



Universität Potsdam

Diether Hopf

Jardins d'enfants, éducation préscolaire et école primaire

first published in:

Traditions et transformations : le système d'éducation en République fédérale d'Allemagne / Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. - Paris :
Economica, 1991, S. 105-115

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 113

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3732/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-37329>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 113

Chapitre 4

Jardins d'enfants, éducation préscolaire et école primaire

4.1. L'ENTREE DANS LA VIE SCOLAIRE

Pour toutes les écoles de la RFA, l'année scolaire débute le 1er août. Ce jour-là commence la scolarité obligatoire pour tous les enfants âgés de six ans révolus au 30 juin de l'année en cours. Ce principe est prévu dans l'« accord des *Länder* sur l'harmonisation du système scolaire » de 1964 et 1971 (appelé aussi accord de Hambourg). Les parents sont publiquement appelés à inscrire leurs enfants à l'école. Dans beaucoup de *Länder*, les enfants passent d'abord un test de maturité scolaire. Environ la moitié des enfants de six ans et pratiquement tous les enfants de sept ans sont scolarisés. La grande majorité des enfants fréquentent l'école primaire publique, la même pour tous. Il n'y a que très peu d'écoles privées. L'école primaire est de quatre années dans dix *Länder*, mais à Berlin elle est de six années.

Le niveau primaire est précédé d'un niveau pré-élémentaire qui comprend les jardins d'enfants et des établissements de préscolarisation : ensemble d'institutions publiques ou privées qui offrent aux enfants de trois ans révolus jusqu'à leur entrée à l'école primaire, à mi-temps le plus souvent, mais parfois à temps complet, une éducation qui complète l'éducation familiale. La fréquentation du jardin d'enfants n'est pas obligatoire. Ce sont des « éducateurs » et non des « instituteurs » qui y ont la charge de l'éducation des enfants.

Font également partie du niveau pré-élémentaire – et leur fréquentation est également facultative – les « pré-classes » (*Vorklassen*) et la première année des « classes préparatoires » (*Eingangsstufen*) dont le but est de faciliter le passage du jardin d'enfants ou du milieu familial à l'école primaire. Du point de vue organisationnel, les classes préparatoires sont rattachées soit au jardin d'enfants soit à l'école primaire ; elles offrent un enseignement d'un an pour les enfants de cinq ans ou de deux ans pour les enfants de cinq et six ans. Les « pré-classes » sont rattachées à l'école primaire ; s'y font surtout inscrire les enfants dont le sixième anniversaire tombe dans le second semestre de l'année calendaire en cours.

Les institutions pré-élémentaires rattachées à l'école primaire facilitent, du fait de la proximité, la coopération entre éducateurs et instituteurs. Elles sont donc particulièrement adaptées pour garantir un processus d'apprentissage ininterrompu et progressif des enfants. Ceci explique les efforts faits dans plusieurs *Länder* pour les développer. Mais en règle générale, les institutions de niveau préscolaire sont indépendantes de l'école primaire. L'éducation des enfants n'y est pas confiée à des instituteurs comme en France, mais le plus souvent à des éducateurs, des « jardinières d'enfants », des pédagogues sociaux et à un personnel auxiliaire. Ces éducateurs, à la différence de tous les autres enseignants, ne sont formés ni à l'université ni dans les « facultés de pédagogie » (*Pädagogische Hochschulen*), mais dans des écoles professionnelles à plein temps (*Fachschulen*), où la formation qu'ils reçoivent relève du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dure de trois à quatre années.

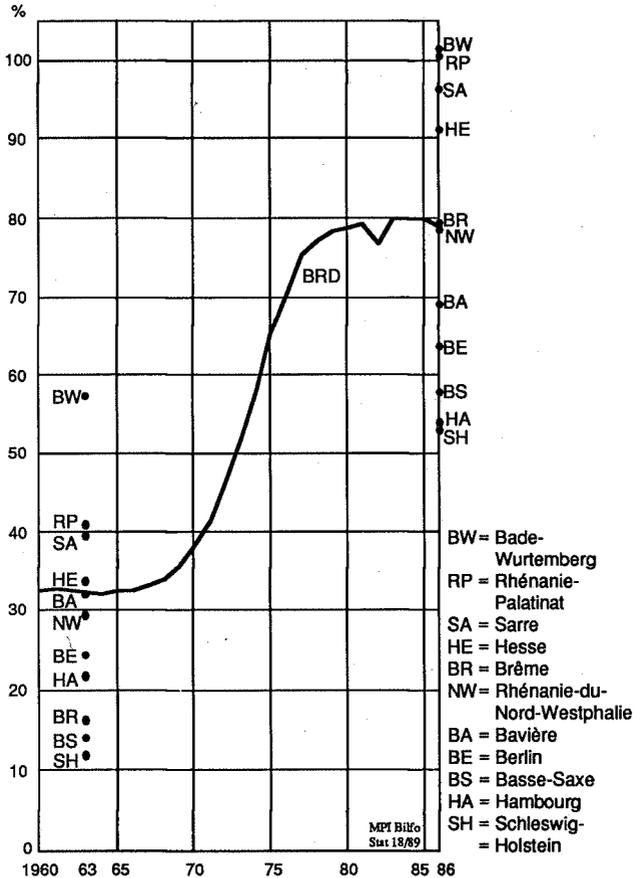
Il est possible, sous certaines conditions, de scolariser prématurément les enfants qui n'auront six ans qu'après le 30 juin. Inversement, on peut retarder l'entrée à l'école d'enfants d'âge scolaire si le test de maturité se révèle insatisfaisant ou si les observations de l'instituteur au cours des deux premiers mois de classe permettent de penser que l'enfant n'est pas encore mûr pour l'école. Dans la plupart des cas, ces enfants sont alors admis dans les classes préparatoires ou pré-classes, ce qui, dans certains *Länder*, est obligatoire et facultatif dans d'autres. Ils y reçoivent un soutien particulier qui doit leur permettre d'acquérir les moyens de faire une bonne scolarité. Ainsi ces classes d'adaptation, souvent rattachées à l'école, occupent-elles une position tout à fait spécifique entre le niveau préscolaire et l'école primaire.

4.2. CAPACITES D'ACCUEIL DES JARDINS D'ENFANTS ET EVOLUTION DE L'ECOLE PRIMAIRE

Jusqu'au milieu des années 60, il y avait place dans les jardins d'enfants de la RFA en moyenne pour un enfant sur trois âgé de un à six ans. Cette proportion est passée depuis 1980 à quatre enfants sur cinq (cf. Graph. 4.1). Il existe toutefois des différences considérables suivant les *Länder*. Ainsi, à Berlin en 1982, la capacité d'accueil des jardins d'enfants n'était que de 60 % des enfants concernés, mais elle était de 94 % en Sarre.

Le nombre des enfants accueillis dans les classes d'adaptation pré-élémentaires annexées aux écoles primaires publiques et où ils peuvent donc se préparer petit à petit à la scolarité obligatoire est relativement réduit. En 1984, 0,2 % seulement des enfants de quatre ans, 2,6 % des enfants de cinq ans et 6,2 % des enfants de six ans fréquentaient ce type d'institution. Ces chiffres, il est vrai, sont des valeurs moyennes et cachent des différences considérables entre les *Länder* puisqu'ils passent, pour des enfants de six ans, de 2,2 % en Rhénanie-Palatinat, à 30,1 % à Hambourg.

Graphique 4.1: Capacité d'accueil des institutions préscolaires en pourcentage de la population de 3 à 6 ans dans les Länder de la RFA 1960-1986



Dans l'ensemble, on constate un développement général dans toute la RFA des institutions de niveau préscolaire. Dans les années 80, elles sont en mesure d'accueillir la grande majorité des enfants concernés. Cependant, une augmentation du nombre et de la capacité des classes d'adaptation est peu probable. On a de fait peu développé ce système de transition qui, selon les propositions du Conseil national de l'enseignement en 1970, aurait dû recevoir pour deux années les enfants de cinq ans et dont on pensait que l'imbrication partielle dans l'école primaire et le mode d'éducation étaient particulièrement en mesure d'amener progressivement les enfants du jeu à l'apprentissage scolaire. Et ceci malgré les résultats

très positifs obtenus dans certaines écoles expérimentales, comme par exemple la « *Laborschule* » de Bielefeld.

Plus des deux tiers des jardins d'enfants en RFA dépendent des Eglises. Un peu moins d'un tiers relève du secteur public. Les parents contribuent au financement de ces établissements. Les autorités publiques n'interviennent que pour vérifier si les conditions d'accueil minimales exigées par la Loi sur le bien-être des enfants (*Heimaufsicht*) sont bien remplies. Les éducateurs et éducatrices ne sont pas tenus de suivre un programme défini. Leur travail consiste à encourager le jeu, la communication verbale, l'évolution cognitive générale et l'intégration sociale ; des activités artistiques et la gymnastique font aussi partie des occupations proposées aux enfants. Les tentatives des années 60 vers une certaine « scolarisation » des jardins d'enfants, avec apprentissage précoce de la lecture par exemple, ne se sont pas généralisées. La tendance actuelle se caractérise davantage au contraire par la démarche dite « situationnelle », c'est-à-dire la prise en compte et l'exploitation pédagogiques des problèmes vécus par les enfants dans la vie quotidienne et met l'accent sur les possibilités d'apprentissage par le jeu.

L'évolution démographique récente de la RFA a eu pour conséquence d'améliorer les capacités relatives d'accueil et les conditions de travail des maîtres et des élèves dans les deux secteurs pré-élémentaire et primaire : les chiffres de la natalité depuis 1946 et les prévisions démographiques jusqu'en l'an 2000 (cf. Graph. 4.2) le montrent clairement. La diminution brutale de plus d'un tiers du nombre des naissances entre 1966 et 1973 est un premier phénomène particulièrement remarquable. Sans doute un autre élément d'importance est-il intervenu, à savoir : l'accroissement rapide, entre 1970 et 1980 surtout, du taux d'enfants étrangers, dont nous verrons (Chap. 6) qu'il pose de nouveaux problèmes aux institutions scolaires et préscolaires. Mais même si cette proportion devait continuer à croître (elle peut s'établir entre 13 et 16 %), il reste que dans les années 80, les écoles primaires ont beaucoup moins d'élèves qu'auparavant, alors que le nombre des enseignants, pour des raisons tenant à leur pyramide des âges, ne diminue que faiblement. Cette situation a d'ores et déjà permis différentes réformes : diminution du nombre des élèves par classe, développement de la formation continue des maîtres, qui conduisent, semble-t-il, à un enseignement plus souple, mieux adapté aux aptitudes et aux besoins individuels des élèves. La réaction de l'administration à cette diminution globale des effectifs a consisté d'une part à laisser tacitement les effectifs par classes passer en dessous de la norme réglementaire, mais d'autre part à fermer et/ou à regrouper certaines écoles et surtout à refuser massivement le recrutement des candidats instituteurs à l'issue de leurs examens.

Graphique 4.2 : Naissances d'enfants allemands et étrangers en RFA 1946 - 2030

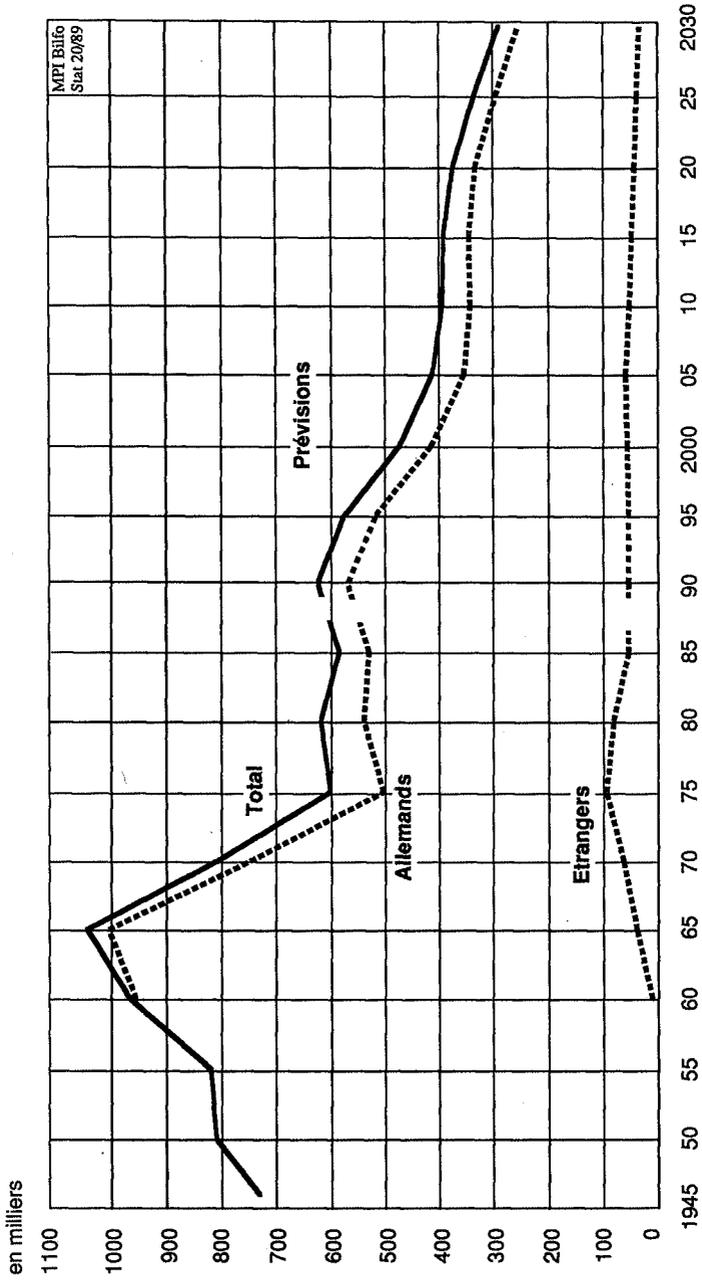


Tableau 4.1 : Ecole primaire et *Hauptschule* : données générales 1960-1987

Année	Elèves	Enseignants	Elèves par enseignant ¹	Elèves par classe
Ecole primaire et Hauptschule				
1960	5.219.235	142.098	35,7	36,6
1965	5.565.778	161.115	33,1	34,7
1970	6.347.451	187.724	31,6	33,9
1975	6.425.116	235.042	27,5	30,0
1980	5.044.424	248.013	21,6	25,2
1985	3.827.875	234.385	17,9	21,9
1987	3.660.741	230.470	17,6	21,3
dont: Ecole primaire ²				
1975	3.912.170	127.812 ¹	30,6	29,6
1980	2.767.542	116.426 ¹	23,8	24,1
1985	2.248.955	111.538	20,2	21,5
1987	2.301.193	115.085	20,0	21,4

1 Y compris horaires des enseignants à temps partiel convertis en équivalents à temps complet.

2 Non compris les effectifs des 5^{ème} et 6^{ème} années de scolarité de Berlin-Ouest, qui sont rattachées au secteur primaire à la différence des autres *Länder*.

Sources : Statistisches Bundesamt (Office fédéral de la statistique) : *Bildung im Zahlenspiegel 1981*, et *Fachserie 11 : Allgemeines Schulwesen 1987* ; KMK (Conférence des Ministères de l'Education et des Affaires culturelles des *Länder*) : *Statistische Veröffentlichungen*, no 54, sept. 1977, no 75, oct. 1981, no 105, déc. 1988.

En raison de la forte baisse du nombre des naissances, le nombre total des élèves de l'enseignement primaire est passé de plus de 4 millions en 1973 à environ 2,3 millions en 1986, ce qui représente une diminution de 45 %. Le taux moyen d'élèves par enseignant a changé dans les mêmes proportions : alors qu'on comptait en moyenne un instituteur pour 33 élèves en 1973, il y avait un instituteur pour 24 élèves en 1980 et pour 20 élèves en 1986. Cette situation se retrouve aussi ces dernières années dans la diminution de la taille moyenne des établissements et dans celle des effectifs par classe (cf. Tabl. 4.1). Il faut noter également qu'une minorité d'élèves, croissante jusqu'à la fin des années 70 et plutôt stabilisée depuis, quitte l'école primaire pour entrer dans les écoles spécialisées pour enfants inadaptés (cf. Chap. 5).

4.3. LE FONCTIONNEMENT DE L'ECOLE PRIMAIRE

Le statut juridique de l'école primaire en tant qu'école commune de tous les enfants remonte à la Constitution de la République de Weimar de 1919. Dans le débat des années 20, surtout après la Loi sur l'enseignement primaire du Reich (1920), on considéra que la pédagogie à l'école devait prendre en compte la psychologie et la physiologie enfantines, se vouloir donc globale, se fonder sur l'observation et l'expérience immédiate et sur

l'activité concrète. De ces principes majeurs se déduisirent méthode et organisation de l'enseignement. Le mouvement dit de « *Reformpädagogik* », comme on l'appelait alors, démarqua nettement le mode de travail de l'école primaire de la « *Lernschule* » d'antan, qui bornait son ambition à inculquer un savoir déterminé.

Dès lors, les pédagogues considérèrent qu'à partir des années 20 l'école primaire avait pratiquement achevé sa réforme et qu'il ne s'agissait plus que de la consolider et de la faire passer au niveau du travail quotidien dans les divers établissements. On retrouve cette attitude en 1962 encore dans les « Remarques relatives à l'enseignement dans l'école primaire de la Commission nationale de l'éducation et de l'enseignement » (cf. Chap. 2.4) : « Bien plus nettement que d'autres niveaux de notre système scolaire, l'école primaire a déjà su trouver dans son évolution passée sa forme propre. » Et la Commission résumait comme suit, dans son programme-cadre de 1959, les fonctions de l'école primaire :

- Intégrer les enfants à un ordre extérieur et intérieur où ils se sentent à l'aise ;
- Les amener avec précaution du jeu à l'attitude de travail ;
- Leur faire découvrir le monde et la vie sur le mode global de l'enfance et sans recours spécifique à la mémoire verbale, leur faire appréhender leur environnement par l'observation et l'activité concrète ;
- Leur faire découvrir dans les contacts interpersonnels des liens qui engagent leur responsabilité ;
- Cultiver et développer de façon vivante la langue maternelle, en s'orientant sur la langue littéraire ;
- Initier les enfants au monde de l'écriture et des chiffres, leur faire acquérir une pratique courante et sûre de la lecture, de l'écriture et du calcul élémentaire.

C'est seulement vers 1970 que l'école élémentaire est revenue au centre du débat pédagogique. Les critiques se sont alors portées sur les aspects d'« intégration sociale » de l'école primaire et sur l'« égalité des chances ». On fit remarquer par exemple que le contact entre enfants de confessions différentes ou entre enfants de la ville et de la campagne était insuffisant, soit du fait de l'étroitesse des périmètres scolaires, soit à cause de la trop courte durée du passage à l'école primaire. Par ailleurs, on critiquait l'incapacité de l'enseignement primaire à réaliser l'égalité des chances, à s'individualiser suffisamment pour compenser les handicaps spécifiques des enfants en provenance de milieux familiaux culturellement défavorisés. Mais surtout, on insistait sur le fait que la sélection au moment du passage dans l'enseignement secondaire prenait mal en compte les potentialités précisément de ces enfants de milieux familiaux défavorisés et parfaitement susceptibles de se développer ultérieurement. Dans son « plan-cadre », le Conseil national de l'enseignement proposa l'institution d'un « niveau d'initiation » de deux ans pour les enfants âgés

de cinq à sept ans. S'appuyant sur les résultats de recherches récentes d'après lesquelles la petite et moyenne enfance constituait une étape d'une particulière plasticité dans l'évolution et l'apprentissage, il considérait en effet que l'ancien critère d'« adaptation à la situation spécifique de l'enfant » ne suffisait pas pour définir des lignes directrices à l'enseignement. Ainsi demandait-il désormais à l'école primaire :

1) de donner dès le départ au processus d'apprentissage une orientation de base telle qu'elle n'aurait plus à être modifiée ultérieurement ;

2) de mettre tout autant l'accent dans l'apprentissage sur la découverte, l'autonomie et la coopération, sur l'entraînement à définir et résoudre un problème, que sur le contenu même des programmes ;

3) de déterminer le plus exactement possible les potentialités et les déficiences individuelles des enfants ;

4) d'intégrer à l'enseignement dès l'école primaire une première initiation aux rudiments des sciences naturelles et sociales, des mathématiques et de la linguistique modernes ;

5) de renforcer et réorganiser l'apprentissage de la langue maternelle ;

6) de souligner les fonctions spécifiques de l'apprentissage des arts, de la musique et du travail manuel ;

7) de réserver des cours spécifiques aux matières dites de « techniques culturelles » (lire, écrire, etc.) ;

8) d'introduire de nouvelles matières, par exemple une première langue étrangère.

Ainsi l'enseignement de l'école primaire devait-il avant tout désormais s'individualiser et se différencier, s'orienter sur l'initiation scientifique et faire jouer les fonctions compensatoires de l'éducation pour accroître l'égalité des chances. La réalité scolaire, il est vrai, ne répond pas toujours à ces principes, qui demanderont encore beaucoup d'efforts. Par ailleurs, certains d'entre eux ont été par la suite partiellement remis en cause, en particulier le risque d'une orientation trop marquée sur la rigueur de type scientifique a été à nouveau contrebalancé par certains retours à une pédagogie plus inspirée de la situation d'apprentissage de l'enfant.

L'enseignement à l'école primaire a pour objectif premier de faire acquérir des capacités de base en lecture, écriture et calcul et d'initier les enfants aux sciences de la nature et aux sciences sociales. Les autres matières, musique, arts, travaux manuels, ainsi que la religion et le sport, occupent une moins grande place dans l'horaire hebdomadaire. Jusqu'en 1970, ces différentes matières n'étaient pas spécifiées dans l'emploi du temps et constituaient simplement les éléments d'un « enseignement global » confié le plus souvent à un seul instituteur qui était libre d'en organiser l'ordre et la présentation et de les pondérer suivant les besoins particuliers de sa classe. A partir des années 70, cet enseignement intégré a été progressivement remplacé par des cours plus spécialisés, dispensés par

plusieurs instituteurs différents. La répartition en « secteurs d'enseignement », prévue dans le plan-cadre du Conseil national de l'enseignement en 1970, représente un compromis entre l'enseignement intégré et l'enseignement spécialisé.

En règle générale, les enfants vont à l'école toute la matinée ; les leçons sont de 45 minutes chacune ; le nombre de leçons par semaine pour les élèves de première année se situe entre 16 et 23 et entre 24 et 28 pour les élèves de 4^{ème} année, les écarts étant dus à des réglementations différentes selon les *Länder*.

Les contenus de l'enseignement de l'école primaire sont fixés dans ce qu'on appelle à nouveau des plans ou programmes-cadres ou plans de formation. Mais ces programmes sont plus ou moins contraignants : certains *Länder* détaillent leurs programmes sur toute la durée de l'année scolaire, d'autres laissent plusieurs semaines par an à la libre initiative des enseignants ; d'autres, enfin, soulignent le caractère de recommandation de ces plans de formation, et donnent ainsi aux maîtres une marge accrue de liberté dans la construction de leur enseignement.

À côté de l'enseignement normal qui s'adresse à toute la classe, il existe un enseignement de soutien de deux à trois heures par semaine pour des petits groupes d'élèves qui en ont particulièrement besoin. À partir de la 2^{ème} année, des cours de soutien sont organisés pour les enfants faibles en lecture et en orthographe. Le débat récent sur l'organisation éventuelle de cours spéciaux pour élèves particulièrement doués n'a pas eu jusqu'ici de répercussion concrète dans le travail quotidien de l'école.

Pour ce qui est des méthodes d'enseignement, l'instituteur (qui est d'ailleurs le plus souvent une institutrice) dispose d'une assez grande liberté. Pourtant, le modèle pédagogique le plus répandu reste celui qui fait du maître le pivot de la classe : c'est lui qui pose les questions, corrige, explique le comment et le pourquoi, décide du moment des exercices et des répétitions, etc., en un mot, c'est lui – ou elle – qui décide jusque dans le détail de ce que les élèves ont à faire (enseignement dit « frontal »). Plus rares sont les formes d'enseignement qui respectent davantage les aptitudes individuelles des élèves. Ces méthodes font appel au travail par groupes, elles permettent aux élèves de découvrir eux-mêmes les relations entre certaines données et de travailler avec des partenaires changeants. Tous les enseignants ressentent le besoin et l'intérêt de ces méthodes, mais ils manquent de modèles et aussi d'une formation appropriée qu'ils n'ont reçue ni à l'université, ni en faculté universitaire de pédagogie, ni non plus dans leur stage pratique de fin de formation entre le premier et le second examen d'Etat.

Un problème particulier qui se pose à l'ensemble du système scolaire depuis une quinzaine d'années est le nombre parfois important d'enfants de travailleurs immigrés. En ce qui concerne le primaire, ces enfants sont

tantôt regroupés avec les enfants allemands dans les mêmes classes, tantôt ils reçoivent un enseignement spécial dans des classes qui leur sont propres. Dans la période de 1970-1983, le nombre d'enfants étrangers dans les écoles primaires et les *Hauptschulen* a quasiment quadruplé. Il s'est stabilisé depuis. En 1984-85, 12,7 % des élèves de l'école primaire étaient des enfants d'immigrés. Leurs pays d'origine sont avant tout la Turquie, l'Italie, la Grèce, l'Espagne et la Yougoslavie et dans les régions où se côtoient des immigrés de plusieurs nationalités, les écoles sont confrontées à des problèmes particulièrement délicats. Il est évident par ailleurs que ces chiffres globaux cachent d'importantes variations suivant les régions : il existe de nombreuses écoles où la majorité des élèves est constituée d'enfants étrangers. Toute tentative pour donner à ces enfants une éducation valable doit veiller d'abord à éviter des phénomènes de ségrégation et de ghetto, mais en même temps à développer un enseignement différencié et individualisé qui puisse prendre en compte la très grande variété de leurs connaissances préalables, de leurs habitudes culturelles et de leurs problèmes particuliers à utiliser l'allemand (cf. Chap. 6).

4.4. LE REDOUBLEMENT, LES BULLETINS DE NOTES ET LE PASSAGE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'école primaire, comme l'ensemble du système scolaire, est organisée en RFA selon le principe des années d'études : à la fin de chaque année les élèves passent dans la classe supérieure sous réserve de résultats satisfaisants. Deux fois par an, les élèves reçoivent des bulletins de notes dans lesquels leur travail dans les différentes matières est noté de 1 à 6. 1 signifie : Très bien, 2 : Bien, 3 : Satisfaisant, 4 : Suffisant, 5 : Médiocre, et 6 : Insuffisant. Ce système de notation se retrouve à tous les niveaux scolaires et dans tous les types d'écoles (à part le cycle terminal du lycée où, à cette notation, s'ajoute un système par points). Si le travail d'un élève est jugé « médiocre » ou « insuffisant » dans plusieurs matières, il doit redoubler. En 1976, le pourcentage des redoublants dans les écoles primaires s'était élevé à 4,1 % et en 1978 encore, à 3,2 %. A cette époque, en effet, les établissements avaient tendance, en début de scolarité surtout, à vouloir compenser par un redoublement les inégalités de réussite tenant à l'origine familiale des enfants. Par la suite, dans plusieurs *Länder*, cette pratique fut abandonnée et le passage dans la classe suivante devint la règle pour tous en même temps qu'étaient organisés des cours spéciaux de rattrapage pour les enfants en difficulté. Ainsi le redoublement, en particulier en fin de première année, est-il devenu extrêmement rare et ne concerne que quelques cas bien particuliers ; on n'y recourt que sur la demande ou au moins avec le consentement des parents, lorsqu'il s'impose avec évidence. La diminution sensible du taux de redoublants, ramené à 1,6 % en 1984, montre l'efficacité de cette nouvelle politique.

Parallèlement à cette suppression du redoublement, dans plusieurs régions, le système traditionnel de notation chiffrée en six positions, a été remplacé par un commentaire détaillé sur le comportement scolaire de l'enfant et surtout sur la meilleure façon pour lui de poursuivre son travail. Des études ont été récemment effectuées sur les avantages et inconvénients de ce procédé, plus conseil que sanction, et permettent d'en évaluer l'efficacité.

Le passage au niveau secondaire avec ses différents types d'écoles (*Hauptschule, Realschule, Gymnasium* ou *Gesamtschule*) est soumis à des règles différentes selon les *Länder*. Même le moment du passage au secondaire varie : dans la plupart des *Länder*, il se situe à la fin de la 4^{ème} année de l'école primaire, mais à Berlin, en fin de 6^{ème} année seulement (cf. Chap. 7). Ces différences de réglementation entraînent évidemment des inconvénients, dans le cas par exemple d'un transfert de résidence dans un autre *Land*. Mais de toute façon, le passage au niveau secondaire est toujours un moment difficile pour les enfants, en particulier dans les *Länder* où ils doivent passer un examen de passage d'organisation centralisée (par exemple en Bade-Wurtemberg). Bien avant le moment fatidique, on voit des écoles se consacrer essentiellement aux matières qui feront la décision lors de l'affectation à l'un des types d'enseignement secondaire, certaines supprimant même plus ou moins en 4^{ème} année les disciplines artistiques – de toute façon déjà défavorisées – au profit du calcul, de la lecture et de l'orthographe, cependant que s'organisent à la maison, le cas échéant, des groupes de travail où on fait le forcing en orthographe et en calcul. Dans tous les cas, mais surtout lorsqu'il existe un examen de passage ou lorsque la sélection dépend pratiquement du corps enseignant, il s'agit d'une période où les élèves sont soumis à forte pression. Les parents, il est vrai, y prennent le plus souvent largement leur part, soucieux qu'ils sont de voir leurs enfants accéder à la filière scolaire la plus prometteuse possible, mais beaucoup d'enseignants auraient eux aussi plutôt tendance à accroître encore la tension.

Ces inconvénients se justifieraient mieux si la procédure de sélection pour l'accès aux divers types de l'enseignement secondaire – examens, appréciations des enseignants, etc. – donnait les résultats escomptés. Or, les études empiriques sur leur précision et leur fiabilité sont loin d'être concluantes. De tous les procédés de sélection, c'est sans doute le choix des parents, dans la mesure où ceux-ci ne sous-estiment pas leurs enfants, qui semble offrir le plus de garanties. C'est la méthode en effet qui induit les moindres effets négatifs sur la scolarité primaire et qui donne le plus de chance aux enfants de faire leurs preuves dans de nouvelles conditions. Les moyennes de notes et les résultats d'interrogations ne reflètent de toute façon qu'une petite partie des aptitudes qui sont nécessaires pour réussir dans les classes du secondaire.

Chapitre 4

Jardins d'enfants, éducation préscolaire et école primaire

- Bartnitzki, H. et R. Christiani (éds.) : *Handbuch der Grundschulpraxis und Grundschuldidaktik*. Kohlhammer, Stuttgart 1981.
- Benner, D. et J. Ramseger : "Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht : Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule." *Zeitschrift für Pädagogik* 31, 2, 151-174 (1985).
- Bolscho, D., K. Burk et D. Haarmann (éds.) : *Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion*. Arbeitskreis Grundschule e. V., Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt a. M. 1979.
- Einsiedler, W. et E. Glumpler : *Analysen zur Entwicklung des Sitzenbleibens in der Grundschule*. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung, Erlangen-Nürnberg 1988.
- Grundschultage 1979 in Bielefeld und Frankfurt : Die Grundschule der achtziger Jahre. Bilanz und Perspektiven*. Beiträge zur Reform der Grundschule, no. 43/44, éd. D. Haarmann. Arbeitskreis Grundschule e. V., Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt a. M. 1980.
- Haarmann, D., H. A. Horn et K. Warwel (éds.) : *Lernen und Lehren in der Grundschule. Studienbuch für den Unterricht der Primarstufe*. Westermann, Braunschweig 1977.
- Hopf, D., L. Krappmann et H. Scheerer : "Aktuelle Probleme der Grundschule." In : *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Vol. 2 : Gegenwärtige Probleme*, éd. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht. Klett, Stuttgart et Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1980, 1113-1176.
- Horn, H. A. (éd.) : *Kindergarten und Grundschule arbeiten zusammen. Konzepte und Beispiele für einen kooperativen Schulanfang*. Beltz, Weinheim 1982.

-
- Kasper, H. et A. Piechorowski (éds.) : *Offener Unterricht an Grundschulen. Bericht englischer Lehrer*. Armin Vaas, Ulm 1978.
- Kochan, B. et al. (éds.) : *Taschenlexikon Grundschule*. Scriptor, Königstein/Ts. 1979.
- Scheerer, H., D. Schmied et C. Tarnai : "Verbalbeurteilungen in der Grundschule. Arbeits - und Sozialverhalten in Grundschulzeugnissen in Nordrhein-Westfalen." *Zeitschrift für Pädagogik* 31, 2, 174-200 (1985).
- Schultze, W., W. Knoche et E. Thomas : *Über den Voraussagewert der Auslese-kriterien für den Schulerfolg am Gymnasium*. Forschungsberichte der Max-Traeger-Stiftung, no. 1, Frankfurt a. M. 1964.
- Schwartz, E. : *Die Grundschule. Funktion und Reform*. Westermann, Braunschweig 1969.
- Zimmer, J. (éd.) : *Erziehung in früher Kindheit*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, vol. 6, Klett-Cotta, Stuttgart 1984.