

« En classe, tu ne dois pas faire porter à la fragile nature des enfants la bosse que tu portes toi-même. Au contraire, tu dois nourrir et alimenter cette nature enfantine affamée d'épanouissement. »



La lune est aussi grande 16 qu'un ballon de foot

« Comment, c'est ça un loup ? » demanda tout déçu un élève de première année primaire à sa maîtresse lors d'une visite au zoo. En classe, on avait parlé de l'histoire du « Petit Chaperon rouge » des frères Grimm et didactiquement, il semblait juste – selon le principe de « l'observation » (ou perception) de Pestalozzi – d'aller voir un vrai loup.

Félicitons donc la maîtresse pour cette initiative. Cependant, réfléchissons à la déception de l'élève. Le loup des contes est un mythe, un fruit de l'imagination. L'enfant perçoit intuitivement qu'il appartient à une autre réalité. C'est pour cela, qu'aucun enfant ne demande comment il est possible qu'un animal si petit soit capable d'avalier d'une bouchée, et sans leur faire le moindre mal, la grand-mère et sa petite-fille, et qu'un chasseur puisse ensuite les libérer sans qu'elles subissent la moindre égratignure. Le Petit Chaperon ne se plaint ni de la corrosion des jus gastriques, ni des bruits incommodants de l'appareil digestif ou de la peur de se sentir engloutie mais seulement de l'obscurité qui règne dans le ventre du loup. Il y a une sagesse cachée dans l'imaginaire des enfants de cet âge. Tout ce qui est « raconté » se déroule dans un autre monde, le monde du rêve, de l'imagination, des histoires. Chaque élément dans les contes est une représentation mentale, un symbole.

Le monde intérieur des enfants, en âge d'aller à la crèche ou à la maternelle, est encore fortement ancré dans la pensée mythique, typique des petits enfants. Ils n'ont aucune peine à se transformer en d'autres créatures et, selon le besoin du moment, ils peuvent attribuer à certains objets choisis une signification ou une fonction : l'enfant devient ainsi une chèvre ou un

chat ou même une voiture, la chaise se transforme en maison et un morceau de papier en nappe. Comme c'est merveilleux de se transformer en Harry Potter ! On peut faire de la magie, on attribue à toutes les choses des forces vitales, rien n'est inerte, tous les éléments interagissent. On peut parler à toutes les choses car elles entendent et comprennent tout. Les enfants adorent ce monde magique et mythique, ce monde fantastique et secret peuplé de gnomes, elfes, fées et autres êtres merveilleux.

Bienheureux l'enfant qui peut en faire l'expérience sans que le monde adulte, qui prétend tout savoir, le lui ébranle par des remarques ironiques. Dans son monde de fantaisie l'enfant fait des expériences psychologiques fondamentales qui vont au-delà de celles que lui offre la vraie vie quotidienne. Ainsi, par exemple, le Petit Chaperon incarne une personne chargée d'aller soigner une grand-mère souffrante (ou qui que ce soit). En plus, elle doit suivre un « chemin de vie » tout tracé et jonché de tentations malignes. Indépendamment des théories théologiques, l'enfant vit dans la symbolique des contes de fées la chute de l'être humain dans les ténèbres et son salut probable.

En tant que pédagogues, nous devrions non seulement *connaître* la nature particulière du monde imaginaire de l'enfant, mais le *respecter*. L'enfant doit vivre pleinement chacune de ses phases de développement. L'histoire de la pédagogie montre bien combien de fois on a ignoré ce fait. Autrefois, on considérait que les enfants étaient tout simplement des « petits adultes » et les systèmes autoritaires se chargeaient de réprimer leur spontanéité et leurs besoins les plus urgents comme leur envie de bouger, de jouer, de communiquer, ou leur sexualité. La répression se voyait même dans le *design* du mobilier scolaire ! Ou bien, on manipulait les enfants et on les assommait de problèmes politiques et sociaux qu'ils étaient incapables de comprendre et d'assimiler correctement.

Aujourd'hui, nous pensons avoir dépassé tout ceci et nous croyons traiter les enfants de manière juste. Mais dans le système scolaire actuel je constate une tendance qui va à l'encontre des enfants. Elle se voit dans le fait qu'on *exige très tôt à l'enfant de penser comme un adulte*.

Un adulte instruit pense de manière *rationnelle*, c'est-à-dire : *éclairée, rationnelle et scientifique*. L'adulte instruit accepte ce qui se laisse *démontrer*. Tout naturellement, il cherche dans les phénomènes les *causes* et les *lois* qui les commandent. Il abstrait à partir du *concret*, il remet tout à sa place (ou à la place que son *système* considère comme correcte) et il considère qu'il a compris une chose, quand il a réussi à l'expliquer et qu'il a pu la placer dans son système.

Je n'ai rien contre cette approche, mais je ne pense pas qu'il soit juste d'imposer aux petits enfants cette manière adulte de penser. Pourtant c'est bien cela que nous faisons en éduquant, lorsque au lieu de commencer par les *phénomènes vécus* par les enfants, nous optons pour des *systèmes scientifiques abstraits* que nous essayons « d'édulcorer » pour les « adapter aux enfants ».

Cette manière de faire ne s'applique pas seulement aux leçons de sciences mais également à celles de langues. Le *phénomène vivant* c'est le langage avec toutes ses applications, mais ce n'est pas la théorie linguistique. Du point de vue de la psychologie de l'enfant il faut que la langue se manifeste telle qu'elle est vécue par l'enfant, soit : comme *moyen d'expression* et comme *porteuse d'information*. Dans une leçon de langue, il faut surtout, dans un premier temps, que l'élève parle et qu'il écoute, ensuite on pourra le sensibiliser pour qu'il sache réciter des poèmes, raconter correctement des histoires qui l'enrichissent psychologiquement et intellectuellement, et pour qu'il puisse écrire aussi ses propres histoires. La pratique de diverses formes d'expression, le travail des difficultés rencontrées et l'augmentation du vocabulaire en se basant sur la perception réelle du monde, tout ceci se fait selon l'âge. Mais si on introduit l'analyse rationnelle trop tôt et de façon unilatérale, ceci peut s'avérer néfaste pour éveiller le plaisir du langage et cela peut conduire aussi à négliger le contenu concret.

Une formation conforme à la nature de l'enfant suppose que son développement intellectuel puisse suivre le même chemin que l'humanité pensante et chercheuse parcourt depuis toujours, c'est-à-dire : partir de phénomènes concrets pour arriver à des lois abstraites. Aujourd'hui, au contraire, nous avons tendance à commencer par les modèles que la science nous offre pour faire adopter d'emblée et systématiquement à l'enfant une manière déterminée de percevoir le monde. En faisant cette critique je suis d'accord avec le réformateur de l'éducation Martin Wagenschein qui demandait sans cesse de commencer les *cours de génétique* par ce qui sautait aux yeux et qui pouvait se constater sans idées préconçues, c'est-à-dire, de commencer par le *phénomène en soi* et de passer seulement après aux possibles lois derrière tout cela. Ceci correspond à l'ancienne demande pédagogique de privilégier le raisonnement inductif plus que le déductif.

En tant qu'enseignant de maîtres d'école, j'ai déjà constaté maintes fois que mes apprentis, lorsqu'ils devaient traiter le thème « forêt » avec une classe de deuxième primaire, ce qui leur venait tout d'abord à l'esprit c'était de leur parler de jungles, de forêts mêlées, de monoculture, d'arbres précieux ou du

défrichage, de la consommation d'eau et du commerce du bois, des effets du changement climatique et de la disparition des forêts vierges. C'est ainsi que pense un adulte, mais pour les petits, la « forêt » c'est surtout un espace dans lequel s'éveillent des sensations très particulières, c'est un monde troublant, un scénario d'apparitions fabuleuses, un espace peuplé de créatures mystérieuses et aussi une aire de jeu.

Nombre d'années en arrière, j'ai participé à une excursion en forêt avec une classe de jardin d'enfants. À cinq heures du matin, les parents sont arrivés avec leurs bambins à la hutte du garde forestier. Là, un ornithologue, qui connaissait bien son domaine, s'est mis à expliquer aux enfants les divers chants d'oiseaux. Il a essayé de les initier en mettant beaucoup de bonne volonté, mais pour finir, aucun enfant ne fut capable de distinguer le chant d'un merle de celui d'une fauvette. Après cinq minutes, l'intérêt des enfants se dissipa. Rien d'étonnant puisque pour les petits enfants, le chant des oiseaux, qu'on entend par une belle matinée de mai, est perçu d'abord comme un « tout », c'est comme une « salade » de pépiements, une forêt de sons. Il faut alors une grande habilité pédagogique pour que leur ouïe apprenne à écouter et à reconnaître les chants qui, selon l'endroit et la distance d'où ils proviennent, sonnent différemment. Il serait correct, du point de vue pédagogique, de faire en sorte que les enfants expérimentent ces chants comme de la musique ou comme un langage. Ils pourraient par exemple essayer de les imiter ou d'imaginer ce qu'ils se disent les uns les autres. Celui qui pense que cette manière de faire donnera aux enfants des idées « fausses » pour la vie, il n'a rien compris au développement intellectuel de l'enfant. Chaque chose en son temps.

Lorsque je donnais des cours aux futurs enseignants, un étudiant chercha à savoir comment la représentation du monde varie selon l'âge. Il élaborait pour cela un questionnaire. Pour le thème qui nous intéresse ici, certaines réponses des élèves de l'école primaire sont très révélatrices par rapport à de nombreux phénomènes naturels et conditions sociales.

Il demanda à Manuela pourquoi il y avait une demi-lune et une lune pleine. Elle répondit: « Peut-être que cela dépend du temps qu'il fait. Lorsqu'il fait beau, la lune est pleine, autrement il n'y a qu'une demi-lune. » C'est de la logique infantile, les belles choses, les bonnes choses sont complètes ou finies, et ce qui est laid ou mauvais est associé à l'incomplet ou inachevé. Toujours dans cet esprit, la lune n'est pas méconnue et lointaine, c'est un ballon de jeu et sa dimension se laisse facilement délimiter par les mains. Le soleil, comme il est plus brillant, il est « évidemment » un peu plus grand.

La question de l'étudiant – qui pourrait embarrasser certains adultes – et qui cherchait à savoir pourquoi le ciel est bleu, était à comprendre de manière *causale*. Il voulait connaître les *raisons* de sa couleur. Un enfant ne s'intéresse pas du tout à cela et il réfléchit sur le sens et le but de ce phénomène: « C'est plus joli ainsi, si l'herbe est verte il ne faut pas que le ciel le soit aussi, c'est bien plus joli s'il est bleu. » La réponse de Sybille à la même question est également intéressante : « C'est à cause de l'eau, parce que l'eau vient du ciel. » Si l'adulte pense qu'en lui demandant : « Pourquoi pleut-il ? » un enfant lui donnera une réponse causale, il se trompe, parce que les enfants pensent naturellement en termes de *finalité* : « Pour que les choses poussent, s'il ne pleut pas, les plantes ne pourraient pas pousser et on mourrait de faim. »

Lorsque l'étudiant a demandé à la fillette ce qu'elle aimait le plus de sa maîtresse, il pensait que Sybille allait être capable de citer certains traits ou caractéristiques de sa maîtresse, en tant qu'être humain, et de les comparer entre eux. La réponse de la fillette fut charmante de tous les points de vue. Ce qui lui plaisait le plus c'était simplement : « Que ma maîtresse revient tous les matins et qu'on peut ainsi la revoir ».

D'habitude, un enfant de sept ans n'est pas en mesure de séparer ce qui l'entoure en phénomènes bons ou moins bons. Ainsi, à la question qui cherchait à savoir ce que Sybille aimait le plus de son entourage, la petite a répondu avec une sagesse quasi biblique : « Voir mon frère, ma mère et mon père ».

Je dois souligner ici, que ces réponses infantiles ne sont absolument pas insignifiantes ou bêtes, elles se basent tout simplement sur une autre façon de percevoir le monde. On ne peut donc pas les écarter automatiquement comme étant inférieures d'un point de vue scientifique. Lorsque l'étudiant a demandé à Sybille de quelle dimension était le soleil, elle a répondu avec une question qui aurait donné du fil à retordre à n'importe quel scientifique : « Avec les rayons ? Eh bien, avec les rayons il est assez grand ! Sans eux, il est aussi grand que la lune. »

Les réponses des enfants que j'ai citées suscitent souvent quelque surprise et attendrissement. On a du plaisir à les entendre parce qu'elles dévoilent des bribes de sagesse infantile. À vrai dire, si on fait attention à comment les élèves se représentent certaines choses avant de les apprendre, un enseignant peut se régaler au quotidien de ce genre de réponses. En plus, si les élèves perçoivent que nous les écoutons attentivement, ils seront mieux disposés à nous écouter aussi.

Le changement de la pensée magico-mythique vers celle qui est orientée scientifiquement ne se réalise ni en même temps, ni à la même vitesse chez tous les enfants. Parfois il n'est pas rare de voir une étape intermédiaire entre la pensée de finalité et de causalité scientifique. Cette étape intermédiaire – ou étape préalable à celle de la causalité – se compose *d'explications conditionnelles* du genre : « quand ceci arrive, alors survient ceci ». Par exemple : Lorsqu'il fera plus doux au printemps, alors les plantes vont bourgeonner. Lorsqu'au coucher du soleil la lune se trouve au sud, alors il y a une demi-lune. Lorsque la température descend en dessous de zéro, alors il y a de la glace.

De toute évidence, si un enseignant se familiarise avec tout ceci en lisant des livres de psychologie infantile, cela peut l'aider beaucoup. Mais les livres ne lui indiqueront pas à quelle étape de développement se trouve un enfant déterminé. Il le percevra uniquement s'il observe attentivement l'enfant, et surtout, s'il l'écoute sérieusement lorsqu'il essaie de s'exprimer sur les phénomènes naturels. Celui qui enseigne selon les idées de Pestalozzi peut se faire une idée fascinante du monde de l'enfance et il aura toujours de nouvelles occasions pour s'émerveiller face à l'éveil intellectuel de l'enfant.