

**ALTERNATIVES AUX METHODES VIOLENTES D'EDUCATION SELON  
LA CONCEPTION DE L'EDUCATION DE ROUSSEAU**

**Ati-Mola TCHASSAMA**

Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Atakpamé, Togo

Email : [atimola1111@yahoo.fr](mailto:atimola1111@yahoo.fr)

**Résumé**

L'objectif de ce travail est de fournir aux éducateurs, de nouvelles alternatives aux méthodes violentes d'éducation. Une analyse qualitative des discours de J. Rousseau (1866) appuyée par des auteurs tels que Toresse B. (1978), Leif J. et Rustin G. (1970), Freinet C. (1968) permet de relever ces alternatives. Grâce à cette analyse du contenu de l'œuvre de Rousseau J.J. (1762), une analyse logico-sémantique d'après Mucchielli R. (1984), on peut comprendre sa conception de l'éducation qui vise l'épanouissement de l'être humain dans la société. L'éducateur qui développe une conscience réfléchie et des pratiques pédagogiques collaboratives contribue à la socialisation de l'être humain pour sa mise à contribution dans la construction d'une société de paix. Ainsi, à travers l'analyse de la philosophie de l'éducation de Rousseau, on peut retenir les pratiques pédagogiques collaboratives et sur la pédagogie de l'intérêt, le travail de redécouverte, l'expérimentation, l'enseignement individualisé, l'étude du milieu, les activités dirigées, le travail par équipes et l'éducation à la responsabilité.

**Mots clés :** Alternatives, méthodes, violence, éducation et pratiques pédagogiques.

**Abstract**

The objective of this work is to provide educators with new alternatives to violent methods of education. A qualitative analysis of the speeches of Rousseau J. J. (1866) supported by authors such as Toresse B. (1978), Leif J. and Rustin G.(1970), Freinet C.(1968) makes it possible to identify these alternatives. Thanks to this analysis of the content of Rousseau's work, a logico-semantic analysis according to Mucchielli R. (1984), we can understand his conception of education which aims at the development of human being in society. The educator who develops a thoughtful conscience and collaborative pedagogical practices contributes to the socialization of the human being for his contribution in the construction of a peaceful society. Thus, through the analysis of Rousseau's philosophy of education, we can retain collaborative pedagogical practices and on the pedagogy of interest, the work of rediscovery, experimentation, individualized teaching, the study environment, directed activities, team work and education in responsibility.

**Key words:** Alternatives, methods, violence, education and teaching practices.

**Introduction**

L'éducation s'exerçant sur un enfant dès sa naissance, est conduite d'étape en étape vers l'autonomie adulte responsable. Cette éducation suscite le développement des tendances utiles et l'inhibition de celles qui seraient nuisibles à la personnalité humaine (Lafon R., 1987). L'éducateur en

créant autour de lui un climat favorable à cette éducation, va utiliser des pratiques éducatives adéquates, tant par son enseignement et ses préceptes que par son comportement. Une bonne éducation devrait permettre à l'être humain de s'épanouir, de s'adapter à l'évolution de la société et de sa vie professionnelle. Certains éducateurs pensent que toutes pratiques éducatives concourent au bien-être de l'éduqué. Ceux-ci n'hésitent pas à faire usage de la violence, surtout avec l'usage du bâton malgré son interdiction. Ce qui n'est pas sans conséquences négatives sur la victime et sur l'auteur. Des efforts sont faits par des chercheurs et des autorités en charge de l'éducation pour répertorier des alternatives aux méthodes violentes d'éducation au profit des éducateurs. C'est dans le même sens que nous orientons le présent travail qui vise à analyser les alternatives aux méthodes violentes d'éducation à travers l'œuvre de Rousseau J. J. (1762). La problématique suivante permet de situer le contexte et la justification de ce travail.

### 1. Problématique

L'éducation, d'après Lafon R. (1987), « est une action exercée par un adulte qui en a la charge sur un être jeune en vue du développement physique, intellectuel et moral de celui-ci et de son intégration dans le milieu où il est destiné à vivre ». L'auteur explique que cette éducation tend à l'heureux épanouissement du sujet en vue de sa perfection, de son bonheur et de sa destination sociale. Cette éducation fait l'objet d'efforts réfléchis de la part de l'éducateur, adulte qui veille à conduire les éduqués, les enfants vers une autonomie d'adulte dans un climat épanouissant. C'est pourquoi selon la Réforme de 1975 et le Plan Sectoriel de l'Education (PSE) au Togo entrepris actuellement, l'accent est mis sur la qualité de l'enseignement, l'éducation basée sur le respect de la personnalité de l'apprenant. Sur le plan juridique, de nombreux instruments ont été adoptés par le Togo afin d'instaurer dans tous les établissements scolaires, un environnement protecteur ou de lutter contre la violence sur toutes ses formes.

Aujourd'hui, les punitions posent aux parents et pédagogues des problèmes délicats. On se pose la question de savoir si on peut ne pas punir un enfant. A cette question, Sillamy N. (1983) souligne que les travaux de la psychologie expérimentale montrent que les punitions employées de façon modérée et au moment opportun, peuvent favoriser l'apprentissage. Posons-nous la question de savoir comment peut-on punir modérément ?

Leif J. et Rustin G. (1970 : 143) citant un vieux code souabe de 1275 apportent des précisions significatives sur les mœurs scolaires d'alors :

Si l'élève a été battu avec des verges, ou à la main, sans traces de sang, il n'y a pas faute. S'il saigne seulement du nez, il n'y a pas lieu à sanction non plus. Mais s'il a été frappé à d'autres endroits et qu'il saigne (excepté si c'est avec des verges) il doit y avoir sanction. Si l'élève a été frappé à mort, le maître doit être déféré à la justice.

Tout est parti de l'idée que *la nature humaine est mauvaise* et que l'enfant vient au monde avec des dispositions sauvages qu'il faudra brider. Benoît (cité par Leif J. et Rustin G., 1970 : 147) s'appuyant sur la Bible (Prov. XXII, 15) affirme : « La folie est attachée au cœur de l'enfant, la verge de

la discipline l'éloignera de lui ». De Beauvais (cité par Leif J. et Rustin G., 1970 : 147) se réfère à l'Écclésiastique (XXX, 13) : « Corrige ton fils et rends son joug pesant, de peur que dans sa folie il ne s'élève contre toi ». Le coran l'a réitéré en précisant l'âge de 7 ans, au cours duquel l'enfant doit être puni par un fouet s'il ne se soumet pas à ses parents lors de sa première éducation. Appuyées par nos traditions africaines, on peut toujours constater sur les marchés, la vente des fouets fabriqués à base de la peau des bêtes dont on peut recourir dans l'éducation des enfants.

Wesley cité par (Leif J. et Rustin G., 1970 : 147-148), hanté par le souci de sauver les âmes sur lesquelles le démon a toujours prise, s'écrie : « Brisez la volonté de votre enfant, afin qu'il ne périsse pas. Forcez-le à faire ce que vous ordonnez, dussiez-vous le fouetter dix fois. Brisez sa volonté pour que son âme vive ».

Plus simplement on se tient à la discipline autoritaire appuyée sur les châtiments et punitions, parce qu'on croit à la vertu de l'obéissance en elle-même. Chez Luther (cité par Leif J. et Rustin G., 1970 : 147), « l'obéissance dans la famille est la première forme de gouvernement, d'où toutes les autres tirent leur origine. Et lorsque la racine n'est pas bonne, il ne peut en sortir ni un tronc, ni de bons fruits » pour signifier que ces punitions devraient commencer très tôt depuis la famille avant l'entrée à l'école où l'enfant sera déjà soumis à l'autorité de l'adulte. On comprend que les châtiments corporels ou le fait de penser punir modérément est tributaire des croyances religieuses qui existent encore de nos jours et se raffermissent. Les parents ont aussi un rôle à jouer dans le maintien de l'ordre et la discipline à l'école. Cela n'est pas sans conséquences sur l'apprentissage scolaire des élèves. En ce qui concerne les conséquences des punitions sur les performances scolaires des élèves, les propos d'Érasme (cité par Leif J. et Rustin G., 1970 : 143) le confirment quand il parle des : « Maîtres ordinaires qui à grand renfort de coups, de menaces et d'injures, mettent trois ans et plus à faire entrer (l'alphabet) dans la tête de leurs élèves... Quel vacarme et quelle grêle de coups quand on interroge les enfants ! Ce ne sont pas des éducateurs de la jeunesse mais des bourreaux et des bouchers ». Leif J. et Rustin G. (1970) trouvent que par la contrainte, la menace du châtiment ou de la punition, la sévérité dans l'application des consignes, on obtiendra, au mieux et momentanément, l'ordre, le silence, l'attitude attentive, le respect des interdictions. Mais pour le reste du temps, on peut observer le comportement contraire. La peur paralyse et peut affecter profondément toute la personnalité. La brutalité des châtiments corporels, la sévérité implacable des punitions, ou même simplement des réprimandes, peuvent heurter, meurtrir, déséquilibrer la sensibilité et toute la vie psychique. Le maître ignore souvent l'intensité de souffrance cachée, dissimulée parfois sous une attitude superficielle d'indifférence ou de bravade, qui peut ravager le cœur d'un enfant. Cette éducation par la contrainte, loin de former des caractères, les pervertit. Les véritables éducateurs ne s'étonnent-ils pas des explosions qui suivent cette contrainte et de l'absence complète des résultats positifs durables ? Dès la sortie de la classe, on s'aperçoit que les enfants se retrouvent tels qu'ils sont : « tranquilles comme des automates, muets comme des carpes sur leurs bancs, ils redeviennent instantanément les insolents et les polissons qu'ils n'ont pas cessé d'être au fond, et cela d'autant plus qu'ils ont été plus comprimés » Boschetti-Alberti (cité par Leif J. et Rustin G., 1970 : 150).

John (1632) (cité par Sillamy N. (1983), dans ses quelques pensées sur l'éducation, explique que les punitions appliquées au domaine scolaire sont non seulement inefficaces, car elles s'oublient vite, mais aussi dangereuses, car elles risquent de faire détester à l'enfant ce qu'il devrait aimer. De plus, Walters, Cheune et Banks (cité par Sillamy N., op. cit.) remarquent que les enfants finissent par s'immuniser contre les punitions, de la même façon que les rats placés dans une situation expérimentale où ils reçoivent des chocs électriques, ne réagissent plus, même quand on augmente l'intensité de ces chocs. Nous pouvons dire que la démotivation s'est installée. Ils peuvent se réfugier dans la rêverie que Ionesco S., Jacquet M. et Lhote C. (1997) appellent « autistic fantasy » qui est un mécanisme de défense. Il consiste en un recours dans une situation de conflit psychologique (ou lorsque le sujet est confronté à des facteurs stressants), à une rêverie diurne excessive se substituant à la poursuite de relations interpersonnelles, à une action en principe plus efficace ou à la résolution des problèmes. Dans un autre cas, ils peuvent manifester une identification à l'agresseur. Ce mécanisme désigne le fait qu'un sujet, confronté à un danger extérieur, s'identifie à son agresseur selon différentes modalités relevées par Laplanche et Pontalis (cité par Ionesco S., Jacquet M. et Lhote C., 1997) :

- soit en reprenant à son compte l'agression telle quelle,
- soit en imitant physiquement ou moralement la personne de l'agresseur,
- soit en adoptant certains symboles de puissance qui le caractérisent.

Pour Sillamy N. (1983), en ce qui concerne ces punitions, dans le cas de sadomasochisme, certains apprenants manifestent une satisfaction d'être punis et davantage encore, celle de voir punir les autres pour être motivés dans leurs apprentissages. Les punitions ou toute violence dans la société engendre plusieurs conséquences tant pour les apprenants, les enseignants/éducateurs que pour la nation entière. Il est donc impérieux de penser aux mesures alternatives afin d'instaurer un climat favorable à l'épanouissement dans chaque communauté. Nous nous référons à la conception de l'éducation chez Rousseau J. J. (1969) qui est liée à sa conception de la vie qu'il a développée.

En effet, Rousseau J. J. (1969) a une répugnance pour l'homme violent. A travers son œuvre « Emile et l'éducation », il prône pour une vie dans laquelle la société peut être reconstruite sur la base du contrat social (Leif J. et Rustin G., 1970). Partant de la violence et ses conséquences qu'il a vécues dans son enfance, celui-ci a mené des réflexions dans le but de fournir à la société des alternatives aux méthodes violentes en éducation. Orphelin de mère très jeune, Rousseau a été naturellement sevré de sa mère. Sa vie est marquée par l'errance et s'oppose à la religion imposée, raison pour laquelle il a longuement résisté à sa conversion au catholicisme. Rousseau J. J. (1969) a commis un larcin (vol du ruban rose appartenant à la nièce de M<sup>me</sup> de Vercellis qui l'élevait) dont il fait lâchement retomber la faute sur une jeune cuisinière qui est, de ce fait, renvoyée. Il fut un adolescent timide et sensible à la recherche d'une affection féminine qu'il trouve auprès de sa tutrice. Comme il s'intéresse à la musique, celle-ci l'encourage à se placer auprès d'un maître de chapelle. Son oncle le place en apprentissage chez un greffier, puis, devant le manque de motivation de l'enfant,

chez un maître graveur où il fut confronté à une rude discipline. Rentré tardivement d'une promenade à l'extérieur de la ville et trouvant les portes de Genève fermées, il décide de fuir, par crainte d'être à nouveau battu par son maître.

En admettant avec Luther (cité par Leif J. et Rustin G., 1970 : 147) qui reconnaît qu' : « autrefois la jeunesse a été élevée trop durement et qu'on a pu parler de martyrs à l'école », celui-ci considère les punitions comme étant « des œuvres de charité », et qu'il faut, avec les enfants méchants, « prendre en main une bonne tartine de chène et bien leur graisser la peau avec ». Cela signifie qu'au lieu d'aggraver la situation des enfants en situation difficile ou victimes de la traite, il faut plutôt les aider à revivre une situation de paix, sans violence afin de corriger leur méchanceté.

Rousseau J. J. (1962 : 13) a relevé cette méchanceté en disant dans son œuvre que : « l'homme civil naît, vit et meurt dans l'esclavage » c'est pourquoi il conteste ce comportement asocial et préconise qu'on arrache l'enfant au milieu social où il est né par hasard. D'après Chalvin D. (1984), l'un des pionniers de l'éducation nouvelle Rousseau J. J. (1969) souligne souvent la valeur éducative de l'obéissance et son rôle indispensable dans la formation de l'homme. Au lieu de tenir les élèves dans la crainte afin de les empêcher de mal faire, de les obliger à se tenir dans l'ordre, de leur donner l'habitude d'une conduite régulière et d'obtenir d'eux l'obéissance, l'attention, l'effort, les travaux de Rousseau J. J. (1969) nous orientent à penser aux alternatives aux méthodes violentes en éducation. « Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance, et dont nous avons besoin étant grands, nous ait donné par l'éducation » (Rousseau J. J., 1866 : 7). Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes ou des choses. « Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres » (Rousseau J. J., 1866 : 7). Pour l'auteur, le concours des trois éducations est nécessaire, c'est sur celle à laquelle nous ne pouvons rien, c'est-à-dire la nature, qu'il faut diriger les deux autres. « La nature, nous dit-on, n'est que l'habitude » (Rousseau J. J., 1866 : 7)

### **1.1. Education qui nous vient de la nature**

Au sens de Rousseau J. J. (1866), le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature qui concerne le pur état dans lequel il vit de façon solitaire et en autarcie. Dans l'état de nature selon Rousseau J. J. (1762), l'homme est autosuffisant. L'homme naturel vit aussi dans un état pré-moral, ne connaît ni le bien ni le mal et vit au présent, sans soucis des lendemains. Pour Rousseau J. J. (1762 : 25), il faut un précepteur de choix pour assurer l'éducation de l'enfant. C'est dans ce sens qu'il s'est choisi lui-même comme précepteur chargé d'éduquer Emile, un enfant imaginaire illustré par : « j'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire ». Cet enfant devrait être éduqué à la campagne sans contacts sociaux où il n'y aura ni l'école, ni livres ni communication qui transmettent l'acquis humain, l'expérience des hommes en société. Il s'agit pour l'auteur d'éduquer cet enfant pour qu'il soit lui-même. Ce qui signifie être responsable et assumer ses qualités. Être soi-même signifie aussi ne pas être influencé par son entourage de peur d'être rejeté. Aujourd'hui, chacun d'entre nous détient un héritage éducatif, familial, social et culturel qui peut nous influencer, nous prédestiner et parfois nous éloigner de la société. La nature humaine, dans ce cas, le

soi, la conscience (conscientia en Latin et consciousness en Anglais, qui veut accompagner du savoir), c'est-à-dire, je ne peux pas être en train de manger sans savoir que je mange. Il s'agit d'une « intuition par laquelle l'homme éprouve d'une certaine manière et de façon immédiate ses propres états et ses propres actions au fur et à mesure qu'il les vit » (Lafon R., 1969 : 218). C'est une : « perception, connaissance plus ou moins claire que chacun peut avoir du monde extérieur et de soi-même » (Larousse P., 2011 : 238). Cette conscience peut présenter des degrés de lucidité suivant le moment, l'âge et le développement du sujet. D'après Lafon R. (1969), cette conscience peut être dite spontanée ou réfléchie. Elle est dite spontanée lorsqu'elle se borne à la perception immédiate des choses ou d'une action du sujet. Elle est dite réfléchie ou réflexive quand elle oriente un retour de la conscience sur les choses perçues et une analyse de leur représentation en vue de la connaissance. L'homme élevé pour lui-même et en lui-même retrouvera sa condition naturelle suivant le principe de liberté prôné par Rousseau J. J. (1762), aucun homme ne doit commander son prochain ou n'a aucune autorité sur son prochain. Il s'agit de l'indépendance des hommes les uns des autres comme Emile, soustrait à la société, n'apprendra plus le mal ; il ne sait ce que c'est que commander et obéir et n'a aucune idée de domination ou d'imposition comme dans l'éducation religieuse par exemple illustré par le passage suivant : « Nous ne l'agrègerons ni à celle-ci ni à celle-là, mais nous le mettrons en état de choisir celle où le meilleur usage que sa raison doit le conduire » (Rousseau J. J., 1762 : 314). Il s'instruit et s'éduque au contact des choses, par son expérience sur les objets et par le développement interne de ses facultés. C'est ainsi que l'éducation de la nature est décrite. D'après Leif J. et Rustin G. (1970) expliquent que les connaissances scientifiques qu'un apprenant (Emile) peut acquérir, seront celles dont l'expérience lui aura révélé l'utilité et qu'il aura acquises occasionnellement à la campagne, avec le travail manuel et pratique. A mesure qu'il les acquerra, son jugement se formera simplement, naturellement et sûrement, de sorte qu'il sera, à la fin, en état d'apprendre rapidement et facilement tout ce dont il pourra avoir besoin en supplément. Le développement de son jugement et la marche de sa réflexion l'amèneront à raisonner sa conduite, ses pratiques et à s'élever naturellement, car cela est dans la nature humaine. C'est de même l'expérience que nous avons des choses qui nous entourent et sur lesquelles nous pouvons agir.

## **1.2. Education qui nous vient des choses**

Pour Rousseau J. J. (1762), nous naissons sensibles, et, dès notre naissance, nous sommes affectés de diverses manières par les objets qui nous environnent. C'est ainsi que nous avons la conscience de nos sensations, nous sommes disposés à rechercher ou à fuir les objets qui les produisent, d'abord, selon qu'elles nous sont agréables ou déplaisantes, ensuite, selon la convenance ou disconvenance que nous trouvons entre nous et ces objets, et enfin, selon les jugements que nous en portons sur l'idée de bonheur ou de perfection que la raison nous donne des choses. D'après l'auteur, l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses. C'est pourquoi Rousseau J. J. (1762 : 77) pense qu'il faut « accorder aux enfants plus de liberté véritable et moins d'empire, de leur laisser plus faire par eux-mêmes, et moins exiger d'autrui. Ainsi,

s'accoutumant de bonne heure à borner leurs désirs et leurs forces, ils sentiront peu la privation de ce qui ne sera pas en leur pouvoir ». Ces dispositions s'étendent et s'affermissent à mesure que nous devenons plus sensibles et plus éclairés. C'est ce qu'il appelle la nature humaine.

### 1.3. Education qui nous vient des hommes

L'usage qu'on nous apprend à faire du développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation des hommes ou de la société. Dans ce sens, la famille constitue le premier milieu social. Pour Rousseau J. J. (1762), elle est la seule société naturelle dans laquelle les enfants restent naturellement liés à leurs parents par un lien d'attachement qui garantit le bien-être et la sécurité des enfants. En l'absence des parents, ce lien naturel se dissout et cède à l'obéissance. L'enfant grandit dans ce milieu naturel et commence à acquérir son indépendance dès l'adolescence marquée essentiellement par le repli sur soi, un retour à l'égoïsme. Le repli sur soi ne veut pas dire rejet des autres ; il s'agit d'une centration sur soi qui est sous tendue par le besoin d'affirmation de soi dont les manifestations sont : le désir d'indépendance, de liberté et d'autonomie. Ce désir est plus fort dans les conditions de vie trop contraignantes. Certains adolescents s'élèvent ainsi contre les goûts et les habitudes de leurs parents. La centration sur soi est avant tout une interrogation sur soi. Ce phénomène est dû à la maturation physiologique, les transformations morphologiques et l'achèvement du développement intellectuel donnent à l'adolescent l'impression d'accéder à l'état adulte et donc de mériter, la considération et le prestige inhérents à cette condition. Cette aspiration fait qu'il apprécie et valorise d'abord sa propre personne (conscience de soi) avant de découvrir celle des autres. (Cruchon G., 1971 ; Gaonac'h D. & Golden C., 1995). Ainsi, d'après Rousseau J. J. (1762), les parents et les enfants rentrent tous également dans l'indépendance lorsque les enfants se voient exemptés de l'obéissance qu'ils devraient à leurs parents et ceux-ci exemptés des soins qu'ils devraient à leurs enfants. Être indépendant n'est pas synonyme de vivre seul, risque d'errer dans la nature à l'état animal. Conditionné naturellement à être social, il doit vivre uni avec les autres membres de sa société. Cela ne peut être possible par la volonté, raison pour laquelle la famille elle-même ne se maintient que par convention. Cette liberté commune est une conséquence de la nature de l'homme. Sa première loi est de veiller à sa propre conservation, ses premiers soins sont ceux qu'il se doit à lui-même ; et sitôt qu'il est en âge de raison, lui seul étant juge des moyens propres à le conserver, devient par là son propre maître. La famille est donc le premier modèle des sociétés politiques : le chef est l'image du père, le peuple est l'image des enfants ; et tous, étant nés égaux et libres, n'aliènent leur liberté que pour leur utilité. Rousseau J. J. (1762) pense que dans la famille, l'amour du père pour ses enfants conditionne des soins qu'il leur rend alors que dans un Etat, le plaisir de commander est remplacé par cet amour que le chef n'a pas pour ses peuples. Aucun homme n'a une autorité naturelle sur son semblable, et puisque la force ne produit aucun droit, il ne devrait avoir que des conventions (issue d'une volonté générale) pour base de toute autorité légitime parmi les hommes qui peuvent s'accorder sur les points communs au-delà de nos différents intérêts, gage de l'existence de toute société. Il s'agit, en reprenant l'idée de Leif J. et Rustin G. (1970 : 88), « de réaliser

l'état d'homme tel que les caractères en sont, selon Rousseau, inscrits dans la nature humaine » mais à condition qu'on admette le principe selon lequel tous les hommes sont égaux, raison pour laquelle, Rousseau s'intéresse à l'éducation populaire nécessaire pour toute éducation humaine. Il préconise, dans ce cas que l'homme ait à affronter tous les accidents de la vie humaine. D'après Lafon R. (1969), l'éducation populaire donne aux individus la possibilité de poursuivre au-delà de l'école et durant toute leur existence le développement de leur culture intellectuelle, esthétique professionnelle, civique et morale. Elle permet de former l'être humain par rapport à la vie politique, économique et sociale. Elle prend en compte les relations sociales puisqu'elle vise aussi l'éducation morale. Celle-ci doit partir de l'intérêt des apprenants qui doivent être organisés en petits groupes d'activités d'intérêt commun et de responsabilité. Les activités peuvent être sociales éducatives afin de permettre la responsabilisation des apprenants, la gestion des groupes. Si « L'homme est le même dans les Etats » d'après Rousseau J. J. (1762 : 265), donc « appropriez l'éducation de l'homme à l'homme...Il n'ya qu'une science à enseigner aux enfants : c'est celle des devoirs de l'homme » Rousseau J. J. (1762 : 26). C'est pourquoi dans la préface de l'œuvre « Emile », l'auteur prétend +qu'« il me suffit que partout où naitrons des hommes, on puisse en faire ce que je propose et qu'ayant fait d'eux ce que je propose, on ait fait ce qu'il y a de meilleur pour eux et pour autrui ». L'éducation populaire constituent un ensemble d'activités et d'initiatives qui ont pour objet de permettre à chacun de bénéficier du patrimoine de la civilisation et de ses enrichissements, en réalisant pleinement ses possibilités, de manière à être toujours plus capable de vie personnelle et sociale, plus apte à comprendre les problèmes de la nation et du monde. Daco P. (1960 : 358-359) pense que : « l'éducation des autres commence par l'éducation de soi-même », « le rôle de tout éducateur est d'amener à la connaissance de soi, à la vérité et à l'équilibre ». C'est ce second état de nature qui rend le contrat social nécessaire, une passion de la vie sociale engendre la rivalité, les conflits, la guerre. L'objet du contrat est d'exposer la forme juridique qui rend légitime et sûre une obéissance volontaire des hommes à une autorité politique. Cela est reconnu par plusieurs auteurs dont Leif J. et Rustin G. (1970 : 87) qui ont eu à réitérer l'idée de Rousseau selon laquelle : « *tout dégénère entre les mains de l'homme* ». Cette société caractérisée par le vice, l'avidité et la méchanceté représente l'état sauvage dans son amoralité. « Toutes les institutions sociales dans lesquelles nous nous trouvons submergés étouffent la nature » (Rousseau J. J., 1762 : 5). Au nom du principe du droit politique, le contrat social s'adresse aux peuples dont la simplicité des mœurs et le caractère vertueux rendent encore plausible la mise en œuvre de ces principes. L'Emile et Du Contrat social sont complémentaires. *L'Emile* expose le programme d'éducation conforme à la nature. Le contrat constitue l'éducation publique des républiques. Le premier a pour objet d'élever l'enfant à l'état d'homme, l'élever pour lui-même. Le second veut former des citoyens intégrés à la cité. Les deux éducations sont exclusives l'une de l'autre. La philosophie de Rousseau est bâtie autour de l'idée que l'Homme est naturellement bon et que la société le corrompt. Par « naturellement bon », celui-ci pense que l'être humain à l'état de nature a peu de désirs de sorte qu'il est plus farouche que méchant. Ce sont les interactions avec les autres individus qui rendent les êtres humains « méchants » et conduisent à l'accroissement des inégalités.



Pour retrouver une bonté naturelle, l'homme doit avoir recours à l'artifice du contrat social et être gouverné par des lois découlant de la volonté exprimée par le peuple.

## 2. Synthèse

L'homme élevé pour lui-même et en lui-même retrouvera sa condition naturelle suivant le principe de liberté prôné par Rousseau J. J. (1762), aucun homme ne doit commander son prochain ou n'a aucune autorité sur son prochain. Il s'agit de l'indépendance des hommes les uns des autres comme *l'Emile*, soustrait à la société, n'apprendra plus le mal ; il ne sait ce que c'est que commander et obéir et n'a aucune idée de domination ou d'imposition comme c'est le cas dans les pratiques éducatives traditionnelles. Il s'instruit et s'éduque au contact des choses par son expérience sur les objets. Il s'agit de l'expérience qui lui aura révélé l'utilité des choses donc la pratique qu'il aura acquise (Leif J. & Rustin G.,1970) et par le développement interne de ses facultés dont a précisé Rousseau (op.cit.). C'est pourquoi Rousseau J. J. (1762) pense qu'il faut accorder plus de liberté aux enfants, leur laisser plus faire par eux-mêmes afin qu'ils s'habituent très tôt à limiter leurs désirs et sentir peu la privation de ce qui ne sera pas en leur pouvoir. Ainsi, d'après Rousseau J. J. (1762), les parents et les enfants rentrent tous également dans l'indépendance lorsque les enfants se voient exemptés de l'obéissance qu'ils devraient à leurs parents et ceux-ci exemptés des soins qu'ils devraient à leurs enfants. Par nature bon, celui-ci pense que l'être humain à l'état de nature a peu de désirs de sorte qu'il est plus farouche que méchant. Ce sont les interactions avec les autres individus qui rendent les êtres humains méchants et conduisent à l'accroissement des inégalités. La volonté particulière doit s'accorder sur quelque point avec la volonté générale basée sur l'égalité, car la volonté particulière tend, par sa nature, aux préférences (Rousseau J. J., 1762) qui peuvent être sous l'action de la conscience ou de l'inconscient.

Nous soutenons l'idée de Rousseau J. J. (1762) qui condamne toujours la violence, pense à l'indépendance des hommes dans la société dans laquelle il n'y aura plus l'imposition ou la domination ; laisser la liberté aux enfants d'apprendre par eux-mêmes, aux contacts des choses et la volonté. Car pour Jacotot (1770-1840) (cité par Chalvin D., 1984), toutes les intelligences sont égales, tandis que toutes les volontés ne sont pas égales, il veut prouver que c'est la différence des volontés qui fait la différence des intelligences. Or, dans le développement de l'être humain, celui-ci apprécie et valorise d'abord sa propre personne (conscience de soi) avant de découvrir celle des autres. (Cruchon G. (1971 ; Gaonac'h D. & Golden C., 1995). Cette conscience qui peut être spontanée ou réfléchie, d'après Lafon R. (1969), peut présenter des degrés de lucidité suivant le moment, l'âge et le développement du sujet. C'est pourquoi nous admettons la présence du précepteur et son rôle de facilitateur, de guide ou d'accompagnateur.

De ce qui précède, nous formulons l'hypothèse suivante : la conception de l'éducation de Rousseau oriente vers les alternatives aux méthodes violentes d'éducation.

L'objectif de ce travail est d'analyser les idées de Rousseau J. J. (1762) et synthétiser une approche pédagogique permettant de lutter contre la violence en matière d'éducation. Cela

contribuera à lutter contre la violence en éducation et fournir aux éducateurs des alternatives. Pour vérifier les hypothèses ci-dessus posées, la méthodologie suivante a été adoptée.

### 3. Méthode

Pour extirper les alternatives aux méthodes violentes en éducation selon la conception de Rousseau, nous avons procédé à une étude documentaire. Celle-ci a consisté à l'analyse et l'interprétation du contenu des discours de Rousseau J. J. (1762). Les résultats suivants ont été recueillis et analysés qualitativement.

### 4. Résultats

En effet, Rousseau J. J. (1969) a un profond dédain pour l'homme violent. A travers son œuvre l'auteur prône pour une vie saine dans laquelle la société peut être reconstruite sur la base du contrat social (Leif J. et Rustin G., 1970).

Partant de la violence et ses conséquences qu'il a vécues dans son enfance, celui-ci a mené des réflexions dans le but de fournir à la société des alternatives aux méthodes violentes en éducation.

Un des pionniers de l'éducation nouvelle, Rousseau J. J. (1969) a souligné la valeur éducative de l'obéissance qui consiste à l'exécution passive et de mauvais gré et celle qui exprime l'adhésion de plein gré à des règles comprises et acceptées. Nous relevons les alternatives aux méthodes violentes d'éducation à partir des principes suivants développés par l'auteur :

- Aucun homme ne doit commander son prochain ou n'a aucune autorité sur son prochain ;
- La conscience est à la racine de toute connaissance ;
- La volonté particulière doit s'accorder sur quelque point avec la volonté générale basée sur l'égalité ;
- Le développement de la culture intellectuelle, esthétique professionnelle, civique et morale.
- Former l'être humain par rapport à la vie politique, économique et sociale ;
- Les sanctions naturelles ;
- L'éducation vient des choses

Autrement dit, dans « l'Emile ou l'Education », on peut se rendre compte qu'il faut éduquer l'homme pour qu'il soit lui-même, et cela devrait se faire à la campagne sans contacts sociaux où il n'y aura pas d'école, pas de livres ni communication qui transmettent l'acquis humain, l'expérience des hommes en société comme le préconise l'auteur. La nature humaine, dans ce cas, est le soi, la conscience (Rousseau, 1762). Pour celui-ci, la conscience est à la racine de toute connaissance. En tant que connaissance, elle ouvre la voie de l'action réfléchie et volontaire. La volonté particulière doit s'accorder sur quelque point avec la volonté générale basée sur l'égalité, car la volonté particulière tend, par sa nature, aux préférences qui peuvent être sources d'orgueils et d'inégalités. Or, tous les hommes sont égaux, raison pour laquelle, Rousseau s'intéresse à l'éducation populaire nécessaire

pour toute éducation humaine. D'après Lafon R. (1969), l'éducation populaire donne aux individus la possibilité de poursuivre au-delà de l'école et durant toute leur existence le développement de leur culture intellectuelle, esthétique professionnelle, civique et morale. Elle permet de former l'être humain par rapport à la vie politique, économique et sociale.

L'enfant, dans son activité libre, se heurte aux résistances de la réalité, à celles des choses et à celles de la société. C'est la première éducation par les sanctions naturelles. Il suffira pour cela de ne pas lui faire prendre la pernicieuse habitude de compter sur les adultes, pour lever les obstacles à ce qu'il désire ou pour réparer ses sottises. C'est pourquoi l'auteur pense à une éducation qui nous vient des choses (Rousseau J. J., 1866), d'où il faut un précepteur de choix pour assurer cette éducation de l'enfant. Celui-ci s'est choisi comme précepteur qui se charge d'éduquer Emile, un enfant imaginaire illustré par : « j'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire » (Rousseau J. J., 1762 : 25).

Nous pouvons déduire de l'analyse de la philosophie de l'éducation de Rousseau, les pratiques pédagogiques collaboratives et sur la pédagogie de l'intérêt, le travail de redécouverte, l'expérimentation, l'enseignement individualisé, l'étude du milieu, les activités dirigées, le travail par équipes et l'éducation à la responsabilité. La suite nous permet de mieux expliquer ces discours.

## 5. Discussion

Rousseau J. J. (1969) a pensé l'homme de manière abstraite en rêvant d'une société idéale. C'est pourquoi il condamne la société de son époque qu'il juge mauvaise parce qu'elle dénature l'homme. L'auteur a une profonde répugnance pour l'homme violent. A travers son œuvre « Emile ou Education », l'auteur prône pour une vie saine dans laquelle la société peut être reconstruite sur la base du contrat social (Leif J. et Rustin G., 1970). Il fut un adolescent timide et sensible à la recherche d'une affection féminine qu'il trouve auprès de sa tutrice. Comme on dit souvent que la musique console les mœurs, son intérêt chez Rousseau depuis s'explique par le fait cette musique compensait l'affection qu'il recherchait. En nous référant à Bandura A. (1980), on peut qualifier la musique de renforcements socio-affectifs à travers laquelle on peut jouir et suffirent à accroître à volonté, la relation interpersonnelle entre l'enfant et son entourage. Rousseau J. J. (1962 : 13) a relevé méchanceté humaine en disant dans « Emile » que : « l'homme civil naît, vit et meurt dans l'esclavage » c'est pourquoi celui-ci a contesté ce comportement asocial et préconise qu'on arrache l'enfant au milieu social où il est né par hasard. D'après Chalvin D. (1984), par l'éducation nouvelle Rousseau J. J. (1969) trouve qu'il faut une société où il existe l'adhésion de plein gré à des règles comprises et acceptées ou la soumission éclairée à la personne en qui on a confiance.

Eduquer l'homme pour qu'il soit lui-même, et cela devrait se faire à la campagne sans contacts sociaux où il n'y aura pas d'école, pas de livres ni communication qui transmettent l'acquis humain, l'expérience des hommes en société comme le préconise Rousseau J. J. (1762 : 25), c'est éviter l'influence de l'entourage de peur d'être rejeté. Freinet C. (1964, 1968) est allé jusqu'à condamner les manuels, parce que écrits par les adultes qui ne tiennent pas parfois, compte du niveau de compréhension des apprenants. Celui-ci a fait aussi travailler ses élèves à partir des intérêts qu'ils ont

manifestés. Toresse B. (1970) parle de la pédagogie de découverte. Les enfants sont en permanence invités à écrire de petits textes sur n'importe quel sujet et à les soumettre à leurs camarades par petits groupes. Ces textes servent à faire plusieurs leçons à la fois.

L'homme élevé pour lui-même et en lui-même retrouvera sa condition naturelle suivant le principe de liberté prôné par Rousseau J. J. (1762), aucun homme ne doit commander son prochain ou n'a aucune autorité sur son prochain. La nature humaine, dans ce cas, est le soi, la conscience est traduite comme : Conscientia en Latin, « intuition par laquelle l'homme éprouve d'une certaine manière et de façon immédiate ses propres états et ses propres actions au fur et à mesure qu'il les vit » (Lafon R., 1969 : 218). Cette conscience peut présenter des degrés de lucidité suivant le moment, l'âge et le développement du sujet. D'après Lafon R. (1969), cette conscience peut être dite spontanée ou réfléchie. Elle est dite spontanée lorsqu'elle se borne à la perception immédiate des choses ou d'une action du sujet. Elle est dite réfléchie ou réflexive quand elle oriente un retour de la conscience sur les choses perçues et une analyse de leur représentation en vue de la connaissance. La conscience est à la racine de toute connaissance. En tant que connaissance, elle ouvre la voie de l'action réfléchie et volontaire. Selon De sellon (1833) (cité par Lafon R., 1969), tant que les enfants ne trouveront de résistance que dans les choses et jamais dans les volontés, ils ne deviendront ni mutins, ni colère, et se conserveront mieux en santé. C'est ici une des raisons pour lesquelles pourquoi les enfants du peuple plus libre, plus indépendants sont généralement moins informés, moins délicats, plus robuste que ceux qu'on prétend élever en les contrariant sans cesse. Beauté J. (1980) parle de l'intelligence intrapersonnelle dont les caractéristiques chez des personnes qui la possèdent sont : fait de l'introspection (s'observe et réfléchit à ses propres comportements et émotions), connaît ses sentiments, ses forces, ses limites, a des rêves, des projets et des buts, et agit en conséquence pour les atteindre, aime réfléchir, s'auto-évaluer, se discipliner et se concentrer, apprécie la solitude, peut se distraire par une ambiance (comme Rousseau qui aime de la musique).

Si l'auteur souligne que l'enfant, dans son activité libre, se heurte aux résistances de la réalité, à celles des choses et à celles de la société. C'est la première éducation par les sanctions naturelles. Il suffira pour cela de ne pas lui faire prendre la pernicieuse habitude de compter sur les adultes, pour lever les obstacles à ce qu'il désire ou pour réparer ses sottises. D'où il faut procéder par l'apprentissage par problème, une approche basée sur la participation des apprenants. Il s'agit d'un apprentissage appelé « Learning by doing » (Leif J. et Rustin G., 1970), une éducation qui nous vient des choses (Rousseau, 1866, p.7) socialise l'homme. Pour Rousseau J. J. (1762 : 25), il faut un précepteur de choix pour assurer l'éducation de l'enfant. Celui-ci s'est choisi comme précepteur qui se charge d'éduquer Emile, un enfant imaginaire illustré par : « j'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire ». L'enseignant joue le rôle d'animateur, de guide ou d'accompagnateur. C'est dans ce sens que Daco P. (1960 : 368) pense que « dans une éducation réelle, il ne devrait pas y avoir ni supérieur, ni inférieur, mais une collaboration entière. Si nous éduquons une personne, nous apprenons autant d'elle qu'elle apprend de nous ». Il justifie cela par le fait que lorsqu'il y a un sentiment de supériorité chez l'éducateur, il y a risque de transmettre les connaissances avec

l'autoritarisme. Or, en forçant l'enfant à accepter cette autorité, on brime son intelligence et sa spontanéité. Se sentir supérieur signifie dominer, imposer la conduite ou commander, ce que Rousseau condamne. C'est pourquoi l'éducateur doit travailler sur lui-même et éduquer et être lui-même.

Le rôle de la famille conditionne la discipline à l'école. Chacun d'entre nous détient un héritage éducatif, familial, social et culturel qui peut nous influencer, nous prédestiner et parfois nous éloigner de la société (Rousseau J. J., 1762). C'est pourquoi Dubosson J. (1960) comparant l'enfant à une flamme, trouve que celui-ci est un être précieux mais fragile et chétif, devant l'hostilité du milieu. Il faut donc le protéger comme le préconise le code de l'enfant au Togo. L'éducateur pour cela, devrait être un agent chargé de réaliser une liaison école-famille (dont les parents constituent le phare dans la nuit pour l'enfant), étudier objectivement les rapports entre l'enfant, le groupe de la classe dans laquelle il vit et l'éducateur. D'après Dubosson J. (1960), les qualités d'éducateur sont : posséder un bon équilibre psychique, c'est-à-dire être capable de supporter des difficultés, des oppositions et se maîtriser au lieu de flamber de colère ou d'abandonner sa tâche ; posséder un sens de la stabilité et une constance dans l'effort du goût de la perfection ; avoir le sens de la clarté, de l'organisation, savoir choisir ce qu'on désire transmettre dans le domaine des connaissances et des valeurs à intégrer ; aimer l'enfant d'une manière telle qu'il sente en nous une vraie sensibilité, une grande réceptivité, une vraie disponibilité à son égard ; être pénétré de la dignité éminente de l'action éducative, véritable sacerdoce laïc avec des responsabilités considérables.

La discipline et l'obéissance dont il parle sont en définitive l'obéissance à soi-même et à la règle du devoir, la discipline intérieure, c'est-à-dire l'auto-discipline et l'auto-éducation comme le recommandent les Instructions officielles dont la nôtre. Tous les hommes sont égaux, raison pour laquelle, Rousseau s'intéresse à l'éducation populaire nécessaire pour toute éducation humaine. D'après Lafon R. (1969), l'éducation populaire donne aux individus la possibilité de poursuivre au-delà de l'école et durant toute leur existence le développement de leur culture intellectuelle, esthétique professionnelle, civique et morale. Elle permet de former l'être humain par rapport à la vie politique, économique et sociale. Celle-ci doit partir de l'intérêt des apprenants qui doivent être organisés en petits groupes d'activités d'intérêt commun et de responsabilité. Les activités peuvent être sociales éducatives afin de permettre la responsabilisation des apprenants, la gestion des groupes. Que l'école cesse d'être le milieu artificiel qu'elle est ordinairement où chacun, à sa place et à côté de ses condisciples, reste isolé et travaille seul. Que l'enfant soit appelé à collaborer dans de petites équipes, à des travaux collectifs : il se socialisera et se disciplinera en même temps. Il apprendra à respecter des consignes et des règlements sans rien abdiquer de sa personnalité (Rousseau J. J., 1969). Ces règlements doivent être adhésifs ou acceptés par les apprenants. C'est l'accord de ces mêmes intérêts qui l'a rendu possible. C'est ce qu'il y a de commun dans ces différents intérêts qui forme le lien social ; et s'il n'y avait pas quelque point dans lequel tous les intérêts s'accordent, nulle société ne saurait exister.

## Conclusion

A travers ce travail, nous avons voulu fournir aux éducateurs, de nouvelles alternatives aux méthodes violentes d'éducation, à partir de la conception de l'éducation de Rousseau. Après une analyse qualitative des discours de Rousseau J. J. (1866) dans « l'Emile et Education » et « Du Contrat social », appuyée par des auteurs tels que Toresse B. (1978), Leif J. et Rustin G. (1970), Freinet C. (1968), il ressort que l'homme doit être élevé pour lui-même et en lui-même suivant le principe de liberté et d'égalité, aucun homme ne doit commander son prochain ou n'a aucune autorité sur son prochain. Les normes sociales et les règlements doivent être acceptés et adhérents par tous. C'est l'accord de ces mêmes intérêts qui l'a rendu possible. C'est ce qu'il y a de commun dans ces différents intérêts qui forment le lien social. Ainsi, la volonté particulière doit s'accorder sur quelque point avec la volonté générale basée sur l'égalité, car la volonté particulière tend, par sa nature, aux préférences. L'être humain peut être formé par rapport à la vie politique, économique et sociale à travers des activités socio-éducatives où l'enseignant joue le rôle d'animateur, de guide ou d'accompagnateur. Rousseau J. J. (1762) recommande cette éducation dans toute société humaine.

De tout ce que nous venons d'expliquer, nous pouvons dire que les méthodes nouvelles sont difficiles à employer et à pratiquer partout. Vouloir que les enfants soient responsables et artisans de leur propre savoir, c'est prôner pour une philosophie de l'éducation de Rousseau qui tient compte des pratiques pédagogiques collaboratives et sur la pédagogie de l'intérêt, le travail de redécouverte, l'expérimentation, l'enseignement individualisé, l'étude du milieu, les activités dirigées, le travail par équipes et l'éducation à la responsabilité.

## Références bibliographiques

- BANDURA Albert, 1980, *L'apprentissage social*, Bruxelles, Galerie des Princes.
- BEAUTE Jean, 2008, *Courant de la pédagogie*, Lyon, Chronique sociale
- CRUCHON Goerge, 1971, *Psychologie pédagogique-maturations de l'adolescence*, Saint-Paul, Salvator.
- CHALVIN Dominique, 1984, *Encyclopédie des pédagogies de formation T1. Histoire et principales approches*, Paris, ESF.
- DACO Pierre, 1960, *Les prodigieuses victoires de la psychologie moderne*, Paris, Marabout Service
- DOTTRENS Robert, 1957, *L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale*, Neuchâtel, Delachaux et Nestlé.
- DOTTRENS Robert, 1947, *L'enseignement individualisé*, Neuchâtel, Delachaux et Nestlé.
- DUBOSSON Jacque, 1960, *Propos pédagogiques imagés*, Paris VII<sup>e</sup>, Delachaux et Nestlé.
- CELESTIN, 1968, *La méthode naturelle*, Neuchâtel, Delachaux et Nestlé.
- FREINET Celestin, 1964, *Moderniser l'école*, Paris, Armand colin.
- FREINET Celestin, 1928, *Plus de manuels scolaires*, Paris, PUF.
- GAONAC'H Daniel et Golder Caroline, 1995, *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette.

- IONESCO Serban, Jacquet Marie-Madeleine et Lhote Claude, 1997, *Définition des vingt-neuf mécanismes de défense d'après les mécanismes de défenses, théorie et technique*, Paris, Nathan.
- LAFON Robert, 1969, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF.
- LEIF Jean et RUSTIN Goerge, 1970, *Philosophie de l'Education*, Paris, Delagrave.
- ROUSSEAU Jean Jacque, 1969, *L'Émile ou de l'Éducation*, Paris, Gallins.
- ROUSSEAU Jean Jacque, 2001, *Du contrat social*, Paris, Flammarion.
- SILLAMY Norbert, 1983, *Dictionnaire usuel de psychologie*, Paris, Bordas.
- TORESSE Bernard, 1978, *La nouvelle pédagogie du français (méthodes, techniques et procédés)*, Paris, O.C.D.L. 6<sup>e</sup> édition.