

**« L'observation de la nature elle-même
est le véritable fondement de l'éducation
humaine, parce qu'elle est l'unique
fondement de la connaissance humaine. »**



14 Qu'il aille au diable, le papier !

Que vous soyez parents ou enseignants, c'est la même chose : Avez-vous déjà jeté un coup d'œil au contenu du cartable de vos enfants ? Soyez heureux si vous pouvez affirmer que vous n'avez jamais trouvé de feuille froissée au fond de celui-ci, ni un vieux devoir que l'enfant aurait dû finir et rendre depuis belle lurette ; ou encore, si vous n'avez jamais trouvé de feuille A4, percée ou non, avec juste quelques lignes écrites dessus. Considérez-vous bienheureux, si vous n'avez jamais vu le va-et-vient d'un gros livre bien lourd qui n'a jamais été ouvert. Quel bonheur pour vous aussi, si le classeur de devoirs est tenu à jour soigneusement et les feuilles y sont bien classées par thèmes !

En voyant votre table de travail ou bureau, n'avez-vous jamais souhaité d'envoyer au diable toute la paperasse qui s'y accumule ? Le diable a-t'il seulement créé le papier monnaie, comme le disait Goethe dans son Faust II, n'aurait-il pas créé tout simplement *le* papier ?

Revenons à Pestalozzi. Il a lui-même employé beaucoup de papier, l'édition critique de ses œuvres comprend quarante-cinq tomes, cependant, il était persuadé que le papier n'était pas le meilleur moyen par lequel on pouvait acquérir des connaissances. Lorsqu'à cinquante-quatre ans, quand on lui a finalement permis, à Burgdorf, de mettre en pratique ses idées pédagogiques dans un coin de la chambre du cordonnier Dysli, il s'est empressé de se défaire des livres religieux. Ce fut un scandale. Par contre, ses enfants avaient le droit de caresser les murs de la chambre en récitant des phrases comme : « Cette tapisserie est rugueuse » ou « Ici, il y a un trou dans le mur ».

Pestalozzi s'est opposé aux méthodes pédagogiques de l'époque. Pendant des années, les élèves apprenaient à lire avec des textes qu'ils ne comprenaient pas et ils parlaient de choses qu'ils méconnaissaient et qu'ils ne pouvaient pas, au fond, saisir. Pestalozzi luttait sans cesse contre les paroles « vides », les « sermons », « balivernes », ou « sornettes » comme il les appelait. Pour lui, c'était évident qu'avant d'apprendre à lire, un enfant devait savoir *parler* et qu'il ne pouvait *parler* que s'il *pensait* (comprenait) ce qu'il était en train de dire. La pensée se base sur des concepts clairs et à leur tour, ceux-ci reposent sur l'observation ou perception réelle des choses. Ainsi, Pestalozzi parvient à sa thèse « *que l'observation (ou perception) réelle est le fondement absolu de toute connaissance* » [Sämtliche Werke. (Œuvres complètes) 13, 309]

Un maître qui veut développer, en harmonie avec la nature, les capacités mentales de ses élèves, doit veiller à ce qu'ils perçoivent les choses réelles *avec tous leurs sens*. Pour cela, il doit saisir chaque occasion pour leur apprendre à se servir – de manière consciente et très précise – de leurs sens : la vue, l'odorat, l'ouïe, le toucher, le goût. Son point de départ c'est l'*observation* ou *perception*, à partir de laquelle on peut alors élaborer toutes les réflexions et discussions sur les thèmes qu'il leur apprend.

Pestalozzi distingue, en théorie, *quatre niveaux de perception externe* : dans le premier, appelé niveau de *perception* (ou observation) *obscur*, les simples stimuli agissent sur les organes sensoriels, tout comme ils agissent sur les animaux. À ce genre de perception, Pestalozzi lui donne aussi le nom de *perception animale*.

La perception (ou observation) devient une activité vraiment humaine à partir du *second* niveau, puisqu'elle nous permet de percevoir la forme exacte d'une chose, de connaître la quantité qu'il y a de cette chose-là et nous permet de la nommer. Pestalozzi la désigne par le nom de *perception définie*.

Au *troisième* niveau, on doit pouvoir déterminer – grâce à tous les organes sensoriels – les autres caractéristiques d'une même chose : sa température, le son qu'elle émet, son goût, odeur, poids, sa consistance. Par ce processus, la perception définie *devient* une perception *claire*. Celle-ci doit être toujours liée à la dénomination verbale des caractéristiques. À ce niveau, les élèves peuvent non seulement nommer l'objet en question, mais trouver aussi une façon appropriée de nommer ses caractéristiques. Ceci n'est cependant possible que si on a fait au préalable une éducation intense des sens. Pour cela, l'éducation des sens, la perception d'objets concrets et le processus linguistique doivent aller de pair.

Au *quatrième* niveau, l'objet se situe dans des contextes plus vastes qui ne sont pas immédiatement perceptibles par les sens. L'élève découvre exceptionnellement ces contextes en faisant ses propres découvertes, généralement aussi grâce à l'étude, à la recherche. De tel objet, il découvre ainsi : à quoi il sert, qui l'a fait, comment il s'est modifié au long de l'histoire, avec quels autres objets il est en étroite relation, combien il vaut, quels dangers il cache. En recueillant ce savoir, la *perception claire* devient une *idée précise*. En principe, la connaissance d'un objet peut s'étendre à volonté. Ainsi, se faire une idée précise d'un objet n'est pas quelque chose qu'on « termine définitivement » mais une recherche qu'on approfondit et élargit la vie durant.

Dans la vie de tous les jours et dans l'enseignement, ces quatre niveaux sont indissociables, mais il est toujours bon de savoir l'essentiel : qu'il faut commencer par les objets réels, faire appel à tous les sens, utiliser des formules verbales précises, différencier les nouveaux concepts grâce aux explications complémentaires du maître.

En acquérant des *idées précises* on a la base pour deux des capacités les plus importantes de l'être humain qui sont, l'une et l'autre, étroitement liées : la *pensée* et le *langage*. Mais ceci ne suffit pas pour atteindre l'objectif principal du développement mental de l'élève, puisque la pensée mûre de l'adulte s'exprime par un *jugement* correct (ou un bon discernement). Si la pensée repose sur une véritable perception, les jugements, que l'on fait à partir d'elle, émanent d'une véritable compréhension des faits et non de la simple répétition d'opinions « non digérées » d'autrui. En d'autres termes : l'éducation qui se base sur la perception guidera les jeunes vers la vérité. *La vie dans la vérité est ainsi l'objectif final de l'éducation intellectuelle.*

Bien évidemment, un développement de la sorte exige du temps. Car *faire un jugement* n'est pas un simple jeu d'enfant, mais demande une *maturation* qui *survient seulement plus tard*. Pestalozzi dit sans équivoque : « *Je crois que le moment d'apprendre n'est pas le moment de faire des jugements ; le moment de faire des jugements arrive lorsqu'on finit l'éducation, il arrive avec la maturité des causes sur lesquelles on fait et on peut faire des jugements ; et je pense que chaque jugement devrait être l'expression d'une vérité intérieure pour la personne qui le fait, il devrait émaner d'une connaissance profonde des causes avec la même maturité et perfection que le fait une graine qui a fini de mûrir et qui germe en se libérant sans violence de son écorce.* » [Sämtliche Werke. (Œuvres complètes) 13, 206]

Dans nos écoles modernes, les élèves acquièrent – au moins la plupart d’entre eux – leur connaissances de « seconde main », c’est-à-dire, qu’ils s’imbibent de ce que d’autres ont recherché et découvert auparavant. Bien entendu, ceci est à la longue inévitable et aussi justifié. Mais cela devient problématique lorsque leur propre perception et l’acquisition autonome des connaissances devient impossible et que dans chaque discipline où on *pourrait* le faire, on opte par la voie – apparemment pratique mais pas trop didactique – d’acquérir des connaissances « préfabriquées ». Au niveau de l’organisation de l’enseignement, ceci se voit dans l’utilisation excessive de papier et de l’informatique.

Contre cette tendance on doit, selon les principes de Pestalozzi, réclamer : *le retour aux phénomènes* ! Cependant, un maître peut contempler sérieusement ce retour, s’il dispose de la liberté nécessaire pour observer avec ses élèves les phénomènes qui sont à proximité de sa sphère de travail. Il peut le faire, s’il n’est pas obligé d’infliger à ses élèves les connaissances standard, coordonnées à très haut niveau et qui lui parviennent déjà « prédigérées » sous forme de matériel didactique.

Les raisons pour lesquelles Pestalozzi employait des éléments de son environnement, comme point de départ pour la perception, ne sont pas uniquement éducatives. Il voulait surtout que la personne soit ancrée dans les situations concrètes où elle devait normalement fonctionner. Si nous considérons, au premier abord, que notre environnement est problématique, mais qu’en l’observant bien et en y réfléchissant nous lui faisons face, on développera en nous-mêmes les forces vitales qui nous encourageront à agir de manière responsable dans notre milieu.

C’est à l’emploi didactiquement juste des phénomènes que l’on reconnaît celui qui maîtrise l’art d’enseigner. Celui-ci possède une idée très précise : des capacités que les élèves développent en faisant directement face aux phénomènes, des concepts de base et essentiels qu’il peut leur transmettre et des avantages didactiques qu’il peut utiliser :

- En principe, il est plus facile d’enthousiasmer les élèves pour une activité liée à un élément ou à un thème de la vie pratique qu’ils connaissent déjà, que pour l’étude de textes ou d’images prédéterminés. La leçon devient alors une « expérience » et perd ainsi son caractère artificiel. Les élèves cessent de la percevoir comme un « apprentissage », puisqu’elle ressemble à l’expérience que nous avons, en tant qu’adultes, lorsque nous voyageons à

l'étranger. Généralement, *le but* du voyage n'est pas d'acquérir des connaissances en soi, mais de faire des expériences qui laissent des traces. Si tel est le cas, l'acquisition de connaissances est inévitable. Ainsi, la connaissance n'est pas le but mais plutôt le résultat de ce que nous avons entrepris. En exagérant un peu, je pourrais dire que la connaissance est un « résidu ». C'est ce qui reste une fois que nous nous sommes occupés des phénomènes en employant tous nos sens et en impliquant tout notre être.

- En ce qui concerne la classe, présenter un phénomène réel permet plus d'*ouverture* qu'une présentation faite sur papier ou sur un écran. Cette ouverture permet d'avoir à l'esprit plusieurs objectifs ou de les incorporer spontanément dans la leçon. Ainsi, les réactions ou interventions des élèves gagnent en importance. C'est surtout l'enseignant qui peut développer le sens nécessaire aux élèves pour l'étude d'un phénomène spécifique et pour acquérir leurs propres connaissances. Les élèves peuvent ainsi apprendre les techniques essentielles de recherche, développer leur esprit de curiosité et un véritable intérêt pour les choses.
- Un aspect essentiel de cette recherche repose sur l'utilisation de chacun des sens pertinents. Pour traiter directement un phénomène, il convient d'exercer les sens et de développer l'habitude de s'en servir. Cela se fait seulement en développant l'expérience réelle par l'observation directe d'un phénomène.
- Le phénomène pur, non encore traité, se révèle particulièrement adéquat et fécond pour *apprendre à poser des questions intelligentes* parce qu'il est, en fin de compte, *ouvert* à tout. L'élève doit apprendre et expérimenter que l'éducation ne se fait pas uniquement, au bout du compte, en donnant les bonnes réponses, mais aussi, et en bonne partie, en formulant des questions.
- Si les perceptions sensorielles se relient aux questions, surgit alors ce que nous avons désigné par *perception ou observation*. Lorsqu'un élève apprend à percevoir correctement, il acquiert une base essentielle pour traiter les problèmes, mais aussi un moyen pour enrichir sa vie intérieure.
- Formuler les questions correctes, mettre tous les sens à contribution, percevoir avec exactitude et réfléchir de manière logique, tout cela permet l'acquisition de nouvelles connaissances que l'élève – avec le maître et l'ensemble

de la classe – a *acquises par lui-même*. Les connaissances acquises de cette façon ne s'oublient jamais.

- Et finalement, l'élève apprend à *formuler* les résultats de sa recherche et – aidé par des documents et des images qu'il a lui-même trouvés – il est en mesure d'en faire une présentation agréable et correcte.

Le dernier point souligne une condition importante pour Pestalozzi : que l'enseignement de *matières concrètes* (science, histoire locale) et celle de la *langue* devraient être reliées entre elles. Concrètement, cela veut dire que le maître et l'élève s'occupent d'un phénomène pendant un certain temps et qu'ils l'approfondissent jusqu'à ce que l'élève puisse rédiger son propre texte à partir des idées qui lui semblent désormais claires. C'est bien plus concluant qu'une évaluation ou un test final comportant une série de questions isolées. Les élèves qui savent, par expérience, qu'ils doivent être en mesure de donner sur chaque thème spécifique une information complète en se servant de leurs propres mots, ces élèves-là sont prêts à le faire aussi en travaillant un nouveau savoir. Ainsi, pour évaluer les connaissances de ses élèves, l'enseignant n'est pas obligé de se contenter des réponses données dans les tests, car il peut, par ce biais-là, se faire une idée plus précise de la maîtrise qu'un élève a d'un thème.

Bien entendu, tout ceci requiert suffisamment de temps. Mais comme aujourd'hui l'enseignement scolaire est organisé au millième près et qu'on croit manquer de temps, on essaie par « des moyens plus rationnels » d'en gagner. On semble avoir trouvé la solution à cette pénurie de temps en employant ces fameuses *feuilles de travail* qui dominent presque compulsivement l'enseignement contemporain. Ces feuilles contiennent des données courtes, des questions, des illustrations aussi, tout comme de petites tâches à accomplir. L'élève doit compléter des phrases déjà imprimées ou introduire, dans les espaces prévus à cet effet, un terme spécifique qu'il a appris, il doit aussi répondre à certaines questions ou faire un bref résumé d'un thème. L'avantage de ces feuilles de travail est que l'élève se maintient actif pendant les leçons et qu'en même temps il dispose de quelques informations ou résultats qui lui seront utiles pour préparer le prochain test. Finalement, si on le compare au processus décrit précédemment, cela permet de « gagner » du temps.

En principe il est nécessaire d'utiliser de manière rationnelle le peu de temps que nous avons à disposition, mais cela ne doit pas devenir un impératif. Un enseignement totalement rationalisé rend plus difficile la prise en

considération des particularités d'une classe et de chaque élève face à des situations concrètes, et ne permet pas d'explorer un thème dans des directions non prévues. En plus, le fait de vouloir *simplifier* le travail de l'élève en lui proposant des informations imprimées pose problème, car l'effort fournit par celui-ci équivaut à « l'emploi de ses capacités » et par conséquent, à la *condition essentielle du développement de ses capacités*. L'introduction déjà rituelle des feuilles de travail préfabriquées est douteuse par rapport à un « gain de temps et d'énergie » puisque cela signifie que les capacités de l'élève ne sont pas mises à contribution et que par conséquent son éducation subit une perte. Pour cette raison, je crois que la meilleure *feuille de travail* est une *feuille blanche*.

L'exigence pédagogique et didactique centrale qui est celle de s'attarder aussi longtemps que possible sur un thème – est particulièrement incompatible avec les leçons d'une durée de quarante cinq minutes, telles qu'elles se pratiquent actuellement. Au niveau de l'école secondaire, ces leçons de quarante cinq minutes font légion dans toutes les matières. En cas extrême, ce système mène un élève à affronter chaque jour dix matières différentes, ce qui est aberrant d'un point de vue psychologique. Pour cette raison, il est urgent d'opérer un changement dans ce système.

La solution est simple et consiste à introduire un *horaire par phases*. Une fois qu'on enlève les semaines pour le sport, la « concentration » et les projets, restent quatre longues périodes de longueur égale (A, B, C, D). Une moitié des matières est distribuée sur les phases A et C et l'autre moitié sur les phases B et D, mais avec le double d'heures par matière et par semaine. Ainsi, on élimine les leçons uniques de quarante cinq minutes. Pour toute l'année scolaire on constitue deux horaires. Les leçons de sport et de musique échappent à la règle et continuent à se faire comme auparavant. Selon les conditions locales et personnelles on pourra introduire dans l'horaire d'autres disciplines ou matières de manière conventionnelle.

Ce système d'organisation horaire facilite l'enseignement par « phases » (comme celui qui se pratique dans les écoles Waldorf). Il permet, en effet, de « demeurer » sur un thème et c'est le meilleur moyen pour organiser l'enseignement en tenant compte de tous les points qu'on aborde dans ce livre. L'avantage c'est qu'il a déjà été mis en pratique. Cet horaire par phases a été employé avec succès, et pendant des années, dans les cours de formation d'enseignants auxquels j'ai participé. Le dédoublement hebdomadaire des leçons permettait de réaliser des projets de formation, qui auraient été presque impossibles avec un horaire normal : théâtre scolaire dans le cours de langue

maternelle ou étrangère, excursions géologiques ou botaniques, recherche historique d'un thème, visite d'une quelconque exposition, expériences en chimie, biologie, physique, projets musicaux ou choraux.

Pour la mise en place d'un horaire par phases on a surtout besoin de bonne volonté et de flexibilité de la part de tous les concernés. Il se peut parfois qu'un maître soit obligé de donner deux leçons de plus ou de moins de ce qui est prévu dans une phase ou une autre. Plus petite et maniable sera la communauté d'enseignants d'un établissement scolaire et plus facile sera la mise en place d'un horaire par phases. La concentration d'élèves dans les grands centres scolaires est de toute façon pédagogiquement et didactiquement néfaste