

Chances et dangers des réformes de formation à l’exemple du passage du jardin d’enfant (maternelle) à l’école primaire en Allemagne

Rainer Patzlaff
Université Alanus pour l’art et la société, Alfter, Allemagne

RoSE - Research on Steiner Education Vol.6 (2015) — Numéro spécial / ENASTE; pp.12-21 - PDF
Traduction : Daniel Kmiecik
Source : Les traductions de Daniel Kmiecik ? www.triarticulation.fr/AtelierTrad

Résumé : Renforcer des enfants de manière telles qu’ils puissent être à la hauteur de leurs tâches dans un monde qui change rapidement, c’est une mission reconnue et nécessaire. Cette réorganisation, qui a commencé par cette exigence sur les formes traditionnelles d’éducation et de formation, laquelle a été activée avec faste par le

Phoca PDF

programme PISA, sert pourtant en large partie, non pas l’adaptation de la pédagogie aux nécessités du développement des enfants, mais au contraire, l’adaptation des enfants aux nécessités économiques. Les modèles du penser économique dominent la pédagogie sans aucune réflexion, en association à une tendance tout aussi peu réfléchie d’une intellectualisation de la petite enfance. Ces deux phénomènes — et c’est ce qui appert de plus en plus nettement ces tous derniers temps — conduisent directement dans le cul-de-sac d’une pédagogie qui rend malade [au sens propre, *ndt*]. À l’appui des branches scientifiques modernes comme la recherche sur le cerveau, sur le lien, la salutogenèse, la recherche sur les bébés et de nombreuses autres, la situation présente en appelle à fonder la durabilité d’une pédagogie de l’enfance qui soit débarrassée de tous les objectifs qui lui sont extérieurs et une pédagogie qui explore — en conformité aux lois déterminées par l’étude profonde de la nature humaine — ce qui la rend féconde et conforme aux droits de la vie et aux métamorphoses fondées sur une dynamique d’évolution.

Mots-clefs : réformes éducatives, influence de l’économie, changement du temps scolaire, penser linéaire, développement en métamorphoses, mise en danger de la santé, point de scolarisation et attente de vie.

Après plus de deux décennies de stagnation en matière de politique éducative, un nouveau grand débat sur l’éducation commença en 2001 en Allemagne. La première étude PISA en donna le branle qui, en 2000, explora et compara les performances scolaires des élèves de 15 ans de 32 pays. Lorsqu’en décembre 2001, les résultats furent publiés, on en arriva à connaître, en Allemagne, un « choc-PISA », parce qu’on se vit renvoyés, en comparaison aux 32 pays, dans la moitié inférieure du classement où l’on n’avait même pas atteint une fois la moyenne. Il fut remarqué alors d’une manière particulièrement critique qu’en Allemagne, des enfants en situations précaires avaient à peine des chances de formation.

Après qu’en 2004, au moyen d’une étude particulière (« *Baby-PISA* ») ce fut cette fois le domaine de la formation préscolaire qui se trouva évalué et qu’ici encore l’Allemagne ne fut point capable de briller, l’appel à une réforme retentit plus fort, avec la motivation que la formation dès la plus tendre enfance est une base décisive pour les chances sociales et professionnelles de l’adulte et que l’Allemagne sur ce domaine avait un considérable besoin de rattrapage.

Il n’y avait rien à rétorquer à cette prise de connaissance. Mais les conséquences qu’en tira la politique de formation furent extrêmement différentes :

La pédagogie à partir de l’enfant

Ce qu’il y avait à remarquer de positif c’est que le concept traditionnel de formation, par lequel la formation commençait d’abord avec l’école, fut pour la première fois explicitement élargie à la tendre enfance. L’importance fondamentale de la formation préscolaire, pour l’ensemble de la biographie à venir, fut à bon droit mise en relief et les paroles s’ensuivirent du côté de l’État, en un temps étonnamment bref, pour atteindre les objectifs suivants sur la base d’efforts sérieux :

Phoca PDF

- Les jardins d’enfants doivent remplir leur propre tâche de formation et ne plus se restreindre plus longtemps à la garde et la surveillance.
- Dès la crèche, on doit commencer au meilleur encouragement possible des enfants.
- Les lieux d’accueil journaliers (maternelles) des enfants avaient besoin de plans de formation obligatoires.
- La formation des éducatrices et éducateurs devait être relevée au plus haut niveau académique possible.
- La coopération des maternelles avec les écoles primaires doit devenir une obligation.

La pédagogie à partir de l’économie

Mais dans le même temps, se faisait prévaloir dans la politique de formation officielle une puissante tendance qui poussa la nouvellement célèbre pédagogie vers une toute autre direction, qui ne s’orientait plus du tout sur l’enfant :

Les études PISA n’émanaient pas — ce qui fut peu observé dans l’opinion publique — des parents, pédagogues, éducateurs inquiets, mais au contraire de l’OCDE, une organisation économique supranationale, dont le travail veillait à ce que les politiciens en Allemagne restent placés sous la pression, non pas de se soucier des l’enfant, mais plutôt du souci de l’état économique de l’Allemagne, qui semblait en danger alors. Ce n’est pas sans raison que le choc-PISA fut comparé alors, dans la presse, au choc du spoutnik de 1957, lequel avait poussé les USA, en leur temps, à des efforts en matière d’éducation, non pas pour l’amour des enfants non plus, mais au contraire pour restaurer une domination économique et technologique vis-à-vis de l’URSS.

Selon le même modèle, des politiciens exigèrent en Allemagne, après le choc PISA, une adaptation de l’éducation « aux exigences économiques ». La pédagogie ne fut donc pas pensée à partir de l’enfant, mais au contraire à partir de l’économie. Certes, cela fut volontiers démenti officiellement, mais en réalité on commença à mettre conséquemment en œuvre l’adaptation du système éducatif allemand aux exigences économiques, en posant pour les réformes en suspens, des critères économiques, comme si la chose allait parfaitement de soi.

L’un d’eux c’est l’*efficience*[1] de la production, pour augmenter le profit. Pour cela les valeurs mesurées doivent être relevées, aussi bien à l’intérieur d’une firme, pour constater en fait la progression, qu’aussi entre les firmes, pour contrôler la capacité concurrentielle. Transposé sur la pédagogique cela veut dire : *la formation doit être mesurable*, afin que l’état de performance des enfants au point A puisse être comparé à celui au point B. La protestation de nombreux pédagogues, que la formation n’était pas mesurable, fut vilipendée comme désuète et donc écartée. Des évaluations régulières et les *rankings*[2] firent leur entrée dans les classes et activèrent la chose conformément au devoir, auxquels les *Länder*, l’un après l’autre participèrent. Les ministres du culte allemands en remirent du reste la charge à un institut fondé par eux pour développer des standards et des normes de formation. Sans contradiction, l’opinion publique accepta l’assertion qu’on ne pouvait pas renoncer à de telles mesures pour un système éducatif moderne.

Un deuxième critère c’est l’*accélération* de la production, sans que pour autant l’économie

Phoca PDF

d’entreprise ne perde à la longue sa capacité de concurrence. Cela aussi fut transposé à la pédagogie sans interrogation, pour moderniser le système éducatif allemand, soi-disant inefficient. En tant que mesure d’urgence, les politiciens réduisirent de 9 à 8 le nombre d’années régulières au lycée. L’introduction précipitées de ce modèle de « G-8[3] » fut certes violemment débattue dans les cercles spécialisés, mais cela n’empêcha point les services de l’État de faire très bientôt des prototypes du début des cas normaux. Après quelque temps, il apparut que les programmes des études des lycées étaient restés pour l’essentiel inchangés, de sorte que la pression de résultat sur les élèves se mit à croître, jusqu'à rebours sur l’école primaire. Chez les élèves de la quatrième classe avant tout, on vit alors surgir ce genre de problèmes psychosomatiques massifs qui mirent finalement en révolte les parents d’élèves et les politiciens se virent forcés de reprendre le modèle ou bien de ne le proposer encore qu’en option.

Bien moins de retentissement provoqua l’avancement de l’âge obligatoire d’entrée à l’école, simultanément, au niveau fédéral. À Berlin il fut abaissé brusquement et violemment de 6 à 5 ans et demi (sans possibilité de repli), d’autres *Länder*l’avancèrent à chaque fois d’un mois par an.

Il fut surprenant d’observer le peu de résistance face à cette modification rencontrée dans la population et cela, quoique selon l’avis unanime des spécialistes scientifiques proéminents, cette modification, en intervenant si tôt dans la vie de l’enfant, n’eût pas la moindre justification pédagogique. Ceux qui appuyaient cette mesure pensaient certes rencontrer un appui de la part de la recherche transitionnelle, qui défendait, depuis très récemment, le fait que la soi-disant maturité scolaire était une sorte de construction scientifiquement vétuste et que la transition devait être organisée de manière plus fluente. Ils passèrent sous silence, à l’occasion, le fait que justement cette recherche favorisait un âge individuel pour le passage à l’école et ne permettait en aucune manière de justifier la contrainte générale pesant sur tous les enfants d’entrer plus tôt à l’école.

On voyait un second appui dans les connaissances acquises par la recherche sur le cerveau qui annoncent que dans le cerveau de l’enfant d’environ 3 ans, il a déjà à sa disposition la quantité globale de ses neurones. Ne pas en profiter, ainsi argumentait-on, serait un « gaspillage de ressources » (Que l’on note le judicieux choix du terme !). Mais cet argument ne colle pas non plus, car aucun chercheur sérieux sur le cerveau ne défend l’opinion que toute l’abondance de ces neurones dût être utilisée chez un enfant de trois ans pour un apprentissage *scolaire…* ; l’enfant a tout d’abord à apprendre tout autre chose. Gerald Hüther, par exemple, désigne la tâche principale de cette phase chez l’enfant : «le temps d’apprentissage corporel».

Pourquoi ne pas entrer à l’école à trois ans ?

Pourtant les associations d’intérêts économiques ne s’en laissèrent pas démonter et firent opiniâtrement chorus avec l’opinion publique en vue d’une scolarité encore plus précoce. À cette fin, furent présentées dans la presse de temps en temps de soi-disant résultats de travaux

Phoca PDF

de commissions d’experts qui étaient censées attester combien sensée était l’avancement de l’âge de scolarité obligatoire. En 2003, les rapports plaidèrent pour un début de scolarité à quatre ans et comme cela n’éveilla aucune protestation, on fit de la propagande, un an plus tard, pour une scolarité obligatoire déjà fixée à trois ans.

Mais cela eût signifié la suppression de toutes les écoles maternelles [*Kindergärten*] et comme cela pouvait à peine s’imaginer comme étant imposé par le politique, les faiseurs d’opinions agissant dans les coulisses manœuvrèrent en changeant de tactique, à l’appui de celle déjà bien éprouvée d’une manière particulièrement crasse par les politiciens anglais : il faut dire qu’en Grande-Bretagne, selon des compte-rendus de presse de 2005, on avait introduit un plan de formation obligatoire dans les crèches, qui exigeait aussi des capacités cognitives de la part des bébés, lesquelles de plus devaient être dûment constatées par des inspecteurs. L’*efficience* des crèches étaient censée se mesurer au nombre des « *competent learners* » en proportion des « *non-competent learners* » [En anglais dans le texte[4]].

On ne voudrait pas aller si loin en Allemagne, mais l’accélération pratiquée radicalement en Angleterre fut suivie, pour ainsi dire sous une forme plus légère, en avançant au niveau des maternelles l’apprentissage de la lecture et de l’écriture qui commence au plus tôt la formation scolaire. Aujourd’hui on attend silencieusement des enfants à ce qu’ils puissent déjà, dès le début de leur scolarisation, lire et écrire, afin de pouvoir avancer rapidement à l’école. Les maternelles sont désormais sollicitées à cela sous le mot-clef de *literacy*[5] pour encourager la lecture et l’écriture.

Cette accélération double — un avancement de l’entrée à l’école et un avancement partiel de l’apprentissage dans les maternelles — est le plus souvent acceptée par les parents sans récrimination, voire même soutenue. Les raisons pour cela ne sont pas difficiles à reconnaître : d’une part, les parents pensent (et aussi la plupart des politiciens de la formation) ne voir aucunes raisons nocives de commencer au plus tôt. D’autre part, un puissant ressort provoque l’angoisse des parents que leur propre enfant ne puisse résister à la lutte économique de plus en plus dure qui l’attend pour la survie, si l’on ne commence pas suffisamment tôt à lui procurer l’équipement intellectuel requis. Sur l’arrière-plan des crises mondiale et financière, devenue perceptible à chacun, au plus tard en 2008, en Allemagne, cette angoisse, qui résulte effectivement de l’amour des parents, est foncièrement compréhensible. Et elle a massivement veillé à ce que des critères économiques — qui ne n’avaient véritablement rien à demander à la pédagogie — soient repris sans résistance notable dans les penser et sentir personnels et sans que l’on ne soit même pas conscients de ce fait.

Penser linéaire

Le problème véritable repose encore dans une couche plus profonde : subjugué par le pouvoir de l’économie régnant de manière carrément dictatoriale sur notre vie, le monde culturel actuel risque de perdre le fondement le plus important de toute pédagogie, pour préciser un *concept de développement conforme à la réalité*. Les réformes décrites peuvent être aussi bien intentionnées — elles passent devant la vie réelle sans la voir, parce que, sans réfléchir plus

Phoca PDF

loin, elles reprennent un modèle de penser dans la pédagogie, dont il se peut qu’il ait une place justifiée dans l’économie, mais qui ne peut être que funeste en pédagogie. Ce modèle, je voudrais le caractériser comme un *penser linéaire*. Avec cela je veux dire ce qui suit :

Dans le monde naturel qui nous entoure, il n’existe qu’un seul domaine, dans lequel les processus se déroule effectivement linéairement : c’est le monde des cristaux. Un petit cristal de roche microscopique montre par exemple déjà dans sa forme exactement la même structure hexagonale, qu’il a plus tard en tant que cristal énorme [dans certaines grottes profondes aux conditions de température et pression particulières, *ndt*]. Du début à la fin de ce processus, sa croissance suit la même loi formelle ; il ne connaît aucune sorte de transformation, mais encore seulement une croissance quantitative. Si l’on connaît la loi structurale et la vitesse de l’édification cristalline, on peut en prédire la grosseur et la forme du cristal à chaque moment.

Si l’on transpose ce modèle sur les processus vivants, cela mène à des résultats abstrus[6]. Par exemple, un nourrisson boit quotidiennement une quantité de lait qui correspond à la moitié du poids de son corps et après 5 mois, il a déjà doublé son poids corporel. Si ces proportions étaient conservées et valaient encore au temps de l’école, ou bien lorsqu’il est adulte, ce serait mortel.

Ici se révèle ouvertement l’erreur. Pour le nourrisson vaut justement une tout autre conformité aux lois de la vie que pour l’enfant de la maternelle, et pour celui-ci de nouveau une autre que pour l’enfant de l’école primaire et ainsi de suite. Et pourtant l’action pédagogique des plus larges milieux suit sans interrogation la devise : *Tu ne peux absolument jamais commencer assez tôt*.

Dans ce qu’on appelle l’*éducation antiautoritaire*, par exemple, l’objectif suivi c’était d’éduquer à une personnalité libre et autonome et afin d’atteindre cela à la fin, on pensait devoir commencer aussitôt à garantir déjà au bébé et au petit enfant toutes les libertés possibles. Après que l’on eut pratiqué cette méthode pendant une bonne trentaine d’années sur d’innombrables enfants, la science dut en reconnaître l’échec de son principe d’éducation.

Un principe dont le penser linéaire, qui n’est pas pris en compte, célèbre sur d’autres domaines d’autres états originels réjouissants, comme on peut le constater au sujet de la *compétence médiatique* : ici, est défendu, comme toujours, un principe que l’on devait au plus tôt dans l’enfance cultiver une fréquentation des médias modernes, afin que les enfants, par la suite, une fois adultes, disposent de cette compétence nécessaire. C’est avant tout l’industrie des médias qui propageait cela et l’érigeait en dogme, lors que précisément, ses propres chercheurs et meneurs de la Silicon Valley, proscrivaient l’écran de télévision dans le même temps dans les chambres à leurs enfants et dans une mesure plus éclairée à partir de cette base, envoyaient de préférence leurs enfants dans une école Waldorf — cela était intentionnellement éclipsé.

Pas de développement sans métamorphoses

Phoca PDF



Il se révèle donc que notre monde hautement technique n’est pas prêt en général à prendre connaissance de ce fait concret que l’évolution des êtres vivants n’est pas à penser sans étapes de transformations (métamorphoses). Cette réflexion remonte pourtant à l’une des acquisitions les plus significatives des temps modernes, déjà réalisée à l’époque de Goethe. Pour préciser, à l’époque, la conscience scientifique venait de se libérer de la représentation médiévale, que la Terre avec tous ses êtres vivants, se rencontrent aujourd’hui encore dans

Phoca PDF

l’état identique où ils avaient été créés par Dieu le Père aux origines primordiales. On découvrit alors que tout ce qui est actuel est le résultat de multiples processus de métamorphoses qu’il valait désormais d’explorer. Ce concept moderne d’évolution qui se laissait vérifier empiriquement aux réels processus de vie, s’avéra infiniment fécond et occasionna la naissance de plusieurs nouvelles branches scientifiques.

Goethe, lui-même, y participa au moyen d’études scientifiques. Il put montrer, que des étapes de transformations ne sont pas seulement à découvrir dans des dimensions historiquement phylogénétiques, mais encore ontogénétiques[7] dans l’évolution actuelle des êtres vivants. Il travailla d’une manière paradigmatique sur une plante annuelle qui traverse dans sa croissance trois métamorphoses s’édifiant successivement l’une sur l’autre, au plan de leur conformité aux lois du vivant (voir la figure ci-dessus - Illustration relative à la *Métamorpohose des plantes* de Goethe (de Wilhelm Troll, 1926)).[8]

> Après l’éclosion et le jaillissement puissant vers la hauteur et dans la largeur de la germination, on en arrive à un revirement dans les tendances opposées : au lieu d’étendre autour d’elle sans cesse le feuillage, la croissance de la plante recule, dans une seconde phase, les feuilles se réduisant et se ramenant sur la tige pour se resserrer et se condenser en une formation fermée (bouton) recelant en elle la fleur. Et de nouveau un revirement opposé : du bouton éclôt une fleur qui s’adonne à son entourage en se déployant, mais pas de la même manière que le feuillage au commencement de la croissance, au contraire d’une manière plus subtile, dans l’abandon total à la lumière, par des pétales colorés et l’émanation d’un parfum et de pollen. Dissimulée dans la fleur se prépare déjà une troisième métamorphose, une fois encore opposée à la précédente, donc une condensation cette fois, qui se contracte dans une tout petit quelque chose : la graine.

La conformité aux lois qui se manifeste ici, Goethe la formula par la simple formule de *Polarité et intensification*. De nombreuses années durant, il aborda le problème de découvrir quelque chose de comparable chez l’être humain, mais il ne put en arriver aux premières ébauches.

Cela resta réservé à Rudolf Steiner, en se rattachant aux œuvres scientifiques de Goethe, de répondre à cette question, tandis qu’il se mettait à explorer fondamentalement — en tant qu’investigateur des domaines spirituels au moyen de facultés de perceptions intérieures élaborées de manière correspondante à ces mondes — les interactions des trois composantes spirituelles essentielles de l’être humain avec ce qui est visiblement matériel de la corporéité. Il découvrit aussi dans le développement de l’être humain trois grandes métamorphoses se produisant successivement dans le temps selon une conformité à des lois propres qui se présentent l’une à la suite de l’autre de la manière suivante :

Les trois composantes constitutives invisibles de la nature humaine — corps éthérique, corps astral et Je — travaillent, selon Steiner, dans les premiers temps de la naissance du corps, encore intensément à la croissance et au façonnement de celui-ci, à sa structuration et sa différenciation des organes [et parmi eux, *ndt*] dont le cerveau, de sorte qu’ils se relient

Phoca PDF

indissociablement au corps et ne peuvent pas s’en détacher, la nuit non plus. Plus cette croissance progresse et que le façonnement avance, plus une partie de ces forces s’en libère et se détache progressivement de la corporéité.

En tant que premier élément spirituel, se détache à 7 ans une première partie du corps éthérique et devient ainsi libre pour de nouvelles tâches, en tant que deuxième élément. Vers 14 ans environ c’est alors le corps astral et finalement à l’issue des trois premiers septennats, le je de l’être humain (voir le tableau ci-dessous) :

Développement dans les trois premiers septennats (d’après Rudolf Steiner)

Âges	**0**	**7**	**14**	**21**
Domaines	**Corps**	**Âme**	**Esprit**	
Configuration à réaliser	Corps physique	Corps éthérique	Corps astral	Organisation-Je
Libération progressive des composantes constitutives spirituelles	→ Naissance			
	→ Naissance			
	→ Naissance			
	→ Naissance			

Chacune de ces « naissances », comme Steiner les dénomme, — rien d’autre que la naissance du corps — est entachée de risques considérables et nécessite pour cette raison un soutien, par des « agents maïeutiques[9] ». Parents , pédagogues, médecins et thérapeutes devraient se comprendre comme des « sages-femmes », pénétrées d’un savoir assuré pour la conformité aux lois des métamorphoses qui sont en œuvre :

- Chaque phase de développement a besoin de **temps**
- Chaque phase a ses propres **significations**qui ne valent que pour ce temps
- Chaque phase crée la **base** de la suivante
- Elle ne peut être ensuite optimale si elle dispose d’**assez de temps pour mûrir**.

La naissance du corps éthérique

Steiner a donné des indications détaillées sur chacune des trois métamorphoses, pourtant je vais me limiter dans ce qui suit, dans mon propos, à ce qui correspond à la « naissance du corps éthérique ». Ici Steiner en vient à une découverte extrêmement importante, surtout pour la pédagogie :

On peut aussi caractériser le corps éthérique comme le corps de santé, car ses énergies ce sont celles qui renouvellent sans cesse et maintiennent en vie le « corps physique » (comme Steiner l’appelle) au travers des processus du métabolisme, de sorte qu’il ne tombe pas en ruine. Lorsque autour de la septième année une partie de ces forces se libèrent de l’activité

Phoca PDF

corporelle et qu’elle peut être employée pour l’apprentissage scolaire, alors l’enfant apprend — et c’est le nouveau point décisif — avec les mêmes forces qui étaient auparavant actives sur sa croissance et la configuration de son corps, donc il apprend avec des *forces formatrices du corps métamorphosées. Les forces d’apprentissage sont des forces de croissance métamorphosées,* ainsi pourrait-on brièvement les caractériser exactement.

Il est bien établi pour Steiner qu’il existe une relation étroite entre l’apprendre cognitif et la santé. Si les forces de croissance sont prématurément retirées du travail sur le corps et placées au service des activités cognitives intellectuelles — ce qui est foncièrement possible malheureusement — alors, on soustrait à la délicate configuration du corps, la maturité nécessaire pour rester en bonne santé toute sa vie durant et se mettre à la disposition des plus hautes activités de l’âme et de l’esprit. La base en est ainsi affaiblie.

C’est pour cette raison que Steiner met en garde contre une amorce trop prématurée de l’apprentissage scolaire-cognitif et il étaye cela en sous-œuvre par des indications pressantes sur la manière dont la constitution de l’enfant à longue échéance est affaiblie, jusqu’aux maladies concrètes qui peuvent surgir dans les années plus tardives.

Quels avantages apporte la scolarisation plus précoce ?

Pour cette raison, avant l’entrée à l’école primaire, le mouvement Waldorf a pris très au sérieux cet avertissement et vérifie en détail, au moyen de sa propre procédure et avec des médecins, quelle est l’ampleur la maturité réussie à la fin de la première phase de développement. Mais une preuve scientifique de la justification d’une mise en garde de la part de Steiner n’a pas pu être présentée jusqu’à aujourd’hui[10].

La science actuelle ne vit ici des décennies durant aucun besoin de recherches, car un tel rapport allant si loin entre la scolarisation et la santé ultérieure était tenu carrément pour impossible voire même nié.

Ce n’est qu’à la suite des avancements forcés de la scolarisation que sont devenus virulents les effets secondaires d’une telle atteinte et cela relève de la plus grande absurdité de la politique moderne de l’éducation, que sans la moindre évidence d’un avantage véritable, on ait démarré cette expérimentation à grande échelle. Pire encore : on passa sous silence le fait que dans les années 70 déjà, du siècle passé, des essais de modèle furent évalués pour une entrée scolaire située à l’âge de 5 ans, lors de laquelle les équipes de recherches participantes, indépendamment les unes des autres, étaient parvenues à la conclusion que la scolarisation précoce des enfants n’apportait pas le moindre avantage et était même plutôt désavantageuse dans le domaine social-émotionnel.

Il faut constater que les partisans de la scolarisation précoce ne sont pas capables de s’appuyer sur une seule et unique étude qui pût prouver un effet positif à long terme. Mais il se présente bien des indices dans la recherche récente qui font qu’une scolarisation précoce doit être considérée comme très critique :

Phoca PDF

- *Bellenberg*constata en 1999, chez des enfants précocément scolarisés au lieu d’un avantage de progression, un risque significativement plus élevé du fait de rester assis.
- *Puhani* montra en 2005, à l’appui de l’école fondamentale IGLU, sur une étude sur la lecture portant sur 6600 enfants de la quatrième classe (à peu près le CM1 chez nous) qu’une entrée à l’école à sept ans juste, au lieu de celle à 6 ans tout juste, a une conséquence positive sur la réussite scolaire ultérieure. L’exploitation de ces études portant sur cette fois, 180 000 élèves hessois des scolarisations de 1997-1999, confirma cela.

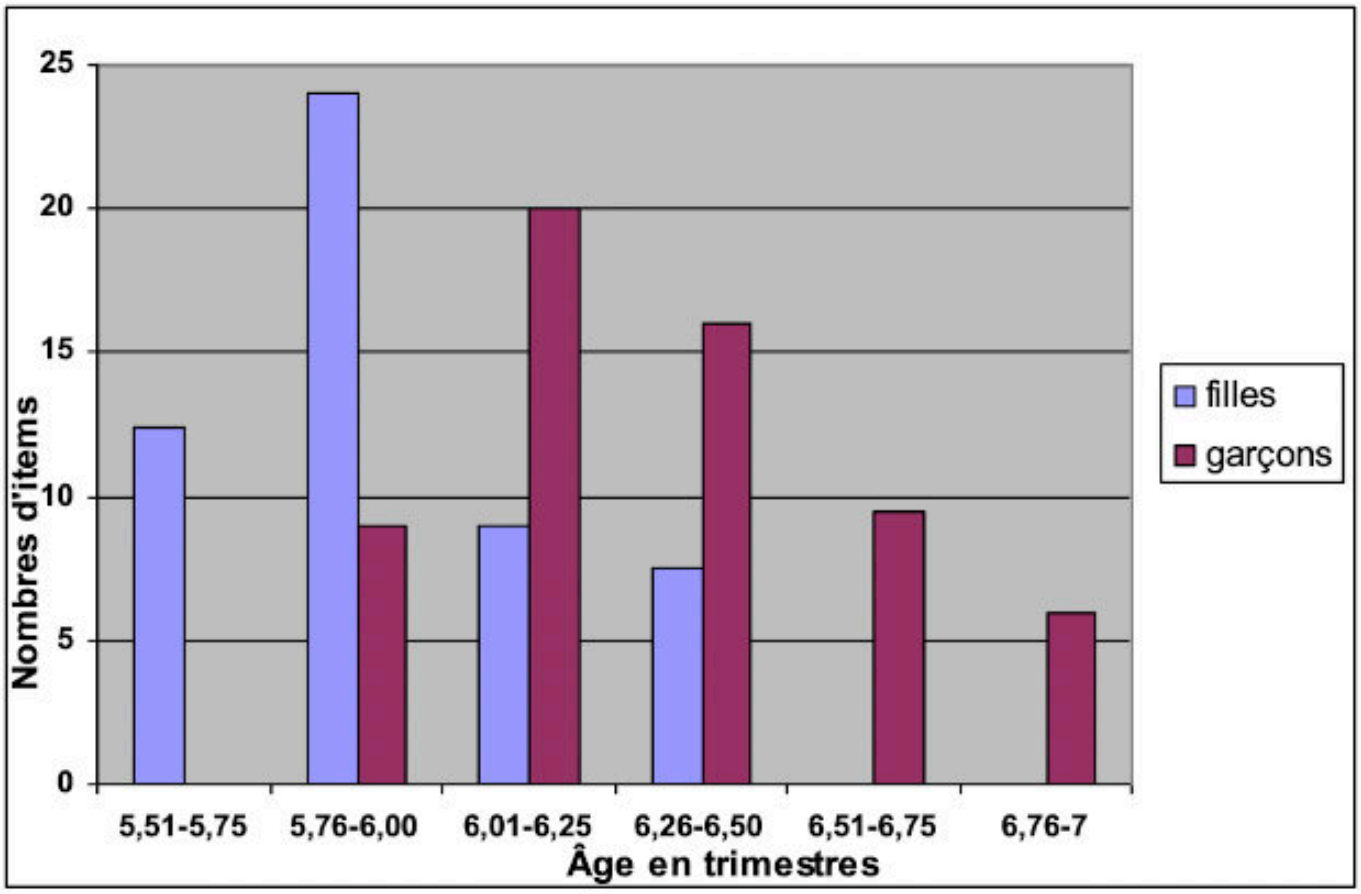
Ces résultats se réfèrent exclusivement sur la réussite *scolaire*. Le souci de Rudolf Steiner se référait quant à lui aux conséquences concernant la santé d’une scolarisation précoce, lesquelles sont incomparablement plus importantes pour la faculté productive et la créativité d’un être humain sur toute sa vie. Pour cela il n’y avait pas encore, pour l’instant et pour autant que je le sache, de recherche au niveau mondial. C’est pourquoi à l’Institut IPSUM dirigé par moi à Stuttgart en 2004, — en considération de l’annonce d’une vague de scolarisation prématurée, au travers des millions d’élèves qui devaient être soumis à plus qu’une expérimentation contestable — commença une étude prospective à long terme portant le titre de « *Âge de scolarisation et évolution de la santé* » à laquelle ont participé à peu près la moitié de toutes les écoles Waldorf allemandes (l’étude comparative souhaitée et nécessaire avec des élèves des écoles de l’État ne pouvait pas alors être réalisée, mais elle commence actuellement sous la forme d’une étude parallèle menée en collaboration avec l’Université de médecine de Mayence).

Le projet se heurta à de nombreuses difficultés, pas seulement parce que dans une perspective scientifique, on abordait là un nouveau continent, mais plutôt aussi parce qu’une intervention d’une telle ampleur d’un projet d’études à long terme signifiait un nouveau continent pour les écoles Waldorf. Une phase pilote fut nécessaire, jusqu’en 2007 où fut enfin mis en place un éventail de documentations validées pour la constatation des états de développement avant la scolarisation. Celui-ci ne comprenait pas seulement, bien sûr, tous les critères qui, pour les conseils d’admission dans les écoles Waldorf, reposent à la base de l’estimation de la maturité scolaire, mais encore au moins ceux quantitativement mesurables. D’où la procédure de recherche qui débuta avec l’année scolaire 2008 par l’envoi d’un questionnaire de santé adressé aux parents.

L’année scolaire explorée alors, fut ensuite réétudiée quatre ans après, soit en 2012/13. Par suite d’une série de circonstances purement contraires, qui retardèrent l’entrée des données dans la banque électronique et leur règlement, l’estimation ne put commencer qu’en 2015. Les premières publications sont en préparation.

Un résultat intermédiaire intéressant, qui apparut dès 2007, va être brièvement présenté ici. Lors des enquêtes de scolarisation six items de changement de forme physique de l’enfant furent explorés ainsi qu’à chaque fois 8 items du développement de l’enfant portant sur la motricité et sur le sensoriel-cognitif. Le tableau ci-après montre à présent comment pour nombre de ces items, plus de la moitié des enfants dans chacune des tranches d’âges, avaient atteint le maximum attendu pour la première fois. Le résultat repose sur un échantillonnage d’ensemble de 12 560 enfants, à l’occasion de quoi les résultats des années d’entrée en scolarisation de 2004 à 2007 furent réunis.

Phoca PDF



Résultat intermédiaire des études IPSUM : Moment des degrés plus importants du développement atteint chez les enfants en âge d’entrée à l’école.

Le graphique montre que les degrés de développement décisifs chez les filles interviennent plus tôt que chez les garçons et sont déjà achevés après 6,5 ans, alors que ce n’est le cas chez les garçons qu’une demi-année plus tard. Chez les deux sexes, un point culminant est atteint au tournant de la sixième à la septième année.

Ce résultat nous apparaît significatif parce que le déplacement devenant visible, tombe dans le laps de temps après le nouvel âge d’entrée en scolarisation obligatoire. Cela souligne une fois encore la question que nous avons posée : quelles répercussions cela aura sur le développement de l’enfant, si la scolarité obligatoire commence si nettement avant d’atteindre la maturité de nombreuses facultés motrices et cognitives ? Cela restera-t-il sans conséquence à long terme pour la faculté de production et la santé des enfants ?

Un mythe qui mène à un cul-de-sac

Combien cette question est justifiée, c’est ce que montre récemment l’étude avancée, menée en 2011 par Friedmann et Martin sur la base des études américaines *Terman*, qui depuis huit décennies, suivent les êtres humains depuis leur enfance jusqu’à leur mort. Depuis 2012 le rapport existe en langue allemande sous le titre de « *La formule de longue vie* ». On y déclare, à la page 113 :

Phoca PDF

Nous en vînmes à ce résultat que les participants de l’enquête Terman, qui entrèrent très tôt en scolarisation, eurent à lutter toute leur vie durant avec des problèmes. Par exemple, ceux qui commencèrent tôt, comme Philipp connurent adultes des difficultés d’adaptation et les filles dans le même cas, par la suite plutôt des abus de consommation d’alcool. (…) Et d’une manière surprenante leur âge d’entrée en scolarisation semble pouvoir indiquer un pronostic de la durée de vie. Les enfants qui, à cinq ans entrent au CP, ont un risque plus élevé de mortalité prématurée et ceux qui sont entrés à l’âge régulier de six ans, vivent plus vieux. (…) Nous en vînmes à la conclusion que les parents ne devaient pas scolariser leurs enfant à cinq ans, pour leur procurer un « avantage ». La scolarisation précoce — pour aller plus vite que ses collègues de même âge — est un mythe, qui mène au cul-de-sac.

Les auteurs rapportent combien ils furent surpris de constater qu’une relation significative semble exister entre quelque chose d’aussi accessoire, que l’âge d’entrée en scolarisation et l’attente de vie qui lui succède. Mais il s’agit en vérité de bien plus : si le potentiel de forces de santé qui pourrait être donné à un individu sur son chemin de vie, se voit rogné de manière décelable suite à une solarisation prématurée, alors ses possibilités en sont restreintes de féconder le monde actuel avec ses impulsions nouvelles, de l’organiser et de le changer : si des mesures pédagogiques ne sont pas contrôlées dans leurs répercussions sur la santé, alors les répercussions que l’on ne peut pas ne pas voir concerneront l’évolution de l’ensemble de notre culture.

Pour Rudolf Steiner, il était clair, lors des la fondation de la première école Waldorf qu’une pédagogie d’avenir devait poser les bases actives toute une vie durant, à la fois corporelles, d’âme et d’esprit, si elle voulait agir de manière positive. Cette amorce de « salutogenèse », il la poursuivit jusque dans les détails du plan d’études, bien longtemps avant qu’il ne fût question de spécialisation. Nous nous trouvons aujourd’hui devant des tendances puissantes — qui ne sont peut être pas intentionnelles, mais ne sont pas moins dangereuses pour autant — qui établissent une pédagogie rendant malade et posent ainsi au développement de l’humanité les plus grands obstacles. C’est pourquoi il devient de plus en plus important de collaborer à une pédagogie fondatrice de santé, et de santé durable, depuis la petite enfance. Nous nous trouvons associés pour cela, bien au-delà du milieu de la pédagogie Waldorf.

Littérature

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen / Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2006). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tagesreinrichtungen bis zur Einschulung [le plan bavarois de formation et d’éducation pour les enfants dans les instutions quotidiennes jusqu’à la scolarisation]*. Beltz-Verlag, Weinheim.

Bellenberg, Gabriele (1999). *Individuelle Schullaufbahnen: Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß [parcours scolaires individuels:, une recherche empirique sur les parcours de formation de l’entrée à la scolarisation jusqu’à son achèvement].* Weinheim und München.

Phoca PDF

Dollase, Rainer (2009). Frühkindliche Bildung zwischen Verschulung und offener Arbeit (Formation de la petite-enfance entre soclarisation et travail ouvert]. www.kinder-sind-mehr-wert.de/downloads/dollase.pdf Weitere Titel zum Thema: www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE13/HOMEPAGE/DOLLASE/

Friedmann, Howard & Marin, Leslie (2012). *Die Long-Life-Formel. Die wahren Gründe für ein langes und glückliches Leben [La formule de longue vie. Les vrais raisons d'une vie longue et heureuse].* Beltz-Verlag Weinheim und Basel.

Goethe, Johann Wolfgang: 1790 erschien seine wissenschaftliche Arbeit „Versuch, die Metamorphose der Pflanzen zu erklären"[en 1790 parut son travail scientifique, la métamorphose des plantes], 1799 das Gedicht „Die Metamorphose der Pflanzen" [en 1799 le poème „la métamorphose des plantes" [à l'époque, on osait parler encore, à juste titre, de « belles sciences", désormais nous n'avons plus que des sciences « hideuses", *ndt*]

Krautz, Jochen (2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie (Formation marchandisée. Écoles et universités sous le dictat de l'économie]*. Diederichs Verlag.

Krautz, Jochen (2011). Die sanfte Steuerung der Bildung [la délicate gouvernance de la formation]. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 29.09.2011, Nr.227 / Seite 8.

Krautz, Jochen (2013a). Auf dem Niveau eines Heizungsthermostaten. Österreichs Bildungsministerium lässt sich die Unwirksamkeit von Bildungsstandards und Tests durch ein Gutachten attestieren [Au niveau des thermostats de chauffage. Le ministère autrichien de l'éducation fait évaluer l'inefficacité des standards de formation par des experts] In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 30.8. 2013, Nr.201, S.7.

Krautz, Jochen (2013b). Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen [Réforme de la formation. Stratégies d'imposition d'une image économique de l'être humain dans le système de formation et d'éducation]. Internet: forum-kritische-paedagogik.de/start/wp-content/uploads/downloads/2013/01/krautz.pdf

Patzlaff, Rainer, Doris Boeddecker & Martina Schmidt (2006). Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung.

Ein Forschungsprojekt des IPSUM-Instituts [Âge d'entrée en scolarisation et évolution de la santé. Un projet de recherche de l'Institut IPSUM]. In: *Erziehungskunst* 5/2006, S.531-542. Zwischenberichte zum weiteren Fortgang des Projekts erschienen [rapports intermédiaires parus dans] in der Zeitschrift Erziehungskunst 9/2007 und 10/2008 sowie in der Zeitschrift *Medizinisch-Pädagogische Konferenz* 51/2009, 57/2011, 67/2013.

Patzlaff, Rainer & Saßmannshausen, Wolfgang (2007). *Kindheit – Bildung – Gesundheit: Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von drei bis neun Jahren [Enfance- Formation – Santé: lignes directrices de la pédagogie Waldorf pour l'enfance de 3 à 9 ans]*. Stuttgart, zweite, überarbeitete Auflage.

Phoca PDF

Patzlaff, Rainer (2013.) Die Früheinschulungskampagne im Kontext der Bildungsdebatte in Deutschland [La campagne de scolarisation précoce dans le contexte du débat sur la formation en Allemagne]. In: *Themenheft Schulreife*, hg. von der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, Dornach (Schweiz).

Patzlaff, Rainer (2013). *Der gefrorene Blick. Bildschirmmedien und die Entwicklung des Kindes [Le regard congelé. Écrans médiatiques et évolution de l’enfant]*. Aktualisierte Neuausgabe. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.

Picht, Georg (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe [La catastrophe allemande de la formation]*. Walter-Verlag Olten.

Puhani, Patrick A. & Weber, Andrea M. (2006). Fängt der frühe Vogel den Wurm? Eine empirische Analyse des kausalen Effekts des Einschulungsalters auf den schulischen Erfolg in Deutschland (L’oisillon trouve-t-il son vermisseau tout seul? Une analyse empirique des effets causals de l’âge de scolarisation sur la réussite scolaire en Allemagne]. Diskussionspapiere der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Leibniz-Universität Hannover.

Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005). *Bildung beginnt mit der Geburt: Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen [Formation débutant à la naissance: un plan vacant de formation pour les institutions de l’enfance dans en Nord Westphalie]*. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel.

Steiner, Rudolf (1922). *Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung desSeelisch-Geistigen [Le sain dévloppement du corporel physique en tant que base du libre déploiement de la vie de l’âme et de l’esprit]*. 3.Auflage, Dornach 1969 (Gesamtausgabe Band 303).

[1] Au sens de performance et d’efficacité « à très court terme », à long terme cela n’étant jamais sérieusement évalué !*ndt* , voilà bien un terme qui nous a été imposé, en France comme ailleurs par l’anglo-saxonnisme économique. *ndt*

[2] En anglais dans le texte, c’est-à-dire en bon français : **classements** (car conformément à l’esprit de la *Grundgesetz* il faut dire qu’il n’y avait en Allemagne ni notes ni classement avant…), mais c’est tellement « mieux » d’aller chercher le terme anglo-saxon quand on est « modernes » ! *ndt*

[3] Allusion au jeu de mot entre « *Gymnasium-8* » et le « G-8 » économique, aux réunions soigneusement gardées par les CRS, et qui le seront désormais, chez nous de plus en France par l’état d’urgence. *ndt*

[4] Voir ma note 2 ; ce qu’on traduirait dans le langage du Ministère français de l’éducation « apprenants compétents et apprenants incompétents »..., peut-être ensuite, à l’étape suivant, l’élimination des seconds pour ne garder que les premiers ? *why not ? ndt*

Phoca PDF

[5] C'est-à-dire, **le fait** de savoir lire et écrire, et au niveau de la population, le degré d'alphabétisation. *ndt*

[6] C'est-à-dire, selon Littré : « difficilement accessible à l'entendement qui précise : « une chose **abstruse** est une chose que l'on ne peut comprendre que par une suite de raisonnements et qu'à force d'efforts ; une chose **abstraite** n'est malaisée à comprendre qu'à cause de la généralité qui y est inhérente. Une chose **abstruse** est toujours difficile ; une chose **abstraite** peut être aisée pour un esprit habitué aux spéculations philosophiques ». **Vol.1**, p.35. *ndt*

[7] Rappel : **Ontogénétique**, relatif à l'**ontogenèse**, à savoir, le développement de l'individu depuis sa première forme embryonnaire jusqu'à l'apparition complète des organes ; **phylogénétique**, relatif à la **phylogenèse** (synonyme : phylogénie) , à savoir, l'histoire de l'évolution d'un groupe d'organismes, mettant en évidence leurs relations de descendance, par opposition à ontogenèse. *ndt*

[8] Type de plante annuelle servant de base aux considérations de la « Métamorphose des plantes » de Goethe. Les cercles de pétales formant la fleur sont séparés par un intervalle ; on y voit de bas en haut : le calice, la corolle, les étamines et l'ovaire ou le pistil (Goethe : *La métamorphose des plantes* (Traduction d'Henriette Bideau, TRIADES, Paris 1975, p.114). *ndt*

[9] J'ai préféré ce terme, donc au sens donné par Socrate, bien que celui-ci s'adresse de préférence à l'âme, alors qu'ici il concerne au plan spirituel successivement chacun des corps. *ndt*

[10] Une telle preuve ne pourra se situer qu'à l'interface entre les spécialités de la psychologie, de la physiologie, de la médecine et de la biochimie : les exemples concernés sont par exemple des domaines où il apparaît un rapport entre biologie et psychologie ou vie de l'âme : le stress lié au deuil d'un proche qui provoque l'effondrement de la défense immunitaire, la théorie génétique du cancer et le mécanisme du diabète d'apparition non-génétique, et enfin le *burn out* sont autant de pistes à suivre pour en obtenir. *ndt*

Phoca PDF