

Sauver l'enfance

Mémoire pour une pratique pédagogique de l'action

Peter Guttenhöfer

La nature est en danger sur la Terre. Plantes et animaux abandonnent la planète et tous parlent du climat. Mais il y a encore autre chose en danger : l'enfance. Au plan mondial, la pression augmente sur les enfants : scolarité toujours plus précoce, curriculum étatique pour les dix premières années, apprentissage de la lecture à trois ans, enseignement intellectualisé, exacerbation de la concurrence entre les enfants, pas de mouvement, pas d'activité artistique, pas de jeu. À la maison, des familles brisées, des parents stressés, le chômage, la pauvreté, les enfants abandonnés seuls devant l'écran de télé. Même les enfants des riches sont pauvres ! [...] Il y va de l'énergie de jeunesse de la Terre. « L'école » doit être repensée à fond ! Une école dans laquelle les enfants vivent, jouent et travaillent de manière telle qu'ils puissent développer leur faculté d'imagination en les transformant en imagination créatrice

I. Mise en danger de l'enfance par l'école

La civilisation qui, depuis l'Europe de l'Ouest, s'est emparée de toute l'humanité, est d'elle-même ennemie de l'enfance. La vie en ville démontre cela en toute rigueur : tout mouvement sans surveillance de l'enfant met sa vie en danger. Jouer est interdit. La mesure de toutes choses c'est l'auto-réalisation individuelle de l'être humain adulte. Enfance et Vieillesse ne sont autres que des stades marginaux encombrants et inévitables. L'enfance doit être exploitée. Dès les premiers indices d'une capacité représentative de l'enfant l'organisation de l'État intervient : obligation scolaire ! La tendance se révèle universelle de toujours avancer l'âge de la fréquentation scolaire. Un penser économique, en termes de coûts et d'utilité, gouverne tout le processus de formation, autant au plan organisationnel qu'au plan des contenus. Dans la plupart des pays du monde, les enseignants sont notoirement sous-payés ; au malheur des enfants se rajoute donc celui des enseignants. Cela contribue au mépris réciproque entre professeurs et élèves. L'enfant est toujours et encore considéré comme un objet de socialisation, et non pas comme le sujet de son auto-éducation. Il n'est pas encore reconnu comme porteur de son droit à une libre éducation et un libre développement, mais comme porteur de l'obligation de scolarité. En vérité, les devoirs se situent du côté des adultes ; l'enfant rentre dans son droit avec la naissance. La convention de l'ONU des droits de l'enfant, signée en 1989, par presque tous les États membres, est une expression de cette conscience nouvelle ; mais nous ne faisons que nous rapprocher de la réalisation des idéaux qui y sont formulés lorsque nous reconnaissons avec une pleine gravité ce qu'a dit Janusz Korczak : « L'enfant ne devient pas seulement un être humain, il est un être humain ! ». La discussion actuelle sur le mauvais traitement infligé aux enfants a mis en lumière que, dans les phénomènes hideux isolés, une profonde couche de la vie remonte à la surface, dans laquelle une vie des instincts non épurée et l'égoïsme, avec la pulsion fondamentale de notre civilisation moderne — avant tout qui consiste à devoir prendre possession violemment —, forment un mélange dangereux. Des répercussions de cette couche profonde sont la pédagogie de la violence mondialement répandue, le style des édifice scolaires, l'animosité des plans scolaires à l'égard du mouvement, en un mot : l'ordre quotidien normal de « l'école ». Reconnaître l'enfant, en tant que sujet de sa propre éducation, est assez difficile, mais cela est entré enfin sous la forme d'une idée dans l'humanité. Le pas suivant, dont l'orientation résulte de la phrase suivante de Rudolf Steiner, est indispensable : Toute éducation est une éducation de soi, et en vérité, nous, éducateurs et enseignants, ne sommes que l'entourage de l'enfant qui s'éduque lui-même ». Organiser en conséquence l'entourage conformément aux exigences d'un développement fécond de l'enfant, signifierait, pour les adultes, une profonde transformation de leurs habitudes de penser et de vivre. La civilisation devrait être réorganisée de fond en comble. Le point de départ serait l'humain : enseignant et enfant travaillent et apprennent ensemble. Les enfants de notre temps n'acceptent plus le prof, aussi peu qu'ils peuvent accepter d'être trop isolés, par le plan scolaire et la salle de classe, pendant toute la journée de la vie en général. Dans le meilleur — ou bien le pire — des cas, ils s'inclinent. À partir de la douzième année, ils commencent à se mettre en défense. Les problèmes qui surgissent avec cela sont repérés

par les éducateurs comme des problèmes de discipline. La vérité, c'est que l'enfant veut être actif conformément à sa nature. Mais c'est bien que la sorte d'école actuellement en vigueur entrave l'être actif et productif de l'enfant. [...] La pédagogie Waldorf fondée par Rudolf Steiner construit originellement sur le fait que l'enseignant est avant tout un apprenant et non inconditionnellement le spécialiste pédagogue académiquement formé. Aujourd'hui, nous pouvons même rajouter : l'enseignant doit être un travaillant. Autrement formulé : pourquoi donc les trois types humains de travailleurs actuels : agriculteur, ménager (ou ménagère) et artisan, sont-ils aujourd'hui éliminés du processus éducatif ? L'enseignant typique actuel est en effet un être humain libéré du travail productif, aux frais de la communauté, pour pouvoir se consacrer totalement à l'enseignement des enfants. Les enfants aussi sont eux-mêmes libérés de tout travail, pour être libre dans l'apprentissage. Cette situation devait s'étendre, dans les pays du monde où règne le bien-être, jusqu'à récemment jusqu'à la 25^{ème} ou 30^{ème} année de la vie. Que les économies n'aient pu le supporter, c'est depuis longtemps visible. [...] « L'école » aujourd'hui, c'est donc le résultat de processus culturels de l'Europe central, vieux de 250 ans qui ont abouti à la dispersion des processus de vie. Ceux-ci se font douloureusement prévaloir de sorte que travail et apprentissage, jeu et travail, artisanat et formation, enfance et société industrielle, civilisation urbaine et culture rurale sont ainsi réduits en miettes. L'école est aujourd'hui un lieu, où l'enfant est rendu étranger à la vie. Ses manifestations sont artificielles et la « motivation » qui reste encore chez les élèves n'est rien d'autre que leur coercition par le devoir d'apprendre et de mener à bonne fin des études dans la légitimité du droit. C'est hostile à l'enfance, car l'enfant est un être du présent, qui éprouve le sens de son existence directement dans l'esprit et le sensible et n'emprunte pas un avenir représenté, ni aucune sorte de prérogatives futures au moyen d'acquisition de compétences.

II. Transformation de l'école

Comment l'école devrait-elle donc être, si elle voulait représenter un environnement conforme à la nature de l'enfant d'aujourd'hui ? Novalis en a indiqué une direction dans son fragment « pédagogie » : « Un éducation des enfants comme une formation d'apprenti — non pas par éducation directe — mais le laissant participer progressivement aux occupations et autres de l'adulte. » L'adulte éduquant doit être occupé ! Et certes pas à l'éducation directe des enfants, mais aux occupations fondant la vie et l'organisant. Dont font naturellement partie écrire, lire, compter et chanter ! Et comment l'« élève » apprend-il ? Dans les sept premières années, par imitation (par « l'être-comme » *ndt*), dans les sept secondes par le « faire-pareil ». Ici naissent des images d'adultes occupés d'une manière pleine de sens, dont les occupations sont dignes de se voir imiter et qui peuvent être imitées ou, selon le cas, copier dans l'action, parce qu'elles s'expriment dans des actions visibles, dans des mouvements conduits par la raison de leurs bras et de leurs jambes. Et le génie de l'enfant, qui vit dans l'environnement de ces occupations, consiste, par son activité d'être-comme et de faire-comme, à pratiquer son auto-éducation. Cela, nous l'appelons d'abord jouer, par la suite c'est s'exercer. Les activités d'imitation reposent avant tout dans le domaine de l'agriculture et du jardinage, l'artisanat et les soins du ménage, et donc dans ces domaines-là dans lesquels par une transformation des substances, les « aliments » sont préparés et, par malchance, ceux-ci ne se présentent plus dans le champ éducatif de l'école. Rudolf Steiner, quant à lui, les a fait rentrer déjà dans l'espace pédagogique, d'une manière rudimentaire ; cela constitue aujourd'hui une des particularités de la pédagogie Waldorf. C'est justement dans ces domaines pratiques que l'humanité actuelle arrive de plus en plus radicalement à la conscience que la conception du monde réductionniste et l'aspiration égoïste au profit mènent à la destruction de nos fondements de vie. Nous reconnaissons cela dans les effets catastrophiques de l'agriculture industrialisée pour les sols et les paysages, les abeilles et la qualité des aliments. [...] Ici les idées s'associent ensemble : les adultes s'intéressent de nouveau à la terre, disent adieu à l'augmentation du profit et à l'élevage intensif ; l'attention est de nouveau portée aux créatures qui nous accompagnent et qui sont prêtes à nous aider, telle une conduite d'action. Et ils entraînent les enfants ! Ils ne les enferment plus dans des jardins d'enfants, des garderies, des classes d'études, mais ils travaillent ensemble avec eux, les plus petits jouant, les plus grands participant progressivement aux activités des adultes. Là nous pressentons le besoin d'un nouveau « Curriculum », d'une nouvelle valorisation des disciplines,

selon celles principales et celles secondaires, là deviennent les vaches sacrées : exactitude de la langue maternelle, littérature nationale, et mathématiques placées dans une série avec de nouvelles matières principales comme le jardinage et les métiers artisanaux. Le lieu idéal pour ce genre d'environnement éducatif serait naturellement la ferme agricole. Mais elle devrait en vérité être en tout cas profondément restructurée, si elle devait représenter un « environnement parfait » (Goethe, Province pédagogique) pour l'enfant s'éduquant et dût en même temps nourrir les hommes qui y vivent et y travaillent. On ne veut donc pas dire ici une espèce « d'école de la ferme », mais on pense plutôt à une communauté qui, au moyen de l'agriculture biologique bio-dynamique veut se consacrer à reconquérir les énergies juvéniles de la Terre. Donc, non pas une éducation directe de l'enfant, que Novalis déconseillait, mais qui fait entrer l'enfant dans ce milieu d'activité, en laissant l'enfant vivre et s'activer dans le courant de volonté des adultes. Et les « salles d'étude » trouvent leur appartenance à ce milieu, à vrai dire sous une forme métamorphosée. Les espaces intérieurs et extérieurs fournissent ensemble un environnement complet. La manière dont celui-ci peut être organisé chez l'individu dépend de nombreuses conditions et on ne peut donc pas les traiter à fond ici. Il est évident que l'on ne peut que renvoyer ici à une certaine direction, dans laquelle l'idéal fût à rechercher. [...] Deux idées nous entraînent plus loin : « une ferme » serait un environnement idéal, mais ce n'est pas une condition. Une « école » s'est d'abord développée dans le milieu urbain, et elle doit, pour l'essentiel, être transformée au sein de la civilisation urbaine. Une civilisation urbaine doit cependant elle-même totalement être restructurée, ce qui ne peut certainement réussir que selon un processus requérant des dizaines, voire même une centaine d'années. Dans les conditions politiques, sociales et culturelles d'aujourd'hui, régnant dans la plupart des États, on ne peut songer qu'à un changement efficace du paradigme pédagogique, si l'on est prêt à se représenter d'abord à une échelle plus petite, la transformation de « l'école » en un lieu d'apprentissage sur lequel les enfants peuvent grandir et se développer à la rencontre d'une aptitude porteuse d'avenir.

III. *Small is beautiful [Ce qui est petit est beau, ndt]*

Ce qu'apprend l'être humain, et la façon dont il l'apprend, est d'une importance particulière pour la configuration du cours de sa vie. Nous voulons ici laisser de côté les trois premières années, étant donné que nous souhaitons à chaque enfant de pouvoir grandir durant ce premier temps de la vie sous la protection d'une famille. Que ce souhait pour des centaines de milliers d'enfants ne s'accomplisse pas, cela ouvre un autre champ de questions qui ne peut pas être travaillé dans le contexte de ces réflexions. Il s'agit ici de projeter l'image d'un lieu d'apprentissage, où l'enfant peut vivre, apprendre et profiter de la quatrième à la dixième année, d'une esquisse « d'école » dans laquelle trois années de séjour en jardin d'enfants et quatre années de « scolarité » forment un continuum de sept ans. À la fin de cette phase de développement, l'enfant a atteint un stade auquel, au sens de la recherche actuelle sur la santé, il dispose d'une « dotation de base » élémentaire avec les aptitudes de cohérence (il se sent relié au monde par son âme) et à la *résilience* [capacité de réaction du caractère, analogique à l'élasticité physique, *ndt*] (énergie de s'affirmer et maîtrise de ses résistances). À ce moment de la vie, caractérisé dans l'anthropologie d'inspiration anthroposopique comme le « passage du Rubicon », l'enfant a édifié pour ainsi dire sa santé individuelle biologique, d'âme et d'esprit, qui sera la source d'énergie pour résister aux crises des années suivantes et de la vie principalement. Si l'enfant, pour le moins jusqu'à un certain point, s'est développé dans une atmosphère qui encourage « le libre déploiement de sa personnalité », comme le permet et le rend possible la loi fondamentale, alors il est armé pour les exigences qui s'annoncent. Au sein de cette phase, les processus d'apprentissage ne doivent pas encore être régis par les normes des directives étatiques ; ce qui est pensable c'est que l'enfant, lors de la quatrième « année d'école », soit adapté aux normes d'État respectives, dans sa structure de performance, au moyen d'une préparation adéquate, afin qu'ensuite, sans problème, il puisse s'adapter à n'importe quelle école, qui lui fût offerte. (Dans de nombreux pays, il y a même la possibilité du « *home schooling* » [scolarité à la maison, *ndt*] pour la période primaire). Pour le moins, les trois premières années de la « scolarité » pourraient être librement organisées, sans cela les trois années qui précèdent la maturité scolaire. [...] C'est particulièrement à la transition du jardin d'enfants à la « scolarité » que les particularités du développement individuel d'enfants singuliers peuvent être

prises en compte ; on créerait ainsi une structure par laquelle les problèmes de la mise en scolarité précoce, qui est en effet contrainte tout autour dans le monde, pussent être au moins quelque peu atténués. L'obligation scolaire exigée peut y satisfaire, mais les mesures pédagogiques particulières sont librement déterminables. En de nombreux lieux de la Terre, où les conditions sociales, économiques ou culturelles ne sont pas favorables à l'édification d'un système scolaire d'État, voire même d'un système pluri-articulé, de telles petites « écoles » seraient à instituer avec des moyens relativement peu considérables : toutes les énergies d'éducation et d'enseignement engagées ne doivent pas nécessairement avoir suivi une formation académique ; en partie, de toutes autres compétences sont requises que celles qui sont à acquérir dans les universités ou les instituts de formation des maîtres. Il ne faut pas penser non plus à de grands édifices scolaires très coûteux ; pas de grands collèges qui luttent jusqu'à l'épuisement avec leurs conflits de dynamique de groupe conformes à l'« esprit » de l'époque, mais où financement, organisation et gestion peuvent encore être embrassés du regard. En un mot : « *Small is beautiful* » [...]

IV. « Basic School »

Dans ces sept ans, il s'agit de rendre possible à partir de l'enfance, la construction d'une santé individuelle, de poser les bases d'une formation générale, et de l'exercice du travail. La pédagogie Waldorf œuvre, en partant de l'anthropologie de Rudolf Steiner, à cette façon de poser de tâche. Outre le développement de l'intelligence et de l'âme [*Gemüt*, soit en fait organiquement le siège de l'âme : du sommet du crâne au diaphragme..., *ndt*] de l'enfant, on consacre une attention particulière à la formation de sa volonté. Au sens de la pédagogie de l'action défendue ici, l'école Waldorf révèle aussi son besoin d'évolution. En regard de la détresse des enfants et conduite par la question : « Que doivent pouvoir [et savoir au sens d'aptitudes, *ndt*] les enfants d'aujourd'hui dans trente ans ? » des tâches nous sont posées dans la direction qui est exposée dans le paragraphe 2. Changer des contenus et méthodes d'enseignement des degrés moyen et supérieur, voilà qui se heurte à des difficultés d'État et à d'autres, internes à l'école Waldorf ; les quatre premières années d'école et le temps du jardin d'enfants, comme on l'a exposé, sont modifiables au plus tôt. La beauté et la profondeur de la pédagogie Waldorf se déploient déjà dans les quatre premières années d'école ; jeu et travail s'interpénètrent avec une grande fluidité, les contenus du monde se manifestent dans des images, enfants et professeurs travaillent ensemble à la formation d'une communauté de destin dans laquelle ne règne pas la concurrence, mais où s'exerce une assistance mutuelle. Dans la sixième classe commencent de nouveaux problèmes, parce que l'attitude de l'enfant à l'égard du monde se modifie d'une manière constitutionnelle, dans sa douzième année. La « *basic school* » pourrait aussi être prolongée au sein de la cinquième classe, à chaque fois selon les possibilités du lieu et des hommes ; pour la sixième année d'école, cependant, de toutes nouvelles lignes de conduite sont déterminantes. Sur cette base, la « *basic school* » a été pensée comme limitée à quatre, ou au plus, à cinq années d'école ; à la totalité de cette forme d'école appartiennent les trois années précédentes du jardin d'enfants, et donc au total de sept à huit ans en tout. Nous avons donc l'image d'une forme minimale « d'école » devant les yeux qui représente une offre pédagogique globale pour des enfants entre quatre et onze ans. Il ne s'agit pas d'un fragment d'une école adéquate, mais d'une complète institution. Une institution de ce genre pourrait être organisée avec une dépense relativement peu considérable d'énergie et de coûts. Pour pouvoir penser cette forme de « *Basic school* », on doit lâcher l'idéal de l'école Waldorf des douze années scolaires et se souvenir de quelles énergies et compétences se trouvent à disposition surtout dans la crise qui devient critique de l'enfance. Les petites « écoles » pourraient être des germes de lieux pleinement nouveaux, pour les détails desquels l'imagination d'aujourd'hui fait encore défaut. Nous voulons créer des îles du salut pour l'enfance et avec cela, pour la faculté imaginative de l'humanité.

Das Goetheanum, n°50/2011

(Traduction Daniel Kmiecik)

Plus d'information sur le site et texte complet du mémorandum sur : guttenhoefer@gmx.fr

Peter Giuttenhöfer est professeur Waldorf et formateur de professeur Waldorf et depuis plus de trente ans il est en contact actif avec les écoles Waldorf du monde entier. Il travaille déjà concrètement avec quelques initiatives de *Basic schools* dans divers pays.