et suiv.

2 *Ibidem*, p. 85.

pour jauges les normes de l'adulte et, de ce fait, voyait dans l'enfant un être incomplet auquel manquaient certaines facultés, la tâche essentielle de l'éducateur étant alors de l'en doter au plus vite par le truchement de l'appareil scolaire. Jean-Jacques, là encore, comprendra que la vie de l'enfant est un tout, et que celui-ci se trouve parfaitement adapté, fonctionnellement, à son existence d'enfant, aussi bien qu'un têtard, qui n'est pas encore grenouille, l'est à sa vie de têtard (Cf. Claparède, l. cit. p. 97). C'est bien là le contenu de la loi dite « d'autonomie fonctionnelle » : « L'enfant n'est pas, considéré en soi, un être imparfait ; il est un être adapté aux circonstances qui lui sont propres ; son activité mentale est appropriée à ses besoins, et sa vie mentale constitue une unité. »

Enfin, l'illustre Citoyen de Genève, dans sa clairvoyance, ne manquera pas de mettre le lecteur en garde contre toute généralisation des faits qui sont à la base de l'*Emile*, fiction se rapportant au développement d'un seul enfant : « Chaque esprit a sa forme, selon laquelle il a besoin d'être gouverné ; et il importe au succès des soins qu'on prend qu'il soit gouverné par cette forme, et non par une autre. » Cette idée, qui annonce l'éducation individualisée et conforme aux aptitudes du sujet, Locke l'avait déjà exprimée, il est vrai, dans son traité : *De l'éducation des enfants* (1693). Elle relève de la « loi d'individualité », formulée comme suit : « Tout individu diffère plus ou moins, sous le rapport des caractères physiques et psychologiques, des autres individus. » On sait avec quel zèle les psychologues actuels s'efforcent de décrire ces « psychologies individuelles », sujet particulièrement délicat, dont Jean-Jacques, déjà, esquissait en ces termes les grandes lignes : « Il faut des observations plus fines qu'on pense, pour s'assurer du vrai génie et du vrai goût d'un enfant, qui montre bien plus ses désirs que ses dispositions. Je voudrais qu'un homme judicieux nous donnât un traité de l'art d'observer les enfants. Cet art serait important à connaître : les pères et les mères n'en ont pas encore les éléments. »

On voit bien, par cette brève incursion dans l'*Emile*, qu'il s'agit là d'un traité (non savant !) de psychopédagogie ; dans l'esprit, sinon dans la lettre, l'ouvrage est encore actuel ; n'est-ce pas là la preuve qu'il est marqué du sceau du génie ?

* * *

Pendant des siècles, l'on fit étudier l'enfant, toujours considéré comme un adulte incomplet, en utilisant les moyens coercitifs, la moquerie, l'humiliation, et bien d'autres systèmes de pression hétéronomiques pour le conduire à la source vive du savoir, et l'y faire boire. La fig. 2 est significative à ce sujet et va nous permettre de faire d'une pierre deux coups : elle nous montre en effet un maître d'école armé d'une énorme verge, attribut qui, dans toutes les gravures de l'époque, et

même longtemps après, sera l'apanage du magister, et un élève coiffé du bonnet d'âne, subissant l'humiliation, et par ce symbole, et par les railleries qu'il lui vaut.

De nos jours, les châtiments corporels peuvent conduire un maître, sur plainte des parents de l'élève réputé lésé, devant le juge, et la condamnation du fautif — ici, le maître — sur la base de l'art. 126 du Code pénal suisse, est en général inévitable (arrêts, ou amende pour voie de fait).

Quant au bonnet d'âne, nous voulons espérer qu'il se trouve définitivement relégué parmi les anciens moyens de la torture scolaire... Pourtant, nous l'avons encore vu au début de notre scolarité primaire — un bonnet aux énormes oreilles, rouge écarlate — porté par une pauvre fillette que nous appelions « Petite botte ». Nous voici donc rattaché au XVe siècle par une observation personnelle, et un souvenir « vécu » il y a quelque cinquante ans !

Mais par quoi remplacer d'aussi tenaces aiguillons ? Les Pères jésuites, qui n'avaient pas abandonné les châtiments corporels, mais ne les administraient qu'à titre exceptionnel, tablaient sur l'enthousiasme, l'honneur, l'intérêt (= ce qui fixe l'attention), l'appétit, l'émulation, la concertation ; Locke, lui, entendait former l'honnête homme britannique, c'est-à-dire le gentleman, et comptait avant tout sur le levier de l'honneur.

Jean-Jacques paraît avoir été le premier à avoir véritablement fixé dans l'exercice naturel de la fonction mentale le vrai ferment de l'action éducative et de l'instruction. Aussi verra-t-il dans l'intérêt présent, immédiat, souvent platement utilitaire, le principal auxiliaire du pédagogue. « L'intérêt présent, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin. » « Il est une ardeur de savoir qui n'est fondée que sur le désir d'être estimé savant ; il en est une autre qui naît d'une curiosité naturelle à l'homme pour tout ce qui peut l'intéresser de près ou de loin. »

Nous voici donc revenu à la loi d'adaptation fonctionnelle (voir plus haut). Mais comment déclencher cet intérêt pour la connaissance ? Comment le susciter chez l'enfant ? *L'Emile*, comme la *Nouvelle Héloïse*, nous donnent maints exemples de l'ingéniosité à déployer par le maître, pour donner le branle, par l'intérêt, au jeu des fonctions mentales. Nous ne retiendrons ici que la manière proposée par Jean-Jacques pour enseigner à son disciple à distinguer les points cardinaux. Auparavant, toutefois, pour mieux éclairer le sujet (il en vaut la peine), nous confierons au lecteur la méthode par laquelle nous fûmes initié nous-même, il y a quelque cinquante ans, à ce sujet, par notre première institutrice, dans une classe du château de Delémont.

L'on sait que cet édifice est orienté d'est à ouest ; dans ces conditions, l'institutrice et ses élèves se faisant face se trouvaient elle à l'ouest, eux à l'est.



Fig. 2.- Extrait de Zamorensis « Spiegel des menschlichen Lebens », Augsburg 1479. La verge, symbole de l'autorité absolue du maître, et le bonnet d'âne, moyen d'humiliation de l'élève : deux méthodes ayant servi durant des siècles à stimuler l'élève à l'étude.

Voici donc comment se donna, un beau matin, sans crier gare, l'instruction sur les points cardinaux. De sa voix perçante, du haut de son estrade, la maîtresse commença : « Comme je suis placée, le soleil se lève devant moi (ce qui était incontestable) ; le lieu où il se lève est l'Est, le Levant ou l'Orient ! » Nous étions alors tenus de répéter, collectivement, « à haute et intelligible voix », cette phrase, sans y changer un mot. La suite de cette leçon dialoguée se poursuivait à peu près comme suit :

La maîtresse : — Derrière moi, il se couche, ce lieu est l'Ouest, le Couchant ou l'Occident !

La classe : — Derrière moi, il se couche ; ce lieu est l'Ouest, etc.

La maîtresse (soulignant l'affirmation d'un geste du bras) : — A ma droite, le Sud, ou Midi, parce que le soleil s'y trouve à midi !

La classe : — A ma droite, etc.

La maîtresse (avec geste indicateur du bras gauche) : — A ma gauche, le Nord, ou Septentrion.

La classe : — A ma gauche, etc.

Quel méli-mélo dans nos jeunes cervelles... et quel manque d'intérêt ! Aussi, prenant un jour notre courage à deux mains lors d'une promenade dominicale où, encadré de papa et de maman, instituteurs, nous déambulions selon la tradition familiale, nous risquâmes une question se rapportant aux points cardinaux. Quel démon nous poussait ainsi à confronter l'idée que nous en avions avec l'opinion des adultes ? De fil en aiguille, nous subîmes sur ce sujet un véritable examen qui tourna au désastre et, qui pis est, fit douter nos parents de l'intelligence de leur rejeton...

Jean-Jacques, dans *l'Emile*, procède tout autrement. Lui aussi commet d'abord la faute d'emberlificoter son élève dans de savantes explications, qui finissent par le lasser, et qu'il tranche, à bout de patience, par la question cruciale : « A quoi sert cela ? »... juste au moment où l'on vient d'établir que la forêt se trouve au nord de Montmorency... Le lendemain, Jean-Jacques égare Emile au cours d'une promenade, dans cette même forêt, et pose finalement à son jeune disciple pleurnichant et affamé (car il est midi), la question suivante : « Mon cher Emile, comment ferons-nous pour sortir d'ici ? » Le dialogue suivant s'engage alors :

EMILE

« Je n'en sais rien. Je suis las ; j'ai faim ; j'ai soif ; je n'en puis plus.

JEAN-JACQUES

Me croyez-vous en meilleur état que vous ? et pensez-vous que je me fisse faute de pleurer, si je pouvais déjeuner de mes larmes ? Il ne s'agit pas de pleurer, il s'agit de se reconnaître. Voyons votre montre ; quelle heure est-il ?

EMILE

Il est midi, et je suis à jeun.

JEAN-JACQUES

Cela est vrai, il est midi, et je suis à jeun.

EMILE

Oh ! que vous devez avoir faim !

JEAN-JACQUES

Le malheur est que mon dîner ne viendra pas me chercher ici. Il est midi : c'est justement l'heure où nous observions hier de Montmorency la position de la forêt. Si nous pouvions de même observer de la forêt la position de Montmorency !...

EMILE

Oui ; mais hier nous voyions la forêt, et d'ici nous ne voyons pas la ville.

JEAN-JACQUES

Voilà le mal... Si nous pouvions nous passer de la voir pour trouver sa position !...

EMILE

O mon bon ami !

JEAN-JACQUES

Ne disions-nous pas que la forêt était...

EMILE

Au nord de Montmorency.

JEAN-JACQUES

Par conséquent Montmorency doit être...

EMILE

Au sud de la forêt.

JEAN-JACQUES

Nous avons un moyen de trouver le nord à midi ?

EMILE

Oui, par la direction de l'ombre.

JEAN-JACQUES

Mais le sud ?

EMILE

Comment faire ?

JEAN-JACQUES

Le sud est l'opposé du nord.

EMILE

Cela est vrai ; il n'y a qu'à chercher l'opposé de l'ombre. Oh ! voilà le sud ! voilà le sud ! sûrement Montmorency est de ce côté.

JEAN-JACQUES

Vous pouvez avoir raison : prenons ce sentier à travers le bois.

EMILE, frappant des mains, et poussant un cri de joie

Ah ! je vois Montmorency ! le voilà tout devant nous, tout à découvert. Allons déjeuner, allons dîner, courrons vite : l'astronomie est bonne à quelque chose. »

On voit d'après ceci, que le fin du fin, en matière de pédagogie, c'est de placer l'élève dans des conditions telles que l'action, ici l'acte intellectuel de recherche, de compréhension, se déclenche spontanément. Par le fait même, l'enfant devient son propre collaborateur dans l'acte d'apprendre, et la nature de l'effort qu'il accomplit, comme s'il s'était jeté un défi à lui-même, est bien différente, et d'une tout autre qualité, que ses réactions forcées par une manière de dressage, sous la menace des punitions, ou par l'attrait des récompenses !

Nous touchons ici du doigt l'origine de la méthode active, fonctionnelle, aujourd'hui en plein développement, et qui marquera incontestablement de son sceau la pédagogie des prochaines décennies, dans le choix naturel des intérêts de l'enfance en fonction de sa psychologie, dans l'attitude du maître, dans l'architecture scolaire, dans les moyens d'enseignement. Méthode réalisée d'ailleurs à la perfection dans les degrés inférieurs de la scolarité, notamment dans les écoles maternelles, mais dont l'application ultérieure se heurte à tant d'obstacles, hélas !

Il ressort de tout ceci que Rousseau « était bien réellement parvenu à cette conception de l'enfance à laquelle aboutissent les données les plus récentes de la science et de la pédagogie contemporaines » (Claparède, l. cit. p. 102).

Or, ce phénomène de clairvoyance s'interprète (sinon s'explique) selon nous, par la vie même de Rousseau qui, tout au long de celle-ci, « s'est heurté aux institutions d'une société organisée suivant un système autoritaire, un régime de castes où un grand nombre d'hommes se trouvent opprimés ou rabaissés à une condition indigne de la personne humaine¹ ». Sa pédagogie s'intègre sans la moindre faille à l'ensemble de son œuvre, qui est un combat profondément émouvant contre des habitudes et des préjugés, pour une organisation sociale plus conforme à la nature. Rousseau s'insurge contre la conception sociale qu'il subit, selon laquelle des hommes en tiennent d'autres en servitude, régime abhorré, qui s'amorce déjà sur les bancs de l'école ! Celle-ci est au service de la société qui l'entoure, et qui en fait l'instrument d'installation et de propagation d'un système social que l'auteur de l'*Emile* juge indigne de l'homme... Une transformation radicale de l'école, mais

1 Louis Raillon, *Jean-Jacques Rousseau, Maître de Recherches pédagogiques*. L'Ecole nouvelle française, No. 96-97, Saint-Cloud, 1962, pp. 3-4.

opérée dans le sens du respect de l'homme dans l'enfant déjà, et de son droit incontestable à une vie autonome d'enfant lui paraît une des conditions fondamentales de la transformation d'un monde où le destin des enfants se façonne dans l'injustice, l'incompréhension, voire la violence et, surtout, selon la condition des parents.

On voit combien actuelle est l'œuvre pédagogique de Rousseau, dont les idées en la matière sont encore étrangères, pratiquement, à d'innombrables éducateurs, et combien erronée est l'opinion de ceux qui estiment que cette œuvre est « couverte de cendres ».

Terminons par cette citation qui met l'accent sur l'aspect profondément humain des théories de Jean-Jacques, psychopédagogue et inventeur de l'éducation fonctionnelle : « Dans l'ordre naturel, les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme ; et quiconque est bien élevé pour celui-là ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je veux lui apprendre » (*Emile*, p. 12).

Ed. Guéniat, Dr ès sc.,
directeur de l'Ecole normale des instituteurs.

