



Principes d'une pédagogie globale axée sur l'enfant et basée sur les fondements d'une définition de l'éducation non formelle

Prof. h.c. Dr. h.c. Armin Krenz

Résumé de l'intervention (avec contenus ajoutés) de la conférence « Principes d'une
pédagogie globale axée sur l'enfant » (20.03.2019 - Forum Geesseknäppchen)

Principes d'une pédagogie globale axée sur l'enfant et basée sur les fondements d'une définition de l'éducation non formelle¹

Prof. h.c. Dr. h.c. Armin Krenz

Le paysage pédagogique de nombreux services d'éducation et d'accueil a fortement évolué depuis les résultats de la première étude PISA. Alors qu'avant PISA, le jeu occupait encore une place importante et les situations quotidiennes étaient intégrées à la pédagogie, des « fenêtres éducatives » ont été identifiées dans l'âge de développement des enfants et remplies de programmes ciblés. Alors que l'on appréciait auparavant la « légèreté de l'être » avec les enfants dans de bonnes relations, on s'est sans cesse demandé si cette « pédagogie dorloteuse » sollicitait suffisamment les « capacités d'auto-éducation » des enfants et ne laissait pas passer les opportunités de développement. Alors que les journées de l'école maternelle étaient auparavant davantage planifiées en collaboration avec les enfants, des « programmes éducatifs », censés encourager les enfants, ont été mis à l'ordre du jour et exécutés de manière structurée. Alors que les qualités éducatives des enseignants préscolaires étaient jusqu'alors au centre de leur travail, les « exigences éducatives exprimées sous forme d'objectifs pédagogiques » à atteindre par les enfants ont été mises au centre d'une pédagogie éducative considérée comme « moderne ». Alors qu'auparavant, le facteur « temps et calme » avait une importance essentielle en pédagogie, c'est la caractéristique d'une « orientation axée sur les ressources » qui a été mise en avant dans la période « post PISA ». Alors qu'auparavant, on explorait le monde extérieur et la nature avec les enfants, ceux-ci sont désormais mis à leur disposition dans des situations construites artificiellement à l'intérieur des crèches.

Le concept d'éducation est partout

S'il fallait choisir un seul mot clé dans la pédagogie préscolaire actuelle, ce serait indubitablement « ÉDUCATION ». Ainsi, dans la majorité des services d'éducation et d'accueil, tout est (était) mis en œuvre pour atteindre l'objectif primaire d'« éduquer dès le plus jeune âge », de réaliser le travail éducatif en interne et de le rendre le plus transparent possible pour les acteurs extérieurs – parents, autorité responsable, public –, de tenir une documentation éducative/un journal éducatif pour chaque enfant, de fabriquer des livres éducatifs, d'offrir aux enfants, sans cesse et partout/à chaque occasion, de nouvelles expériences éducatives et de leur permettre de construire et développer des compétences d'apprentissage efficaces. Il s'agissait également d'ancrer dans les enfants des compétences méthodologiques, de les éduquer aux médias, de faire d'enfants défavorisés des chercheurs en pédagogie les plus intelligents possible. Les services d'éducation et d'accueil se sont transformés en ateliers de l'avenir et d'apprentissage/centres de formation, le bilinguisme doit (devait) être pris en compte en tant que fondement de la stimulation dès la crèche et les potentiels éducatifs élémentaires des enfants devaient être activés le plus tôt et le plus intensément possible, afin que les fenêtres éducatives ne soient pas laissées en jachère. Il n'est donc pas étonnant que les enfants aient été désignés par le terme « matière

¹ Résumé de l'intervention (avec contenus ajoutés) de la conférence « Principes d'une pédagogie globale axée sur l'enfant » (20.03.2019 - Forum Geesseknäppchen)

première » lors de conférences publiques en Allemagne et que l'éducation ait été considérée comme un « investissement dans la matière première » qui rapporte des « profits intéressants ». Même les pédagogues endurcis et leurs valeurs humanistes en sont souvent restés pantois.

Les fleurons éducatifs poussent (poussaient) dans les couleurs les plus variées

Ainsi, toute la vie de l'enfant s'apparentait ou s'apparente de plus en plus à une vie qui correspond presque exclusivement à une succession d'« arrangements pédagogiques ». On pense et on planifie pour les enfants, on organise, on prépare, on structure pour les enfants, on agit pour les enfants au lieu de comprendre qu'une pédagogie qui part de l'enfant est une pédagogie vivante du quotidien, dont le point de départ et l'élément central sont l'enfant lui-même. Dans le même temps, les questions critiques étaient balayées par la réponse habituelle : « Bien entendu, nous allons chercher l'enfant là où il se trouve et nos approches pédagogiques sont toujours globales. » Depuis, ces deux expressions se sont transformées en grotesque farce pédagogique et sont devenues des coquilles vides de sens, car les activités de recherche didactiques, les valises de recherche, les objets de recherche émis spécifiquement, les périodes de recherche prévues dans l'emploi du temps (à la fois isolées dans le temps et dont la fonction est programmée) dans des espaces de recherche prévus à cet effet (équipés de tables de recherche, de règles de recherche, d'îlots de recherche, de coins recherche, etc.) dominent la vie quotidienne des crèches.

La planification et la fonctionnalisation volent leur enfance aux enfants

L'éducation se déroulait selon un programme (lundi sciences naturelles, mardi langage, etc.) et chaque jour était lui-même divisé en périodes de loisirs, de travail et d'apprentissage. Tout se passait selon un postulat répandu (mais objectivement erroné) voulant que plus l'enfant est stimulé, plus son cerveau fabrique de synapses et plus l'enfant actuel et futur dispose de « matière grise ». On ne répond ici pas du tout à la question de savoir ce que signifie « global » dans ce travail éducatif ni dans quelle mesure l'enfant est réellement le point de départ de ces nombreuses propositions. Un véritable apprentissage s'effectue dans la vraie vie et non sur des modèles prédécoupés. À ce sujet, Renz-Polster, pédiatre et scientifique, écrit dans son livre « Menschenkinder » : « En accéléré, c'est comme si on avait d'abord retiré aux enfants les forêts, puis les prés, les arrière-cours, les friches, ensuite les rues, les ruelles et les jardins. Et enfin le temps lui-même./.../ Ce n'est pas une histoire que Michael Ende a racontée dans Momo : il y a bien là quelqu'un qui vole le temps aux enfants. » (2011, p. 55). Conséquence logique, de nombreux scientifiques issus des disciplines proches de la pédagogie ainsi que des enseignants préscolaires attentifs et compétents ont utilisé les expressions « folie éducative », « pédagogie événementielle », « véritable spectacle éducatif » ou encore « hystérie de l'intégration précoce » pour dénoncer des pratiques où les enfants étaient dégradés au rang d'objets. Les enfants sont considérés comme des « objets concurrentiels pertinents pour la société », tant et si bien que notre société de haute performance absorbe les enfants sans que personne ne le remarque. Dans un article paru il y a déjà 23 ans (!), le Prof. Sigurd Hebenstreit écrivait : « Nous imposons aux enfants de plus en plus d'activités pédagogiques afin qu'ils apprennent à ne pas se fier à leurs sentiments, à pouvoir causer de tout en théorie, sans savoir se servir d'un marteau. Le chemin qui mène du nourrisson à l'adulte devient plus long, plus compliqué, plus difficile, plus fragile. /.../ Jamais autant d'enfants et d'adolescents n'ont été maintenus mineurs si longtemps et jamais autant d'enfants ne se sont vu voler

leur enfance si tôt. » (1996, p. 257 sq.) Ses doutes et ceux de nombreux autres n'ont pas seulement été ignorés, ils ont été systématiquement poussés à l'extrême. Quand Lisa Becker, dans le FAZ, 18 ans plus tard (n° 125, 31.05./01.06.2014, p. C1), parle déjà de « planification de carrière en maternelle », la boucle est bouclée. Pourquoi la pédagogie préscolaire (ainsi qu'une grande partie des parents) croit-elle devoir stimuler sans cesse les enfants en leur faisant la leçon ? U. Frischenschläger-Rempe part du problème originel suivant : « Visiblement, il y a un manque fondamental de confiance dans les capacités des enfants à se gérer, dans leur aptitude à co-construire et dans la puissance de leur curiosité. » (2013, p. 40)

Éléments centraux d'un « travail éducatif de seconde main = un guide fonctionnel d'offres éducatives détaillées »

Lorsqu'on examine de plus près ce type de « travail éducatif » dans de nombreuses crèches, on peut constater que **l'éducation**

a) a été muée en une pédagogie didactique de l'offre où les enseignants se considèrent comme des acteurs/éléments moteurs et où les enfants ont été remisés au rang de réacteurs ;

b) est proposée dans des situations d'apprentissage artificielles qui détournent/éloignent de plus en plus les enfants de leur désir d'expérimenter/de connaître leur univers quotidien ;

c) débouche sur un système de formation contrôlé par les adultes, qui contredit en général la pensée/la compréhension/l'action des processus d'apprentissage des enfants ;

d) est présentée aux enfants comme une somme de programmes didactiques où les champs éducatifs semblent décomposés, divisés et disloqués ;

e) est considérée avant tout comme une « stimulation cognitive », tandis que l'éducation émotionnelle et sociale est nettement laissée de côté et ne peut donc respecter les connaissances neurobiologiques sur l'apprentissage des enfants ;

f) est conçue comme un programme – au même titre que dans une pédagogie scolaire fonctionnelle. La pédagogie préscolaire renonce donc à son autonomie et la perd de plus en plus.

Il est donc compréhensible que les chercheurs spécialistes de l'éducation et de l'attachement, les neurobiologistes et les psychologues/pédagogues du développement soient de plus en plus nombreux à suggérer de changer de perspective dans la définition de l'éducation préscolaire pour adopter une **définition non formelle de l'éducation**.

Un vieux proverbe chinois disait déjà : « L'herbe ne pousse pas plus vite quand on tire dessus. »

Pourquoi une « éducation de première main sur la base des principes de l'éducation non formelle » est justifiée et nécessaire

Dès le début, les enfants sont spontanément actifs, ils veulent découvrir, explorer et comprendre le monde (leur monde intérieur et le monde extérieur) et se développent eux-mêmes dans un environnement stimulant et une pédagogie axée sur la relation. Leur grande curiosité les pousse à mettre leur propre vie et leur existence en relation avec leur environnement. Ils sélectionnent eux-mêmes, sur la base de leur histoire et de caractéristiques marquée par la psychologie du développement, ce qui leur paraît significatif et important pour se consacrer aux priorités de perception présentes intrinsèquement. Tous les processus éducatifs naissent de questions porteuses de sens que l'enfant se pose sans cesse : **qui suis-je, de quoi suis-je capable, quelles sont mes possibilités créatives, avec qui vais-je de pair, qui sont les autres et que se passe-t-il en ce moment autour de moi ?** Dans ce contexte, l'éducation s'effectue dans des processus d'interaction et de communication actifs et axés sur le lien.

Un « apprentissage adapté au cerveau » s'opère dans l'enfant lorsque

- l'enfant fait une expérience de lui-même acceptable et ressent en lui, dans le même temps, une acceptation satisfaisante du sujet/de la situation/de la difficulté ;
- des événements ou des expériences du milieu de vie de l'enfant ressurgissent en lien avec le sujet/la difficulté/la situation ;
- l'enfant éprouve une relation émotionnellement significative et personnelle au sujet pour qu'une « connexion neuronale » puisse se faire ;
- l'atmosphère de développement dans laquelle se trouve l'enfant est motivante. Dans le cas contraire, l'enfant éprouve de l'ennui au bout de 4 à 8 minutes, ce qui a pour conséquence qu'il recherche les possibilités de distraction – souvent en bougeant pour réduire le stress. (cf. Carter, R., 2009)

Les offres éducatives qui ne remplissent pas ces conditions entraînent un « apprentissage artificiel » et créent un « désordre » dans le cerveau, correspondant à la tendance neurobiologique naturelle : Use it or loose it ! (cf. Markova, D., 2005 ; Jackel, B., 2008)

L'individualité intra-individuelle de l'enfant qui interdit de parler d'un « enfant moyen typique idéal » garantit toujours un processus de développement personnel qui prend, selon la satisfaction des différents besoins fondamentaux psychosociaux et physiques, une tournure de développement conçue plus ou moins activement. Dans la mesure où l'enfant est désormais privé de sa propre activité ainsi que de son orientation subjective vers la perception, on limite et on réduit de plus en plus ses capacités d'auto-éducation, ce qui, là aussi, est contre-productif pour un développement éducatif durable. Janusz Korczak, le grand médecin et pédagogue, s'est toujours engagé pour les « droits de l'enfant » et, dans ce contexte, en est arrivé à la conclusion suivante : « un enfant n'est pas un billet de tombola qui permet de gagner le premier prix ».

L'éducation est synonyme d'éducation de la personnalité

En 1996, l'Union européenne a conclu, avec le traité d'Amsterdam, une directive pour une éducation durable et en 2001, le Conseil de l'Europe a adopté à Göteborg un concept de

développement durable à long terme. Le « rapport Delors » souligne que l'éducation est au cœur du développement de la personnalité et de la communauté, dont la mission est de permettre à chaque individu – sans exception – de pleinement développer ses talents et exploiter son potentiel créatif, y compris celui de la responsabilité de sa propre vie et de la réalisation de ses objectifs personnels.

Il n'y est pas question de « stimulation cognitive », mais d'une capacité à agir stable et principalement socio-émotionnelle. L'éducation durable s'exprime par exemple dans les compétences personnelles, au sens d'une joie que l'on ressent toute sa vie à vouloir élargir sans cesse ses connaissances, à développer sa propre capacité à agir (plutôt que de se plaindre des injustices ou des conflits), à faire preuve de compréhension à l'égard des autres personnes/cultures et de leur histoire, de l'interculturalité, de la valeur d'une société inclusive, à façonner sa vie activement à l'aide d'une bonne capacité de jugement, d'une autonomie élevée et d'une responsabilité sociale, à faire preuve de solidarité, à développer son empathie et ses désirs de participation, à entreprendre un travail d'auto-éducation, à percevoir le monde avec tous ses sens, à accepter les opportunités et les difficultés d'apprentissage ainsi qu'à créer des liens entre des observations/événements divers, afin de prendre des décisions cohérentes, d'apprendre de ses erreurs et de chercher des solutions en cas de problème. Tout ceci s'appuie sur la situation initiale des tendances naturelles de la psychologie du développement, qui sont, dans le même temps, la preuve d'un **travail éducatif non formel** :

- **Chaque enfant est actif et se développe lui-même à partir d'un dialogue attentif.**
- **L'enfant est empreint de curiosité tout en étant subjectivement sélectif : il reconnaît et saisit ce qui est pertinent pour lui et délaisse les signaux insignifiants.**
- **Chaque enfant détermine lui-même activement – tout comme son environnement – le déroulement de son développement.**
- **Comme il n'existe pas d'« enfant moyen typique idéal », l'accompagnement du développement de l'enfant doit tenir compte du fait que chaque enfant possède une individualité intra-individuelle.**
- **De même, les caractéristiques de développement ne sont pas marquées de la même manière chez tous les enfants du même âge et il n'y a donc pas une seule individualité interindividuelle.**

Cette « éducation élémentaire » est donc d'une importance fondamentale pour l'organisation ultérieure de la vie de chaque individu. Les adultes doivent alors garantir une « atmosphère éducative » la plus individualisée possible, qui soutient l'apprentissage. Au sens originel, l'éducation n'a rien à voir avec un apprentissage « scolaire » et encore moins avec un travail « orienté vers l'enseignement préscolaire ». L'éducation n'est pas axée sur un concours de connaissances, avec vainqueurs et perdants, mais sur le développement de valeurs, l'intemporalité, la beauté de l'art, la force de la musique et la spécificité d'une langue particulièrement soignée. L'éducation ne connaît pas la frénésie, elle apprécie au

contraire les périodes vécues, le calme et l'oisiveté. Elle ne peut être détournée de sa fonction selon son « utilité », elle offre justement aux enfants une grande liberté de pensée, d'action et d'épanouissement personnel pour découvrir les contradictions, penser différemment, vivre ses sentiments et ainsi être sans cesse confronté à soi-même. Les enfants n'ont pas besoin d'une accélération de leur enfance, ils ont besoin d'un ralentissement de leur vie quotidienne.

Conséquences pour un « travail éducatif durable de première main »

Afin de sortir du dilemme d'une « enfance de l'éducation » de plus en plus programmée et d'une pédagogie préscolaire dogmatisée, il est nécessaire de changer radicalement de perspective pour garantir aux enfants une « éducation de première main » (Gerd Schäfer) sur la **base d'une définition non formelle de l'éducation** :

(1) les adultes doivent renoncer à l'image actuellement très répandue qui voudrait faire des enfants, dès leur plus jeune âge, des élèves voire des jeunes adultes les mieux développés possible, et qui considère que les attentes envers les enfants relatives à l'avenir sont considérées comme présentes ;

(2) les adultes doivent considérer les premières années des enfants comme une période de développement indépendante au sein d'une « enfance », caractérisée par des spécificités en matière de psychologie du développement et qui doit déterminer en conséquence la totalité du travail ;

(3) les enfants ont besoin d'un environnement d'apprentissage intérieur et extérieur où ils peuvent expérimenter de manière palpable, directe, active, avec tous leurs sens, en étant impliqués intérieurement, ce qui les aide à ressentir la vie de manière autonome, indépendante, en s'impliquant socialement et à la concevoir activement eux-mêmes. Dans le même temps, il faut accorder au jeu une large place.

(4) les enfants n'ont pas besoin d'univers artificiels conçus par les adultes qui les « distraient » ou les « instruisent » et les éloignent de plus en plus de leurs propres intérêts intrinsèques.

(5) les adultes doivent croire les enfants capables de relever des défis variés et significatifs dans la vie quotidienne, qui peuvent apporter à ces derniers courage et engagement, vie et fierté, goût du risque et expériences de dépassement de soi. Cet objectif nécessite que le personnel pédagogique soit prêt à prendre des risques ainsi qu'un environnement (à l'intérieur et à l'extérieur de la crèche) où il faudrait abroger de nombreuses « consignes de sécurité » absurdes et superflues.

(6) dans ce contexte, il est demandé à l'autorité responsable et au législateur de retirer les consignes de sécurité et les directives correspondantes afin de redonner aux enfants et aux enseignants préscolaires la liberté indispensable à un apprentissage par la découverte et l'expérience.

(7) les adultes doivent vivre avec les enfants, sentir avec les enfants, planifier avec eux, jouer avec eux et découvrir le monde avec eux (et non planifier « en lien avec l'enfant » ou

« pour l'enfant », pré-structurer des projets, proposer des activités déjà pensées). Ils doivent toujours prendre les enfants au sérieux et aussi vouloir comprendre les « choses du monde » de leur point de vue.

(8) les adultes doivent adopter la perspective des enfants et cesser de leur imposer leur vision. L'objectif est également de comprendre les énoncés/signaux verbaux et non verbaux et donc l'état d'esprit des enfants pour dialoguer avec eux.

(9) les enfants ont moins besoin de diversité didactique dans les programmes que de personnes de référence stables, qui se considèrent elles-mêmes comme élément didactique décisif ; ils ont besoin d'expériences d'attachement fiables et donc d'être entourés de personnes engagées, vivantes, émerveillées, empathiques, instruites, actives, prêtes à prendre des risques et fiables et non de personnes jouant un rôle, qui savent mieux et pensent encore que faire la leçon aux enfants les rend intelligents.

(10) les adultes doivent se considérer comme des exemples éducatifs, car ce sont les facettes de leur propre langue, leur parole, leurs différents centres d'intérêt, leur insatiable curiosité, leurs nombreuses questions sur la vie et l'environnement, leurs multiples activités, leurs facultés de sensibilité, leur soif de découverte, leur puissant désir d'apprentissage et leur grande motivation pour leur métier qui fascinent les enfants et attirent ces derniers vers les adultes.

(11) le travail éducatif est basé sur la vie des enfants et la mission du personnel éducatif consiste à accompagner l'enfant en formation.

(12) parce que les enfants comprennent leur vie et leur environnement de manière globale, toutes les expériences d'apprentissage doivent aussi pouvoir être sensorielles et liées au développement.

(13) la politique éducative des Länder doit veiller à ce que la pédagogie préscolaire comprenne obligatoirement un **travail éducatif non formel** et qu'il soit mis en œuvre sous la forme correspondante, comme le **Luxembourg** l'a réalisé de manière exemplaire pour l'Europe au travers du « cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes », où la priorité est donnée aux éléments essentiels d'une pédagogie préscolaire axée sur l'enfant (en se basant sur la situation, l'action, la participation, la globalité, l'auto-organisation, la coopération ; la pédagogie préscolaire respecte l'espace protégé de l'enfance ; création d'une relation au milieu de vie réel ; intégration de l'éveil au langage dans le milieu de vie de l'enfant ; protection contre une surcharge de problèmes de développements non durables relevant de la responsabilité des adultes).

Les enfants vivent au travers d'expériences et apprennent grâce à des expériences significatives qui les touchent véritablement – ils n'apprennent pas grâce à des images prémâchées qui ressemblent de plus en plus à du bourrage de crâne. Dans ce contexte, rappelons-nous ce que disait Maria Montessori, qui exprimait l'exigence suivante : « La mission de l'entourage ne consiste pas à former l'enfant, mais à lui permettre de se révéler. » Ainsi, une division des compétences éducatives et des champs/matières éducatifs/ves – telle qu'elle est représentée et mise en œuvre dans de nombreuses directives d'éducation et d'orientation et proposée et réalisée dans de nombreuses

structures « conformément à l'emploi du temps » – est inadmissible et exclue dans le cadre d'une pratique auto-éducative axée sur l'attachement.

Conclusion :

Dans le *Süddeutsche Zeitung* du 05.02.2008 – c'est-à-dire il y a déjà 11 ans ! –, Tanjev Schultz publiait un article très remarqué intitulé « Kinder als Stopfgänse » (les enfants, ces oies gavées) et exposait notamment ce qui suit : « Le gavage des oies est interdit en Allemagne, car c'est de la torture. Il inflige aux animaux des contusions, ils souffrent de fractures, d'inflammations et de lésions de leurs organes. Le foie gras est le produit d'une souffrance. Les enfants peuvent le vivre de la même façon lorsqu'on leur enfonce trop de choses dans le crâne à toute vitesse. »

Une éducation préscolaire se demande d'abord quels sont les intérêts exprimés par les enfants et elle veille à ce que les enfants rencontrent des adultes formés qui les aident à comprendre la **valeur de leur propre existence**, à développer leur joie de vivre et à satisfaire leurs besoins élémentaires psychologiques qui soutiennent l'apprentissage. Cela ne peut fonctionner que si

- les adultes renoncent radicalement et systématiquement à l'idée de devoir instruire les enfants et leur « enseigner un savoir » afin de veiller à une atmosphère éducative axée sur le quotidien, vivante et soutenant les apprentissages. Au sens originel, l'éducation n'a rien à voir avec un apprentissage « scolaire » et encore moins avec un travail « orienté vers l'enseignement préscolaire ».
- Tout ceci suppose que les enseignants préscolaires réfléchissent de manière encore plus engagée et en tenant compte de leurs intérêts au sens réel de l'éducation et à la perception différente d'eux-mêmes, aux objectifs des résultats de l'éducation et à leur finalité ainsi qu'aux missions d'une pédagogie préscolaire qui contribue à la formation de la personnalité. Ce n'est qu'à cette condition qu'une éducation durable peut réussir pour toutes les parties.
- Afin de mettre en œuvre une **éducation non formelle** en tant que condition d'une initiation des processus d'auto-éducation chez soi-même et chez les enfants, il faut également
 1. être prêt à l'introspection ;
 2. être ouvert à l'observation de la manière réelle dont grandissent les enfants aujourd'hui et de quel accompagnement ils ont besoin pour stimuler leur développement ;
 3. avoir l'expérience personnelle des caractéristiques suivantes : motivations au travail, intérêts, aversions, valeurs, normes ;
 4. avoir une conscience la plus ferme possible de soi et de sa propre histoire ;
 5. avoir la capacité d'identifier ses sentiments et ceux des autres et de

- comprendre leur importance ;
6. prendre sa part de responsabilité dans le processus de développement des enfants ;
 7. observer régulièrement sa culture/structure de communication et d'interaction personnelle ;
 8. vérifier régulièrement les conséquences de ses propres actions ;
 9. être prêt, intrinsèquement, à apprendre de ses erreurs ;
 10. identifier et analyser ses propres préjugés ;
 11. évaluer de manière réaliste ses propres (in)compétences ;
 12. faire régulièrement le bilan de sa joie de vivre et de sa motivation quotidienne.

Pourtant, pendant des années, la pratique éducative a cherché de plus en plus à éviter ces questions. Il est peut-être utile de se souvenir de l'article 31, paragraphe 1 de la charte des Nations unies sur les droits de l'enfant, qui lui confère « le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge ».

Souvenons-nous également de Galilée, le grand philosophe, mathématicien, physicien et astronome italien, qui a prononcé au XVII^e siècle la phrase suivante : « On ne peut rien enseigner à autrui. On ne peut que l'aider à le découvrir lui-même. »

Bibliographie

Bergmann, Wolfgang: Lasst eure Kinder in Ruhe! Gegen den Förderwahn in der Erziehung. Kösel-Verlag, München 4. Aufl. 2011.

Carter, Rita: Das Gehirn. – Anatomie, Sinneswahrnehmung, Gedächtnis, Bewusstsein, Störungen. Verlag Dorling Kindersley Ltd., London 2009.

Crain, William: Lernen für die Welt von morgen. Arbor Verlag, Freiamt 2005

Damasch, Frank + Teising, Martin (Hrsg.): Das modernisierte Kind. Verlag Brandes & Apsel, Frankfurt 2013.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.): Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln: Kinder stärken, nachhaltige Entwicklung befördern. Bonn 2010.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.): Lernfähigkeit – unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. (Delors-Bericht). Bonn 1997
Frischenschläger-Rempe, Ulrich: Über die Planbarkeit von Kind und Welt. In: klein&groß,

Heft 11/2013, S. 40.

Gaschke, Susanne: Die verkaufte Kindheit. Pantheon Verlag, München 2. Aufl. 2011
Hebenstreit, Sigurd: Über das Kind, die Welt und die Zukunft. In: TPS, Heft 5/96.

Jackel, Birgit: Lernen, wie das Gehirn es mag. Praktische Lern- und Spielvorschläge für Kindergarten, Grundschule und Familie. VAK Verlag, Kirchzarten bei Freiburg 2008.

Korczak, Janusz: Verteidigt die Kinder! Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2001
Krenz, Armin (Hrsg.): Kindorientierte Elementarpädagogik. Frühe Bildung und Erziehung. Verlag Vandenhoeck + Ruprecht, Göttingen 2010.

Krenz, Armin: Elementarpädagogik und Professionalität. Lebens- und Konfliktraum Kindergarten. Grundsätze zur Qualitätsverbesserung in Kindertagesstätten. Burckhardthaus-Laetare Verlag, Körner UG, München 2013.

Krenz, Armin: Der Situationsorientierte Ansatz – auf einen Blick. Konkrete Praxishinweise zur Umsetzung. Burckhardthaus-Laetare Verlag, Körner Medien UG, München 2014.

Krenz, Armin: Grundlagen der Elementarpädagogik. Burckhardthaus-Laetare Verlag, Körner Medien UG, München 2014.

Krenz, Armin & Klein, Ferdinand: Bildung durch Bindung. Vandenhoeck + Ruprecht, Göttingen 2. Aufl. 2013.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse: cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes. Luxembourg 2018.

Markova, Dawna: Wie Kinder lernen. Eine Entdeckungsreise für Eltern und Lehrer. VAK Verlag, Kirchzarten bei Freiburg, 5. Aufl. 2005.

Renz-Polster, Herbert: Menschenkinder. Plädoyer für eine artgerechte Erziehung. Kösel-Verlag, München. 4. Aufl. 2011.

Textor, Martin R.: Zukunftsorientierte Pädagogik: Erziehen und Bilden für die Welt von morgen. Books on Demand, Norderstedt 2012.