

Théorie de l'apprentissage chez Jean-Jacques Rousseau

Dominique Mvogo

Volume 16, numéro 3, 1990

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900679ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900679ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mvogo, D. (1990). Théorie de l'apprentissage chez Jean-Jacques Rousseau. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 451–460. <https://doi.org/10.7202/900679ar>

Documents

Théorie de l'apprentissage chez Jean-Jacques Rousseau

Dominique Mvogo
Université de Yaoundé
Cameroun

Apprendre veut dire: faire que ce que nous faisons et ne faisons pas soit l'écho de la révélation chaque fois de l'essentiel

Heidegger

À quelles conditions l'apprentissage est-il possible? Psychologues, pédagogues et épistémologues ont traqué cette question tout au long de ce XX^e siècle avec une hargne et une obstination inégalées. Qu'on pense ici à Thorndike, à Skinner, à Claparède, à Piaget, à Bachelard, etc. Et, curieusement, les réponses qu'ils ont apportées à cette question ont toutes, à l'exception peut-être de celle de Bachelard, quelque chose de déjà entendu. En nous dévoilant la motivation, l'intérêt, l'activité du sujet comme éléments fondamentaux de l'apprentissage, ces auteurs n'ont fait que nous redire ce que Jean-Jacques Rousseau, avec deux siècles d'avance, nous avait déjà dit.

Il nous semble en effet que Rousseau n'est pas seulement ce penseur politique génial, dont les idées sont à l'origine de l'événement dont nous avons célébré le bicentenaire en 1989, à savoir la Révolution française. Il n'est pas non plus seulement ce philosophe de l'éducation dont les idées ont nourri les grands mouvements pédagogiques contemporains (éducation nouvelle, non-directivité, école active, etc.). Il est aussi, comme l'ont bien vu Château (1977) et Jouvenet (1984)¹, le père de la psychologie moderne en ses diverses branches: psychologie de l'enfant, psychologie différentielle, psychologie de l'éducation, etc. Et un des aspects les plus originaux de cette dernière, et sur lequel malheureusement on n'a pas encore suffisamment insisté, concerne l'apprentissage. Or, à lire de près l'*Émile* que Rousseau publie en 1762, on s'aperçoit que cet ouvrage contient une théorie de l'apprentissage dont la nouveauté et l'originalité sont tout à fait étonnantes pour cette époque et qui inaugure, avec deux siècles d'avance, les recherches qui seront menées en matière d'apprentissage au XX^e siècle.

C'est à relire ce texte de l'*Émile*, en vue de dégager cette théorie de l'apprentissage, que nous allons nous attacher dans cette brève étude qui s'organisera autour de trois points: 1) apprentissage et subjectivité; 2) apprentissage et expérience; 3) apprentissage et méthode.

Apprentissage et subjectivité

Que la connaissance soit l'oeuvre d'un sujet et d'un sujet de désir, voilà ce que Rousseau affirme dès le livre second de l'*Émile*. L'appartenance de la connaissance à l'espace du désir y est attestée avec une régularité d'horloge. Ainsi, ironisant sur son contemporain Locke, qui se fait un point d'honneur d'avoir inventé des dés pour l'apprentissage de la lecture, Rousseau écrit:

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, 1951, p. 116).

Ce texte montre clairement le rôle, le statut fondateur, originaire que Rousseau assigne au désir dans le domaine de l'apprentissage. Il est ce sans quoi il ne peut y avoir d'apprentissage. Les méthodes, même les meilleures, sont vouées à l'inefficacité s'il vient à manquer cet élément de base, marque essentielle du sujet: le désir, ou l'intérêt, les deux mots étant synonymes dans le texte de l'*Émile*.

S'il en est ainsi, on se trouve tout de même devant une difficulté assez sérieuse ici. Faut-il attendre, les bras croisés, la naissance du désir chez le sujet qu'on éduque ou contribuer activement à son apparition, à son émergence? S'il est vrai, comme le dit Freinet, qu'on ne peut pas faire boire un cheval qui n'a pas soif, faut-il attendre la soif ou alors aider le cheval à avoir soif en lui donnant du sel? Il nous semble qu'il y ait chez Rousseau une réponse claire, bien que contradictoire, à cette question.

Dans le livre troisième de l'*Émile*, Rousseau (1951, p. 203) écrit:

[...]Songez bien que c'est rarement à vous de lui proposer ce qu'il doit apprendre; c'est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver; à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire.

La lecture de ce passage fait apparaître que face à la question du «ce que», par exemple de l'objet d'apprentissage, l'éducateur a et n'a pas voix au chapitre. Il peut proposer, suggérer, «enseigner» (au sens étymologique) cet objet. Mais Rousseau laisse entendre ici que l'éducateur n'a pas à le faire toujours et qu'il n'a même pas à le faire. Car l'enfant sait lui-même, de par la méditation de la nature, où se trouve son «avantage actuel et présent [...], son intérêt». Ce qui lui est nécessaire à tel ou tel moment de sa vie lui est immédiatement indiqué, voire dicté par la nature extérieure et intérieure. Il suffit donc d'attendre le «kairos», le moment favorable pour intervenir. D'où cette règle fondamentale:

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, 1951, p. 82).

Savoir perdre du temps non seulement pour «laisser mûrir l'enfance dans les enfants» (Rousseau, 1951, p. 83), mais aussi pour guetter, surprendre l'émergence du désir. Loin d'être ce tortionnaire mandaté au viol des intelligences et des consciences, l'éducateur est au contraire «le ministre de la nature», le veilleur qui guette l'aurore, l'aurore du désir.

Mais en même temps que Rousseau milite pour cette pédagogie de l'attente et de la demande, tout se passe comme s'il doutait un peu de la nature et de sa capacité à fournir à l'enfant l'environnement culturel nécessaire à son devenir-adulte. D'où cette affirmation relative à l'objet du désir: «C'est à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir.»

Rousseau conseille donc ici l'intervention, l'incursion de l'éducateur dans la vie de l'enfant. Et cette attitude est d'un cynisme tel qu'on a du mal à croire qu'elle soit bien de Rousseau:

Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci? Ne disposez-vous pas, par rapport à lui, de tout ce qui l'environne? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache? Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire (Rousseau, 1951, p. 21).

Comme revirement d'opinion, celui-ci est tout à fait surprenant. Tout se passe ici comme si tout d'un coup Rousseau était pris de panique devant la perspective de cette liberté sans borne initialement promise à l'enfant. Peut-être vient-il de réaliser que le désir des objets sur lesquels porte l'apprentissage, le désir des objets culturels, ne relève pas de l'ordre de la nature, de l'ordre de l'immédiateté naturelle comme dirait Hegel, mais de celui de la culture. Occulter cette présence invisible de la culture dans le désir de culture, c'est faire preuve de naïveté, de myopie. On pourrait dire de la culture ce que saint Augustin disait de Dieu: «Je ne te chercherais pas si déjà je ne t'avais trouvé.» Si Émile ne vivait pas dans un milieu où circulent des écrits et qui valorise l'écrit, il n'éprouverait vraisemblablement jamais le désir d'apprendre à lire et à écrire. Un tel désir est fonction de l'ancrage socioculturel du sujet.

Alors que faire et que choisir finalement? Attendre le désir d'apprendre ou chercher à le faire naître? Rousseau, à notre avis, n'a pas eu le courage de choisir entre les termes de cette alternative. Les deux thèses se trouvent

auréolées du même prestige, dans le texte de l'*Émile*. Pouvons-nous, aujourd'hui encore, supporter une telle indétermination?

Si ce que nous avons dit est vrai, à savoir que le désir de culture est déjà lui-même fille de la culture, alors, il ne nous semble pas réaliste d'attendre l'apparition de ce désir avant de présenter, de proposer à l'enfant les biens culturels nécessaires à la vie de son esprit. N'appartenant pas à la sphère biologique, ce désir est à créer de toutes pièces, non bien sûr par quelque pouvoir magique, mais par l'aménagement d'un espace culturel, l'organisation d'un milieu riche en biens culturels. C'est ce que les recherches menées dans le domaine de la sociologie de l'éducation ont clairement montré ces dernières années (Bourdieu et Passeron, 1970).

Apprentissage et expérience

Si donc c'est le «désir», l'«intérêt», la «passion» (mots synonymes dans le texte de l'*Émile*) qui pour Rousseau réveillent le sujet de son sommeil biologique et le mettent en appétence et en mouvement vers la connaissance, celle-ci elle-même ne peut s'acquérir que par l'expérience, l'activité propre de l'apprenant. C'est là la deuxième idée force de la théorie de Rousseau sur l'apprentissage.

Dès les premières pages du livre premier de l'*Émile*, Rousseau annonce les couleurs. Le projet qu'il nourrit sur son disciple n'est autre que de le faire vivre: «Vivre est le métier que je lui veux apprendre» (Rousseau, 1951, p. 12). Et ce thème de la vie reviendra avec une insistance quasi obsessionnelle dans les pages 12 et 13 de l'*Émile* que nous citons. Douze fois, Rousseau y évoque la vie à la fois comme cause finale, *télos* de l'éducation, et comme cause efficiente, motrice. En écrivant:

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 (Rousseau, 1951, p. 13).

Rousseau institue, érige ici la vie en moyen d'éducation. Ainsi, apprendre, c'est d'abord s'ouvrir à l'altérité du monde, se rendre attentif aux choses, aux événements, aux pulsations de la vie, aux expériences intramondaines.

Empiriste comme Locke, Condillac et Helvétius, dont il a certainement lu les oeuvres, Rousseau souscrit au principe fondamental de l'empirisme, du sensualisme qui veut que rien n'entre dans l'intelligence qui ne soit au préalable passé par les sens. D'où cette insistance sur les sens, leur primauté, leur incontournable nécessité dans la formation des idées:

Comme tout ce qui entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive; c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle: nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. Substituer des livres à tout cela, ce n'est pas nous apprendre à raisonner, c'est nous apprendre à nous servir

de la raison d'autrui; c'est nous apprendre à beaucoup croire et à ne jamais rien savoir (Rousseau, 1951, p. 128).

Texte lumineux dans lequel Rousseau anticipe, avec deux siècles d'avance, sur l'épistémologie contemporaine et notamment piagétienne. Nous y apprenons deux choses qui seront d'une importance cruciale dans les recherches que psychologues et pédagogues mèneront de la fin du XIX^e au XX^e siècle. Ce qui est posé, affirmé ici en premier lieu, c'est le caractère évolutionniste de l'intelligence. L'intelligence que Rousseau appelle ici raison, n'est pas une faculté immuable, achevée qui aurait été donnée une bonne fois pour toutes à l'homme. Elle est au contraire quelque chose qui se développe progressivement grâce aux facteurs internes (maturation du système nerveux) et externes (milieu physique, social, culturel). Elle se révèle comme une puissance d'exploration de l'espace avec comme organes les sens. C'est par les sens en effet que le sujet s'ouvre au monde, l'explore, le connaît. Ensuite elle se manifeste comme puissance de compréhension et d'inventivité.

En deuxième lieu, nous apprenons que la raison intellectuelle, forme supérieure de l'intelligence, ne peut advenir que si elle s'arc-boute sur la raison sensitive qui lui sert alors de socle. C'est pour cela que Rousseau insiste pour que son disciple soit éduqué à la campagne afin qu'il puisse développer au maximum cette raison sensitive, condition de possibilité de la «raison intellectuelle». Comme il le dit lui-même,

[...]pour apprendre à penser, il faut donc exercer nos membres, nos sens, nos organes qui sont les instruments de notre intelligence (Rousseau, 1951, p. 128).

C'est assez remarquable, la façon dont Rousseau valorise ici le sensible. Qu'on se rappelle par exemple la position de Platon à ce sujet. Pour lui, le déploiement de la pensée ne peut avoir lieu que par le musellement des sens, l'étouffement de la sensibilité, bref la crucifixion et la mort du corps. Philosopher, c'est apprendre à mourir à notre corps, à nous libérer de cette chape de plomb qui nous entraîne vers le bas, à sortir de ce tombeau qui tient notre âme captive. Rousseau, qui a lu l'auteur de la *République*, prend ici ses distances par rapport à lui en valorisant ce que nous appelons depuis Piaget, l'«intelligence sensori-motrice». Non seulement il la valorise, mais il en fait la pierre angulaire de son édifice épistémologique. Et ce qui se donne à entendre ici, ce sont les balbutiements de la fameuse théorie des stades de développement, avec déjà clairement identifiés les stades extrêmes, à savoir l'intelligence sensori-motrice et l'intelligence formelle. Il suffira maintenant à Piaget de repérer, et de poser les stades intermédiaires à l'aide de méthodes de recherches plus affinées.

Maintenant, la question qui vient naturellement à l'esprit est celle du passage d'un stade à l'autre. Comment passe-t-on, comment progresse-t-on de la «raison sensitive» à la «raison intellectuelle»?

Nous avons fait allusion, il y a un instant, aux rapports que Rousseau a eus avec les empiristes et notamment avec Locke et Condillac. Or comme

chacun sait, le progrès de l'intelligence pour ces auteurs est dû à la seule «contrainte des choses» (Piaget, 1977), à la pression du milieu extérieur (voir la célèbre statue de Condillac). De là à penser que Rousseau a adopté la même position intellectuelle, il n'y a qu'un pas que, personnellement, nous refusons de faire. Il y a certes chez lui l'affirmation de l'incorruptible rôle du milieu et de l'expérience sensible dans la formation des idées. Mais à côté de cela, il y a aussi cette autre affirmation relative à l'activité propre du sujet.

Dès le livre premier de l'*Émile*, Rousseau (1951, p. 12) écrit:

La véritable éducation consiste moins en préceptes qu'en exercices.

La même idée réapparaît au livre deuxième:

[...]Souvenez-vous qu'en toutes choses vos leçons doivent être plus en actions qu'en discours; car les enfants oublient aisément ce qu'ils ont dit et ce qu'on leur a dit, mais non pas ce qu'ils ont fait et ce qu'on leur a fait (Rousseau, 1951, p. 92).

Tous ces passages et bien d'autres d'ailleurs militent en faveur non seulement du dépassement de l'enseignement verbal comme cela apparaît dans la structure immédiate, superficielle du texte, mais aussi de celui de l'empirisme associationniste. Rousseau affirme de façon non équivoque la nécessité du faire propre, de l'activité du sujet. Les faits, les événements, les choses du monde ne viennent pas s'imprimer d'elles-mêmes en lui à la manière des sons sur une bande magnétique ou des objets sur une pellicule photographique. Il n'enregistre pas passivement les éléments du monde. Il les trie, les structure et les restructure en fonction de ses besoins propres. Autrement dit, pour répondre à notre question, disons que le passage de la «raison sensitive» à la «raison intellectuelle» est médiatisé à la fois par ce que les choses intramondaines font au sujet et par ce que le sujet leur fait en retour². C'est de cette dialectique que naît le progrès...

Apprentissage et méthode

Mais il faut tout de suite faire remarquer que ce sur quoi Rousseau insiste le plus n'est pas la quantité d'expériences vécues par le sujet, le nombre d'activités menées par lui. Ce qui lui importe au plus haut point, c'est la qualité de ces expériences, leur aptitude à développer, à former l'esprit du sujet. Écoutons Rousseau (1951) lui-même:

Souvenez-vous toujours, que l'esprit de mon institution n'est pas d'enseigner à l'enfant beaucoup de choses (p. 191).

Et quelques lignes plus loin, il ajoute:

Il ne s'agit point de lui enseigner les sciences, mais de lui donner du goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre (p. 192).

Ici perce peut-être pour la première fois l'opposition chère aux tenants de l'Éducation nouvelle, opposition entre le «ce que», le «quoi» et le «comment».

Au «ce que» des sciences, c'est-à-dire à leur contenu effectif et réel, Rousseau (1951, p. 240) préfère le «comment», la méthode utilisée par les hommes de science:

Il s'agit moins de lui apprendre une vérité que de lui montrer *comment* il faut s'y prendre pour découvrir toujours la vérité.

Pourquoi cette insistance sur le «comment», cette préférence accordée à la méthode? La réponse à cette question ne peut nous être donnée que si nous nous référons à l'économie générale de la pensée de Rousseau et à ce qui a été l'enjeu essentiel de son combat: la libération de l'homme, la volonté de le restaurer en/dans son inaltérable liberté. «L'homme est né libre et partout il est dans les chaînes.» Dès lors, l'*Émile*, en tant que traité d'éducation, se présente comme le lieu privilégié de ce combat. Les thèses que Rousseau y développe ne s'éclairent et ne nous livrent leur portée réelle qu'en référence à ce projet de libération de l'homme, de restauration de son état originel.

Ainsi, privilégier le «comment» de préférence au «ce que», c'est signifier que l'on veut, sur le plan intellectuel, libérer l'enfant des contenus concrets de la science en tant que ceux-ci sont le produit, le résultat de la pensée des autres, de la raison des autres. Valoriser le «comment», c'est montrer que l'on veut briser la chaîne de dépendance qui nous assujettit aux pensées des autres et parvenir ainsi à penser par nous-mêmes. Rousseau ne veut pas que son disciple prenne l'habitude de se référer aux autres, de «recourir sans cesse aux autres», à leur autorité intellectuelle:

Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres (Rousseau, 1951, p. 186).

Plutôt que la science, c'est l'instrument qui permet de l'acquérir dont Rousseau veut donner la maîtrise; plutôt que la raison constituée, c'est la raison constituante que Rousseau veut développer par des exercices appropriés. C'est là, écrit Rousseau (1951, p. 192), «un principe fondamental de toute bonne éducation».

Cet instrument destiné, comme on vient de le voir, à libérer le disciple de l'autorité, de la dépendance du maître par contenus scientifiques interposés est aussi, en quelque sorte, la boussole qui lui permettra de s'orienter dans cette «mer sans fond» qu'est la science, dans cet univers complexe des disciplines scientifiques (Rousseau, 1951, p. 191):

Quand je vois un homme épris de l'amour des connaissances se laisser séduire à leur charme et courir de l'une à l'autre sans savoir s'arrêter, je crois voir un enfant sur le rivage amassant des coquilles, et commençant par s'en charger, puis, tenté par celles qu'il voit encore, en rejeter, en reprendre, jusqu'à ce qu'accablé de leur multitude et ne sachant plus que choisir, il finisse par tout jeter et retourne à vide.

Pour épargner à son disciple ce travail de Danaïdes qui vient de nous être rapporté, Rousseau s'attache donc à la fois à lui former le jugement et à lui apprendre des méthodes de travail. Au lieu d'une performance ou d'un essai de performances disparates que le disciple pourrait facilement étaler, exhiber à la foire des gadgets scientifiques (Rousseau, 1951, p. 181), c'est quelque chose d'autre que lui propose Rousseau: la compétence. Et c'est en raison de la difficulté que comporte l'acquisition de cette compétence que l'auteur de l'*Émile* peut écrire:

L'instruction des enfants est un métier où il faut savoir perdre du temps pour en gagner (Rousseau, 1951, p. 151).

Conclusion

Telle est, très brièvement présentée, la théorie rousseauiste de la connaissance ou, plus modestement, de l'apprentissage. Rousseau nous apprend qu'il ne saurait y avoir d'apprentissage sans cet élément primaire, de base et infranoétique qu'est le désir. C'est lui le sol d'où émerge toute quête de savoir. Ensuite, il pose l'expérience, l'activité propre du sujet comme moment incontournable de cette quête. Il n'y a d'apprentissage que là où le sujet accepte de mettre la main à la pâte, d'entrer en contact avec «l'impureté métaphysique de l'action». Enfin, Rousseau nous apprend que dans tout apprentissage, le «comment» est infiniment supérieur au «ce que», c'est-à-dire au contenu effectif, réel de l'apprentissage. Il est la clef de la libération du sujet en même temps que l'outil privilégié pour la conquête des savoirs ultérieurs.

Malgré la pertinence de cette théorie qui, comme nous l'avons noté au passage, annonce déjà quelques-unes des idées de l'épistémologie piagétienne (rapport entre l'intelligence sensori-motrice et l'intelligence formelle; importance de l'activité et du milieu, etc.) et celles des mouvements pédagogiques contemporains (Éducation nouvelle; École active; non-directivité, etc.), pouvons-nous l'accepter telle quelle?

Il nous semble difficile aujourd'hui d'accepter, «sans autre forme de procès», la théorie ci-dessus exposée. La première difficulté tient au rôle, à la place qu'y occupe le gouverneur d'*Émile*. Par son omniprésence, sa volonté de structurer jusqu'en ses moindres détails l'espace pédagogique, par la programmation quasi mécanique de la vie de son disciple, le gouverneur lui enlève d'une main ce qu'il prétend lui donner de l'autre. L'oeil étrangement inquisiteur qui plane au-dessus du disciple et scrute chacune de ses pensées et de ses actions vient hypothéquer cette liberté qui lui a été promise. En écrivant: «Il [Émile] ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire», Rousseau (1951, p. 121) confère au gouverneur un pouvoir divin (seul Dieu scrute les reins et les coeurs), mais dangereux parce que niant l'autre, le disciple, comme subjectivité originale et créatrice.

La seconde difficulté que nous éprouvons en présence de la théorie de Rousseau est relative à la question de la nature, des faits, de l'expérience

comme moyens d'éducation. Rousseau (1951, p. 186) demande avec une insistance qui frise l'obsession que l'on élimine les livres pour ne conserver qu'un seul ouvrage, la nature:

Point d'autres livres que le monde, point d'autre instruction que les faits.

Il y a lieu de s'interroger ici sur l'efficacité de cette pédagogie. En plongeant l'enfant, sans préparation théorique préalable, dans l'univers varié et chaotique des faits, des phénomènes, qu'y pourra-t-il réellement apprendre et comprendre? Ne risque-t-il pas au contraire de se perdre dans ce complexe inextricable de phénomènes intramondains? Il nous semble qu'on ne va pas à la découverte de la nature les mains vides, la tête vide. S'il en était ainsi, on n'apprendrait rien. L'observation de la nature, si elle veut sortir du domaine de l'empiricité et entrer dans celui de la scientificité, doit être précédée d'un certain travail théorique. L'explication ne collant pas immédiatement aux faits et aux phénomènes, le sens ne se livrant pas à partir d'une lecture directe de l'existence, il importe que l'esprit, qui doit construire ce sens, soit préparé. C'est là une des idées forces de l'épistémologie bachelardienne (Bachelard, 1984, p. 16):

L'observation scientifique est toujours une observation polémique; elle confirme ou infirme une thèse antérieure, un schéma préalable, un plan d'observation: elle montre en démontrant; elle hiérarchise les apparences; elle reconstruit le réel après avoir reconstruit ses schémas[...]

Oublier cette antériorité et cette primauté de la théorie (ce qui suppose enseignement) sous prétexte qu'il faut apprendre directement par l'expérience, c'est se condamner ou condamner l'enfant à une simple rêverie poétique sur le monde.

Enfin la troisième remarque que nous aimerions faire avant de clore cette réflexion a trait à la situation du disciple de Rousseau. Émile est éduqué seul et il apprend seul. Une telle situation n'est pas favorable à l'apprentissage. Les travaux récemment effectués dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage (Reuchlin, 1977, p. 161-163) ont montré l'importance de la présence des autres, des condisciples dans le processus d'apprentissage. Dans l'apprentissage chaotif notamment, il peut y avoir

[...]transmission d'information des sujets les plus rapides aux sujets qui, s'ils étaient isolés, apprendraient lentement (Reuchlin, 1977, p. 162).

C'est dire qu'aujourd'hui, en matière d'apprentissage, l'aspect social ne peut pas et ne doit pas être oublié.

Voilà quelques-uns des correctifs nécessaires à apporter à cette théorie rousseauiste de l'apprentissage qui, aujourd'hui encore, peut nourrir notre pratique pédagogique.

NOTES

1. C'est pourquoi Rousseau dira au Livre III, p. 212: «En le promenant d'atelier en atelier, ne souffrez jamais qu'il voie aucun travail sans mettre lui-même la main à la pâte».

2. C'est cette dialectique entre le sujet et les choses intramondaines que Dewey appelle *expérience*. Voir *Démocratie et éducation*, 1975, p. 173-186.

RÉFÉRENCES

- Bachelard, G., *Le nouvel esprit scientifique*, Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Éditions de Minuit, 1970.
- Château, J., *Les grandes psychologies modernes*, Bruxelles: Mardaga, 1977.
- Dewey, J., *Démocratie et éducation*, Paris: Armand Colin, 1975.
- Jouvenet, L. P., *Rousseau: pédagogie et politique*, Toulouse: Privat, 1984.
- Piaget, J., *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1977.
- Reuchlin, M., *Psychologie*, Paris: Presses Universitaires de France, 1977.
- Rousseau, J.-J., *Émile ou de l'éducation*, Paris: Garnier, 1951.
-