

**« Un animal est parfaitement apte
à faire tout ce qu'il doit faire ;
l'homme n'est vraiment apte qu'à faire
ce qu'il apprend, pratique et aime. »**



« C'est seulement en s'exerçant que l'homme devient véritablement 9 humain. »

Bien entendu, la phrase du titre n'est pas celle de Schiller, puisque lui, il a dit : « *L'homme (...) n'est tout à fait homme que quand il joue* » Cette phrase-ci est bien plus agréable que celle que M. Otto Friedrich v. Bollnow a maladroitement modifiée. Mais la version de Bollnow souligne deux aspects : d'abord, que seul l'exercice permet de développer les capacités permettant une vie satisfaisante ; ensuite, qu'on s'exerce réellement quand on « s'abandonne » à ce que l'on fait, et ceci est aussi essentiel lorsqu'on joue correctement.

Tous deux – l'exercice et le jeu dans lesquels on « s'oublie » – peuvent s'observer chez l'enfant comme étant une seule et même chose. Les enfants « s'absentent » : ils oublient le temps et le monde qui les entoure et s'abandonnent ou se consacrent avec ferveur à une activité qui développe leurs capacités, élargit leur perception du monde et comble tout leur être. Le jeu et l'exercice ne forment qu'un.

Un jour, Maria Montessori observa en cachette l'activité d'un jeune enfant qui introduisait des bâtons d'épaisseur variée par une planche ayant des trous de diverses dimensions. Le petit ne se lassait pas. Il les introduisait, les ressortait, les mélangeait et recommençait sans cesse. L'enfant répéta l'exercice, ou le jeu, plus de quarante fois. Lorsqu'il parvint parfaitement à faire ce jeu, il soupira profondément en signe de joie et satisfaction et il partit. Ce soupir signifiait : « Voilà, maintenant je sais le faire ! »

Bien évidemment, l'envie de *répéter* une série de mouvements ou une action fait partie de la nature de l'enfant et de la nature humaine en général. Un enfant qui n'a pas été gâté, le fait spontanément, sans qu'on le lui demande, il

le fait parce que cela « va de soi ». Lui, il ne le sait pas, mais « sa nature » sait ce dont il a besoin pour son sain développement. Pratiquer, répéter et s'abandonner à une activité – ce sont des choses qui sont parfaitement en accord avec la *nature humaine*.

Dans les activités extrascolaires ou de loisirs, beaucoup d'enfants sont disposés, sans plus, à répéter des centaines de fois certains mouvements. Assistons une fois à une leçon de danse, observons un enfant qui essaie de jouer sur un instrument de musique une pièce qu'il a entendue, regardons les jeunes qui avec leurs patins et skateboards essaient de faire des pirouettes sur les marches et les rampes d'un escalier – ils font tous la même chose : ils répètent, ils recommencent sans cesse les mêmes gestes jusqu'à ce qu'ils réussissent. Souvent – une fois qu'ils ont atteint leur but – ils aspirent à faire mieux encore.

C'est seulement à l'école que ceci nous semble impossible. Si un maître demande à ses élèves de résoudre plusieurs additions identiques ou de lire beaucoup de fois un texte, de conjuguer des verbes jusqu'à ce qu'ils le fassent sans hésiter, on lui reprochera d'être un « dresseur ». Faire de l'entraînement – quelle horreur ! Cela ne se fait même plus à l'armée.

Aujourd'hui nous déployons de nombreux moyens à niveau de la recherche, la législation, l'organisation et les finances afin de promouvoir l'éducation et d'améliorer ses résultats qui visiblement sont peu satisfaisants. Comme enseignant, on est tenté de se poser la question subversive: Et si on reprenait les exercices, « l'entraînement » ?

Bien sûr, ce n'est pas bien compliqué de demander aux élèves de faire plus d'exercices, mais visiblement, de nos jours, il y a beaucoup de conditions et de raisons qui nous empêchent de le faire :

La *première* raison est que l'enseignement dépend beaucoup actuellement du matériel didactique. C'est ce matériel-là, et non les plans d'enseignement, qui déterminent avant tout l'enseignement concret. Autrefois, les maîtres expérimentés écrivaient des livres de texte, aujourd'hui, ce sont des spécialistes en sciences de l'éducation, aidés d'une équipe de conseillers, qui les élaborent. Leur niveau élevé de perfection suggère implicitement que ce matériel didactique atteint tous les objectifs d'un secteur spécifique. Mais on ne peut atteindre ces objectifs que si on suit de très près – en se servant du matériel pédagogique fourni – la voie tracée. Ceci donne aux maîtres une marge de manœuvre très restreinte pour réaliser les activités didactiques qu'eux-mêmes ont choisies. Il est vrai que le matériel pédagogique met à la disposition des maîtres, des cahiers et des programmes d'exercices mais ce

que chaque dossier englobe est si vaste, que cela met les enseignants sous une grande pression de temps. Pour pouvoir s'exercer de manière correcte, il faut se « prendre » du temps, il faut « oublier » le temps, « s'abandonner corps et âme » à ce que l'on fait et se concentrer sur les difficultés concrètes d'apprentissage de chaque élève. Souvent ce point-ci, qui exige des exercices supplémentaires et du temps pour les réaliser, n'est pas pris en considération par le matériel proposé.

La *seconde* raison se trouve à ce même niveau : aujourd'hui, par rapport au temps disponible, on attend trop de l'école en ce qui concerne les matières, les sujets et thèmes à aborder. La science ouvre constamment de nouveaux domaines de connaissance et les développements techniques et sociaux exigent chaque fois plus de capacités. Cela veut dire que la pression qui est exercée sur l'école pour qu'elle soit « à la page » est chaque fois plus grande. Il est vrai qu'on lui demande aussi de se débarrasser de tout ce qui est « encombrant ». Mais souvent il s'agit, par là, de balancer les bases élémentaires qu'il faudrait d'abord bien comprendre et dominer, car elles nous servent à faire face aux nouvelles connaissances et techniques. Dans cette situation où l'exigence quantitative est si élevée, l'exercice et l'approfondissement sont négligés. Ce sont les enfants les moins doués qui en pâtissent.

L'organisation des leçons constitue également un obstacle pour les exercices. Le système qui exige un maître spécialisé pour chaque matière est chaque fois plus répandu, même au niveau de l'école primaire. Ainsi, on a réussi à créer ce que Martin Wagenschein appelle la « machine à hacher (le savoir) en quarante cinq minutes ». Cette division quotidienne de l'enseignement est contraire à la nature, ou si l'on veut, terriblement artificielle et antipsychologique. Elle empêche systématiquement qu'un enfant puisse véritablement parvenir à « s'adonner corps et âme » à une activité. Car seulement lorsque nous pouvons oublier le temps qui s'écoule, ce qui nous entoure et notre propre personne, c'est là que nous nous approchons de l'essence de ce qui nous occupe ici. Privés de cette concentration, de ces moments sans interruptions et distractions, de ces occasions où on peut rester plongé – aussi longtemps qu'il le faut – dans un sujet, il ne peut rien surgir de bien sensé. Personne n'aurait idée de découper son temps libre en durées de quarante cinq minutes. Le rythme de l'esprit et de l'intellect ne se laissent pas mécaniser de la sorte. Afin que les activités spirituelles et intellectuelles puissent éclore, il faut qu'elles soient en harmonie avec leur propre rythme et non pas en accord avec le rythme forcé par un artifice.

Et finalement, en plus des raisons liées au système éducatif, les *phénomènes sociaux* entravent les exercices pratiques. Tout d'abord, il y a l'habitude, fort répandue, de « gâter » les enfants. Ils sont nombreux à s'être habitués : à refuser toute exigence qu'ils jugent désagréable, à se laisser distraire et à s'amuser sans trop d'effort, tout comme à se laisser attirer par n'importe quelle nouveauté produisant des effets de plus en plus intenses. Ces enfants-là perdent rapidement patience, ils se rebiffent contre tout, et ils sont agressifs lorsqu'il s'agit de consacrer du temps à des activités qu'ils jugent peu séduisantes ou qu'ils n'ont pas eux-mêmes choisies. Souvent, l'école ne peut pas compter sur le soutien des parents, parce qu'ils ne comprennent pas, eux-mêmes, l'importance d'un exercice tranquille et patient. Il y a aussi le fait que de nombreux maîtres sont « enfants de leur époque », c'est-à-dire : ils n'ont pas expérimenté dans leur propre scolarité la satisfaction qu'on retire en s'exerçant de manière assidue.

Il y a donc beaucoup trop d'obstacles : la pression causée par la quantité de choses qu'il faut enseigner, le peu de temps dont on dispose pour le faire, l'insubordination des élèves, la démotivation de l'enseignant. À vrai dire, c'est difficile de résister à tout cela.

Mais malgré toutes ces entraves, nous ne pouvons pas renoncer aux exercices conséquents et patients si on veut avoir du succès dans l'enseignement, aussi bien pour les connaissances que pour les capacités.

Voyons tout d'abord le savoir. Celui-ci surgit de la propre *expérience*, de la propre *compréhension* ou de la *communication* orale. Le savoir qui émane de la propre expérience ou connaissance ne requiert pas, en principe, d'exercice. Par contre, lorsqu'il s'agit d'un savoir acquis verbalement, on a besoin d'exercice, aussi bien pour l'acquérir que pour le conserver. Il peut y avoir plusieurs façons de s'exercer, mais ce qui compte avant tout, c'est la *répétition*, à *intervalles différents* et *chaque fois plus longs*, d'un savoir.

Si on prend au sérieux le fait que le savoir qui s'obtient verbalement peut seulement se conserver en l'exerçant, le plan d'études devrait être complètement différent de ce qu'il est aujourd'hui. À peine a-t-on abordé un domaine de savoir que l'on passe au suivant et au suivant. Alors qu'il conviendrait de reprendre encore et toujours ce qui vient d'être appris et de rafraîchir la mémoire des élèves sur des sujets importants dont on a parlé ou qu'on a abordés dans des leçons précédentes. Mais pour le faire, on ne dispose tout simplement pas de temps. Précisément, ce « manque de temps » dévalorise en permanence tout ce que l'élève a entrepris ou vu auparavant.

La *mémorisation* – c'est-à-dire : l'action de retenir exactement, mot à mot, un texte donné – est liée à l'exercice dans le domaine du savoir. Pour la préparation d'un examen concernant un domaine spécifique, la *mémorisation* est complètement inappropriée. Elle est utile uniquement lorsqu'il s'agit de retenir les mots d'un texte en tant que tel. C'est le cas pour les chansons, les poèmes ou un rôle théâtral. Mais l'école a ruiné le goût pour les poèmes à des milliers d'élèves, en les obligeant – sans trop de sensibilité pédagogique – à mémoriser des vers et à les réciter bêtement en classe pour leur attribuer ensuite des mauvaises notes lorsque leur mémoire flanchait. Ceci a contribué à ce qu'on ne cultive plus l'art de la *mémorisation*.

Cependant, les belles poésies qu'on garde en mémoire sont des trésors pour la vie. Mais cette mémorisation doit se faire de bon gré et dans la joie. Le mieux c'est de le faire en récitant en chœur, une action qui aujourd'hui a été totalement reléguée aux oubliettes. Dans des cours de formation continue pour enseignants, les participants ont signalé que chaque élève doit pouvoir interpréter le poème à sa façon et qu'en le *récitant en chœur*, c'est comme si on mettait l'enfant sous un joug. C'est drôle que cet argument ne soit pas appliqué au chant choral. À ce niveau, entre un chant choral et une récitation en chœur il n'y a aucune différence. À Zurich, par exemple, il n'y a pas seulement un chœur de chambre mais il y a aussi un chœur de chambre qui récite (Kamersprechchor). Comme pour le jeu instrumental collectif, le chant et la récitation en groupe ont, non seulement une valeur esthétique propre, mais aussi une valeur morale. Il s'agit de créer une œuvre collective, et de maintenir ainsi un équilibre entre l'écoute et l'émission d'un son, entre s'adapter et diriger, entre assumer des responsabilités et déléguer des responsabilités. Toutes ces attitudes caractérisent profondément l'existence spirituelle de l'être humain. Un avantage supplémentaire de ce genre d'apprentissage choral ou collectif, c'est qu'aucun élève ne se fait ainsi remarquer par ses erreurs ou déficiences, au contraire, ils partagent tous le succès et même ceux qui bégaient oublient de bégayer. Le succès ne surgit pas ainsi « tout d'un coup » mais il se dévoile « peu à peu », au fil des jours, en récitant en chœur longtemps.

L'expression « apprendre par cœur » n'est pas appropriée lorsqu'il s'agit de *retenir des noms*. Le domaine typique pour cette activité c'est la botanique. Lorsque j'insiste pour que les élèves aient une plus grande connaissance des plantes, on me dit souvent qu'obliger les élèves à apprendre par cœur le nom des plantes n'a pas de sens. Comme s'il s'agissait de cela ! « Connaître une

plante » équivaut à « connaître une personne », et tout comme on peut passer devant une personne sans y faire attention, on peut également ignorer une fleur. « Connaître » signifie reconnaître certaines caractéristiques essentielles et cela veut aussi dire : pouvoir différencier une chose ou un être des autres. Pour cela, une telle connaissance demande une observation attentive. Goethe a dit une fois : « *On ne peut connaître que ce que l'on voit et on ne voit que ce que l'on connaît.* » Il ne s'agit donc pas d'accumuler des connaissances inutiles, mais de distinguer les choses qui nous entourent et de développer ainsi une relation plus proche avec elles, ce qui contribue à augmenter notre qualité de vie.

Il faut bien différencier entre « mémoriser » ou « apprendre par cœur » et « automatiser ». On apprend l'alphabet par cœur, on le mémorise, mais on « automatise » les tables de multiplication parce que, contrairement aux lettres de l'alphabet, elles demandent de la compréhension. On doit les automatiser parce qu'elles sont un des fondements de l'arithmétique et qu'elles permettent de résoudre d'autres tâches mathématiques. Leur automatisation nous évite principalement de devoir répéter toujours les mêmes calculs. Cela se fait par une acquisition méthodique du concept des chiffres jusqu'à cent et à travers l'observation toujours attentive de la relation qui existe entre les chiffres. Mémoriser les tables de multiplication est une erreur. Il s'agit d'un problème concernant les premières années de l'école primaire et par conséquent je ne peux pas m'y attarder ici.

Voyons maintenant la question de *s'exercer* dans le domaine des *capacités*. Malgré le fait qu'il n'y a pas de différence claire entre « savoir faire » et « pouvoir faire » (connaissance/savoir et capacité), le fait de « s'oublier » ou de « s'adonner corps et âme » est bien plus crucial pour l'acquisition d'un savoir, alors que le développement de la capacité exige plutôt un « effort personnel » conséquent. Ainsi, dans le domaine des connaissances (ou du savoir) ce qui prévaut c'est le principe *digital*. C'est-à-dire : soit on a une opinion, une idée, une image, un peu de connaissance ou bien on *n'en a pas*. Dans le domaine des capacités, ce qui reste c'est le principe *analogue* : plus on se donnera de la peine en s'exerçant, et plus grande sera la dextérité qu'on atteindra. On peut toujours améliorer, parfaire chaque capacité, en principe, il n'y a aucune limite supérieure.

C'est pour cette raison-ci, que l'utilisation de critères tels que: « objectif atteint », « en partie atteint » ou « non atteint » n'ont aucun sens. Lorsqu'on exerce une capacité, chaque élève doit commencer à partir de son niveau actuel et élever progressivement les exigences. Ainsi, en sport, l'enfant sau-

tera aussi haut que ses capacités physiques le lui permettront ou *selon ses possibilités*. Il courra aussi rapidement qu'il *pourra* et il lancera la balle aussi loin qu'il *pourra*. C'est absurde de comparer les élèves entre eux, chacun doit travailler selon ses propres limites. Évaluer leurs efforts et décider s'ils sont bons ou mauvais ne peut pas se faire avec un système de mesure unique, mais seulement en considérant le *progrès* des efforts *individuels*. C'est pour cela que je m'indigne lorsqu'une jeune fille frêle de la sixième classe du primaire obtient une note insuffisante parce qu'elle n'a pas sauté assez haut ou aussi loin qu'il était prévu. Cette note insuffisante, cette « déqualification » lui fera perdre son enthousiasme pour la gym. D'ailleurs, en changeant le mot « gymnastique » par le mot « sport », cette manière anti-pédagogique de qualifier ou de noter les prestations ou efforts d'un élève est devenue inévitable.

L'exigence d'après laquelle chaque élève doit, selon ses capacités de départ, élever les limites de ses capacités n'est pas uniquement valable pour les capacités physiques. Pourquoi est-ce qu'un élève doué pour les langues devrait se « reposer sur ses lauriers » simplement par le fait qu'il réussit brillamment chaque épreuve ? Et pourquoi est-ce qu'un élève qui a des problèmes en calcul devrait-il perdre courage à cause de ses mauvaises notes et face aux bons résultats de ses camarades ?

Ce n'est pas un hasard si Pestalozzi s'est opposé à comparer les élèves entre eux. Toute personne qui croit à l'acquisition des capacités par l'effort individuel sait le mal qu'on peut faire à quelqu'un, si on ne tient pas compte de ses capacités individuelles. Pour conclure : à travers toute forme d'exercice, l'élève doit apprendre à se comparer à lui-même et à se guider par ses propres capacités.

Encore un mot au sujet d'une habitude didactique très répandue : celle de « tromper » les élèves. On croit souvent que s'exercer c'est ennuyeux, ce qui est sûr, c'est que c'est fatigant. Pour cette raison, beaucoup d'enseignants essaient d'adoucir la tâche en se servant de quelques astuces. Par exemple, dans les leçons de calcul mental ils font semblant que la classe est un terrain de foot et que l'équipe qui parvient à un résultat correct marque un goal. De toute évidence, on croit qu'il est impossible de motiver les élèves à faire un simple exercice et que pour atteindre un but il faut les « embobiner » un peu avec quelque chose qu'ils aiment faire.

Je n'aime pas trop ce genre d'astuces didactiques. Fréquemment ce qui prévaut dans ces pratiques-là, c'est un côté « mièvre » qui efface l'essentiel. Avec elles on accroît la conviction de l'élève que le calcul (pour suivre avec

notre exemple) ne présente en soi aucun intérêt et que c'est ennuyeux. Restons plutôt toujours dans l'essentiel, dans ce qu'il faut exercer et mettons l'objectif sur la véritable efficacité. C'est alors que l'élève percevra l'exercice comme quelque chose de valable en soi, quelque chose de satisfaisant.

Dans son livre « Vom Geist des Übens » (Stäfa 1991) (De l'esprit de la pratique) – dont je recommande la lecture – le philosophe Otto F.v. Bollnow, que j'ai déjà cité, signale le lien entre la pratique propre et la pratique mystique. Il fait référence aux mystiques bouddhistes qui pendant des heures tracent, à main levée, des lignes sur une feuille blanche. Avec le temps et l'exercice, les lignes parviennent à être si régulières et symétriques qu'il est pratiquement impossible de les distinguer des lignes imprimées. Si on considère l'exercice comme une activité rythmique – qui mène progressivement à ce qu'il y a de plus essentiel en soi – cette pratique acquiert un sens très intense. L'élève a bien de la chance si, pendant sa scolarité, il peut commencer à expérimenter que par l'exercice, par la répétition rythmique d'une activité, il peut parvenir à se connaître lui-même.