



L'enseignement en tant qu'art dans le curriculum Waldorf

Miriam Yolanda Ramirez

► **To cite this version:**

Miriam Yolanda Ramirez. L'enseignement en tant qu'art dans le curriculum Waldorf. Education. Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, 2006. Français. <tel-00180883>

HAL Id: tel-00180883

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00180883>

Submitted on 22 Oct 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITÉ PARIS VIII
Vincennes - Saint-Denis**

DÉPARTEMENT DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

N° attribué par la bibliothèque:

**Thèse pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS 8
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Présentée et soutenue publiquement par

Miriam Yolanda RAMÍREZ

le 12 décembre 2006

**L'ENSEIGNEMENT EN TANT QU'ART
DANS LE CURRICULUM WALDORF**

Directeur de thèse: Monsieur le Professeur René BARBIER

Membres du Jury:

Monsieur Jacques ARDOINO, Professeur émérite de l'Université Paris 8

Monsieur René BARBIER, Professeur de l'Université Paris 8

Monsieur Rémi HESS, Professeur de l'Université Paris 8

Monsieur Paul TAYLOR, Professeur de l'Université de Rennes 2

Monsieur Christoph WULF, Professeur de l'Université Libre de Berlin

Je dédie ces pages pédagogiques à mon amie Marie-France Suzanne Senglat, qui a été ma fidèle interlocutrice durant toutes ces années depuis le moment où j'ai pris la décision de faire cette recherche sur la Pédagogie Waldorf. En outre, comme un vrai « passeur de sens » elle m'a révélé -sur le rivage où j'attendais endormie- un moyen pour me déplacer au-delà de ma connaissance : « Les bases spirituelles de l'éducation » de R. Steiner, et dès lors, j'ai voyagé émerveillée par les trésors découverts lors de ma traversée.

Remerciements

Cette recherche n'aurait pas pu être menée à bon terme sans les congés octroyés par la « Universidad Central de Venezuela » et par les moyens financiers qui m'ont été alloués par son « Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico » (C.D.C.H.). Dans ce contexte je remercie très particulièrement mes collègues de l'ancienne chaire de 'Théorie et Pratique de la Didactique' qui ont accepté, de bonne grâce, mon absence, et particulièrement Madame Cruz Montaña, pilier de la communication pour tous les boursiers du C.D.C.H.

J'exprime ici ma gratitude envers l'Université Paris VIII pour m'avoir ouvert ses portes. Je m'y suis sentie comme « chez moi », malgré les distances culturelles et linguistiques. Au sein de ses bâtiments, j'y ai rencontré René Barbier, chercheur qui croit fermement que : « l'éducation c'est l'amour qui fait fondre le lourd silence des opprimés ». Je le remercie ici spécialement, suite à ma proposition de diriger cette recherche, après avoir assisté à un cycle de conférences où je l'ai entendu parler de la Pédagogie et de Krishnamurti.

Pendant mon stage à Paris, j'ai rencontré Vera Margarida Lessa Catalao, ma camarade à l'université, ma compagne du quotidien. La fine sensibilité humaine qui lui est propre m'a été révélée, non seulement dans ses paroles mais aussi dans ses actes. Grâce à elle j'ai pu établir une amitié avec Nanan Catalao dont le sourire est gravé dans mon cœur. Toutes les deux, femmes profondément spirituelles, ont marqué ma vie à jamais.

Je remercie aussi les personnes qui m'ont appuyé : Aurore Sambrano, Linney Serrano, et celles qui m'ont offert son immense solidarité : Luis Pérez, Nery et Philippe Pierre, Nathalie et Mu Hsien Hwang ainsi que la famille Arrojo, la famille Courtenay et leur enfant Alexandre ; je remercie également Williams Montesinos pour ses sages paroles énoncées tout au début de ma recherche.

À mes proches, amis et membres de ma famille, Nazareth Ramírez, Elizabeth Ramírez, Luis Enrique Dieguez, Zulay Ramírez, Daniel Tambone, Clara et Michael Dixon, Vicky Ramírez, Rosalba Chacón, Carmen Luisa García, Cristina Perret, Ileana Cecilia Florez et Ramón Francisco Reyes, toutes ces personnes m'ont soutenu et

encouragé pendant tout le déroulement de ma thèse avec leur patience et leur compréhension, encouragements qui m'ont permis d'achever celle-ci au mieux.

Teresa Gómez, Gisela Fagúndez et Francia Silva ne peuvent pas manquer à ce témoignage de reconnaissance. Elles ont étayé mon travail à distance sans se plaindre, sans bruit, malgré mes requêtes assez fréquentes.

Dès mon départ du Venezuela vers la France, jusqu'à la fin de la rédaction de cette thèse, mon amie Marie France Suzanne Senglat m'a accompagné solidairement, en m'encourageant sans cesse et me soutenant moralement. C'est elle qui a effectué toute la révision du texte en français. Pour elle, ma gratitude est infinie.

Enfin, je souhaite exprimer ma reconnaissance la plus haute, à tous les enseignants des écoles Waldorf que j'ai visitées en tant qu'observatrice, pour la qualité de leur compréhension et leur ouverture d'esprit vis-à-vis de cette recherche académique. Depuis notre rencontre dans l'exil mystérieux de mon âme, j'évoque leurs présences toujours affables et dynamiques, comme quelqu'un qui veut se souvenir de quelques phrases musicales appartenant à une très belle symphonie venue d'âges lointains et qui est touché au plus profond de ses propres racines. Je rends hommage ici à l'accueil que j'ai reçu et à leur disponibilité généreuse.

Table de matières

AVANT-PROPOS	8
INTRODUCTION	13
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	23
1.1. Considérations générales sur notre objet de recherche	23
1.2. État de la question	28
1.2.1. Limites de notre champ de recherche	28
- Curriculum.....	30
- Éducation et Pédagogie	34
- Instruction, Enseignement et Didactique.....	40
1.2.2. Le problème principal dans ce champ de recherche.....	43
1.2.2.1 Sur la nature de l'enseignement	44
1.2.2.2. Origines et filiations du terme art. Vers une compréhension de sa portée dans l'enseignement.....	49
- Projection de la réflexion aristotélicienne sur l'art	57
- L'influence de Platon	59
- L'idée du Beau	64
- L'idée esthétique	71
- La particularité de l'art	78
- D'autres regards sur l'art de l'enseignement.....	79
• Contenu et forme.....	80
• Expression et sentiment.....	81
• Autonomie.....	84
CHAPITRE 2 : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	87
2.1. L'enseignement dans le curriculum Waldorf en tant qu'expression artistique : notre objet de recherche.	87
2.2. Le fondement du curriculum Waldorf : la nature humaine.....	100
2.2.1. Les trois étapes du développement humain	103
- Evolution de l'organisme humain	103
- Etape de 0 à 7 ans	104
- Etape de 7 à 14 ans	104
- Etape de 14 à 21 ans	105
2.3. Le rapport objet-sujet dans cette recherche	107
2.4. Approche méthodologique du terrain. Trois moments	111
2.5. Les préliminaires pour approcher l'objet de notre recherche	114

2.6. L'accès au terrain.....	117
2.6.1. La première Ecole, école « A ».....	117
2.6.2. La deuxième Ecole, école « B »	118
2.6.3. La troisième Ecole, école « C »	119
2.7. Sur le terrain.....	120
2.7.1. Procédures et instruments de collecte de l'information.....	122
Observation.....	122
Entretiens	127
Documents	130
2.8. Analyse des données et essai de classification	132
CHAPITRE 3 : ORGANISATION DE L'INSTRUCTION.....	137
3.1. Le Plan d'Études	137
3.1.1. Traits généraux du Plan	140
- Enseignement par périodes.....	140
- Enseignement non périodique	141
3.1.2. Liens entre les fondements du curriculum et le contenu du plan.....	143
3.2. Organisation du travail dans la salle de classe.....	156
3.2.1. Organisation de l'espace.....	156
Généralités	156
Particularités	166
3.2.2. Organisation de l'enseignement.....	173
a) L'enseignement de contenus par périodes :	174
b) Les moments bien distincts de la rencontre instructionnelle.....	179
Moment avant d'accueillir les élèves :	180
Moment de l'accueil individuel des élèves :.....	181
Moment de faire le lien entre hier et aujourd'hui : distribution des tâches ..	182
Moment de préparation au cours principal	183
Moments du cours principal	186
Phase rythmique.....	186
Phase des poèmes.....	188
Phase de récapitulation	188
Phase de l'apport.....	189
Phase d'exécution des exercices	190
Phase du conte	190

LE RYTHME DE L'ENSEIGNEMENT.....	191
3.2.3. Organisation des relations de la classe avec son environnement immédiat	198
CHAPITRE 4 : LE MAÎTRE-ENSEIGNANT EN TANT QU'ARTISTE	211
4.1. Le maître observateur	211
4.2. À travers les contes et les dessins sur le tableau	230
4.2.1. À travers les contes	230
4.2.2. A travers les dessins sur le tableau	239
4.2.3. L'expression didactique de l'artiste-enseignant en ce domaine	240
4.3. A travers la peinture et le dessin de formes	251
4.3.1. Peinture	252
4.3.2. Dessin de formes.....	262
4.4. À travers le rythme	273
4.5. À travers la musique	282
4.6. À travers le théâtre	294
4.6.1. Les situations théâtrales dans la classe	294
4.6.2. Le théâtre, une partie importante des fêtes de l'école.....	304
4.7. L'enseignant et la poésie.-	308
4.8. L'enseignant et l'autonomie.....	319
4.9. Ensemble de réflexions sur l'art de l'enseignement	327
CONCLUSION.....	338
BIBLIOGRAPHIE.....	348
ANNEXES.....	359
INDEX.....	415

AVANT-PROPOS

Depuis plus de trente cinq ans, l'école publique vénézuélienne supporte une situation qui paraît à beaucoup irrémédiable et ce, malgré tous les efforts que l'État a engagé depuis longtemps vis-à-vis de l'éducation formelle. Cependant, en ce qui concerne l'éducation, l'État s'est surtout préoccupé de certaines valeurs comme la démocratisation, l'enseignement de masse, l'égalité et d'autres mesures qui concernent en général le domaine de la planification éducative selon des critères économiques et politiques.

Si nous considérons l'éducation de cette manière, selon une vision fonctionnaliste, très éloignée du devenir quotidien qui se forge dans les écoles, il devient alors improbable de pouvoir la considérer sous l'angle pédagogique. Si nous considérons l'éducation de cette manière selon une vision unilatérale, nous faisons violence à la pédagogie en la jetant aux oubliettes tout en prétendant que : « on sait qu'elle est là mais au second plan ». Dans ce sens, l'Etat vénézuélien a toujours favorisé le premier plan en ne parlant que de l'éducation et non de la pédagogie. C'est la raison pour laquelle, dans les discours officiels émanant du Ministère des affaires éducatifs du Venezuela, la question de l'amélioration et de l'enrichissement de la vie scolaire a été peu à peu laissée de côté. Paradoxalement, l'Etat tout en montrant une préoccupation pour l'éducation nationale s'éloigne du substrat au sein duquel cette éducation retrouve justement toute sa raison d'être. Cet éloignement nourrit la méconnaissance au sujet de l'Ecole et de ce qui s'y vit.

À force de mesures «macro politiques éducatives» et suivant un long processus, l'Etat a été amené à proscrire de nombreux éléments positifs qui se sont produits dans les écoles durant les années quatre vingt au XIX^e siècle jusqu'aux années vingt, trente et cinquante au XX^e siècle, sous prétexte qu'ils ne correspondaient plus efficacement aux nouveaux modèles de société qui dépendent essentiellement des modèles économiques en vigueur.

Cette idéologie se caractérise par l'intime conviction que tout ce qui a un parfum de passé doit être éradiqué et par là même elle promeut la possibilité

d'un principe constant : «l'innovation pour l'innovation», s'imaginant qu'il suffit pour être une garantie pour un bon enseignement. C'est avec cette vision, complètement étrangère à la pédagogie qu'ont été considérées les institutions scolaires de notre pays. Une telle vision implique que les observateurs et les décideurs des affaires scolaires se situent, malheureusement, à l'extérieur de celles-ci. L'école considérée comme n'importe quelle autre institution doit s'adapter à d'autres paramètres, même si ceux-ci mettent en péril la finalité pour laquelle elle a été créée et dans laquelle elle trouve son sens : contribuer à la formation de l'enfant suivant un processus qui respecte sa nature humaine tout en lui ouvrant progressivement des voies vers son autonomie.

En profondeur, la relation État-École reflète la primauté d'une gnoseologie dans laquelle le rapport sujet-objet a été réifié et l'objet, à savoir l'école, a été considéré comme une chose et non comme un espace habité par des sujets, à l'intérieur duquel une vie est en train de se développer.

C'est cette tendance, qui a fait croire à de nombreuses personnes que le progrès pédagogique passe par l'oubli de ce « qu'autrefois on a connu ».

Une bonne part de la recherche éducative contemporaine gît dans cette vague d'innovations. Ceci se perçoit, à l'évidence, lorsqu'on jette un simple coup d'œil aux principaux ouvrages de référence bibliographique dans le domaine de l'éducation et notamment dans les recherches en technologie appliquée (nouveaux moyens technologiques au service de l'enseignement).

En mentionnant ce fait, loin de nous l'idée de déprécier ce type de recherche mais nous le mentionnons pour témoigner ici notre préoccupation pour l'espace bibliographique réduit qu'occupe la recherche sur les processus d'enseignement de l'école primaire.

Il est vrai que dans les trente dernières années, un nombre considérable de travaux de type ethnographique centrant leurs observations sur l'école et les salles de classe ont été produits, mais dont les résultats n'ont été interprétés qu'à la lumière de matrices conceptuelles inhérentes à diverses théories, sociologiques ou ayant trait à la communication. D'autres recherches abordées

sous l'angle sociologique traitent le problème de la violence et de la ségrégation dans les écoles en montrant un paysage assez décourageant. On pourrait penser que dans ces travaux, l'étude de l'école passe toujours par la découverte d'un mal dont elle souffre, par le témoignage des maîtres en désespoir ainsi qu'une déficience dans leur formation.

Dans l'exercice de ma profession, en tant que formatrice des maîtres des écoles primaires et des enseignants de collège et de lycée pour l'étude du curriculum, à l'École d'Education de l'Université Centrale du Venezuela, ce sont ces mêmes faits qui m'ont donné l'impulsion et l'énergie pour entreprendre cette recherche, grâce à laquelle nous avons pris contact avec une pédagogie née au début du XX^e dans la mouvance du vaste univers du Mouvement de l'École Nouvelle qui, avec d'autres pédagogies et dans de nombreux pays, a conduit à l'ouverture, à la croissance et à l'expansion d'une pédagogie alternative à celle qui avait cours dans l'enseignement public traditionnel.

Nous pensons que les contenus que nous offrons pendant le temps de la formation didactique des futurs maîtres de notre pays, se doivent d'ouvrir un passage nouveau à nombre de courants pédagogiques actuels sans nous limiter à seulement refléter les tendances qui prédominent aujourd'hui dans les recherches et la littérature spécialisée.

Il nous semble que nous devrions offrir à nos futurs maîtres un éventail de modèles pédagogiques vivants et pas seulement une vision unique du monde éducatif pour qu'ils ne restent pas enfermés ou qu'ils ne soient pas réduits à une seule approche, en la reproduisant, niant les alternatives qui pourraient agrandir les espaces d'autonomie dans leur enseignement et dans leur pratique avec les élèves. Nous faisons référence à la possibilité de nous ouvrir à des pédagogies alternatives tels que la Pédagogie Institutionnelle, la Pédagogie Montessori, la Pédagogie Waldorf et tant d'autres qui pourraient élargir la connaissance du domaine pédagogique jusqu'à présent très limité dans les institutions de formation de maîtres et dans nos écoles publiques.

En tant que chercheur, notre intérêt n'était pas de nourrir les préjugés selon lesquels nous allions rencontrer des écoles ou des maîtres en difficulté, mais plutôt dans la réalisation d'un travail de proximité sur le terrain, en partage avec les maîtres, d'apprendre des maîtres, de découvrir de nouvelles situations d'enseignement qui nous permettent de vivre et d'expérimenter une pédagogie innovante.

Nous pensons que les chercheurs ne doivent pas reculer quand il s'agit de mettre en évidence des exemples dont nous, les maîtres, avons beaucoup à apprendre dans le domaine pédagogique. Bien au contraire l'enseignement que nous offrons aujourd'hui à nos étudiants dans les centres de formation pédagogique doit se nourrir de ce qu'on a coutume d'appeler «la pédagogie alternative». Ce serait un bon moyen d'aller au-delà des études effectuées par la psychologie de l'apprentissage, par la sociologie de l'éducation, d'aller au delà du curriculum basique obligatoire, dans le but avoué de pratiquer une écoute attentive et respectueuse de ce que nous racontent les expériences actuelles des mouvements dont le parcours dans l'histoire de la pédagogie n'est en rien négligeable.

Dans ce sens, nous espérons que cette thèse puisse servir à élargir notre vision de l'enseignement, qu'elle puisse nous aider à l'appréhender dans la modalité qui lui est propre, c'est-à-dire en reconnaissant sa complexité et en essayant de considérer l'enseignement dans son intégrité, sans trop le sasser pour ne pas trahir ce qu'il y a d'original en lui.

Parmi beaucoup d'autres dimensions qui lui sont inhérentes, cette recherche est centrée sur la dimension artistique de l'enseignement, laquelle présuppose l'existence de maîtres qui conçoivent l'enseignement comme un art dans lequel ils développent une perception et une expérience esthétique dans les situations d'instruction. Dans ce sens, l'apprentissage en lui même d'arts multiples et divers aiguise et affine leurs capacités esthétiques qu'ils pourront mettre en pratique dans les processus d'enseignement.

Pour cette raison, ce travail nous invite, d'une manière ou d'une autre, à connaître les conditions pour entreprendre de façon sérieuse, l'éducation esthétique dans la formation des maîtres, ce qui impliquerait qu'ils pratiquent une multiplicité de formes artistiques comme l'art musical, l'art poétique, l'art pictural, l'art corporel, l'art théâtral, les arts plastiques.

En dernier lieu, nous avons souhaité avertir le lecteur que cette thèse présentée aujourd'hui sous une forme académique, fait continuellement référence à des citations extraites d'une base de données recueillies dans un deuxième opus que nous avons par la suite condensé, analysé et interprété. Cette base de données qui contient l'ensemble des observations et des entretiens réalisés au cours de toute une année scolaire dans trois écoles Waldorf, possède un caractère confidentiel à usage exclusif pour les membres du jury de cette thèse doctorale.

INTRODUCTION

Ce livre qu'aujourd'hui nous présentons sous forme de thèse, se propose d'introduire dans le discours pédagogique actuel, un ensemble de réflexions sur la dimension artistique de l'enseignement, en prenant comme référence la pédagogie Waldorf, qui prétendait, depuis son origine en 1919, que l'enseignement est un art à part entière, et que le maître, dans les classes, est l'artiste qui lui donne son existence. Il nous faut ajouter que ce que nous venons d'affirmer, se révèle encore valable aujourd'hui dans les situations d'enseignement des écoles Waldorf mais ne peut pas s'étendre, nécessairement, à d'autres situations d'enseignement.

Il est certain que de nombreuses fois, nous avons la tentation d'abuser du langage par un excès de radicalité et que nous avons la tendance de donner des définitions absolues d'une chose et de ce qu'elle est, en lui octroyant des prédicats sans tenir compte de la complexité de la nature de cette dite chose. Dans le cas de l'enseignement nous savons que les situations sont extrêmement complexes, en conséquence il nous est très difficile d'affirmer qu'il est un art ou bien un ensemble de techniques ou même d'affirmer que sa nature relève uniquement de la praxis.

Il est possible que l'enseignement soit tout cela à la fois et que dans certaines situations on puisse voir certains traits plus ou moins dominants, ce qui nous fait penser que l'enseignement correspond à une nature et pas à une autre, ou bien que d'autres pédagogies se réfèrent à une nature de l'enseignement en particulier parce qu'elles mettent l'accent et donnent vie à une certaine dominante dans leur manière d'enseigner. C'est la raison pour laquelle, devant ce panorama si complexe, nous avons préféré nous référer aux dimensions possibles rencontrées dans les situations d'enseignement et parmi celles-ci, à l'évidence la dimension artistique en particulier. Pour nous, le terme dimension n'évoque pas un caractère mesurable mais un axe de signification.

Lorsque nous parlons des situations d'enseignement nous nous référons par conséquent à ce qui se passe dans les actions spécifiques que les maîtres et les élèves rencontrent au quotidien dans les salles de classe mais pas du tout aux aspects théoriques du curriculum.

Face au discours et à la tendance très marqués qui considèrent l'école et l'enseignement de façon générale, face au discours qui se plie à l'idée qui considère les écoles et l'enseignement comme une pluralité, nous avons choisi de nous référer à des situations qui présentent, au contraire, une singularité et des traits individuels, témoins de son originalité.

Nous mêmes avons estimé que le moment était opportun de préférer l'expression : « cet enseignement ou cette école en particulier », d'autant plus que les études ethnographiques étudiant les écoles et les situations dans les salles de classe, nous ont montré depuis longtemps, l'importance des phénomènes dans leur particularité.

Si une première approximation nous permet de considérer l'art comme le lieu du singulier, un lieu qui nous propose quelque chose qu'il est seulement possible de ressentir et de saisir quand il se présente à nous, alors nous pouvons supposer que l'observation participante est peut être la meilleure voie pour celui qui désire s'en approcher avec l'intention et le propos de vivre sa dimension artistique.

Tout au long de l'histoire de la pédagogie, les relations entre l'art et l'enseignement ont été assujetties à des associations, des analogies, des juxtapositions, tout un amalgame d'images, sans approfondir réellement le sujet. Même des penseurs remarquables ont considéré l'enseignement comme un art, en le reliant aux concepts du Beau, de l'Harmonie, de l'Ordre, de l'Unité, nourrissant un même courant de l'imaginaire qui prend ses racines dans l'antiquité surtout chez Platon, Aristote ou Plotin.

Plus récemment nous rencontrons une nouvelle interprétation qui ne nous paraît pas approfondir suffisamment le sujet dans le sens qu'elle présente encore et toujours un amalgame d'images avec de simples commentaires

utilisant les termes : « autonomie », « sentiment », « expression », comme quelque chose qui serait caractéristique de l'enseignement quand celui-ci est connoté avec le terme art. Il est évident qu'essayer de traduire le langage artistique dans un langage discursif est une tâche ardue, et peut-être c'est la raison pour laquelle, lorsque ces derniers essayaient de montrer la dimension artistique dans l'enseignement, ils utilisaient et recourraient tout naturellement à des images, à des analogies, à des métaphores sans chercher beaucoup d'explications.

Ce n'est pas non plus notre propos de prétendre construire un discours achevé sur l'enseignement en tant qu'art mais plutôt nous souhaitons ici montrer et ouvrir un nouvel espace pour la réflexion pédagogique actuelle, en mettant l'accent sur la dimension artistique de l'enseignement telle que nous l'avons observée. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi les situations d'enseignement dans le curriculum Waldorf, parce que nous le considérons comme un lieu privilégié pour l'investigation de cette dimension artistique.

Dans ce sens, notre thèse établit qu'il est possible de rencontrer cette dimension artistique, qu'il est possible de la caractériser et de l'interpréter dans le contexte curriculaire particulier que nous avons choisi. Les parties constitutives de notre thèse proprement dite touchent autant la caractérisation que l'interprétation et nous les développons à longueur de page.

Pour l'interprétation, nous avons utilisé des références théoriques multiples sans les déterminer à l'avance mais seulement une fois que nous avons rencontré les situations réelles d'enseignement sur le terrain d'observation. Dans ces dernières, nous avons pu distinguer plusieurs aspects très particuliers qui nous ont obligé à procéder à une investigation serrée pour découvrir : « ce que sous-entend et suggère l'objet observé dans l'instant ».

Au cours de cette recherche, il nous est apparu évident que la notion de multiréférentialité prenait essentiellement sa source dans l'attention que le chercheur portait à l'interprétation et aux commentaires que les maîtres faisaient de leurs actions au sein de la vie scolaire dans chaque école.

Pour nous, la lecture des textes de Rudolf Steiner a été incontournable et ce fut une des tâches les plus difficiles pour le chercheur que de choisir, de sélectionner, d'abstraire les textes qui concernaient l'enseignement en tant qu'art, de les comprendre, de les interpréter, et d'en saisir leur sens. Pour n'importe quel lecteur cette difficulté saute aux yeux lorsqu'il s'approche d'un langage symbolique qui fait référence à des éléments de mondes suprasensibles tels que Steiner les décrivait.

Mais s'il est vrai que nous sommes prêts à écouter l'appel très sérieux d'Edgar Morin lorsqu'il nous propose de nous ouvrir à un horizon qui jusqu'à aujourd'hui a été marginalisé par la rationalité scientifique, également prêts à nous ouvrir à des savoirs qui opèrent selon des logiques différentes de cette dernière, alors nous devrions commencer à nous approcher, même prudemment, d'autres domaines, non pas au travers d'une confrontation aveugle qui nourrit la discrimination et l'intolérance par rapport à leur existence supposée mais essayer d'appréhender vraiment ces domaines avec un sentiment et une approche transdisciplinaire qui suppose non seulement la reconnaissance de ces savoirs académiques mais aussi leur possibilité de relation avec tout autre savoir.

Si nous supposons que la pratique est un lieu de rencontre privilégiée pour toute transdisciplinarité car elle est la base qui permet le va et vient entre l'action et la réflexion, nourrissant les définitions et les théories des différentes disciplines, comment ne pas choisir de nous approcher de situations d'enseignement dans un curriculum qui propose une expérience toujours actualisée et qui offre de nouvelles possibilités qui peuvent intéresser les maîtres d'autres origines ou latitudes même si son fondement utilise des termes éloignés de la rationalité scientifique et de sa logique ?

Ce livre a été divisé en chapitres. Le premier d'entre eux expose la problématique qui est à l'origine de notre thèse.

Notre point de départ analyse la posture assumée par les auteurs Wilfred Carr et Stephen Kemmis qui, se basant sur une conception aristotélicienne de la

tekhné, introduisent dans le discours éducatif contemporain la question de la nature de l'enseignement. Ces auteurs, critiquant l'approche purement instrumentale qui affirme que la nature de l'enseignement est un ensemble de techniques, pensent qu'il s'agit plutôt d'une praxis. Nous mettrons en doute dans ce chapitre, l'interprétation adoptée par ces auteurs, en montrant que leur approche ne permet pas la découverte de tous les sens possibles que la notion de tekhné offre et contient.

Face à l'acception restreinte et instrumentale de la tekhné, utilisée par de nombreux auteurs et plus récemment par Carr et Kemmis, nous avons ainsi découvert une vision plus large et peut-être plus complète, de la conception aristotélicienne de la notion de tekhné. Une lecture plus approfondie d'Aristote nous permet d'affirmer que d'une part, l'enseignement obéit à des fins (qui pourrait le contester ?), que le travail qui s'ensuit déploie une panoplie de moyens pour atteindre ces fins, mais d'autre part, nous voyons dans la notion de tekhné que propose Aristote, une autre dimension tout aussi essentielle, celle de l'art.

C'est, justement, cette question, celle de la possibilité d'une dimension artistique dans l'enseignement qu'il nous intéresse d'approfondir, dimension qui permet, à notre avis, de transcender les représentations selon lesquelles l'enseignement pourrait se réduire soit à une praxis soit à un ensemble de techniques. La tekhné nous paraît être beaucoup plus qu'un ensemble de techniques. Elle permet, selon nous, une autre approche, un autre regard plus vaste, selon lesquels nous avons pu découvrir une dimension artistique qui n'a pas encore été vraiment développée par les courants de la pensée pédagogique actuelle et nous espérons ainsi apporter notre modeste contribution aux recherches de ceux qui sont intéressés par le sujet.

Si nous assumons que l'enseignement présente une nature complexe, nous pensons qu'il ne peut être identifié de façon absolue et exclusive, ni à une praxis pure, ni à une technologie, mais nous soutenons la thèse qu'il peut être porteur, vecteur d'une dimension artistique tout aussi essentielle. Il en découle un examen approfondi de la possibilité de considérer l'enseignement en tant

qu'art et une étude des conditions dans lesquelles l'enseignement en tant qu'art peut émerger et venir à existence.

Pour commencer nous avons souhaité familiariser le lecteur de cette recherche avec les concepts liés au domaine de l'enseignement que nous avons utilisés pour délimiter notre domaine de recherche dans le champ de la didactique. D'autre part, nous montrons quelles sont les implications du terme « art », son évolution, ses filiations avec d'autres termes comme « beauté » et « esthétique » dans ce même domaine.

Au cours de notre recherche nous avons repéré l'imbrication de nouvelles et riches connotations avec le concept d'« art », ce qui nous a permis de lui associer de nouvelles filiations comme celles des idées des pédagogues qui ont déjà conçu et associé l'enseignement à l'art et pour certains qui ont cru voir en lui une essence artistique.

Le but du premier chapitre est de faire connaître l'univers de significations qui existe dans la bibliographie spécialisée en mentionnant la dimension artistique de l'enseignement, et aussi de faire connaître les possibilités des connaissances qui s'ouvrent autour de cette dimension au travers d'une nouvelle approche de ce domaine de recherche.

Le deuxième chapitre traite ensuite des aspects méthodologiques de notre travail sur le terrain : nous avons choisi de mettre l'accent sur les traits qui caractérisent la relation entre l'observateur que nous avons été et les situations d'enseignement observées.

Dès le début nous montrons dans le détail comment l'approche méthodologique va délimiter des moments distincts au cours desquels la perspective d'investigation va se modifier. Le moment où l'observateur sollicite son entrée sur le terrain pour observer les différentes écoles, a été fondamental et déterminant pour établir les limites du travail sur le terrain car, une chose est ce que le chercheur souhaite et projette de faire et une autre est ce qu'il peut vraiment réaliser. Dans ce sens, les maîtres ont été ceux qui, en dernier lieu

possédaient la clef des conditions d'observation pour que le chercheur puisse réaliser ce travail.

Nous avons aussi montré dans le détail les préliminaires que nous avons engagés avec les écoles observées avant de négocier notre entrée pour observer les classes.

Nous pensons qu'il était nécessaire d'en faire état pour donner quelques indications aux chercheurs appartenant au courant ethnographique comme celui développé par Peter Woods, lorsqu'il découvre des modèles de conduite ou des formes comportementales adoptés par les chercheurs lorsqu'ils cherchent à accéder à un monde inconnu.

Comme il est logique de le supposer, cette recherche est essentiellement de nature qualitative, c'est pourquoi la base de données contenant des informations de type descriptif¹ demeure à l'état brut.

Selon une acception large, dans la recherche qualitative il est possible de mobiliser différents types de procédures et des instruments de registre qui ont trouvé leurs origines dans des cadres théoriques distincts comme ceux de l'observation participante périphérique, des entretiens semi-structurés, des registres descriptifs qui vont s'articuler différemment selon les objectifs de la recherche.

Dans ce sens nous n'avons pas la prétention d'introduire un schème conceptuel pré-établi mais de générer des concepts qui peuvent être obtenus à partir de « phases successives de condensation des données » sur les situations observées. Pas plus que nous n'avons eu la prétention d'établir des explications causales sur les faits observés mais plutôt notre intention était de connaître, de préférence en profondeur, les interprétations que les maîtres eux mêmes donnaient sur ce qu'ils réalisaient dans les salles de classe.

¹ Nous avons intitulé cette base de données : "Rencontres Pédagogiques. Une approche de la dimension pratique du curriculum Waldorf". Elle constitue le support fondamental pour le jury de cette thèse.

Ce chapitre commence par une présentation de la pédagogie Waldorf et de ses fondements étant donné que les situations, objets de cette étude, s'inscrivent dans le curriculum Waldorf. Comme pour tant d'autres recherches, nous ne pouvons montrer qu'une très petite partie de l'univers scolaire, si complexe par ailleurs. Malheureusement, nous avons dû sacrifier l'observation du travail dans le champ et le jardin, du tissage, de la fabrication du papier, du travail sur le bois et le métal ; nous avons dû sacrifier également l'étude de tout ce qui concernait les domaines de l'Eurythmie, de l'orchestration musicale - tellement valorisées et appréciées dans ce curriculum - pour nous centrer seulement sur ce qu'il est coutume d'appeler le cours principal, qui a lieu tous les matins et qui se déroule sous la responsabilité du maître.

La relation sujet-objet propre à tout discours méthodologique s'appuie fondamentalement sur les concepts de l'écoute sensible, développé par Barbier (1997), de l'autorisation et de l'altérité, développés par Ardoino (2000).

Tous les supports empiriques appartenant à ce chapitre peuvent être trouvés dans les annexes.

Dans les chapitres suivants nous développons un essai d'interprétation à partir des informations obtenues sur le terrain et extrayons les principaux concepts rencontrés dans la condensation de données brutes.

Nous abordons ainsi la thématique de l'organisation en commençant par le Plan d'Études qui constitue le cadre organisant l'instruction, pour ensuite nous introduire dans les salles de classes et suivre les processus instructionnels qui y ont cours, nous focalisant sur les moments d'instruction clairement identifiables dans les séances matinales et les différentes phases contenues dans le cours principal du matin.

En dernier lieu, nous montrons comment l'organisation des classes tissent ses propres fils avec le reste de l'école, de telle façon que nous avons été amenée à penser que le vrai sentiment de l'organisation devrait se concevoir non pas comme les rouages d'une grande machine mais comme un organe faisant partie d'un plus grand tout, organisme vivant, que représente l'école elle-même.

Ensuite, dans un premier temps, nous distinguons les principales qualités qui caractérisent le maître en tant qu'artiste dans les situations d'enseignement. Pour se faire d'abord, nous nous sommes centrés sur le travail conscient et permanent qu'effectue le maître sur sa propre sensibilité, en tant qu'observateur de ses élèves et des conséquences qui s'opèrent dans son travail pédagogique.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressée aux activités qui avaient lieu pendant tous les processus d'instruction exigeant du maître sa collaboration et son intervention en tant que : diseur de comptes, directeur de rythmes, directeur musical, metteur en scène et producteur de petites pièces théâtrales, guide des processus instructionnels dans lesquels interviennent des arts plastiques comme la peinture, mais aussi en tant que créateur de poésies. Dans la dernière partie de ce chapitre, nous essayons de donner une interprétation globale en mettant à contribution toutes les parties que nous avons développées auparavant pour essayer de découvrir les concepts les plus généraux qui sont à l'oeuvre dans ce curriculum.

Enfin, nous faisons état de certaines limitations que nous avons affrontées dans ce travail de recherche. Tout d'abord, il ne nous a pas été possible d'observer les situations d'enseignement dans les huitièmes classes comme c'était prévu dès le départ, nous n'avons pu obtenir qu'un passage très bref et sporadique dans l'une d'entre elles.

De fait, notre étude a dû se limiter à l'étude des sept premières classes. Nous aurions bien voulu allonger notre temps de présence dans ces classes, mais pour les raisons que nous avons déjà expliquées dans le chapitre sur la méthodologie, cela ne nous a pas été permis.

Outre toutes les limitations que nous venons d'expliquer, il en est une qui a restreint notre travail de recherche, notre méconnaissance de la langue allemande. Cela nous a empêché d'avoir accès à toute la bibliographie des recherches effectuées par les auteurs allemands sur la pédagogie Waldorf.

Il nous faut ici mentionner un obstacle de taille sur lequel nous avons beaucoup travaillé mais malheureusement sans grand succès. En effet, il nous a été impossible de trouver un ouvrage majeur écrit par le penseur Ernst Weber : Asthetik als pädagogische Grundwissenschaft, soit en français, soit en anglais, soit en espagnol et que nous savions être une pierre angulaire pour travailler notre thématique. Nous avons eu connaissance qu'une des éditions connues de cet ouvrage datait de 1926 sans que nous puissions prouver que c'était la première édition

CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE

1.1. Considérations générales sur notre objet de recherche

Aujourd'hui, en matière de curriculum, il y a peu de chercheurs qui ont osé avancer que l'enseignement pouvait se définir comme une activité artistique, qui ont osé l'approcher avec un regard qui pouvait le considérer comme une expérience artistique tant du point de vue des contenus et des stratégies d'enseignement qui se développent dans les salles de classe, que du point de vue de l'organisation et des conditions de l'environnement pédagogique. Peu d'entre eux pensent que l'on peut aborder l'enseignement comme une expérience artistique dont le principal acteur au quotidien a toujours été et restera le maître dans sa classe.

Une telle considération, un tel regard artistique impliquerait d'une part, de transcender les représentations qui considèrent l'enseignement comme un simple champ de transfert de théories diverses au sein desquelles le maître, muni de connaissances psychologiques, sociologiques ou autres, héritées de l'histoire de la pédagogie et de la didactique, pourrait appliquer ces dites théories, avec une certaine marge de succès.

D'autre part, un tel regard impliquerait aussi la recherche de perspectives à partir desquelles il serait possible d'approcher l'enseignement avec une autre attitude, celle qui reconnaîtrait la complexité de l'enseignement², autant dans sa réalisation pratique, que dans son approche théorique et qui, de plus reconnaîtrait et inclurait nécessairement le sujet fondamental de l'action de l'enseignement qu'est le maître.

Assumant consciemment la complexité de l'enseignement, nous ne pouvons absolument pas nier que la formation de l'enseignant se nourrisse de

² Pour E. Morin « La complexité est un tissu (complexus = ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. Au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal. Mais alors la complexité se présente avec les traits inquiétants du fouillis, de l'inextricable, du désordre, de l'ambiguïté, de l'incertitude » (E. Morin, 1994, p. 21)

connaissances provenant de différents et divers domaines du savoir ni qu'ils soient nécessaires à sa formation. De la même manière, même si nous sommes partisans de la recherche-action conduite par le maître, nous pensons que ces deux aspects n'ont pas été et ne sont pas des conditions suffisantes pour mettre en évidence d'autres possibilités qui aillent au-delà des aspects connus des recherches concernant le curriculum.

Dans ce sens, la considération d'une dimension artistique de l'enseignement permettrait un nouveau domaine d'observation, dans lequel on pourrait reconnaître et développer des processus quelque peu dédaignés dans les recherches pédagogiques actuelles.

L'enseignement a été abordé et pensé à partir de perspectives différentes en raison de son caractère complexe à l'intérieur duquel on est capable d'identifier des dimensions téléologiques, éthiques, techniques, artistiques. L'importance que chacune de ces dimensions acquiert dans les processus d'enseignement dépend en bonne partie des fondements pédagogiques sous-jacents à ces processus, mais aussi de l'interprétation que chaque enseignant fait de son propre travail et finalement du contexte et des conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement.

Mais, à la lumière de nos propos précédents, nous sommes amenés à nous poser plusieurs questions :

- Est-il possible de considérer l'enseignement en tant qu'Art ?
- S'il en est ainsi, quelles en seraient ses caractéristiques ?
- En vertu de quoi pourrions-nous dire que ce qui est observé entre ou non dans une dimension artistique ?
- Dans quel contexte et dans quelles conditions fait surface la dimension artistique de l'enseignement ?
- Quelles seraient les contributions de l'enseignement en tant qu'art à l'éducation de l'être humain et, par conséquent, à la pensée pédagogique actuelle ?

Ces questions nous montrent un premier horizon au terme duquel nous pouvons visualiser deux univers théoriques, deux versants : celui qui concerne

le domaine de l'enseignement et celui qui concerne le domaine de l'art ; d'où la nécessité de se référer tant à l'un qu'à l'autre, en nous servant des concepts propres à l'un et à l'autre domaine.

Notre question concernant la possibilité de considérer l'enseignement en tant qu'art n'est pas un caprice théorique, une lubie de chercheur ou un exercice académique. Cette question ouvre un vaste spectre de recherches et de questionnements sur les conditions propres à l'enseignement et sur les acteurs sociaux qui exercent la fonction d'enseigner. C'est la raison pour laquelle autour de ce thème, certains pédagogues contemporains se sont investis, en cherchant à établir des liens entre chacun des domaines, celui de l'art et celui de l'enseignement, pour parler, par exemple, des possibilités de création, d'imagination, d'autonomie, de recherche dans la pratique de l'enseignement.

Ainsi, nous trouvons la proposition de Lawrence Stenhouse qui, pendant les années soixante-dix, considérait que l'enseignant mettait à l'épreuve les idées éducatives dans des actions d'enseignement. Le maître devait faire des recherches au sujet de sa pratique dans le but de l'améliorer, il devait entreprendre et conduire des réflexions sur son travail quotidien pour parfaire sa pratique professionnelle. C'est la raison pour laquelle nous trouvons sous la plume de Stenhouse cette phrase célèbre : « la recherche nourrit l'action ».

Pour cet auteur, concevoir le curriculum en termes d'intentions et de résultats, n'était pas suffisant, la véritable essence et nature du curriculum nous invite à l'étude soigneuse des processus d'enseignement pour dépasser le modèle technique de type « moyens-fins » régnant depuis longtemps dans les territoires didactiques.

S'inspirant de cette pensée et cherchant d'une certaine manière à la résumer, J. Rudduck et D. Hopkins affirment que : « l'enseignement est un peu plus qu'une technologie à dominer, c'est un art et l'artiste est par excellence un chercheur (...) les idées sont dûment vérifiées à travers la pratique (...) à la lumière de la réflexion. Aux enseignants en tant qu'artistes doit être confiée la responsabilité du critère professionnel » (in : Stenhouse, 1993, p. 93).

Cette citation exprime et montre l'importance de l'interaction entre la pratique, la réflexion sur celle-ci et la production de la connaissance. Vue sous cet angle, la pratique n'est ni un moyen ni un artefact préparé à l'avance, qui serait valable dans tous les cas, qu'on pourrait généraliser pour arriver à des résultats. Dans chacune de ces deux conceptions l'enseignant peut être considéré de façon tout à fait différente face à sa tâche principale.

La conception qui a dominé un peu partout pendant les dernières décennies, est celle qui consiste à essayer de faire des choses qui garantissent le plus de succès, au moyen de prescriptions, de telle façon que l'enseignant ne ressente pas le besoin d'investir beaucoup de temps dans l'observation, la recherche et la réflexion sur sa propre pratique.

Pendant les années quarante, Dewey, ayant déjà à faire à cette représentation de l'enseignement, observait qu'on ne préparait pas les enseignants pour qu'ils deviennent des chercheurs. Bien qu'ils soient les seuls à être en contact avec les enfants et sur le terrain même de l'expérience, les enseignants, paradoxalement, étaient dans l'attente de règles qui auraient résulté d'autres champs de la connaissance et de la recherche et qu'ils devaient les appliquer. « Quand en éducation le psychologue ou l'observateur ou n'importe quel expérimentateur réduit ses trouvailles à une règle qu'il doit appliquer de façon uniforme, nous nous trouvons seulement devant un résultat discutable qui va détruire le libre jeu de l'éducation en tant qu'art » (Dewey, 1960, pp. 17-18).

C'est l'enseignant qui doit améliorer sa propre pratique avec une attitude exploratrice et interprétative pour articuler ses idées-actions, des changements qui deviennent conscients, pour expérimenter les conséquences de ce qui est mis à l'épreuve, en évitant la dispersion, pour systématiser les actions et les résultats qu'il obtient au fur et à mesure, en préservant le sens de la tradition artistique à laquelle se référait Dewey quand il affirmait que : « la pratique d'un bel art est loin d'être une affaire d'inspiration hasardeuse. Il s'agit essentiellement de l'étude des opérations et des résultats qui ont eu le plus grand succès dans le passé. Il y a toujours une tradition ou des écoles d'art (...) les méthodes des artistes quelle que soit leur branche, dépendent d'une

connaissance complète des matériaux et des instruments ; le peintre est censé connaître sa toile » (Dewey, 1953, pp 178-179).

La question sur la possibilité de concevoir l'enseignement en tant qu'art touche, au fond, le problème des limites concernant le développement du travail autonome de l'enseignant. C'est-à-dire, l'autonomie est nécessaire pour exprimer les idées de l'enseignant lui-même à travers de nouvelles formes de réalisation pratique dans lesquelles l'imagination et l'interprétation jouent un rôle important au cours des différentes tentatives dans son action quotidienne en classe. Cela implique l'intervention de jugements, propres aux enseignants, cela suscite en conséquence l'apprentissage continu découlant de toute expérience: apprendre non seulement son art mais à travers son art (Stenhouse, 1993).

Le travail d'autonomie concerne surtout, la délibération liée aux buts et aux objectifs, aux méthodes d'enseignement et à l'organisation du travail en classe. Nous entendons par organisation du travail la forme particulière des actions que l'enseignant entreprend dans la salle de classe.

L'autonomie doit être entendue non comme l'indépendance par rapport à ce qui arrive au reste de l'École, aux autres personnes, aux enseignants, aux élèves qui coexistent là, mais l'autonomie doit être entendue comme la reconnaissance de l'« altérité », c'est une ouverture envers l'entourage global dans lequel l'enseignant travaille, expérimente, ce qui détermine en bonne partie le travail qui est effectué.

Il s'agit de l'autonomie dans le sens prêté par Paolo Freire à cette expression, quand il considère l'homme comme un être inachevé qui, en prenant conscience de son inachèvement, sait qu'il est nécessaire, de s'insérer dans un mouvement de quête permanente et de reconnaître l'histoire et la culture non pas comme quelque chose de déterminant mais comme une possibilité, en n'étant pas seulement : « objet de l'histoire mais (...) également son sujet. Dans le monde de l'histoire, de la culture, de la politique, je vérifie, non pas pour m'adapter, mais pour changer » (Freire, 1997, p.75).

Il entend par cela, un changement qui suppose un espace de liberté pour construire et favoriser l'autonomie qui est un acte de responsabilité, une autonomie qui est assumée d'abord comme personne et ensuite comme enseignant.

Notre principale question, celle sur laquelle nous avons choisi de fonder notre recherche, à savoir la possibilité de considérer l'enseignement en tant qu'art, vise aussi la sensibilité sensorielle que pourrait développer l'enseignant dans l'observation quotidienne des personnes et des choses qui l'entourent, sans négliger ses sentiments. Cette question vise aussi sa propre formation artistique, en tant que terrain privilégié pour le développement de sa sensibilité esthétique, dans le sens utilisé par Eisner quand il affirme que : « l'acte de voir, quelque chose de plus qu'un simple regard, nécessite un œil qui possède l'illumination ; ceci est aussi vrai et aussi important pour comprendre et pour améliorer l'éducation que pour peindre un tableau » (Eisner, 1998, p.15).

Ce propos d'Eisner fait référence à une perception très affinée des qualités sensorielles sans oublier celles qui sont inhérentes aux rapports humains. Plus la perception sera affinée plus elle fera appel aux qualités esthétiques.

La question vise aussi la manière selon laquelle l'enseignement est interprété par ses acteurs propres.

1.2. État de la question

1.2.1. Limites de notre champ de recherche

Comme nous l'avons affirmé auparavant, deux grands domaines, celui de l'art et celui de l'enseignement méritent d'être pris en compte dans cette recherche, mais notre objet d'étude, à savoir la possibilité de considérer l'enseignement en tant qu'art, se situe dans le domaine de la didactique. Nous entendons par celle-ci un savoir³ pédagogique dont l'intérêt fondamental est l'enseignement.

³ Pour Michel Foucault (1972) un savoir naît dans une pratique discursive renfermant des groupes d'objets, ensemble d'énoncés ou de principes, les éléments ainsi formés ne constituent pas une science mais il ne s'agit pas non plus de connaissances accumulées les unes avec les autres. Un savoir est aussi

Le contenu que nous développerons dans ces pages ne prétend pas placer le lecteur devant des affirmations catégoriques du genre : « l'enseignement est un art ». Il prétend, plutôt, indiquer que l'une des expressions de l'enseignement, l'une de ses modalités d'existence, est celle de se montrer comme un art.

Lorsque nous affirmons cela, nous entendons que l'enseignement en tant que pratique sociale s'est exprimé dans de multiples formes. C'est pour cela que ce concept en lui-même est polysémique et embrasse plusieurs acceptions ; on peut le comprendre, par exemple, soit comme un domaine d'application technologique mettant en jeu des matrices conceptuelles et méthodologiques, provenant de divers secteurs de la connaissance (sociologie, psychologie, anthropologie), soit comme un ensemble de prescriptions pour l'action à suivre émanant d'un corps théorique spéculatif dans lequel il est indiqué ce qui doit et ne doit pas être fait dans l'acte d'enseigner, indépendamment du contexte et des circonstances dans lesquels la pratique du maître est menée à bien.

Dans ce sens, l'enseignement a adopté différentes manières ; manières qui se sont fondées, d'une part, sur des critères pédagogiques et d'autre part, sur la façon selon laquelle les enseignants l'ont concrétisé dans leur pratique.

Pour cette raison, nous avons choisi et privilégié dans cette recherche, une pédagogie qui a conçu et conçoit la dimension artistique comme constitutive de l'acte d'enseigner et qui définit l'enseignant comme un artiste.

La multiplicité des représentations de l'enseignement a évidemment des sources différentes. Le fondement de toutes ces représentations s'inscrit dans un devenir historique déterminé, d'une part, par le mouvement interne de l'enseignement comme pratique sociale et d'autre part, par le mouvement de forces sociales inhérent aux contextes économique, politique et social dans lequel il se développe.

Pour cette raison, si nous voulons atteindre son essence, nous devons nous approcher de l'enseignement avec une attitude prudente, comme quelqu'un qui

l'espace dans lequel le sujet peut prendre une position pour parler des objets dont il traite dans son discours.

est face à un phénomène dont la complexité se reflète non seulement dans l'action pratique, mais aussi dans son champ conceptuel le plus proche qui est, lui aussi, riche en significations.

Ce champ conceptuel comprend les termes : Éducation, Instruction, Pédagogie, Didactique, Curriculum, des concepts bien entendu polysémiques, ambigus, qui répondent à des tensions et à des tendances de nature diverse.

Ne prétendant pas à l'exhaustivité dans l'étude desdits concepts, notre intérêt se place sur le chemin du mouvement interne au domaine pédagogique dans le but d'indiquer les apports que nous considérons comme essentiels pour celui-ci.

Il s'agit de réflexions ayant eu lieu dans des circonstances socio-historiques déterminées mais qui peuvent être insérées *mutatis mutandis* dans des actes d'« assimilation et d'accommodation » (Piaget), propres à la construction d'un savoir déterminé. Cela vise à donner le sens de nos propres représentations et à les transmettre le plus clairement possible en évitant les malentendus. Il nous incombe donc de donner la définition pour certains des termes que nous employons de façon référentielle dans ce travail.

- Curriculum

Carr et Kemmis (1988) en essayant de définir le terme Curriculum ont décidé d'inventorier le contenu de toutes les recherches effectuées jusqu'à la moitié des années quatre-vingt ayant comme but l'étude du curriculum. Ils ont pu distinguer :

- Études sur les rapports entre Éducation et Société, Éducation et Politique, Éducation et Culture, État et Éducation (concernant toujours l'éducation à caractère intentionnel) ;
- Études dans des écoles et dans des classes et sur l'interaction entre enseignants et élèves ;
- Relations entre les différents niveaux de l'éducation scolaire

- Études sur la nature des situations éducationnelles
- Études sur les faits éducatifs en tant que catégories abstraites et universelles, vus également sous leurs aspects pratiques ou comme entités socio-historiques.

Ainsi, nous pouvons inférer que les représentations du curriculum sont circonscrites au champ de l'éducation intentionnelle, en particulier de l'éducation formelle, c'est-à-dire celle qui est menée à l'École dans tous ses niveaux et ses modalités (Villarroel, 1990).

Les études sur le curriculum impliquent donc un vaste spectre de possibilités incluant, entre autres : les intentions et les finalités de l'éducation formelle, ses origines, ses causes déterminantes ; la conception des plans et des programmes dans les différents niveaux scolaires en accord avec les nécessités de formation établies dans un territoire déterminé et avec des fondements philosophiques, psychologiques, sociologiques, historiques ; les processus instructionnels survenant dans les salles de classe et aussi dans l'école et, par conséquent, tous les éléments qui leur sont attachés ; la vie scolaire en dehors de la salle de classe, le rapport avec l'entourage ; les résultats obtenus par les élèves et les professeurs après être passés par l'école.

D'une certaine manière, dans l'étymologie de l'expression « curriculum », ainsi que dans son emploi premier dans le monde de l'éducation, nous trouvons une image appropriée de ce que nous entendons par curriculum⁴.

Les désaccords entre les auteurs sur la définition du curriculum sont surtout dus à l'emphase qu'ils donnent aux représentations que nous venons d'exposer.

⁴ Du latin « curro » course, mais aussi l'endroit où l'on court. Selon Hamilton et Gibbons cités par Kemmis, l'expression « curriculum » a été employée la première fois dans les pays anglophones à l'Université de Glasgow en 1633. Sous l'influence du Calvinisme, les fondements éducatifs de cette Université furent transformés et par conséquent les cycles d'études et l'organisation de l'enseignement. (Kemmis, 1988)

Il existe ainsi une première conception qui le considère comme l'ensemble des contenus (sélection et organisation) qui devront être enseignés dans l'école, suivant le niveau ou le degré de celle-ci. (Huebner, 1976)

Une autre conception admet que le curriculum se réfère seulement aux réalisations obtenues par les étudiants en fonction des finalités et des objectifs éducationnels (Alkin,1980 ; Goodlad et Richter, 1966 ; Johnson, 1967 ; Villarroel, 1990).

Une troisième acception donnée au curriculum nous le représente comme la planification et la programmation de ce qui va être enseigné et par quels moyens il l'est, en fonction des finalités et des objectifs éducationnels (Saylor et Alexander, 1970 ; Taba, 1970).

Pour d'autres auteurs, le curriculum comprend non seulement ce qui est planifié mais aussi les processus d'instruction et l'ensemble des expériences d'apprentissages vécues dans l'école, en privilégiant leur nature pratique (Elliot, 1990 ; Eisner, 1995 ; Schwab, 1974 ; Stenhouse, 1991).

Jusqu'à la fin des années soixante, les recherches sur le curriculum ont été classées dans les œuvres de référence internationale spécialisées en éducation⁵ sous la rubrique « Théorie du Curriculum », en incluant sous ce terme, toutes les réflexions et tentatives de production des modèles et des constructions qui essayaient de l'expliquer.

D'une part, les travaux de recherche produits, ont eu peu de répercussions sur le milieu scolaire et ont accentué d'une manière visible, la distinction entre théoriciens et praticiens, ce fait a induit quelques chercheurs du curriculum à reconsidérer les relations entre la théorie et la pratique curriculaire, en revalorisant cette dernière et, par conséquent, en remettant en valeur le rôle de l'enseignant comme chercheur.

⁵ Pour l'exemple en question le CIJE, RIE, Education Index

L'article de Joseph Schwab, « The practical: A language for curriculum »⁶, publié à la fin des années soixante, a fondé une nouvelle manière de concevoir le pourquoi des recherches curriculaires. L'auteur affirmait : « Ce dont nous avons besoin c'est d'une approche totalement nouvelle et souple pour l'étude des actions et des réactions en classe, une étude qui puisse non seulement servir de base pour des études théoriques sur la nature du processus enseignement-apprentissage, mais aussi pour commencer à observer ce que nous faisons, quel est notre objectif, de quels changements nous avons besoin, quels changements nécessaires peuvent être obtenus » (Schwab, in : Gimeno et Pérez, 1985, p. 205).

Il était difficile à cette époque-là de croire que les recherches en éducation (sociologiques, psychologiques) exprimées toujours comme des généralisations, pourraient satisfaire les demandes propres aux environnements scolaires spécifiques.

Ainsi, les études naturalistes d'observation dans les classes et dans les écoles trouvèrent un essor remarquable dans les années soixante-dix. C'est dans cette optique que Stenhouse demandait : « Pourrions-nous disposer d'une étude des phénomènes éducatifs qui n'opterait ni pour le langage courant en éducation ni pour le langage de la théorie des sciences sociales, mais celui d'une théorie qui serait directement associée avec la pratique éducative ? Non pas une Sociologie, ni une Psychologie, mais une Pédagogie » (Stenhouse, 1993, p. 36).

Le terme « curriculum » est d'un emploi courant dans le monde anglo-saxon depuis le début du XX^e siècle, de plus il a été largement utilisé en Amérique latine à partir du milieu des années soixante-dix.

Si on veut traduire le terme « curriculum » en langage éducatif traditionnel, employé en Europe et en Amérique latine comme en Amérique du Nord tout au long du XIX^e siècle, on parle de l'éducation qui est menée dans les écoles, et qui est officiellement planifiée, programmée, systématisée, sanctionnée.

⁶ L'article a été publié dans la *School Review* en 1969

Nous-même envisageons le curriculum comme :

l'ensemble des propos éducatifs qui sont poursuivis à l'intérieur d'un projet de formation d'homme à l'école, ainsi que la conception et la mise en œuvre d'un plan pour développer des actions qui visent la formation souhaitée mais aussi les actions elles-mêmes en tant qu'expériences vécues par les élèves et les enseignants dans leurs classes, dans l'espace scolaire. Il s'agit d'expériences proposées par l'école, que ce soit dans l'espace scolaire ou en dehors de celui-ci. (Ramírez, 1999).

- Éducation et Pédagogie

Le savoir développé autour de cet objet connoté en tant qu'éducation formelle, scolaire, est connu sous le nom de pédagogie depuis la fin du XIX^e siècle. Indépendamment de la nature qu'on lui a attribué (science, théorie, discipline), la pédagogie a obtenu un degré d'élaboration importante, en transcendant sa connotation ordinaire « de méthode pour enseigner », « d'attitude du maître envers ses élèves », connotations qui, encore aujourd'hui, continuent d'être utilisées dans les milieux non académiques. En ce sens, l'œuvre de Herbart au XIX^e siècle a contribué à donner une nouvelle signification à la pédagogie, en la considérant comme la science de l'éducation⁷. Cette dernière comprenait l'instruction, la discipline et le gouvernement dans toute l'école.

L'éducation dont nous parle Herbart fait référence à celle qui établit une relation entre l'enseignant et l'élève. Par conséquent il ne s'agit pas d'un vaste concept de l'Éducation comme celui que donnera plus tard Durkheim, pour qui l'éducation reste un moyen par lequel les sociétés garantissent leur existence. C'est dans ce sens que Durkheim(1997) peut affirmer comment les générations

⁷ Pour Herbart, l'éducation devait être orientée vers la vertu mais sans négliger la nature humaine, son individualité ; à partir de là, il considère la pédagogie comme quelque chose qui dépend tant de la philosophie pratique que de la psychologie. Cette dernière est importante car si la nature humaine est méconnue nous ne sommes pas en mesure de savoir si nous la formons ou si nous la déformons. Pour Herbart, ce qui est normatif-philosophique n'est pas tout : « Ainsi, je me suis convaincu que la manière de voir qui met la moralité au-dessus de tout, est bien le point de vue essentiel de l'éducation, mais que ce n'est pas le point de vue unique, ni celui qui embrasse tout » (Herbart, 1935, p. 55)

adultes suscitent des états physiques, intellectuels et moraux dans les nouvelles générations. Le concept d'éducation de Durkheim n'est pas circonscrit dans l'école comme dans la représentation que nous donne Herbart.

En effet, le concept d'éducation transcende l'espace scolaire et les relations enseignant-élève. Comme fait social ce concept couvre un vaste domaine où l'on peut distinguer, entre autres, l'éducation scolaire, l'éducation familiale, l'éducation religieuse, l'éducation par les médias. Dans cet ordre d'idées, Debesse (1969) nous parlait à la fin des années soixante, de la signification que Stuart Mill accordait à l'éducation, beaucoup plus large que celle de Durkheim, et qui comprenait non seulement l'influence d'une génération sur une autre mais aussi celle de tout homme sur un autre et l'influence de la nature elle-même sur ceux-ci.

Nous affirmerons que l'éducation, au sens large, implique toute influence du milieu intériorisée par et dans un être humain et qui contribue à former ce que cet être humain est. Les influences du milieu ambiant se transforment en chaque être humain. Elles se composent, elles se recomposent de diverses manières selon les caractéristiques propres à chaque individu.

De nos jours il n'existe pas une seule explication satisfaisante de cet acte de recomposition qui est effectué dans chaque être humain et fait de lui ce qu'il est. Ce qui est certain c'est que les deux versants étymologiques du terme éducation continuent d'être valables parce que : outre le sens *educare* qui est associé avec l'aliment qui vient de « dehors », avec ce que nous appelons les influences du milieu extérieur, on trouve aussi la notion *d'exducere* qui continue à nous parler de l'indétermination de l'homme, de quelque chose qui sort de lui, qui lui est propre, construit, reconstruit, spontané, ce qui sort de lui parce qu'il le possède déjà.

L'éducation de l'être humain se tisse et se construit entre d'une part la notion d'*educare* par la famille, les médias, les amis, le groupe social, la religion, l'école, au moyen d'un paysage, d'une oeuvre d'art, d'une ferme, des actes des

autres et de leurs conversations, et d'autre part l'*exducere* entendu comme acte individuel auquel Socrate déjà attribuait une nature de réminiscence.

En reprenant les idées autour de la notion de pédagogie, nous dirons avec Nassif (1978) que le terme original⁸ a subi des modifications avec le temps, « Il ne désigne plus l'acte de conduire quelqu'un, mais d'une manière beaucoup plus large, l'étude et la régulation des processus d'éducation (...). Il n'est plus l'activité elle-même ou le métier correspondant, mais le souci de capter son essence et sa direction » (Nassif, 1978, p 37).

Nassif nous fait remarquer que, aussi bien Herbart que Durkheim conçoivent la pédagogie comme un ensemble de réflexions pour orienter l'action éducative. Les sources principales de ces réflexions auxquelles Durkheim accorde un caractère de « théorie pratique » seraient la psychologie et la sociologie. Rappelons que pour Herbart les sources de sa « science de l'éducation » ou pédagogie étaient la psychologie et la philosophie⁹. La pédagogie pour Durkheim se situerait dans une zone intermédiaire entre la science de l'éducation (non encore constituée) et l'action pratique dans les écoles. C'est une réflexion qui adopte la forme d'une théorie mais qui n'arrive pas au statut de théorie scientifique. C'est cette représentation de la pédagogie comme

⁸ Pédagogie (du Grec : *paidos* = enfant, et *agogie* = conduction) équivaut à conduire l'enfant à l'école. Dans ses origines le *paidagogos* était l'esclave qui accompagnait les enfants. Beaucoup plus tard, au XVII^e et au XVIII^e siècles, le terme continuait à être employé pour désigner les précepteurs des familles riches (Nassif, 1978)

⁹ Durkheim(1997) réfute que l'objectif de l'éducation soit le développement harmonieux des facultés humaines ou la perfection que peut atteindre chaque homme selon ses propres potentialités. Mais Durkheim s'oppose à un tel discours parce qu'il considère que ce n'est pas réalisable ; l'homme est destiné à accomplir une tâche dans une société historiquement déterminée et cela entrerait en contradiction avec le développement de toutes ses potentialités. Il y a des hommes qui sont faits pour penser et d'autres pour agir. C'est-à-dire, la dissociation qu'il établit entre théoriciens et praticiens est semblable à celle qui imprègne son discours qui dissocie les aspirations, les intentions de l'éducation avec ce que celle-ci est en réalité, et c'est par cette voie que Durkheim écarte la filiation normative-philosophique qui avait caractérisé la pédagogie en Allemagne, pour établir la filiation normative avec la société politique, d'où sa critique de Kant. Quand Kant a pensé à la perfectibilité humaine il l'a fait en considérant que l'homme en tant que personne est capable d'établir ses propres finalités et conceptions du devoir. Chez Kant, l'idée de la perfection humaine a toujours comme référent la raison. C'est ce type de discours qui part d'une idée, qui nous parle de l'humanité dans son sens général et ne prend pas en compte la réalité sociale. Ce à quoi Durkheim s'oppose.

réflexion de l'éducation dans laquelle interagissent enseignants et élèves dans un espace scolaire qui sera partagée par les deux auteurs malgré leurs différences et qui perdurera jusqu'à aujourd'hui dans la tradition pédagogique.

La pédagogie appelée humaniste qui va surgir par opposition à la pédagogie traditionnelle (herbartienne) accorde une primauté à la pratique face à des théories normatives. C'est encore elle qui considère la pédagogie comme une « théorie de la pratique », « qui existe en fonction de la pratique ». Selon Wulf (1995), la pédagogie humaniste a été développée en Allemagne à partir de 1920, s'inspirant des travaux de Schleiermacher et de Dilthey et jusqu'à 1960, ce courant « est resté vivant ».

La Pédagogie humaniste conçoit les recherches comme un moyen pour appuyer la pratique éducative, pratique qui a toujours ses conditions particulières ; en conséquence, la théorie pédagogique doit déduire ses objectifs à partir des problèmes de la pratique, pratique qui s'insère dans une histoire déterminée. Dans ce sens la pensée pédagogique fait partie de cette histoire et elle est tout aussi importante que la réalité éducative vécue par les enseignants. L'interprétation tant de l'une comme de l'autre sont propres à cette pédagogie.

La préoccupation pour orienter la pratique éducative et la volonté de la rapporter à une théorie pédagogique a été aussi présente dans la pédagogie empiriste. Les représentants d'une telle pédagogie rejoignent la représentation que chacun peut se faire de l'éducation formelle, de l'objet d'étude de la pédagogie. Seulement elle défend l'idée que la nature de ce savoir pédagogique est fondamentalement empirique.

L'un des représentants de cette pédagogie, E. Meumann (1960) exprimait sa préoccupation envers la pratique scolaire en disant que pour établir les finalités de l'enseignement il faut connaître comment les enfants travaillent dans les écoles. Cette recherche d'observation sur le terrain était une condition sine qua non pour la constitution d'une Pédagogie en vue de contribuer à l'amélioration de ce que font les enseignants dans leur travail. Dans ce courant pédagogique

il existe une démarche expérimentale très proche à une psychologie de l'apprentissage dont l'essor le plus remarquable se manifesterait dans la psychologie du comportement.

En parlant du développement des sciences de l'éducation sous l'influence du positivisme, Wulf (1995) signale que non seulement la psychologie de l'apprentissage et la pédagogie empirique mais aussi la sociologie et d'autres sciences ont été placées sous le domaine de ce paradigme. Dans ce sens nombreuses disciplines scientifiques sont apparues en maintenant que leur objet d'étude avait à voir avec ce qui se déroulait à l'intérieur des écoles.

Avec l'apparition des disciplines scientifiques proches de la pédagogie dont l'objet d'étude était l'éducation et l'enseignement, commence ce que Wulf appelle la « réforme réaliste » qui cherche « une tentative d'aller à l'encontre de la tendance à la désagrégation de la pédagogie en une multitude de sciences indépendantes (...) Un effort pour empêcher la disparition de l'intérêt pédagogique pour l'action (...) Une tentative de remédier à la rupture entre théorie et pratique dans l'action » (Wulf, 1995, p. 63).

Debesse et Mialaret (1969) dressent une rétrospective des concepts de pédagogie en France. D'après eux, pour R. Buyse, la pédagogie est aussi la science de l'éducation et elle se caractérise par son éclectisme car elle se nourrit d'autres savoirs, incluant « l'empirisme des praticiens ». Pour sa part R. Hubert affirme de manière moins scientifique que la pédagogie doit élaborer une doctrine de l'éducation qui serait en même temps théorique et pratique.

Debesse et Mialaret associent d'une manière encore plus catégorique le monde pédagogique à l'éducation formelle, scolaire, mais ils parlent de sciences pédagogiques, de sorte que le terme « pédagogie » au sens traditionnel commence à perdre de son sens originel car la pédagogie est vue plutôt comme une activité ; ces auteurs proposent le terme de sciences pédagogiques pour l'étude de la pédagogie, en entendant cette dernière comme la pratique pédagogique dans les différents niveaux de planification (par exemple, les grandes politiques éducatives pour les systèmes scolaires), le niveau

d'élaboration des plans et des programmes, celui du groupe scolaire et celui de la classe comme lieu de rencontre entre maître et élèves, c'est à dire l'éducation scolaire.

En ce qui nous concerne, nous appellerons pédagogie le savoir qui s'est formé autour de l'éducation formelle, laquelle a été appelée curriculum dans le monde anglo-saxon et que nous avons déjà défini au sens large. Nous entendons par curriculum tout ce qui se déploie dans le monde scolaire en fonction d'un projet éducatif mis en pratique. C'est-à-dire, pour nous la pédagogie ne peut pas être conçue seulement comme une réalisation pratique mais elle commence à être vraiment pédagogie au moment où la réflexion opère sur la ou les pratiques et sur ce qu'elles posent dans le concret : plus simplement nous relierions théorie et pratique dans un rapport dialectique pour transformer et améliorer le monde de l'éducation scolaire.

À notre avis, les discussions sur les tendances qui se sont développées autour de la notion de curriculum, ont beaucoup trop fragmenté ce domaine d'étude, tandis que dans la tradition pédagogique non anglo-saxonne, les intentions d'un projet scolaire (voire pédagogique) ne sont pas dissociées de sa mise en application et de sa réussite. Le sens holistique, intégré, celui qui permet de voir dans l'ensemble ce qui arrive dans l'éducation formelle en fonction d'un projet, a été le signe caractéristique de la pédagogie.

Bien que nous ne niions pas qu'il puisse y avoir une théorie du curriculum, une théorie de l'éducation formelle à caractère spéculatif (de fait, la majorité des réflexions pédagogiques ont été effectuées en marge de la pratique scolarisée et encore aujourd'hui il existe ce type de théorisation), nous pensons que la réflexion sur les pratiques éducatives qui arrivent dans l'école, dans le but de les améliorer par les enseignants, avec l'appui ou non de groupes de chercheurs intéressés également au curriculum, est celle qui apporte le plus au développement de cette pratique éducative, puisque les exécutants eux-mêmes sont partie prenante des changements qu'ils ont élaborés et décidés et dont ils assument la responsabilité directe dans leur gestion. De cette manière, les

résultats et les processus de chaque gestion curriculaire seront étudiés par les enseignants eux-mêmes de façon permanente.

C'est-à-dire, la théorie pratique qui a fait l'objet de la réflexion de nombre de penseurs depuis longtemps quand ils ont pensé le curriculum, nous la comprenons dans le sens que nous venons d'exposer et pas comme un ensemble de découvertes psychologiques, sociologiques pour appliquer dans notre pratique comme enseignants.

Dans la présente recherche nous parlerons de curriculum pour nous référer à toute l'éducation formelle développée en fonction d'un projet déterminé, y compris le projet lui-même. Dans ce sens il serait pertinent, par exemple, de parler du curriculum des écoles officielles, du curriculum des écoles Montessori, du curriculum des écoles Waldorf. En même temps, nous considérerons comme pédagogie tout stade réfléchi qui s'est formé par rapport à une pratique curriculaire déterminée et à partir de laquelle s'est constitué un savoir.

- Instruction, Enseignement et Didactique

Avec Herbart, une importance particulière a été accordée à la relation enseignant-élève qui passe par un contenu (historique, scientifique, mathématique) devant être enseigné. L'enseignement doit être pensé et organisé avec rigueur. Il doit produire une multiplicité d'intérêts, former la personne par des modalités diverses en évitant la dispersion et proposer également une méthode incluant l'analyse du contenu à enseigner et sa synthèse progressive. L'enseignement ainsi organisé, pensé en fonction de ce que l'élève apprendrait, fondé sur des hypothèses (des présupposés) de comment il apprend, qui invite à disposer de critères de sélection et d'organisation de contenus, est appelé instruction dans l'œuvre de Herbart.

Pour sa part, la didactique chez Herbart correspond à la théorie spéciale de l'instruction. Cette théorie de l'instruction ou didactique est centrée sur les divers types d'intérêts et les attitudes qui les accompagnent, sur la pondération des résultats pouvant donner une méthode qui correspond à un centre d'intérêt

lorsqu'elle est appliquée à un autre, l'organisation du temps d'instruction, le type de tâches qu'effectuent les enfants et leur extension ; elle est également centrée sur le plan d'études. Chez lui, la didactique est la partie de la pédagogie qui s'intéresse à l'instruction : « C'est donc la didactique qui doit venir en tête de toutes les parties de la pédagogie relatives aux rapports de l'éducateur avec l'élève » (Herbart, 1935)¹⁰.

La représentation de la didactique chez Herbart est en grande partie héritée de Comenius car celui-ci dans sa Grande Didactique¹¹ développe un discours sur l'enseignement, ainsi qu'une critique approfondie des tâches scolaires. Il critique aussi la manière désagrégée dont sont présentées les connaissances, ce qui rend impossible un travail d'ensemble permettant d'établir des liens entre les connaissances enseignées. Comenius critique, également, la multiplicité des méthodes existantes dans les écoles ainsi que les manières d'enseigner aux élèves rassemblés dans la même salle de classe. Il aborde le concept et les finalités de l'enseignement mais, en plus, il se penche sur les conditions générales de l'apprentissage et de l'enseignement. Avec Comenius commence la systématisation d'une discipline dont l'objet de réflexion est l'enseignement mais sa Didactique ressemble davantage à ce qui aujourd'hui pourrait être connu comme un projet pédagogique de grande portée sociale.

Au sens traditionnel, l'instruction se réfère à l'enseignement d'un contenu, d'une discipline et il suppose l'existence d'élèves qui sont présents pour apprendre ce contenu. L'enseignement planifié, organisé qui cherche sciemment l'apprentissage des contenus par l'élève est ce que l'on connaît sous le nom d'instruction. De nos jours, le caractère « présence » ne fait plus partie du concept d'instruction et avec l'utilisation des nouvelles technologies, l'instruction peut être effectuée à distance.

¹⁰ Contrairement à Kant, Herbart ne conçoit pas la volonté comme faculté indépendante d'un savoir particulier mais il ne la conçoit pas non plus comme un savoir dépendant de celui-ci. Elle s'enracine plutôt dans la combinaison et dans la mise en pratique de toutes les idées que l'on acquiert. C'est pourquoi l'instruction doit précéder la culture morale. De là vient aussi son idée de l'éducation par l'instruction. Cette dernière est en relation surtout avec l'activité intellectuelle de l'homme mais, comme les intérêts intellectuels des individus sont multiples et variés, l'instruction doit également l'être.

¹¹ *La Grande Didactique* est le document initial de la compilation des documents pédagogiques de Juan Amós Comenius intitulée *Opera Didactica Omnia*, publiée à Amsterdam en 1657.

Stöcker (1964) considère aussi la didactique comme un savoir produit autour de l'instruction. Pour cet auteur, l'enseignement au sens large comprend plus que de l'instruction. Il est possible d'enseigner sans avoir besoin de prétendre que les autres apprennent, tandis que dans l'instruction chercher l'apprentissage des élèves est la condition *sine qua non*. C'est dans ce seul but que l'enseignement est organisé.

Selon A. et J. Schmieder (1966) on peut parler de deux types de finalités dans l'instruction, l'une liée à l'acquisition des connaissances et une autre liée au déploiement des forces physiques et psychiques des élèves pour leur construction intérieure.

L'instruction a été comprise comme l'action de communiquer quelque chose à quelqu'un et elle a même été opposée à l'éducation. Ainsi, l'instruction porterait sur les connaissances, sur la transmission d'un contenu particulier, alors que l'éducation aurait plutôt trait aux attitudes, aux habitudes, au caractère, à la volonté, à se préparer pour la vie sociale. J. Ardoino (1978) dit par exemple, que dans le système scolaire on instruit, on enseigne mais on n'éduque pas.

Pour nous, aussi bien l'instruction que la culture morale et le travail sur l'éveil de la volonté des élèves sont la tâche du maître, l'œuvre de l'éducateur. Pour nous, la séparation entre les concepts : instruction et éducation dans l'espace scolaire, pourrait avoir un sens seulement si l'on s'en tient à analyser les processus, à les différencier, pour étudier en détail les actions que l'on effectue dans les situations de classe. Mais nous ne pouvons en aucune manière maintenir l'idée selon laquelle un enseignant doit restreindre son métier à la transmission d'information, à la communication, à l'enseignement des contenus. L'éducation suppose que l'on façonne les attitudes selon les contenus que l'on enseigne et, dans bien des cas, selon la disposition motrice qui les accompagne. Mais en même temps le maître, immergé dans une situation d'instruction, fait partie du monde scolaire dont l'essence est d'éduquer, de former à l'intérieur d'une morale, former pour la vie en communauté, pour une société de droits et de devoirs, pour la responsabilité écologique, etc.

Si, par exemple, le projet scolaire s'inscrit à l'intérieur d'une société démocratique, et que le maître est autoritaire et despote ou, au contraire, qu'il n'appelle pas à l'ordre les élèves qui sont en train d'abîmer un jardin ou de le salir, il serait alors en contradiction avec le curriculum planifié dans les démocraties. L'éducation se réalise dans la salle de classe, par la manière dont s'organise la communication du contenu à enseigner mais aussi dans d'autres situations qui se présentent dans l'espace scolaire où il n'est pas question d'instruction. C'est pourquoi l'opposition instruction/éducation nous semble dépourvue de sens à l'heure de l'action pratique dans l'espace scolaire.

L'enseignement comme concept comprend un espace moins rigide, plus vaste. Le mot provient du latin *insignare*, qui signifie signaler. Dans l'action d'enseigner, on enseigne quelque chose, on montre quelque chose. Lorsque quelqu'un souhaite montrer quelque chose à quelqu'un il y a une curiosité préalable et l'envie de partager avec un partenaire l'objet qui suscite la curiosité. Nous comprenons ces deux formes de l'enseignement : tantôt l'enseignement qui est intentionnel et qui se trouve dans un processus instructionnel, tantôt l'enseignement qui se fait hors de ce processus d'instruction et qui est moins organisé, moins réfléchi en fonction de l'apprentissage.

Quand on parle de didactique on fait allusion à un savoir pédagogique ; la didactique est surtout proche des processus instructionnels lesquels font partie d'un tout curriculaire. En ce qui concerne notre recherche, dans l'instruction nous traiterons les processus d'enseignement et non les processus d'apprentissage.

1.2.2. Le problème principal dans ce champ de recherche

Après avoir essayé d'éclaircir le sens que nous accordons aux termes faisant partie du domaine dans lequel s'insèrent les processus d'enseignement, nous aborderons à présent ce qui reste pour nous le problème principal dans le champ théorique de l'enseignement. A savoir, ce qui a trait à la conception de sa nature, et des répercussions que cette conception exerce sur l'activité de l'enseignant. Pour nous, il s'agit d'un problème fondamental dans l'étude de

l'enseignement. C'est ce qui nous a amené à nous poser la question : Est-il possible de considérer l'enseignement en tant qu'art ?

Il existe aujourd'hui un consensus sur lequel les processus d'instruction doivent s'appuyer dans les connaissances théoriques aussi bien que pratiques ; ainsi, les disciplines s'intéressant à ces processus et qui aident à les interpréter, sont aussi importantes que le savoir qui vient directement de l'expérience pratique des enseignants dans l'exercice de l'enseignement. Les désaccords commencent quand on considère le rapport entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire, au moment de prendre des décisions dans des situations spécifiques.

1.2.2.1 Sur la nature de l'enseignement

L'enseignement vu dans un processus instructionnel, qui fait à son tour partie d'un curriculum, a un caractère intentionnel. Il obéit par conséquent à des finalités et à des buts préalablement établis visant toujours à un idéal d'homme et de société. Ces finalités sont d'ordre axiologique, raison pour laquelle le processus d'enseignement dans un curriculum déterminé ne concerne pas seulement la transmission des connaissances et des savoir-faire pour la maîtrise d'un domaine de la connaissance en particulier. Dans ce processus qui a lieu à l'école, on doit agir pour éduquer, c'est-à-dire, se rappeler qu'on doit développer un travail sur la volonté, les sentiments, les attitudes de ceux qui prennent part à ce processus d'enseignement. L'enseignement étant lui-même imprégné de valeurs, celles-ci doivent par conséquent être présentes dans l'oeuvre de l'enseignant pendant la situation d'instruction. Dans le cas contraire, on donnerait à l'enseignement une connotation étrangère à l'éducation formelle, on le sortirait de son contexte, en déformant son action. La particularité de l'école c'est qu'on ne s'y rend pas seulement pour apprendre les matières qui font partie du patrimoine culturel, mais aussi pour apprendre beaucoup d'autres choses concernant les rapports avec son entourage social dans une société où priment des règles de valeur. Ainsi, on enseigne la musique d'une certaine manière et non d'une autre, on enseigne les mathématiques, la géographie, l'histoire, la danse, les sciences naturelles, en fonction d'un projet d'homme et de société et non d'une manière arbitraire ou selon le libre jugement de

l'enseignant. Voilà le sens de l'école et des processus qui sont planifiés pour qu'ils se déroulent en son sein. Cette caractéristique est propre à la nature complexe de l'école. D'une part, dans l'école, on effectue des actions pour acquérir des connaissances, des savoir-faire et pour développer des attitudes propres à l'apprentissage d'un contenu déterminé. D'autre part, il lui appartient aussi de développer des actions inhérentes au domaine éthique.

Il en découle que, dans les processus d'enseignement, il peut y avoir des finalités et des buts de nature différente qui réclament, par conséquent, des actions et des attitudes aussi diverses pour réussir leur développement. Pour cette raison, en considérant l'enseignement comme un fait et une donnée pratique, nous devons comprendre la pratique, au moins dans ces deux sens. La pratique de l'enseignement, de la part de celui qui enseigne, est en mesure de susciter en lui des réflexions sur son travail, des tentatives de nouvelles méthodes dans le but de les mettre en pratique, d'en voir les effets dans le but d'améliorer cette pratique, tant au niveau éthique que dans l'organisation d'un savoir particulier.

Ainsi par exemple, on peut réfléchir sur le partage d'une classe de quarante élèves que l'on va enseigner à lire et à écrire ; disposer du matériel et du mobilier d'un atelier de céramique pour diminuer le temps superflu au moment de l'arrivée des élèves ; évaluer si la lecture qui a été proposée en classe était appropriée ou non pour la situation, selon ce qu'on prétendait réussir. Mais une réflexion ferait aussi partie du domaine pratique comme celle faite par Bakulé à propos de sa rencontre avec les enfants dont il a dû s'occuper : « Il serait vain de vouloir convaincre Miloch qu'il n'est pas raisonnable de descendre une pente à toute vitesse, avant qu'il se soit lui-même cassé le nez en courant sur la pente abrupte d'une montagne » (Ferrière, 1928, pp. 8-9) ou cette autre réflexion : « J'agis conséquemment et constamment de telle sorte que l'enfant se persuade que mon seul but est de lui apprendre comment on doit agir ou ne pas agir pour faire son chemin dans la vie... » (Idem. p. 18).

En isolant l'instruction du contexte éducatif auquel il est attaché, on a prêté une importance considérable aux facteurs entrant en jeu au moment de transmettre

un contenu spécifique, dans ses aspects conceptuels, et dans les procédés et les attitudes à développer. Dans ce sens, il a été considéré comme un domaine privilégié pour l'application de techniques et de règles.

Une bonne partie des aspects prescriptifs¹² a été le produit et le résultat du transfert des principes de la psychologie de l'apprentissage, des manières de comprendre comment l'homme apprend, ce qui a eu pour conséquence attendue l'amélioration des aptitudes académiques et des techniques d'enseignement. Toutefois, comme l'avait affirmé Ausubel (1976) au début des années soixante-dix, on a extrapolé les théories de l'apprentissage et les résultats testés dans des situations expérimentales de laboratoire, à des situations de classe qui n'avaient rien ou très peu à voir avec celles-ci, en exagérant leur application.

À cette tendance qui prend en compte l'application d'une approche scientifique et systématique dans le but d'améliorer l'enseignement s'apparente ce qu'on a appelé : technologie éducationnelle, technologie instructionnelle. Il s'agit donc de la tendance prédominante dans le domaine pédagogique qui a sévi pendant plus d'un demi-siècle.

Tant à partir du champ behavioriste de la psychologie de l'apprentissage que du champ cognitiviste, on a entendu des voix qui rendaient plus compréhensibles les propos éducatifs en termes d'objectifs pour l'apprentissage des contenus de matières, pour la sélection des moyens et des stratégies pour atteindre ces objectifs, pour les mettre en action et pour les évaluer. La condition d'entrée pour parler d'un modèle technologique a été de prétendre qu'il est fondé sur une connaissance scientifique de l'apprentissage. Un tel modèle technologique a impliqué la structuration méthodique de l'instruction et une mise en relief très ferme de la programmation de l'enseignement¹³.

¹² « ... l'approche technologique classique est à caractère prescriptif ; il ne se préoccupe que de soutenir la cohérence interne et l'efficacité du système en termes de “ si vous voulez obtenir ceci, faites telle chose ” » (Camilloni, 1995, p. 17).

¹³ Dans le processus instructionnel nous pouvons distinguer plusieurs phases : la rencontre à proprement parler, qui peut arriver avec ou sans la présence directe d'un enseignant ; une phase qui la précède, avant la rencontre elle-même (phase de programmation sur un plan qui résume l'intention curriculaire ou le projet pédagogique) et une autre phase qui implique la réflexion sur ce qui est mis en pratique.

Carr et Kemmis (1986) placent leur réflexion sur un plan différent de ce que nous venons d'exposer. Pour eux, l'approche technique de l'enseignement n'a rien à voir avec l'approche pratique puisque la pratique de la vie en classe jouit d'un caractère indéterminé et ne peut être vue comme un moyen qu'on peut contrôler pour obtenir des fins spécifiques de manière systématique, car la pratique n'est pas réductible au contrôle de type technique.

Des auteurs comme Schön (1992) séparent aussi le domaine pratique du domaine technique, en affirmant que « la rationalité technique défend l'idée que les professionnels de la pratique résolvent des problèmes instrumentaux en sélectionnant les moyens techniques les plus appropriés pour certains objectifs (...) les praticiens compétents non seulement sont obligés de résoudre les problèmes techniques (...) mais ils doivent aussi réconcilier, intégrer ou choisir parmi les valorisations opposées d'une situation... » (Schön, 1992, pp.17-19). Cet auteur suggère que pour la formation d'un enseignant, au lieu de se demander comment se servir de la sociologie de l'éducation, de la psychologie du développement ou de la psychologie de l'apprentissage (très important pour la formation des enseignants), l'essentiel était d'essayer d'apprendre en analysant ce que les enseignants proposaient dans des situations très spécifiques n'obéissant pas à des formats déjà décrits, ce qu'il a appelé « les zones indéterminées de la pratique ».

Nous pensons que l'enseignement, par sa nature complexe, n'est pas réductible à quelque chose en particulier car dans chaque situation d'enseignement interviennent de multiples facteurs, ce qui explique sa singularité. Certaines situations selon la conception de l'enseignant se caractériseront par un empirisme vulgaire, d'autres par une pratique dans laquelle la délibération entre des enseignants réunis en communauté joue un rôle fondamental ; dans d'autres situations, l'approche technique sera prédominante. Toutefois, toutes ces approches différentes peuvent coïncider ou s'entremêler tout au long d'un processus d'enseignement déterminé. Il s'ensuit que les tentatives, pour leur accorder un caractère prioritaire de « praxis », ou

pour leur concéder seulement un caractère « technique », ne seraient que des morceaux atomisés de connaissance qu'on a sur l'enseignement.

À notre avis, les deux visions peuvent être concurrentes, tel que l'exprime Morin dans le principe dialogique propre à la complexité qui peut se définir : « comme l'association complexe (complémentaire/ concurrente/ antagoniste) d'instances, nécessaires ensemble à l'existence, au fonctionnement et au développement d'un phénomène organisé » (Morin, 1986, p. 98).

Pour soutenir la conception selon laquelle la nature de l'enseignement devrait être éminemment pratique et non technique, Carr et Kemmis se basent sur la classification aristotélicienne de la connaissance en affirmant que :

Le but des sciences productives consiste à faire quelque chose : son telos est la production d'un artefact. Les disciplines pratiques sont ces sciences qui traitent de la vie éthique et politique et son telos est la sagesse et la prudence pour l'action (...) le type de connaissance et de recherche adéquates pour les disciplines productives serait ce qu'Aristote appelait poietiké, que nous pourrions traduire approximativement par "action en cours", et qui est mis en évidence dans les artisanats ou les habiletés. Les Grecs faisaient allusion à la disposition de celui qui est adroit dans un métier avec le mot tekhné, ou à la disposition pour agir d'une manière spécifique ou motivée selon les règles du métier (...) le type de raisonnement implicite dans la poietiké était celui des moyens/fins ou raisonnement instrumental. Selon cette mentalité, l'image-guide est tellement puissant qu'il domine l'action et la conduit vers le but proposé. (Carr et Kemmis, 1986, p 50).

La raison qui fonde la pratique est la praxis qui implique une disposition pour l'action juste, prudente, justifiée, de sorte que la relation théorie-pratique soit dialectique, en elle la pensée et l'action sont toujours reconstruites. Pour ces auteurs le langage technique élimine la dimension « morale » de l'enseignement et diminue la créativité des enseignants.

Nous pensons que si on considère les choses de cette manière, les aspects artistiques de l'enseignement sont laissés en marge de la discussion, d'autant plus que ce qui est technique est inclus dans une vision rigide du type moyens/fins à caractère instrumental. Comme nous l'avons affirmé précédemment, les finalités, les intentions seront toujours présentes dans l'éducation formelle. La tekhné chez Aristote est conçue d'une manière autre, non instrumentale, elle ouvre un espace pour la thèse que nous essayons de défendre dans cette recherche qui vise avant tout à donner une nouvelle perception de l'enseignement.

Par conséquent, nous ne mettons pas en doute la possibilité de la praxis dans l'enseignement comme l'entendent Carr et Kemmis, compte tenu de l'implication de la sphère axiologique dans les situations d'enseignement. Mais la pratique de l'enseignement renferme, entre autres, un aspect technique, qui va au-delà de ce qui est instrumental, qui donne la possibilité de prendre en considération sa dimension artistique.

1.2.2.2. Origines et filiations du terme art. Vers une compréhension de sa portée dans l'enseignement

Au mot latin « ars » on a associé depuis l'origine, ce qui pour les Grecs était la « tekhné ». Ce terme renvoyait d'une part à la maîtrise de ce qu'on produisait à l'aide d'ustensiles, d'outils, au « savoir faire » manuel, c'est-à-dire, au « métier artisanal » et, d'autre part, à la poésie tragique, à la comédie, à l'épopée, à l'architecture, à la musique, au dessin, à la peinture, à la sculpture.

Aristote dans sa Métaphysique (A,1) soutient que ce « savoir faire » représente quelque chose qui va au-delà du pur savoir de l'expérience, même si l'art comme la science ne sont pas possibles sans l'expérience. En tant que savoir, l'art transcende l'expérience parce que, en partant de plusieurs notions empiriques on peut arriver à un jugement universel qui à son tour peut être applicable à des cas similaires. L'art implique la systématisation de l'expérience et l'inférence de conclusions à partir d'une telle systématisation.

C'est le cas exposé par Aristote : « En effet, former le jugement que tel remède a soulagé Callias, atteint de telle maladie (...), puis plusieurs autres pris individuellement, c'est le fait de l'expérience ; mais juger que tel remède a soulagé tous les individus de telle constitution, rentrant dans les limites d'une classe déterminée, atteints de telle maladie, comme par exemple, les flegmatiques, les bilieux ou les fiévreux, cela relève de l'art » (A,1, 981 a 5-10, p. 5).

Le savoir pratique comme le savoir artistique proviennent du savoir empirique, de la connaissance de ce qui est individuel. C'est pour cela qu'un savoir qui ignore l'individuel qui est contenu en lui, et qui repose sur des notions acquises sans expérience, conduit à l'erreur dans le monde de la pratique comme dans celui de la production. Mais à la fois, l'homme d'art cherche à connaître le pourquoi et la cause de ce qui est : il cherche et agit en sachant le pourquoi et la cause de ce qu'il fait. C'est-à-dire, pour Aristote une chose est le faire et une autre le « savoir faire », et seul peut enseigner celui qui connaît la théorie et connaît les causes¹⁴ de ce qu'il produit ou pratique : « Et en général, la marque distinctive du savant c'est la capacité d'enseigner, et c'est encore pourquoi nous croyons que l'art est plus véritablement science que l'expérience, puisque ce sont les hommes d'art, et non les autres, qui sont capables d'enseigner » (A1, 981 b 4-10, pp. 7-8).

Dans la citation précédente, l'idée d'être plus proche de la science que de l'expérience signifie que c'est un savoir illuminé par la raison puisque les concepts généraux de l'intelligence théorique sont adaptables à des cas particuliers. Aristote affirme aussi qu'il peut parler de « ce qui est » selon sa puissance et selon l'entéléchie. La première représente un principe de changement. Les puissances peuvent être rationnelles ou irrationnelles (parce qu'elles résident dans des êtres inanimés ou dans des êtres animés) et dans ce

¹⁴ Il ne fait pas allusion à la connaissance des causes premières et aux premiers principes (le suprême cognoscible) car ceci est associé à la sagesse, qui n'a aucune fin utilitaire ; la fin de la sagesse est la connaissance elle-même. Elle est elle-même sa propre finalité. Aristote gradue la connaissance en fonction de l'exactitude. Les plus exacts sont ceux qui partent des principes les plus abstraits, c'est-à-dire les plus éloignés des perceptions sensibles. Par exemple : l'arithmétique est plus exacte que la géométrie puisque cette dernière ajoute aux principes du nombre, ceux de l'extension

sens, Aristote nous dit dans sa Métaphysique « Aussi tous les arts, c'est-à-dire, toutes les sciences poétiques, sont-ils des puissances, car ce sont des principes de changement dans un autre être, ou dans l'artiste lui-même en tant qu'autre » (θ , 2 1048-b, p. 486).

Il nous faut attirer l'attention sur le fait que l'enseignement est pour Aristote une question d'hommes d'art, du moins quant au contenu à enseigner. L'homme qui enseigne doit connaître les notions par l'expérience de ce qu'il prétend enseigner et, en outre, s'enquérir sur les causes qui produisent « ce qui est ».

Cela contredit l'interprétation introduite dans le monde pédagogique (Carr et Kemmis, 1986 ; Schwab, 1974) sur le caractère fondamentalement pratique de l'enseignement, et qui nous dit que les dénommées disciplines productives (poiësis) se résument - pour Aristote - à des capacités manuelles et des artisanats.

Cette vision, à notre avis, essaie de réduire le concept de *tekhné* à un simple savoir instrumental, avec la connotation que nous donnons aujourd'hui au mot technique, qui ne traduit pas la signification de *tekhné* chez Aristote, pour qui, surtout dans sa Poétique, la *tekhné* comprend les arts qui sont par excellence mimésis, c'est-à-dire imitation de la réalité par différents moyens mais qui n'exclut pas la créativité, la représentation, l'invention de l'artiste. Cela est surtout évident dans ce que nous appelons l'art poétique qui se différencie de l'histoire parce qu'il nous parle de ce qui pourrait arriver et non d'une histoire qui serait déjà arrivée. L'art poétique ne copie pas simplement la réalité, il a le pouvoir de l'inventer.

Il est vrai que les auteurs déjà cités (Schwab, Carr et Kemmis) ont essayé de dégager un autre sens pour le concept d'enseignement ; concept qui avait été réduit pendant une bonne partie du XX^e siècle à une conception instrumentale, à ce que nous connaissons comme technique au sens moderne. Il est évident que l'enseignement est une question pratique traversée par l'éthique et non une simple relation utilitaire entre des finalités éducatives et des moyens pour les

atteindre. Mais nous affirmons en même temps, qu'il n'est pas non plus réductible à ce qu'Aristote appelle praxis.

Notre critique se centre sur l'interprétation limitée que l'on fait de la *tekhné* et qui, par conséquent, écarte la possibilité d'inclure d'autres dimensions de l'enseignement, y compris la dimension artistique. La relation fins-moyens est présente dans l'enseignement, comme elle l'est dans la production d'une pièce théâtrale, d'une pièce musicale, et ne doit pas nécessairement être instrumentale, ni réifiante.

C'est surtout Heidegger (1962) qui attire l'attention sur la signification de la *tekhné*. Selon lui, en partant de la dénotation tant du métier artisanal que de l'art, on a cru que l'artiste était tel parce qu'il effectuait un travail manuel. En ce sens, l'auteur souligne que *tekhné* ne signifie ni travail artisanal, ni travail artistique, ni technologie dans le sens moderne, et encore moins une réalisation pratique.

La *tekhné* était pour les Grecs un savoir et, par conséquent, il reposait dans l'alétheia. « La τέχνη comme compréhension grecque du savoir est une production de l'étant, dans la mesure où elle fait venir, et produit expressément le présent en tant que tel hors de sa réserve, dans l'être à découvert de son visage (...) Jamais τέχνη ne signifie l'activité de la pure fabrication (...) L'artiste n'est pas un τεχνίτης parce qu'il est aussi un artisan, mais parce que le faire venir des œuvres, aussi bien que le faire venir des produits advient en cette production... » (Heidegger, 1962, p. 66).

Dans le processus de production, quelque chose advient, rendue présent grâce à la connaissance qu'on a des éléments intervenant dans ce processus, de sa nature, de leurs combinaisons possibles, des caractères transitoires qui se manifestent quand ils seront travaillés dans des conditions diverses. Il ne s'agit donc pas d'appliquer un code de normes pour faire quelque chose sans connaissance de cause. En outre, le « faire apparaître quelque chose » implique un acte de création. De là les expressions : « l'art de soigner des malades », « l'art de cultiver des fleurs », soient des expressions qui dénotent

la connaissance en profondeur de ce qui est fait mais qui débute avec l'expérience. Sans l'expérience il n'y a pas d'art. Un homme d'art était, dans ce sens, un expert dans un savoir dont la fin n'était pas la connaissance elle-même, mais le fait de connaître pour atteindre quelque chose. Dans cette connaissance il y a un processus de production implicite qui tend à faire apparaître une chose qui était occultée (alétheia), un processus qui tend vers la réalisation de quelque chose qui est extérieure à l'artiste.

De là on distingue les objets produits par l'homme d'art des objets propres à la nature. Les premiers, que ce soit de la production artisanale ou de la création artistique au sens moderne, font partie d'un savoir qui se différencie de la théorie et de la décision pratique politique parce que l'oeuvre se dégage du processus qui l'a fait émerger ou comme l'explique bien Gadamer en interprétant Aristote : « l'oeuvre en tant qu'objectif intentionnel d'un effort régulé reste libre comme ce qu'elle est, émancipée du faire qui l'a produite » (Gadamer, 1991, p. 47).

Les objets produits à partir du savoir artistique (*tekhné*) se fondent sur le principe de la mimésis qui n'est pas seulement imitation de la réalité mais l'expression de ce qui est vraisemblable. Pour tout cela, la mimésis chez Aristote doit être entendue dans le sens exprimé par Wulf quand il affirme:

D'une part, mimésis ne signifie pas seulement imiter, mais aussi "vouloir ressembler", "représenter", "exprimer", "montrer" (...) Le concept peut se rapporter à la relation entre réalité donnée et réalité représentée ; dans ce cas, il désigne une relation de représentation. Il peut également désigner la « reproduction » de quelque chose qui n'est pas donné, par exemple, la représentation d'un mythe qui n'existe que dans sa forme, et pour lequel il n'existe pas de modèle... (Wulf, 2002, p.1051)

Qui plus est, l'art étant fondamentalement mimésis, il n'est pas limité à ce que les choses sont mais il peut même arriver à représenter l'idéal qu'elles incarnent (le devoir être). On ne peut passer outre la subjectivité de l'artiste.

Pour Aristote, il existe une réciprocity entre ce qui est universel (concept) et les représentations singulières. On n'imite pas des idées comme chez Platon, mais la forme habitant dans l'âme humaine pénètre la matière. Tout art ou production artistique - *tekhné* - obéit à quatre causes :

- la matière ou le substrat avec lequel il est produit,
- l'artiste au moyen duquel il est produit (cause efficiente),
- la forme où elle est produite (par exemple, l'idée de santé pour un médecin)
- la finalité, ou le pourquoi de la production.

Pour Aristote, dans le savoir qu'est la *tekhné*, cohabitent et interagissent les quatre causes, mais dans l'âme de l'artiste réside la forme qui va s'incarner dans les matériaux que l'on doit connaître profondément justement pour la produire en vertu d'une finalité.

La représentation de l'art pour Aristote va à notre avis être présente dans ces auteurs classiques qui affirment que l'enseignement est un art.

C'est le sens par exemple que lui accorde Comenius dans sa Grande Didactique en parlant de l'« *artificium docente* » traduit comme l'art d'enseigner et qui prescrit : « Ce qui est enseigné, doit l'être tel qu'il est, c'est-à-dire pour ses causes ».

L'idée de *tekhné* au sens large et non instrumental a été extrapolée au monde pédagogique de diverses manières, mais imbriquée à la pensée aristotélicienne. On doit se rappeler que devant la différenciation indiquée par Schleiermacher sur les deux types d'hommes avec l'élan formateur (ceux qui construisent des objets et ceux qui se forment eux-mêmes), E. Spranger demandait : « Pourquoi ne mentionne-t-il pas ce troisième type : ceux qui forment des hommes, ceux qui luttent pour que les autres arrivent à être eux-mêmes ? » (Spranger, 1960, p 14).

À ce propos, Spranger¹⁵ expose :

Au milieu de la forêt est assis un homme qui travaille diligemment à son arc. Un garçon s'approche en silence et observe curieux comment l'art fait apparaître la taille. L'homme interrompt son travail et explique au garçon ce qui est important dans son œuvre. Il lui fait sentir la souplesse du bois, il lui met le couteau dans la main et lui montre comment l'utiliser. Par conséquent, il se détourne de la chose qui lui importe pour aller vers une âme et la mettre en contact fécond avec cette chose. Mais il ne s'y est pas tellement entièrement livré car il a eu du temps pour entraîner d'autres derrière lui dans le chemin de l'artisanat. Dans notre histoire nous laisserons en suspens lequel des élans prédomine en lui, si c'est celui de former des objets ou celui de former des âmes. Si c'était ce dernier, il porterait alors en lui l'étincelle incandescente de ceux qui forment des hommes, et la construction de l'arc ne serait pour lui qu'un occasionnel point d'accès qui pourrait aussi bien être remplacé par un autre. (ibidem)

L'idée des quatre causes aristotéliennes est présente dans cette citation et Spranger fait un transfert entre la formation d'un objet à la formation des âmes. En plus, comme cela a été annoncé dans la citation de Heidegger, tout savoir pour les Grecs consistait à mettre à découvert quelque chose qui était occulté. Ainsi tout art implique chaque fois un plus grand effort vers la perfection étant donné la connaissance des causes qui rendent possible leur apparition. Ce qu'est un être humain potentiellement peut se trouver occulté et l'art d'enseigner, s'il est assumé comme porteur d'un principe de changement, pourrait le révéler et le transformer, en transformant aussi celui qui pratique cet art.

¹⁵ Eduard Spranger, (1882-1963), philosophe, psychologue, pédagogue allemand a étudié à l'Université de Berlin avec Wilhelm Dilthey et Friedrich Paulsen dont les influences ont été décisives pour lui. Son œuvre s'inspire aussi de la tradition humaniste allemande, surtout de Humboldt et de Goethe. Pour Spranger l'Éducation est la volonté réveillée dans l'âme de l'autre, par un amour généreux, qui développe depuis l'intérieur sa réceptivité totale pour les valeurs et sa totale capacité à former des valeurs. Chez lui "L'art d'enseigner" est guidé : a) par l'intention didactique de communiquer un bien objectivé de la culture ; b) par la manière dont un sujet peut intimement recevoir quelque chose en l'adaptant lui-même c) par le niveau de développement et la maturité spirituelle.

Hermann Nohl¹⁶, lui, affirmait que l'actuation pédagogique était un art dans le sens de la création. Mais aussi avec une pointe d'inspiration aristotélicienne, il distinguait le savoir spontané et instrumental, du « savoir faire » qui connaît des raisons et des causes ; il s'appuyait sur Schleiermacher pour dire que dans tout acte artistique apparaît un moment de réflexion « qui casse le pouvoir brutal de l'émotion et s'empare du mouvement déjà initié comme principe organisateur. Ce moment est celui par lequel l'art se différencie d'un simple processus naturel ». (Nohl, 1968, p. 50).

Opposé au sens instrumental de ce point de vue voulant réduire des découvertes scientifiques à une règle qui serait appliquée à l'éducation formelle, nous trouvons J. Dewey, pour qui cette position vise à détruire le jeu libre de l'éducation comme art et la transforme en un procédé mécanique. Dewey ne doute pas que l'éducation (et l'enseignement) est un art mais il y a quelque chose qui va à son encontre et c'est « la tendance à identifier la capacité d'enseigner avec l'utilisation de procédés qui produisent des résultats satisfaisants immédiats » (Dewey, 1960, pp. 18-19). Pour Dewey, la réflexion et la créativité sont des composantes de l'enseignement.

Pour résumer, la nature de ce qui est aujourd'hui appelé art - dans une première approximation conceptuelle avec des traits aristotéliciens - est associée à un processus guidé par un savoir faire de multiple causalité, dans lequel on produit quelque chose à partir des techniques mais qui n'est pas réductible à celles-ci. Il part de l'expérience pour la transcender. Il peut être imitatif des objets naturels ou non, mais il laisse toujours transparaître l'empreinte subjective de l'artiste.

Les jugements de valeur ontologiques, qui par leur rapport de proximité avec l'être, avec l'idée (platonique), avec la vérité absolue, ne sont pas inhérents à la

¹⁶ Hermann Nohl (1879-1960) Disciple de Dilthey. Pour lui, la formation individuelle ne peut pas être indépendante de la forme de l'existence nationale, dans le cas contraire ce serait quelque chose d'abstrait. L'opposition entre formation individuelle et formation culturelle est résolue par le concept d'éducation nationale. L'éducation est une réalité objective, un tout avec un sens et que comme l'art, l'économie, la science, le droit, constitue un système culturel relativement autonome, indépendant des personnes qui y prennent part, régi par une idée propre (présente dans toute action éducative) et seulement saisissable dans son développement historique. La fin de l'éducation est de former une vie spirituelle unitaire. (Luzuriaga, 1960).

nature de l'art. Dans la représentation aristotélicienne de l'art il y a toujours quelque chose qui apparaît, qui est produit et ce produit peut être de nature matérielle ou intellectuelle.

- Projection de la réflexion aristotélicienne sur l'art

Cette idée aristotélicienne sur la nature de ce qui est produit dans la *tekhné* (matérielle ou intellectuelle) est celle qui va donner naissance à la classification postérieure en arts mécaniques et arts libéraux. Dans les premières, prédomine le travail mécanique ou manuel et dans les secondes le travail intellectuel. Sur ce point particulier il faut dire qu'à l'époque hellénistique, l'expression *enkyklios paideia* comprenait le savoir que l'on exigeait de tout homme libre. « Quand ces représentations sont passées au Moyen Âge, on leur a associé l'expression arts libéraux, et celle-ci est aujourd'hui en rapport avec le mot encyclopédie. Cette *enkyklios paideia* comprenait sept sciences : la grammaire, la rhétorique, la dialectique, l'arithmétique, la musique, la géométrie et l'astronomie. (...) Et ces sept arts ont été enseignés, comme on le sait, pendant tout le Moyen Âge dans la Faculté d'Arts des universités européennes » (Dilthey, 1960, p. 56).

Parmi les arts mécaniques figuraient tout ce que nous connaissons aujourd'hui par les beaux-arts, en plus de l'agriculture, l'art de la confection, l'art de la construction. Les élèves sortants de la Faculté d'Arts étaient appelés artistes et le reste étaient dénommés « artisans ». Dans cette dernière catégorie on incluait alors le reste des arts mécaniques : bourelliers, maroquiniers, peintres, tailleurs, cordonniers, charpentiers, sculpteurs, architectes entre autres. Au Moyen Âge ces artistes se sont organisés en corporations d'artisans, travaillant sous la tutelle et les ordres du pouvoir ecclésiastique. Les oeuvres produites dans des ateliers sont connues sous le nom même de l'atelier mais les exécutants restaient anonymes. L'apprentissage d'un métier supposait l'incorporation à la vie quotidienne dans les centres de travail.

Larroyo (1976) nous dit qu'il existait plusieurs degrés dans ces centres ou « écoles corporatives ». Les enfants commençaient comme apprentis à côté d'un maître qui leur enseignait la profession. Après plusieurs années il devait

passer une épreuve devant la corporation et l'apprenti était nommé compagnon. Ensuite en tant que travailleurs qualifiés, ils pouvaient continuer ou non à vivre et à manger chez le maître moyennant un salaire modeste. Le dernier degré d'apprentissage était celui de la maîtrise et pour l'obtenir, le compagnon devait exécuter un chef d'œuvre. Devenu maître, il pouvait alors créer son propre atelier s'il disposait des ressources suffisantes. Cela nous rappelle l'affirmation aristotélicienne selon laquelle seulement pouvait enseigner celui qui possédait un savoir fondé sur l'expérience et sur les causes produisant le résultat escompté.

Par conséquent, l'acte d'enseignement était présent tant dans la Faculté des Arts du Moyen Âge (le contenu à enseigner étaient liés aux arts libéraux) que dans les Écoles Corporatives où l'on enseignait les arts mécaniques. Tout le monde ne possédait pas l'art d'enseigner car la condition pour enseigner était « la connaissance de la théorie et des causes de ce qu'il produit ou pratique ». Seulement pouvaient enseigner ceux qui connaissaient quelque chose de cette manière-là.

La conception aristotélicienne sera présente dans l'art de l'enseignement chez Herbart. La finalité de l'éducation (la vertu) peut se réussir par les moyens suivants : instruction, discipline et gouvernement. Il ponctue « en plus, il faut différencier l'art d'un enseignant cultivé de l'exécution empirique de l'art. Le premier sait traiter toute nature et tout âge ; le second agit par hasard, par sympathie... » (Herbart, In : Larroyo, 1976, p. 543).

À une telle conception de l'art d'enseigner vont s'ajouter et s'intégrer d'autres considérations qui ont affaire aux transformations du concept « art ». Nous voyons alors que l'acception du terme art au sens large de *tekhné*, va se transformer à un point tel que ce que nous appelons aujourd'hui « arts » (au pluriel) faisait alors partie des arts mécaniques.

Il va toutefois apparaître une nouvelle division car au début de la Renaissance, les arts plastiques seront séparés du reste des arts mécaniques et les artisans (appelés aujourd'hui artistes) cesseront d'être dans l'anonymat. « L'artiste

développe sa puissante vitalité multidisciplinaire (...) devient humaniste ou savant, se consacre à des études scientifiques dans le cadre de l'histoire de l'art, de la perspective, de l'anatomie. En principe les artistes plastiques, les musiciens et les poètes appartiennent au même rang social sous le parrainage personnel de leur prince mécène » (Henckmann et Lotter, 1998).

Selon Bouveresse (1998), au XVII^e siècle est créée l'Académie royale de Peinture en France et on appelle artistes ceux qui dictaient les conférences. Au XIX^e siècle le terme artiste désigne celui qui crée des œuvres grandioses tout en possédant des connaissances techniques propres à son métier.

- L'influence de Platon

Nous avons vu que du concept de *tekhné* lui-même, qui incluait un vaste domaine de connaissances caractérisées par les savoir-faire, le savoir produire quelque chose, s'est dégagé ce que nous connaissons aujourd'hui comme « art ». À un moment donné on l'a mis en rapport avec la beauté et c'est pour cela que nous allons élargir notre cadre référentiel en exposant la filiation platonique et aristotélicienne, à ce que nous avons appelé la dimension artistique de l'enseignement.

Concernant les activités humaines les idées de Platon placent en premier les jugements de valeur ontologiques. Dans ce sens, nous affirmerons avec Suchodolski (1960) que toute éducation pour Platon doit être conçue comme la réalisation de ce que l'homme doit être et ce devoir être est décidé par son essence véritable qui appartient au monde de l'idée parfaite, vraie, réelle et non au monde empirique, changeant, irréel. « Platon a distingué aussi dans l'homme lui-même ce qui appartient à ce monde des ombres : le corps, le désir, les sens etc. et ce qui appartient au monde magnifique des idées : l'esprit pensant » (Suchodolski, 1960, p.17).

Pour identifier la façon dont la conception platonicienne a influencé les représentations de l'enseignement en tant qu'art, dans le domaine de la

pédagogie, nous exposerons ce qui nous paraît être le plus représentatif dans le domaine de l'art.

Chez Platon, « l'art » fait aussi allusion à un savoir au sens très large : c'est un savoir pensé, comme chez Aristote. Dans le Gorgias il parle des arts qui s'occupent de la confection comme le tricot, d'autres qui n'ont pas besoin d'action (arithmétique, calcul, géométrie) et d'autres comme l'architecture et les arts militaires. Il incluait la gymnastique et la musique dans la *tekhné*. Dans le Sophiste il fait son classement en arts de la production et arts de l'acquisition. Parmi les premiers figurent l'agriculture, les soins de la santé, l'art de faire des ustensiles, les arts de l'imitation. Parmi les secondes il cite la chasse, la pêche et les acquisitions qui passent par un accord mutuel comme la transaction commerciale (achat-vente). C'est-à-dire, l'art comprend autant la production de quelque chose qui n'existait pas auparavant que la négociation pour vendre quelque chose. Dans ce dialogue, Platon a senti le besoin d'éclaircir l'idée selon laquelle le sophiste est un artiste de la négociation puisqu'il reçoit de l'argent pour donner des connaissances aux personnes. Dans cette relation de transaction commerciale il cite les musiciens, les dessinateurs, les magiciens.

Bien que tout ce que nous avons nommé soit considéré comme arts par Platon, il va tous les classer selon un ordre hiérarchique, qui, pour lui, est en accord avec la contemplation que les âmes peuvent avoir des réalités vraies. Ainsi, au moment de l'incarnation dans un corps physique, les âmes qui ont eu une vision plus vaste de la vérité s'incarneront dans un philosophe, ou dans des hommes aimant la beauté. De cette manière, dans le Phèdre, Platon établit neuf rangs de vision ; il place au sixième rang l'homme dont le métier est la poésie ou tout autre qui pratique l'imitation, au septième rang l'artisan et l'agriculteur, au huitième rang prendront place ceux qui pratiquent l'art de la sophistique.

Platon explique dans la République que ce qui est méprisable chez les poètes comme Hésiode et Homère, ce sont leurs fables pleines de mensonges dans lesquelles ils ont représenté les Dieux et les héros de manière erronée. Seront aussi considérés comme méprisables ceux qui font des images de personnes

et dont les productions ne ressemblent pas aux objets qu'ils dessinent¹⁷. Jusqu'ici Platon ne méprise que l'imitation erronée par laquelle on évoque des faussetés et des mauvais exemples.

Toutefois, dans le livre X de la République, le philosophe établit que, même si on imite ce que produit la nature, toute imitation s'éloigne de la vérité. Il y a aussi des degrés d'imitation. Ainsi, par exemple, un peintre qui peint un lit imite ce qui a déjà été fabriqué par un charpentier, qui à son tour s'est préoccupé par la forme et a travaillé en fonction d'une idée. Le peintre imite une apparence et par conséquent il s'éloigne des trois degrés de ce qui est vrai.

Dans la *tekhné* platonicienne il y a donc des métiers qui sont plus importants que d'autres selon leur proximité par rapport à la vérité, à l'idée. Cette conception par degrés a amené certains à dire que Platon exclut l'art de la république athénienne. Ce qui est discutable puisque la *tekhné* comprenait un domaine très vaste de connaissances, par conséquent, il ne pouvait pas prétendre proscrire la majeure partie de la population qui exerçait des métiers de nature productive et de nature commerciale. Platon a hiérarchisé la valeur du « savoir faire » en fonction de sa proximité à la vérité. Il a suggéré de proscrire, oui, les poètes qui imitaient les apparences de la vertu sans connaître la réalité de celle-ci.

Tandis qu'Aristote décrit, définit, classe les savoirs et reconnaît la valeur relative de chacun d'entre eux, Platon établit dans son oeuvre, des jugements de valeur en fonction de ses idées du bien et de la beauté.

Dans le Sophiste il spécifie que l'art de l'enseignement est purificateur puisqu'il vise à traiter l'ignorance dans l'âme ; d'une part il est mis en rapport avec

¹⁷ Cette affirmation apparaît à propos de la réflexion que fait Platon sur le type d'éducation qui sera donné dans la République, à savoir : gymnastique pour le corps et musique pour l'âme, mais en veillant que la musique soit accompagnée par un discours vrai, de bonnes fables, qui invitent à la vertu et non à l'imitation de relations qui n'ont rien d'exemplaires comme celles créées par Homère quand il relate que la Déesse Héra a été enchaînée par son fils, car les enfants ne sont pas en capacité de discerner ce qui est allégorique de ce qui ne l'est pas. Les enfants imitent mais doivent imiter des qualités comme le courage, la tempérance, la générosité. Finalement, Platon dit que ce type de poètes, ne doit pas rester dans la République. En tout cas, les poètes, les narrateurs d'histoires, doivent se rendre utiles en travaillant en fonction du plan conçu par l'État.

l'enseignement des métiers et de l'autre, à traiter la pire des ignorances : on croit savoir quelque chose alors qu'en vérité on ne la sait pas. Pour guérir de cette dernière, on peut faire l'usage de deux procédés, à savoir : l'admonestation et la réfutation. Avec la réfutation, on essaie de purifier l'âme des opinions qui font obstacle à la véritable connaissance :

L'éducation de la pensée peut -selon Platon- avoir à faire à l'observation sensible des choses et à l'étude de la dialectique des opinions ; mais tout cela ne donne pas la connaissance véritable ; la connaissance du monde immuable de l'Idée n'est possible qu'en tant que rappel par la pensée de ce qu'elle a vu vivre dans ce monde avant de prendre corps et de descendre parmi les reflets des choses. De façon semblable l'éducation morale peut toucher les désirs, les habitudes, la volonté ; mais les décisions définitives au sujet du bien et du mal viennent du monde idéal auquel appartient la pensée (...)
L'éducation « véritable », c'est justement l'aide apportée à ces forces de « l'autre monde » que l'homme a en lui (Suchodolski, 1960, pp. 16-18)

En fonction de ces fondements, les sophistes représentent pour Platon ceux qui prétendent connaître la science mais qui ne savent que dire et contredire. Ils montrent avec la parole des images de tous les êtres en essayant de convaincre que ces images sont la vérité elle-même. Ils devront être proscrits de la République parce qu'ils sont des imitateurs et des bavards. Ce type d'enseignants est à mépriser, mais tous ceux qui enseignent et instruisent n'auront pas le même sort car il y en a aussi qui enseignent ce qui est bon, la vertu. Il y a des imitations acceptables. Par exemple, dans la peinture, il s'agit de reproduire les proportions du modèle dans toutes ses mesures, et en plus ajouter à chaque caractéristique du dessin, les couleurs qui conviennent pour que l'imitation soit parfaite.

La musique est importante pour l'éducation parce que le nombre et l'harmonie s'emparent de l'âme pour que la tolérance et le beau pénètrent en elle. Mais fidèle à ses principes moraux, Platon écarte aussi un certain type d'harmonies

et de rythmes en suggérant qu'ils soient supprimés de l'enseignement musical. Rien qui rappelle la bassesse, le vice, l'insolence n'est admis.

La véritable condamnation de Platon ne s'oriente pas vers l'imitation en tant que telle, mais au degré de distance que l'imitation a par rapport à l'être, à ce qui est vrai. Ce n'est pas la *tekhné* en général qui est condamnable mais un type de *tekhné*. Celle précisément qui, au sens moderne, correspond aux « arts ». Toute production est calibrée par Platon à partir d'un idéal de beauté et de ce qui est bien.

Par conséquent, toute créativité, extrapolation, déviation, imagination, frénésie, qu'on exprime dans la production de quelque chose en général, est condamnable. Et ce sont justement ces qualités qui caractérisent aujourd'hui, la littérature, la peinture, le modelage, la danse, la musique.

C'est seulement dans ce sens qu'il convient de dire que : « ...c'est Aristote qui, le premier, a voulu répondre à la condamnation platonicienne de l'art, et c'est en s'appuyant sur l'autorité d'Aristote dans La Poétique que toute une longue tradition s'est efforcée de montrer, contre Platon, la légitimité de l'imitation en particulier et de l'art en général » (Bouveresse, 1998, p. 15).

Face à l'art de l'enseignement, Platon se demande s'il conduit à la vérité ou non, s'il conduit ou non au bien, aux idées qui sont immuables mais qui pourraient être faussées par la créativité.

Pour Aristote, le Bien ne se réfère pas toujours au Bien absolu comme chez Platon mais il peut y avoir un Bien relatif concernant une chose en particulier. Chaque chose peut avoir quelque chose de bien. Les arts indiqués par Aristote produisent alors un bien relatif, comme la médecine par exemple qui est en fonction de la santé de l'homme. Les quatre causes, expliquées par Aristote, qui se rejoignent dans la production artistique peuvent s'articuler avec son idée du Bien.

Ainsi, l'idée de l'art de l'enseignement qui est toujours lié à des fins éducatives ultimes, situées dans la sphère de ce qui est moral, est plutôt d'ascendance

platonique. Ce n'est pas que cette idée soit absente chez Aristote mais il y a des fins dans l'enseignement, qui n'ont pas nécessairement de portée morale et qui ont de la valeur par elles-mêmes.

D'autres acceptions peuvent être données à l'expression « art de l'enseignement », lesquelles ont occupé le champ d'investigation ouvert par Platon, non pas pour se référer à la *tekhné* mais à ce qui est « beau ».

Nous désirons introduire ce point dans la discussion parce que même si le concept de beauté n'est pas implicite dans l'art, il apparaîtra dans l'histoire une certaine représentation qui va relier l'art avec le beau, ce qui offrira des éléments importants pour enrichir notre regard que nous pouvons porter sur notre objet d'étude.

- L'idée du Beau

Pour Platon, les arts mimétiques du troisième degré étaient loin de leur concept du bien et de la beauté. Aristote sera le premier à le contredire puisqu'il conçoit que la composition poétique, qui imite au moyen du langage, peut être belle. L'imitation, au même titre que l'harmonie et le rythme, est co-naturel à l'homme. La beauté réside dans la magnitude et l'ordre de la nature des choses. La fonction des arts (poétique et musicale) n'est pas de dévoiler des vérités mais de servir de thérapies puisqu'elles aident à purger les passions de l'âme.

Pour Platon, la beauté est une idée. Selon *Hippias I*, l'idée est immuable et éternelle et les choses que nous dénommons belles, le sont car elles participent à l'idée de beauté. De cette façon, lorsque nous affirmons que deux choses sont égales, nous nous référons à leur participation à l'idée d'égalité mais, jamais, deux choses au monde ne seront identiques. Les égalités sensibles visent ce qui est égal (idée d'égalité).

Dans *Phédon*, il est dit qu'il se passe la même chose avec le Juste et le Beau qui sont essences et qui, par conséquent, portent le sceau de l'Être, c'est-à-dire, de la vérité. Platon parle de la Beauté qui est en correspondance avec le sens de la vue, la rattachant à l'Eros et au plaisir. Lorsque l'âme contemple les

idées dans leur cycle incorporel, c'est l'idée de la beauté dans toute sa splendeur qui se fait plus visible, et c'est pour cela qu'à notre retour en ce monde, lorsque nous avons un souvenir qui participe de la beauté, celle-ci s'associe à la splendeur. La beauté s'identifie à la lumière, et l'idée du bien est la beauté suprême. Par conséquent, le bien est identifié à la lumière, lumière qui est la connaissance. Dans le Phèdre, Platon explique que l'âme d'un être initié à la connaissance souffre des transformations qui la sensibilisent et la vivifient ; le souvenir de la beauté la remplit de joie et conduit à l'amour.

Mais dans le Banquet, cet amour est le produit de l'attraction corporelle qui est éphémère. Alors, Platon distingue des degrés de beauté qui vont inclure la beauté corporelle, la beauté de l'âme jusqu'à la beauté qui se trouve dans les lois et les actions humaines, ce faisant il élargit l'idée du Beau et aborde la possibilité de contempler la beauté en soi, impérissable et indépendante des sens. Pour Platon, la beauté conduit au bien mais celui-ci n'offre pas d'image visible comme pour le Beau grâce auquel on accède au Bien, au Vrai qui est une idée absolue.

En revanche, d'après Aristote et ainsi que nous l'avons affirmé ci-dessus, le Bien ne se réfère pas toujours au Bien absolu mais à un Bien relatif. Pour Aristote, le Bien se situe dans le domaine de l'action et le Beau se situe dans ce même domaine mais aussi dans les êtres immobiles. « Les philosophes qui prétendent que les sciences mathématiques ne font aucune place ni au Beau, ni au Bien, sont assurément dans l'erreur : le Beau est, au contraire, l'objet principal du raisonnement de ces dites-sciences et de leurs démonstrations (...) les formes les plus belles du Beau sont l'ordre, la symétrie, le défini, et c'est surtout ce que font apparaître les sciences mathématiques » (Métaphysique, M 3, 1078a - 1078b, pp. 729-733).

Le Beau existe tant dans le monde mobile que dans le monde immobile, et c'est en reconnaissant les belles formes que découlent les règles qui servent à identifier le moment où le produit artistique est beau.

D'après Platon, l'idée du Beau conduit à la vérité, au début de tout. Donc, en remontant à la création du Démonstrateur et à son mode de production du monde, on peut reconnaître des caractéristiques du Beau car si le monde est Beau c'est parce qu'il a fixé ses yeux sur un modèle éternel. Par exemple, dans le Timée, il nous est dit que l'on a employé la justesse dans la proportion, l'ordre dans les parties et le tout pour modeler le monde.

Les règles classiques de la définition du Bel Objet ont été extraites des idées d'Aristote et de Platon, selon lesquelles la beauté s'associe au parfait, à l'être vrai, à l'ordre, à la symétrie, à l'harmonie (proportion des parties entre elles et avec le tout), à l'unité, à la lumière (clarté)¹⁸ (Sherringham, 1992).

Mais alors, comment l'idée de l'art a-t-elle croisé l'idée platonique de la beauté dans le sens de la conduction vers le Vrai ?

La réponse est peut-être dans Plotin, qui considère, de la même façon que Platon et Aristote, que l'art est imitation. Tout comme Aristote, Plotin ne sous-estime pas l'art parce qu'il est imitation, mais aussi comme néo-platonicien, il se souvient du fait que la nature imitée par l'artiste est, à son tour, imitation du parfait. De cette façon, la vérité, l'idée absolue du Bien peut être contemplée par l'artiste car il ne se limite pas à reproduire seulement ce qui est visible. Au contraire du sentiment d'Aristote, il ne s'agit pas de la forme qui se trouve dans l'âme de l'artiste qui se réalise dans l'œuvre, mais que l'idée détient une réalité objective (néoplatonisme).

¹⁸ Dans un essai de déploiement d'intérêt sur l'origine de la Beauté, Diderot, dans son Traité du Beau, réfléchit sur les différents concepts de la beauté à travers le temps, rappelant que pour Saint-Augustin elle représente l'exacte relation des parties d'un tout, ce qui constitue le Moi, l'unité, la perfection et il parle sans cesse d'ordre, de proportion et d'harmonie. Diderot considère de manière profonde le système d'un père jésuite (le Père André) pour qui existe un beau essentiel (absolu) un beau naturel et un beau artificiel (dépendant des lois éternelles). Toutes ces sortes de beauté reposent sur la régularité, l'ordre, la proportion, la symétrie (Diderot, 1751/1951)

Avec Panofsky (1989), nous devons nous souvenir que Plotin et que Cicéron¹⁹ reconnaissent dans la production artistique (peinture, sculpture, architecture) quelque chose qui ne se limite pas à reproduire la réalité visible, ils se trouvent, dans ce sens, plus proches d'Aristote pour qui l'art n'exclut pas l'invention personnelle de l'artiste.

Pour Cicéron, l'artiste est : « celui dont l'esprit renferme un modèle prestigieux de la beauté vers lequel il peut, en véritable créateur, tourner son regard intérieur ; et bien que l'entière perfection de ce modèle intérieur ne puisse passer dans l'œuvre au moment de la création, celle-ci doit néanmoins dévoiler une beauté qui est quelque chose de plus que la simple copie d'une réalité... » (Panofsky, 1989, p. 29). C'est-à-dire que l'on reconnaît l'autonomie de l'artiste en rapport avec la réalité apparente.²⁰

Mais en outre, d'après Plotin, l'artiste a le privilège de pouvoir remonter aux principes originaires de la nature, au modèle, aux Idées pour réaliser son œuvre. « C'est ainsi que pour Plotin, l'esprit de l'artiste accompagne désormais en son essence et pour ainsi dire en son destin, l'esprit créateur de son côté, de l'insondable unité et absoluité » (Panofsky, 1998, pp. 40-41).

La beauté ne peut se présenter dans toute sa splendeur car une partie d'elle-même se voile, en s'unissant avec la matière. Les arts rendent possible notre approche de la beauté et celle-ci s'associe à l'idée du bien suprême. L'art est une copie sensible de l'idée, mais pas une copie conforme de la nature, il donnerait plutôt une nouvelle image de celle-ci. Cette vision prédominera pendant tout le Moyen Âge. On rattache l'art à l'idée de la beauté et du bien.

¹⁹ Cicéron, qui a interprété et introduit les idées grecques dans le monde latin pendant le II^e siècle, se rapprochait d'Aristote lorsqu'il considérait que la représentation de la beauté se trouvait dans l'âme de l'artiste et qu'il pouvait se convertir en créateur d'œuvres en étant à l'écoute de sa propre intériorité. Dans le processus de création et de matérialisation de son œuvre il pouvait ne pas traduire parfaitement l'idée qui surgissait en lui, cependant il découvrait une beauté qui allait plus loin que la simple copie de la réalité.

²⁰ S'il est certain que ce soit un point de coïncidence, nous devons nous souvenir que, dans Plotin, la matière est un obstacle pour l'idée puisqu'elle dénature l'idée. Par contre, pour Aristote beaucoup de causes interviennent dans la production de l'œuvre. Entre autres, la forme ne s'exprime pas sans une matière bien déterminée et la matière n'est pas utile à toutes les formes.

Mais ici nous ne parlons plus « d'Art » au sens large, mais du concept du beau qui traverse l'art. Ceci est assimilé à la pensée pédagogique donnant à l'expression « art de l'enseignement » une autre connotation.

D'après Larroyo (1976) dans l'œuvre *Le Pédagogue* de Clément Alejandrino, la beauté de Jésus donne accès à l'image parfaite de Dieu. Il s'agit donc d'une imitation du parfait et l'art de l'enseignement se fonde sur le rapprochement des hommes vers cette lumière divine ; le maître chrétien est l'artiste qui bénéficie de ce privilège.

D'après Saint-Augustin, les objets s'acquièrent « par contemplation immédiate de la vérité dont le but le plus grand est le monde des idées divines » (Larroyo, 1976, p. 237). Saint-Augustin associe aussi la vérité à ce qui, chez Platon, était un signe distinctif de la beauté : la lumière, le resplendissement. L'apprentissage s'obtient par le verbe qui est la lumière, qui à son tour est le reflet de la lumière divine.

L'idée que l'art est une imitation de la nature et que pour cette raison il ne se dégrade pas, l'idée que l'art se rattache à la nature et que, de par cette relation, il puisse exister une possibilité d'accroître la connaissance de l'homme sur la nature en se fondant sur l'observation de celle-ci, l'idée que l'art ne s'organise pas en fonction de la vérité platonicienne mais en fonction de la connaissance, toutes ces idées sont des idées aristotéliennes qui ressurgiront avec force au moment de la Renaissance.

On considère pendant cette époque que « l'invention artistique était l'œuvre de la pensée, que les formes plastiques étaient l'expression d'un ordre du visible, d'un savoir et, que la perception esthétique était indissociable d'un acte intellectuel.» (Lichtenstein In : Roger Pol-Droit, 1993, p. 15).

Souvenons-nous que pour Aristote la « mimésis » s'ouvre vers le vraisemblable et qu'un tel potentiel d'art signifie à la Renaissance une création ajustée à des règles de beauté, à une harmonie dans les proportions.

Déjà, Wolfflin (1976) affirmait que le concept de proportionnalité parfaite représentait à la Renaissance, la façon d'obtenir chaque forme telle une existence terminée en elle-même mais de conjonctures agiles, libres. Dans la peinture, dans l'architecture, on valorise le contour comme la délimitation des éléments et, bien que l'on aspire à l'unité de l'œuvre, il s'agit d'unité des parties autonomes. La définition, la symétrie et l'ordre renvoient à la beauté.

Selon Sherringham (1992), les règles classiques du Bel Objet prennent comme références : l'unité de ce qui est multiple, ce qui est terminé « rien de ce qui est dû à sa nature ne lui fait défaut » (p. 54). Le tout n'est pas seulement global, toutes les parties qui le constituent sont en accord entre elles et avec le tout (proportion). L'artiste doit suivre certaines règles, des normes de bon goût afin d'obtenir l'effet de la beauté.

L'art de l'enseignement dans l'humanisme de la Renaissance cherche, en accord avec ce que l'on vient d'exposer, la formation de l'homme en tant qu'être complet.

Mais global, complet, ne voulait pas dire encyclopédique. A cette époque les humanistes méprisaient l'érudition bon marché et toute prétention d'omniscience systématique (...) Les arts libéraux n'étaient pas étudiés pour eux-mêmes, mais parce qu'ils étaient considérés comme les plus aptes pour développer harmonieusement les facultés de l'individu (...) Cette importance attribuée à *l'harmonie* du développement global rappelle peut-être plus l'idéal grec que le romain, au point que beaucoup reconnaissent un troisième caractère à l'éducation humaniste de la Renaissance (...) c'est-à-dire, un caractère esthétique (Abbagnano et Visalberghi, 1964, pp. 213-214)

Cette connotation de l'enseignement comme intégration de toutes les facultés humaines cherchant leur harmonie, leur point d'équilibre, renvoie nécessairement à l'idée du beau. Nous voyons que cette idée est aussi orientée vers l'acquisition de jugements clairs chez les élèves. Dans ce sens, Larroyo (1976) nous rappelle que pour enseigner, Rodolfo Agrícola, humaniste

allemand (XVI^e siècle), optait pour des lectures qui induisaient à l'acquisition de jugements ordonnés, droits et justes.

Le meilleur exemple de cette association des règles du beau dans l'art est « l'art d'enseigner tout à tous » selon Comenius, qui insistait sur le fait que toutes les parties d'un objet devaient être examinées sans en omettre aucune, exprimant aussi bien l'ordre, que l'endroit et que les liens que toutes ces parties ont les unes avec les autres. Pour mieux le mettre en évidence nous citerons un passage extrait de son œuvre la Grande Didactique :

Il est démontré que l'harmonie plaît à l'homme et qu'avec acharnement il essaye de l'atteindre (...) L'homme est, lui-même, harmonie du corps et de l'âme. (...) Le monde entier est une immense horloge, formée de roues et de cloches disposées de façon si ingénieuse que pour obtenir la perpétuité du mouvement et de l'harmonie, elles dépendent les unes des autres dans tout l'univers, tel peut être considéré l'homme (Comenius, 1982, Chap.V., p. 16)

Pour cela, Comenius affirme qu'il convient de former l'homme, en accord avec cette nature, avec une méthode conforme à la nature harmonique.

Dans le chapitre sur le *Fondement de la Réforme des Ecoles*, il dit :

Si nous considérons la raison pour laquelle l'univers, avec toutes les singularités qu'il renferme, se maintient en son être propre, nous nous rendrons compte qu'il n'y a pas autre chose que l'ordre qui est la disposition des choses antérieures et postérieures, supérieures et inférieures, majeures et mineures, semblables et différentes dans le lieu, le temps, le nombre, la taille et le poids qui sont dus et adéquats à chacune d'elles. Qu'est-ce qui conduit les abeilles, les fourmis et les araignées à exécuter des œuvres si subtiles pour que le génie de l'homme trouve en elles plus de choses à admirer que de choses qu'il puisse imiter ? Rien de plus que l'habileté innée à garder dans toutes ses opérations, l'ordre, le nombre et la mesure (...) Qu'est-ce qui fait que le corps de l'homme puisse exécuter des œuvres d'une variété aussi

admirable, sans y déceler aucun manque ni même penser que cela puisse être exécuté d'une autre manière ? C'est le résultat de la connaissance ultime des proportions de toutes les parties aussi bien entre elles que jointes dans un tout (Comenius, 1982, Chap. VI, p. 20).

L'art d'enseigner tout à tous doit être en accord avec la nature dans son ensemble. La nature en tant que reflet de la perfection suprême, et par conséquence de la beauté, est le guide principal pour réussir l'harmonie dans les êtres humains. Ce sont les idées du nombre, de mesure, d'ordre, de proportion qui nous rappellent les formes les plus belles du Beau chez Aristote et les mêmes formes employées par le démiurge chez Platon pour modeler le monde.

- L'idée esthétique

Le principe de l'intuition dans l'enseignement signifie rendre accessible les idées au moyen de tous nos sens. Déjà Comenius affirmait que tout dans l'enseignement devait être accessible aux sens « l'audible à l'ouïe, les odeurs à l'odorat, le palpable au toucher et ce qui est perceptible au moyen de plusieurs sens à la fois, doit leur être présenté simultanément » (Comenius, 1982, p. 26).

L'enseignement intuitif se réfère au fait que l'enfant doit commencer son apprentissage avec des expériences concrètes, de façon innocente, sans trop penser.

Selon Stöcker (1964), l'intuition distincte de l'abstraction, est la forme plastique, celle du travail avec l'image, celle de la pensée concrète, pratique et circonstancielle, créatrice. Elle aspire à sauvegarder une vision véridique, à contempler minutieusement et de façon réfléchie les processus naturels, réels. Elle aspire aussi à pratiquer dans l'enseignement cette capacité d'observation. Cela suppose que, dans la phase de planification de l'enseignement, le maître sélectionne les matières, les matériaux et les moyens appropriés, ainsi que la meilleure façon d'instruire afin que ce moment de perception se fasse

sans précipitation. Ce qui implique une sensibilisation de la part du maître face à ce moment puisque lui-même le planifie dans son enseignement.

Le fait que le rationnel et l'abstrait n'aient aucune place prépondérante dans l'enseignement selon ce principe d'intuition, est en corrélation avec l'idée esthétique née de la philosophie et que la célèbre phrase de Ruskin a si bien résumé: « Dans une centaine d'hommes un seul est capable de penser, dans un millier un seul est capable de voir. » (cité par Schmieder, 1966, p. 114).

L'idée de l'enseignement intuitif, si importante dans les processus d'instruction, a constitué une véritable révolution de la pensée pédagogique parce que traditionnellement, l'enseignement du rationnel, du concept prioritaire sur l'image, de la pensée prioritaire sur le réel, était la ligne principale dès le début de la vie scolaire.

C'est l'enseignement intuitif que, plus tard, Pestalozzi mettra en pratique et développera de manière ardente dans toute son œuvre. De la même façon, l'idée esthétique née de la philosophie marquera définitivement l'affirmation d'une connaissance sensible par rapport à une connaissance rationnelle.

L'esthétique naît avec Baumgarten en 1750. Avec lui, une philosophie de la faculté de ressentir et une théorie de la sensibilité sont fondées. La faculté de ressentir est en elle-même une faculté de la connaissance. Il existe une vérité dans le sensible et, l'esthétique se consacre à cette vérité.

Selon Baumgarten (1988), sans l'observation détaillée du sensible, sans son approfondissement, la beauté n'existe pas et, comme l'art produit la beauté, l'esthétique s'en remet fondamentalement à lui.

Pour Baumgarten la beauté est le signe de l'adaptation de l'apparence sensible à l'essence de l'objet, par conséquent elle est la perfection sensible, l'unité. La connaissance du sensible doit être cultivée pour elle-même bien que la vérité de l'art soit complétée par la vérité intellectuelle. C'est ce qui a fait dire à Croce (1985) que Baumgarten était resté enfermé dans une position intellectuelle de l'art.

Plus loin nous verrons comment l'idée de Baumgarten, l'idée de la connaissance du sensible qui se met elle-même en valeur, sera répercutée depuis, dans ce que l'on appellera plus tard l'éducation des sens et la perception esthétique. L'esthétique en tant que discipline philosophique naît avec Baumgarten et après lui, à l'intérieur du domaine philosophique le discours sur l'art et l'esthétique prendra de nouvelles acceptions. Nous prendrons seulement les discours qui ont influencé le champ de l'enseignement.

Chez Baumgarten, nous l'avons vu, l'esthétique renvoi au sensible, à ce qui dans l'enseignement se rapporte avec le principe de l'intuition.

Chez Kant, l'esthétique acquiert une autre signification. Elle renvoie à ce qui ne peut être que subjectif et le jugement du goût possède ce caractère, car ce qui s'y rattache est une représentation ou une sensation associée à des sentiments de plaisir ou de peine. La représentation se rapporte directement à ces deux sentiments là, en conséquence il ne s'agit pas de jugements de connaissance. De cette façon, ce qui nous plaît ou nous déplaît est une sensation subjective. Une chose peut nous plaire sans pour cela être bonne (selon la pensée d'Aristote au sujet du bien relatif : lorsque quelque chose convient, il y a une utilité finale).

Entre les trois genres de satisfaction (le bon, l'agréable et le beau) seul celui du goût pour la beauté est une satisfaction désintéressée et libre. Le beau est alors l'objet d'une satisfaction et le goût est la faculté de le juger de manière désintéressée. Dans le beau il n'y a pas de représentation conceptuelle.

Les jugements sur le goût sont émis à titre personnel mais les jugements sur le beau sont extensibles à tout le monde, car nous parlons du beau comme s'il s'agissait d'une propriété sur les choses. Ce sont des jugements universaux mais il ne s'agit pas d'une universalité objective ; il s'agit plutôt d'une universalité subjective. C'est pour cela qu'une universalité qui ne repose pas sur des concepts de l'objet ne peut renvoyer à la logique mais à l'esthétique, elle renferme quelque chose de subjectif.

Kant nous parle aussi d'une beauté libre et d'une beauté adhérente. La première ne suppose aucun concept de ce que doit être l'objet, alors que la deuxième suppose le concept de perfection pour que l'objet soit en accord avec ce qu'il devrait être (ce que devrait être cet objet répond à une finalité précise).

Dans la première idée, celle de beauté libre, le jugement est pur et dans la deuxième : « la satisfaction qui résulte de la diversité dans une chose en relation à la fin interne, qui détermine la possibilité, est une satisfaction qui est fondée sur un concept » (Kant, 1979, p. 72).

La satisfaction esthétique et la satisfaction intellectuelle s'unissent, « Le goût gagne à être fixé et s'il ne devient pas universel, néanmoins des règles, relatives à certains objets déterminés suivant des fins, peuvent lui être prescrites. Ces règles ne sont toute fois pas des règles de goût, mais des règles portant sur l'union du goût avec la raison, c'est-à-dire du beau avec le bien » (Ibidem). Alors, le beau se fait instrument du bien. Ce jugement du goût sur un objet lié à une finalité interne, est un jugement du goût appliqué (beauté adhérente).

L'idée de la beauté adhérente, celle du beau comme instrument du bien, traverse en profondeur les actes de l'enseignement et s'entrecroise avec l'idée grecque du Bien et de la Beauté, bien que dans l'analyse kantienne la Beauté, ne conduise pas forcément au Bien. C'est seulement la bonne action qui donne un plaisir esthétique, et qui fait dire qu'elle est belle.

Cela pourrait être le sujet d'un cours dans lequel on développerait des expériences d'apprentissages, on réaliserait une évaluation formative en respectant les objectifs prévus, dans lequel surgiraient spontanément des interactions qui fluctueraient sans contretemps ni agressions d'aucune sorte, on respirerait un climat d'harmonie et de bonne humeur. Beaucoup de maîtres connotent ce type de rencontre instructive lors d'un cours en le qualifiant de : « très beau cours ».

Kant différencie les arts mécaniques des arts esthétiques, ces derniers possèdent comme fin immédiate un sentiment de plaisir. Les beaux-arts appartiennent aux arts esthétiques ; leurs finalités sont identiques et contribuent à la culture des facultés de l'âme en vue de la communication dans la société.

Les beaux-arts sont les arts du génie, du talent que donnent les règles de l'art, c'est une chose innée chez l'artiste, elles appartiennent à la nature et, par conséquent la nature marque les règles de l'art. C'est une des raisons qui soutient la priorité du beau dans la nature sur le beau dans l'art.

Certaines réflexions pédagogiques sont imprégnées par cette idée du génie, telle que celle de Spranger (1960) lorsqu'il affirme que : « L'esprit de l'éducation se différencie fondamentalement de celui de la création artistique. Mais il n'y a aucun doute qu'il existe aussi une forme de génie pédagogique... » (p.11)

On distingue dans la philosophie esthétique, la philosophie de l'art de Schelling (1999) qui concède à l'art la tâche qui, jusqu'à maintenant, était inhérente à la philosophie : produire de la connaissance. Pour Schelling, l'art n'est plus un objet de la philosophie. L'art vient de la liberté absolue et permet, plus que la nature, de capter notre propre esprit. Il ne s'agit pas, dans l'art, de la beauté des détails mais de la beauté d'un tout. Il cherchait les principes de l'art, l'idée véritable de l'art.

Dans la philosophie de l'art on présente le tout, l'univers sous la forme de l'art. L'art découle de l'absolu et c'est l'histoire de l'art qui révèle de la manière, la plus évidente, ses relations immédiates avec les déterminations de l'univers.

Hegel rattachera aussi l'art à l'absolu mais d'une autre manière. Il conçoit plutôt l'esthétique comme une philosophie des beaux-arts. L'apparence est essentielle à l'essence et l'art emploie un genre particulier de l'apparence pour rendre réel le véridique en soi. « L'art renferme une réalité plus haute et une existence plus vraie que l'existence courante » (Hegel, 1973, p.13).

Alors, l'art ne se limite pas à imiter la nature mais il représente une conception née de l'esprit. L'art renferme en lui une teneur qui est la pensée universelle et

donne aux idées une existence sensible. Hegel voit dans l'art un processus évolutif dans lequel l'homme a cherché la représentation d'une pensée poussée : L'idée pénètre dans la forme et on cherche, dans l'histoire, à la représenter de la meilleure façon. Par exemple, dans le premier art, l'art symbolique (architectural), les éléments qui s'assemblent pour faire un tout n'atteignent pas l'idée réelle de l'art qui est celle de révéler la conscience universelle dans l'œuvre particulière car la forme était encore étrangère à son contenu. Dans l'art classique (sculpture), on recherche à ce que la forme trouve sa signification en elle-même, qu'elle soit elle-même la manifestation de l'esprit (c'est pour cela qu'elle se fond dans les sculptures humaines). Le contenu s'unit à la forme qui lui convient, il n'y a pas de combinaison artificielle comme dans l'art symbolique.

Nous rencontrons dans la pédagogie de G. Gentile des traces de la pensée de Hegel. Pour Gentile (1946) l'enseignement scolaire a pour but l'amélioration des élèves comme du maître, il s'agit de passer d'un stade culturel à un stade plus élevé, évolution qui rend possible la manifestation de l'esprit. Maître et élèves « se fondent dans une même activité de conscience engendrant ensemble un nouveau monument de vie ». Il s'agit de dépasser les distinctions entre les sujets (maître et élèves) pour arriver à une expression autre qui les contient mais qui les dépasse.

Schiller mérite d'être cité pour avoir attribué à l'éducation esthétique une fonction de premier ordre pour l'humanité. En pensant que seule l'éducation esthétique est pleinement éducative, il offre des éléments intéressants qui nous permettent de repérer des éléments éducatifs dans les éléments esthétiques.

En partant du fait que l'homme possède une nature sensible et une nature raisonnable, comme deux instincts : l'un sensible et l'autre formel, et que ces deux instincts s'opposent l'un à l'autre, on suppose que l'unité des deux natures est possible du moment qu'elles sont confinées dans leurs propres limites.

Chaque élément doit limiter l'autre et ne doit pas permettre d'être envahi par l'autre. « Tandis que sur un point l'imagination luxuriante dévaste les plantations cultivées par l'entendement, sur un autre la faculté d'abstraction dévore le feu auquel le cœur aurait dû se réchauffer et la fantaisie s'allumer » (Schiller, 1948, p.107). L'état d'équilibre est pour Schiller l'état esthétique qui sauvegarde l'unité de l'âme. La liberté dans le sein de la vie sensible.

Il existe un troisième instinct que est celui du jeu, en d'autres termes qui implique aussi l'absence de l'obligation. Cet instinct enlève à l'âme les déterminations des autres instincts. Dans l'état esthétique l'homme joue car il associe les idées à une réalité sensible, il dépouille de son caractère sévère l'inclination pour le devoir. Devoir et sentiment se réconcilient. La liberté a pour condition l'action simultanée des deux autres natures totalement développées. C'est de cette façon que l'on obtient la réalisation de l'individu en tant qu'être complet, unitaire.

On n'exagère ni le devoir moral ni l'instinct. Le chemin de la liberté implique d'abord celui de la beauté et de l'art, c'est l'instrument privilégié pour y arriver. Pour Schiller il faut rendre esthétique l'homme sensible pour qu'il soit raisonnable. L'éducation esthétique est celle qui voit l'homme dans sa totalité, non seulement la partie rationnelle mais aussi ses sentiments.

La proposition de Schiller, met surtout en relief l'importance de l'éducation au moyen de l'art, étant donné que dans l'art se rassemblent l'aspect rationnel, l'aspect sensoriel et les sentiments. En conséquence, c'est le caractère artistique de l'enseignement qui est fondamental pour tous les hommes. Cela nous rappelle que l'instruction conçue en tant qu'art, aide à la stimulation du développement existant à l'intérieur de chaque individu, il faut donc encourager l'auto-activité de façon progressive ; cette auto-activité se fonde principalement sur des sentiments. Afin que l'enfant comprenne quelque chose, le sentiment et la réflexion doivent intervenir. Il faut donc encourager aussi la compréhension au moyen des sentiments. (Schmieder, 1966).

Une expression de cette idée se retrouve dans la pensée pédagogique de R. Steiner pour qui tout l'enseignement doit être un art. L'enseignement s'adresse alors à la totalité de l'être humain, à sa volonté, ses sentiments, sa pensée. Toute compréhension est liée aux sentiments. Comme pour Schiller, un véritable état d'équilibre sauvegarde l'unité de l'âme. « Le sentiment allié à la pensée plonge l'individu plus profondément dans l'observation et la découverte des choses et de la vie, évitant ainsi le dessèchement dû à l'exercice de la seule pensée » (Meyor, 1997, p. 8)

- La particularité de l'art

L'idée primitive de Baumgarten sur la connaissance du sensible ainsi que l'affirmation de l'esthétique de Kant en tant que terrain pour juger d'une façon spécifique le beau, vont être décisives pour ouvrir la possibilité de considérer « Le sensible » comme quelque chose digne d'être approfondi.

De telles idées ont même ouvert la possibilité de délimiter le champ de l'art sans accorder un caractère fonctionnel à ce dernier. C'est ainsi que, plus tard, Goethe réfutera la vision fonctionnelle de l'art en affirmant que le but de l'art n'est pas de montrer l'être des choses, comme le prétendaient Schelling et Hegel. Pour Goethe, la forme esthétique est subjective car elle dépend de la création de l'artiste. L'artiste construit son œuvre en faisant des essais.

C'est bien ce que nous retrouverons plus tard dans la pensée de Stenhouse lorsque celui-ci affirmera : « observez dans le cahier d'esquisses d'un bon artiste, regardez les répétitions d'une pièce de théâtre, écoutez la performance d'un quatuor de jazz. Ce que je dis là, c'est comme cela qu'un bon enseignement s'opère. » (Stenhouse, 1993, 138-139).

Croce partira aussi du carrefour des idées kantienne, pour développer son esthétique iconoclaste, laquelle prédit l'autonomie de l'art par rapport à la philosophie, à la religion et aux sciences naturelles.

L'art est réalité et pour l'expliquer, on ne doit pas aller au-delà de ce qu'il offre. Il n'a pas une finalité extérieure qui doit être accomplie. L'art est de l'intuition

pure, une production d'images qui touche quelqu'un, qui reproduit des images à l'intérieur de lui-même. Mais l'intuition n'est pas un tas d'images, elle obéit à un principe qui se trouve être le sentiment. C'est lui qui lui donne unité et cohérence. C'est le sentiment qui donne à l'art « la légèreté aérienne du symbole, pas l'idée » (Croce, 1985, p.30) C'est pour cela que l'art nie la connaissance conceptuelle.

La connaissance sensible, intuitive, s'oppose à la connaissance conceptuelle, intelligible. Cette connaissance a un rapport avec l'individualité d'une image qui subsiste comme une référence à l'universel mais qui nie que l'universel soit quelque chose qui puisse être pensé.

Cette idée de la singularité, de la particularité de l'art nous parle en même temps de l'impossibilité de généraliser ce qui s'exprime de façon artistique. Afin de comprendre l'art il faut partir des manifestations de celui-ci, ainsi que de ce que l'on vit ou expérimente au travers de lui.

Ainsi, pour comprendre l'art il faut partir de l'art lui-même, de ses manifestations, de la vie de l'art, du plaisir esthétique. Pour Croce, la connaissance intuitive produit des images tandis que la connaissance logique produit des concepts.

Dans ce sens, le travail que fait le maître pour que les enfants puissent créer des images doit être plastique, il doit permettre leur expression, pour que celles-ci se matérialisent. C'est-à-dire, nous comprenons l'intuition dans le sens que lui donne Pestalozzi : une pensée synthétique qui est traversée par l'actualisation et la spontanéité de l'enfant ; c'est une activité interne, elle va au delà de la sensation et de la perception au sens traditionnel.

- D'autres regards sur l'art de l'enseignement

Aujourd'hui on ne rattache plus nécessairement le concept d'esthétique de l'art au beau. On discute l'art avec d'autres perspectives qui ne sont pas philosophiques. Entre autres, les réflexions et interprétations des artistes eux-mêmes sur l'art, réflexions et interprétations qui possèdent la valeur susceptible

de démontrer le lien avec la pratique artistique. D'autres caractéristiques ont émergé pour désigner ce qui est artistique et ce que l'on désigne comme l'art de l'enseignement est imprégné de ces interprétations. Il y a d'autres concepts qu'on pourrait attribuer à l'enseignement en tant qu'art. Les représentations qui lui sont attribuées aujourd'hui dans le champ du curriculum, sont, entre autres, celles du rapport entre contenu et forme, celles de l'expression, du sentiment, et de l'autonomie

- **Contenu et forme**

Dans l'instruction, on a distingué une fin matérielle d'une autre formelle. Le principe de la fin matérielle se réfère au savoir que l'on communique, le contenu de la matière à laquelle on accède, alors que le principe formel de l'instruction se réfère aux forces internes que chaque enfant détient en tant qu'être biologique (physique et psychique) et qui le caractérisent comme un individu unique. Cela veut dire que tout ce qui conduit à la formation corporelle et psychique de l'enfant, à l'aspect volitif, aux affects, au développement de l'esprit se réfère à la finalité formelle. C'est pour cette raison que jusqu'il y a peu on parlait de formalisme didactique et de matérialisme didactique.

Mais, l'art de l'enseignement n'est ni formel ni matériel, il n'a pas le sentiment de séparer une finalité au profit d'une autre. En utilisant les contenus de la culture, l'enseignement doit servir à l'éveil autant qu'à la formation intérieure de l'individu. La forme est produite par l'assimilation du contenu. Les forces se développent grâce à un contenu, pas dans le vide.

De la même façon que dans l'esthétique, il a été reconnu que la valeur artistique ne se trouve pas dans la matière de l'œuvre, mais dans la forme, cette forme ne pouvant être indépendante du contenu qu'elle représente. Le contenu s'adapte à une forme. La forme externe d'une œuvre est seulement l'expression des relations déterminées dans le contenu qui se manifeste au travers de cette forme ; le sujet acquiert seulement sa forme intérieure lorsqu'il se soumet à la loi d'un contenu (Nohl, 1968, p. 59)

C'est un point évoqué par Croce (1985) dans le domaine de l'esthétique. Il considérait comme un préjugé de l'histoire de l'esthétique le fait d'avoir spéculé que l'esthétique de la forme et l'esthétique du contenu tendaient chacune de leur côté à privilégier leurs propres concepts. La première donnait la priorité à l'unité, à l'harmonie et à la symétrie, la seconde affirmait que l'art réside entièrement dans le contenu.

Ni le contenu, ni la forme, pris séparément ne sont un art. Leur relation est seulement artistique, leur unité concrète et vivante (...) quelques-uns pensent que si l'on retire à un poète son rythme et ses paroles, il reste encore sa pensée poétique. Non ! Il ne reste rien ! (...) Une pensée n'est une pensée que lorsqu'on la formule en paroles. Une fantaisie musicale ne devient réelle que lorsque les sons la concrétisent, une image picturale en est une lorsque la couleur la matérialise (Croce, 1985, pp. 43-44)

Nous retrouvons aussi cette idée dans Stenhouse (1993) lorsqu'il dit que dans l'enseignement la logique du contenu et la logique de la forme se rencontrent en tension dialectique.

• ***Expression et sentiment***

Woods (1998) conçoit l'expression du maître, comme une façon d'aborder le sens artistique de l'enseignement selon laquelle on aimerait définir qu'un maître soit capable de favoriser des situations dans lesquelles il puisse, de façon accessible, donner une explication difficile à capter pour la majeure partie des élèves. L'expression artistique s'associe à la beauté des formes d'expressions utilisées dans la classe, elle se réfère aussi aux paroles de l'enseignant, à la façon de conduire et de travailler chaque rencontre.

C'est ce que nous voulons dire lorsque nous affirmons que : « c'est un bon maître, il sait enseigner, il rend accessibles les choses difficiles ».

Le maître cherche une composition originale et se sert d'analogies, de métaphores, de multiples images, cherchant des relations qui démontrent et dévoilent de la meilleure façon, la nature de ce qu'il veut communiquer. Ceci nous rappelle ce qu'était pour Matisse, la notion d'expression (1977) :

Pour moi, l'expression n'est pas la passion qui éclatera sur le visage ou qui s'affirmera au moyen d'un mouvement violent. Elle se trouve entièrement dans mon tableau : l'endroit occupé par les corps, les vides qui se trouvent autour d'eux, les proportions ; tout ceci doit avoir une participation et une présence dans le tableau. La composition est l'art d'arranger de façon décorative les différents éléments dont dispose le peintre pour exprimer ses sentiments (p. 52).

L'expression a été comprise dans le sens où, si l'art n'est pas une imitation de la nature, il est alors l'expression d'émotions individuelles, d'un sentiment, d'une impression, l'objectivation du vécu. Parler d'expression couvrirait un vaste spectre de possibilités dans le sens qu'il s'agit d'une expression de soi même (Postic, 1978)

Pour Croce (1985) l'art est une synthèse entre le sentiment et l'image. Ce n'est ni une fantaisie désordonnée, ni un sentiment immédiat. Le contenu vient du sentiment transfiguré en une forme pure, en images. Mais l'intuition esthétique doit être exprimée par quelque chose, sinon elle n'est rien.

Pour Goethe (1983), l'expression peut se produire à travers du maniérisme, par lequel l'artiste invente son propre langage afin d'exprimer ce que son âme a capté, et aussi à travers de ce qu'il appelle le style ; celui-ci s'obtient lorsque l'artiste arrive à connaître en profondeur et de manière de plus en plus précise les propriétés des choses et leur façon d'être, obtenant ainsi une vue d'ensemble de ses multiples configurations. Dans ce sens, tous les artistes ne réussissent pas à trouver un style. Beaucoup d'entre eux s'expriment au travers du maniérisme ou par simple imitation.

Dans un sens plus vaste nous comprenons par style la mise en œuvre de moyens d'expressions ; le choix de ses moyens et la manière particulière de les combiner.

En voulant démontrer que tous les maîtres ne passent pas par le filtre du langage logique et rationnel, Woods (1998) nous donne une autre façon d'aborder la partie artistique de l'enseignement. La cognition passe par des voies détournées de la connaissance par lesquelles les explications ne sont pas des plus utiles. Le maître ne doit pas seulement utiliser les voies de la pensée lorsqu'il sait que l'on peut accéder à d'autres savoirs au moyen de tous les sens.

Dans ce sens, le maître-artiste, qui a déjà fait l'expérience de ce que peut donner une situation dans laquelle est valorisé le déploiement de l'imagination, favorisera les expériences d'un apprentissage différent pour lesquelles l'explication rationnelle n'a pas une place privilégiée.

Cette idée trouve écho dans la théorie des intelligences multiples de Gardner (1993) pour qui l'intelligence ne se réduit pas aux seuls aspects logiques et formels et qui, en fait, ne visent qu'un seul type d'intelligence, verbal et mathématique.

De cette façon, le maître peut couvrir un vaste spectre de la communication en développant, entre autres, en lui-même, des capacités spatiales, kinesthésiques, musicales, interpersonnelles

Si dans l'enseignement nous concevons une seule manière pour regarder le monde sans laisser d'espace pour d'autres formes qui nous montrent la diversité des chemins qui existent pour nos représentations et nos expressions, alors nous ne bornerons pas seulement la possibilité créative dans l'enseignement mais aussi dans l'apprentissage. Cette idée a été largement travaillée par Dienes (1960) dans la didactique des mathématiques à la fin des années cinquante lorsqu'il a annoncé le principe de variabilité de la perception qui indiquait, selon lui, l'importance de faire varier les représentations perceptibles d'un concept : faire varier les matériaux, les formes,

les apparences pour permettre le processus d'abstraction du concept indépendamment de ce qui est accidentel. Dans ce sens le maître doit s'ingénier à proposer un répertoire large de possibilités expressives qui, à leur tour, enrichiront les ambiances dans lesquelles ont lieu les expériences d'apprentissage.

- ***Autonomie***

L'idée d'autonomie fait allusion à l'émancipation de l'art face aux exigences de la politique, de la religion, ou d'une quelconque autorité, en réaffirmant une pratique libre et avec des références basées sur l'art lui-même. Agir avec autonomie veut dire que les repères de nos actions ne sont pas étrangers à nous-mêmes, que les autres ne décident pas pour nous. C'est nous-mêmes qui régulons nos actions et non quelqu'un d'autre.

L'autonomie de l'enseignement est comprise par Stenhouse comme le processus qui nous conduit à prendre distance par rapport au discours qui indique ce que l'on doit faire dans les actes d'enseignement; autonomie par rapport au discours officiel ; prendre conscience que l'on construit une position face au monde qui nous est propre. De là le sens de Stenhouse lorsqu'il conçoit le curriculum comme quelque chose qui nous oriente et non comme un ensemble d'activités que l'on doit mettre en route sans le droit à les discuter et à prendre position face à elles. Le curriculum doit être d'une telle manière dans le but d'encourager les maîtres à augmenter progressivement la compréhension du travail qui leur est propre, à construire leur propre discours pour améliorer leur pratique, parce qu'ils sont aussi les critiques de celle-là. L'autonomie nous invite à être critiques et non pas à accepter notre travail aveuglément.

En ce qui concerne l'enseignement, les programmes scolaires trop détaillés, sont remplis de prescriptions qui convergent avec des maîtres dont les attitudes traduisent presque automatiquement ces programmes scolaires, se réfugiant sans déviation majeure à les suivre pour ainsi accomplir les objectifs qui y sont exposés (la plupart du temps sans la délibération nécessaire de ces

mêmes objectifs). Ainsi ils réduisent la possibilité de construire un espace plus plastique, plus flexible, plus libre pour l'exercice autonome de l'enseignement.

Ce qui ne veut pas dire qu'avec des programmes trop prescriptifs, le maître ne puisse pas être créatif ou qu'obligatoirement avec des programmes plus ouverts, le maître va obligatoirement devenir créatif.

Mais, il est vrai qu'un programme trop détaillé induit une attitude d'application soumise au modèle moyens-fins et que des programmes qui ébauchent de grandes lignes de travail sans trop de détails, offrent un plus grand espace de liberté au maître pour la mise en œuvre de sa créativité.

De cette façon, le maître apprend au travers de son art et se sent capable d'élaborer ses propres critères et jugements quant à ce qu'il réalise. Il a alors besoin d'autonomie pour obtenir un travail de compénétration adéquate à l'enseignement.

Là, se trouve le sens de la phrase de Bertrand Russell lorsqu'il affirme que « le professeur comme l'artiste, le philosophe comme l'homme de lettres, ne peuvent réaliser leur travail de façon adéquate que s'ils ressentent que chacun est un individu dirigé par une impulsion créative intérieure, sans être dominé, ni enchaîné par une autorité externe » (B. Russell. In : Woods, 1997, p. 23).

Si une idée fondamentale de la pédagogie est l'autodétermination de l'élève et, par conséquent, l'ouverture des espaces pour qu'il agisse et prenne des décisions en estimant que, en tant qu'être libre, il est capable de s'autodéterminer, de se définir lui-même dans ses actions, nous devrions supposer que le maître doit également apprendre à se déterminer, à se former et, par conséquent, pour son épanouissement, il est nécessaire qu'il se pose des questions qui aident à obtenir cette autodétermination.

Le vaste réseau de représentations exposées ci-dessus à propos des domaines fondamentaux de notre recherche, nous montrent :

- que l'on peut comprendre l'enseignement comme un processus faisant partie de ce qu'on appelle instruction ; l'enseignement vu de cette manière fait partie d'un curriculum, d'un projet éducatif avec des fins et des propos toujours définies. Par conséquent, lorsqu'on parle de cet enseignement on doit le situer dans son propre contexte pédagogique.
- qu'il existe des idées très vagues lorsque l'on parle de l'enseignement en tant qu'art. Il s'agit d'associations qui peuvent prendre leur origine dans des concepts classiques de « l'art » du « beau », de « l'expression », du « sentiment », de « l'autonomie de l'artiste », etc.
- que l'art peut être compris en tant qu'attitude poétique, créatrice par rapport au monde, profondément lié à la connaissance sensible, intuitive, qui ne cherche pas des concepts au-delà de l'art lui-même ; dans ce sens on peut l'associer à la singularité, à ce qui ne cherche pas à généraliser ce qui il exprime.

CHAPITRE 2 : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

2.1. L'enseignement dans le curriculum Waldorf en tant qu'expression artistique : notre objet de recherche.

Nous pensons que ni la vision technologique de l'enseignement, dans le sens instrumental, ni la vision de la praxis dans l'enseignement, si elles sont considérées de manière absolue, ne peuvent être les voies qui conduisent à la compréhension de la dimension artistique de l'enseignement en tant qu'objet de recherche.

Une telle dimension cherche à inclure une multitude d'aspects qui jusqu'alors n'ont pas obtenu une explication dans les deux schèmes déjà mentionnés.

Nous avons cherché des traces de cette dimension artistique au sein de la propre pensée pédagogique afin d'établir ainsi des associations qui pourraient situer les éléments artistiques, qui se distinguent dans l'enseignement, en suivant les auteurs qui ont soutenu la thèse que l'enseignement est un art ou qui perçoivent en lui quelque chose d'artistique.

Dans le vaste réseau de représentations ici exposées, concernant les champs fondamentaux de notre recherche, nous avons essayé de délimiter des concepts dans le domaine de l'enseignement, pour rendre plus évident ce que nous entendons par enseignement en tant qu'art, il en sera de même pour les autres concepts qui lui seront associés dans cette recherche : curriculum, éducation formelle, pédagogie, instruction et didactique, tout cela dans le but de minimiser les doutes que pourrait avoir le lecteur lorsqu'il se trouve en présence de cette terminologie.

Nous avons également exposé le fait qu'il existe des idées très vagues quand nous avons parlé de l'enseignement en tant qu'art. Il s'agit le plus souvent d'associations qui sont peut être à l'origine des concepts classiques de « l'art » du « beau », de « l'expression », de « l'autonomie de l'artiste », etc. Mais, à aucun moment, nous n'avons trouvé des antécédents de recherche

ayant eu pour objet d'étude le domaine artistique de l'enseignement²¹. De même nous avons essayé de montrer le réseau de significations qui peuvent surgir dans le langage de l'art, lors de l'interprétation ultérieure de notre objet de recherche.

C'est pour nous un fait singulier qu'il existe un curriculum dans lequel, vraisemblablement, d'après les réflexions pédagogiques qui lui servent de soutien, il devienne possible d'interpréter la dimension artistique de l'enseignement, ainsi que ses conséquences sur l'éducation formelle.

Dans ce sens, notre recherche est axée sur l'observation de situations d'enseignement du Curriculum Waldorf. C'est la piste qui nous a semblé la plus intéressante pour notre recherche du fait que cette pédagogie assume ouvertement l'idée de l'enseignement en tant qu'art et l'idée que l'enseignant est un artiste.

En plus d'être un curriculum vivant, il est facilement identifiable comme référence, ce qui n'est en rien négligeable, dans le contexte éducatif actuel.

On réclame actuellement une plus grande autonomie pour les écoles, un plus grand pouvoir de décision pour les maîtres et les professeurs, un plus grand engagement des parents dans les projets qu'on entreprend au sein des écoles. Aujourd'hui, on conteste également la vision technologique de l'éducation qui voit l'enseignement comme le champ d'application des Sciences de l'éducation au sein duquel le maître devient un agent d'application de règles sans qu'il existe un dialogue, une information "aller-retour" entre les planificateurs du curriculum et les praticiens. Enfin on reconnaît que l'enseignement pourrait plutôt être un art et la pédagogie une théorie qui le traduit et que, par conséquent, le maître peut apprendre sur la nature de l'éducation davantage

²¹ Luzuriaga (1991) souligne que Ernst Weber a écrit un livre : L'esthétique comme science fondamentale de la pédagogie/ Nassif (1978) mentionne aussi l'œuvre de Ernst Weber. Nous avons trouvé le nom de Ernst Weber comme l'auteur de l'œuvre Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft (1926) mais, malheureusement, nous n'avons pas trouvé le livre ni en anglais, ni en espagnol, ni en français. Selon Nassif, Weber donne une importance particulière au style personnel de l'enseignant et à la partie créative chez celui-ci dans le processus d'enseignement.

grâce à son discours qu'à celui des autres, en vérifiant ses propres idées dans la pratique.

Face à ces critiques et demandes on ne peut pas éviter de penser à la pédagogie Waldorf et on ne peut pas ne pas s'intéresser à ce qu'elle propose aux maîtres et aux élèves, à son organisation, ses principes et ses inspirations, d'autant plus que la pédagogie Waldorf a mis en pratique au cours des quatre vingt dernières années des méthodes et des idées qui sont en relation avec les besoins actuels de l'éducation (Ramírez, 1999, p. 4).

La Pédagogie Waldorf est aujourd'hui une expérience qui a pris vie dans plus de 50 pays du monde entier et qui accueillent 180.000 élèves dans près de 900 écoles sans compter les 1.600 jardins d'enfants.

Des études réalisées en France, ont donné comme résultats 85% de succès au baccalauréat pour les élèves qui se sont présentés un an après avoir terminé leurs études de première et 91% si l'on y inclut les élèves ayant passé le bac deux ans après leur sortie de première.

Si l'on considère que la moyenne enregistrée par l'Education Nationale, durant les quatre années prises en compte dans ces études, a été de 77%, la réussite des Ecoles Waldorf est bien au-dessus de la moyenne²².

De même il existe une enquête réalisée en Espagne dans laquelle figure l'estimation de plusieurs facteurs dont les résultats ont été positifs²³ par rapport à :

- Evaluation du niveau de connaissances reçues à l'école,
- Relation entre les professeurs et les élèves de l'école en comparaison entre les centres dans lesquels ils ont fait leurs études,
- Evaluation de la Pédagogie Waldorf en comparaison avec d'autres méthodes d'enseignement,

²² Ces données ont été obtenues sur la page WEB des Ecoles Steiner-Waldorf en France (www-steiner-waldorf.org/) dans laquelle apparaissent les sources statistiques d'origine (20-11-2005)

²³ Enquête réalisée auprès de 95 élèves dans une école Waldorf (Madrid, 2001)

-Valeurs, autant en connaissances générales qu'humaines, qu'ils considèrent avoir obtenues à l'Ecole Waldorf.

Si nous tenons compte de ces résultats, il serait intéressant d'inclure les Ecoles Waldorf dans le projet concernant l'amélioration de l'école (Hopkins et Lagerweij, 1997), qui est en cours en Europe et en Amérique Latine, étant donné que les résultats obtenus dans ces écoles pourraient beaucoup aider à l'émergence de nouvelles catégories jusqu'alors ignorées.

La première Ecole inspirée par cette pédagogie est née en septembre 1919 à Stuttgart (Allemagne) dont le responsable était Rudolf Steiner²⁴.

C'est, en conséquence, dans ses origines, une expression du mouvement anthroposophique²⁵, celle-ci se développe, plus précisément, durant une étape avancée de ce mouvement et se caractérise par le développement des idées sur l'éducation, l'enseignement, le travail du maître avec les enfants, enfin tout ce qui concerne le curriculum.

²⁴ Rudolf Steiner, d'origine autrichienne, est né à Kraljevec (aujourd'hui partie de la Croatie) le 27 février 1861. Il est mort le 31 mars 1925 en Suisse. Il a fait ses études à l'Ecole Polytechnique de Vienne. A l'âge de 28 ans (1889) il a voyagé pour la première fois à Weimar (Allemagne) pour collaborer dans l'édition des oeuvres scientifiques de Goethe. Déjà en 1882, grâce à sa relation avec l'éminent germaniste Karl Julius Schröder, il avait été invité par Julius Kürschner à publier une introduction et des commentaires des oeuvres scientifiques de Goethe dans sa collection de la Littérature Allemande. Après cette première rencontre avec Goethe, il a écrit un petit livre intitulé : Epistémologie de la Pensée Goethéene, publié en 1886. Durant sept ans il a travaillé dans les archives de Goethe et Schiller, dont il était responsable pour l'édition d'une partie des oeuvres scientifiques de Goethe.

En 1891, R. Steiner obtenait son doctorat à l'Université de Rostock avec la thèse Essai d'une Explication de la Conscience Humaine avec elle-même.

De 1887 à 1900, il a été à Berlin le Directeur du «*Das Magazin für Literatur*» et professeur à l'Université Libre de Berlin. Steiner commença sa tâche de conférencier orienté vers des tendances spirituelles, lors d'une invitation faite par des membres de la section allemande de la Société Théosophique à Berlin en 1900. Il fût conférencier indépendant et non pas un membre inscrit dans cette société. A partir de 1902 il prend en charge la responsabilité de la section allemande jusqu'à 1912, date de la séparation définitive d'avec le mouvement théosophique. Cette même année, la Société Anthroposophique est fondée. Son immense oeuvre compte environ 30 livres, 8 volumes d'articles et d'essais et 6.000 conférences. Parmi ses oeuvres les plus connues figurent : Epistémologie de la Pensée Goethéene (1886), Vérité et Science (1891), Philosophie de la Liberté (1894), Goethe et sa Conception du Monde (1897), Théosophie (1904), L'éducation de l'Enfant à la lumière de la Science Spirituelle (1907), La Science de l'Occulte (1909) et Les Enigmes de la Philosophie (1914).

²⁵ L'anthroposophie est un savoir au moyen duquel une personne peut aspirer à la connaissance suprasensible par une méthode particulière. L'homme est entendu comme une partie d'un cosmos ayant la même origine (spirituelle); par conséquent, cette connaissance développe une conception de l'homme (anthropos) et une conception de l'univers (cosmogonie). Les fondements (les bases) de l'anthroposophie ont été mis en pratique dans divers domaines : l'architecture, l'agriculture, l'éducation et la médecine.

Parmi les concepts développés dans la vision pédagogique de ce mouvement, on constatera l'importance donnée à l'art comme axe d'expression des situations didactiques.

Nous avons pensé que le curriculum Waldorf était un espace privilégié pour le développement de notre thèse. Cela a donc impliqué une approche des écoles qui le mettent en pratique, en observant des situations d'enseignement dans lesquelles nous avons donné la priorité à l'observation du travail du maître, à l'organisation du contenu qu'il se propose d'enseigner, à l'organisation des tâches et activités qui se déroulent en classe, à l'évaluation qu'il réalise au cours de l'enseignement.

Cela suppose, tout d'abord, de se servir des connaissances provenant de différents domaines disciplinaires, entre autres, ceux qui ont contribué à dévoiler la nature de l'art et des éléments propres à celui-ci, reconnaissant qu'il s'agit d'un domaine complexe, où il n'existe pas une seule vision.

Ce domaine nous conduit également à nous enrichir de connaissances pédagogiques, riches aussi en visions distinctes, nous incluons ici bien sûr la vision propre à la pédagogie Waldorf. La nature ouverte du curriculum et de l'art permet le concours des dissimilitudes, des regards différents.

C'est la raison pour laquelle la multiréférentialité devient un concept-clé pour aborder notre travail. L'analyse multiréférentielle des situations sociales suppose «une lecture plurielle, sous différents angles et en fonction de référents distincts, non supposés réductibles les uns aux autres, face à des objets qu'elle veut appréhender » (Ardoino, 1978, p. 247). La multiréférentialité est associée aux différents registres d'interprétation que le chercheur peut avoir d'une même situation.

Nous aborderons le curriculum Waldorf dans les situations propres à l'enseignement et nous essayerons d'entrevoir dans celles-ci, des qualités, dans le sens donné par Eisner (1998) lorsqu'il décrit une enquête, c'est-à-dire, lorsqu'il s'agit de révéler des attributs, des caractères, des propriétés des processus d'enseignement pour ensuite entreprendre de chercher la

signification que les maîtres eux-mêmes accordent à leurs actes en tant que co-formateurs de ces processus, sans laisser de côté la partie de la signification due au fondateur lui-même et à son imaginaire.

Il s'agit donc, non seulement d'observer en décrivant, mais aussi d'écouter les récits que les maîtres ont de leur propre pratique, dans un échange où n'est pas exclue une profonde conversation. Il ne s'agit pas d'aller à la rencontre de notre objet de recherche avec des catégories prédéterminées pour savoir dans quelle mesure ce qui est observé est l'expression de ces dites catégories.

Ce qui compte, dans notre cas, c'est d'enquêter sur ce que cet objet a à nous montrer, ce qu'il a à dire de ses particularités et ce qui fait de lui ce qu'il est et pas autre chose.

En ce sens, une implication périphérique avec la connotation que lui concède Lapassade (1996) nous semble adéquate pour observer les situations d'enseignement :

Les chercheurs qui choisissent ce rôle –ou cette identité– considèrent qu'un certain degré d'implication est nécessaire, indispensable pour qui veut saisir de l'intérieur les activités des gens, leur vision du monde. Ils participent suffisamment à ce qui se passe pour être admis au «centre» des activités. Ils n'assument pas de rôle important dans la situation étudiée (p. 47).

Ce qui vient d'être exposé ne signifie pas que nous arrivions à l'investigation vierge de toutes influences, bien au contraire, il y a trois aspects visibles d'influences antérieures dans cette recherche que d'aucuns pourraient envisager comme des préconceptions.

La première est due à la formation et à l'expérience professionnelle même du chercheur dans le domaine du curriculum, dont le vécu ne peut se nier.

La deuxième est due à la recherche documentaire sur l'art que nous avons déjà longuement exposé dans le premier chapitre.

La troisième est due aux connaissances théoriques au sujet de la pédagogie développée par R. Steiner que le chercheur a consultée et étudiée avant de se décider à enquêter sur le terrain de la pratique. Ces influences ou préconceptions ne peuvent être écartées, elles ont leur utilité et serviront tout d'abord de sujet d'échange, de discussion avec les maîtres durant les rencontres personnelles, puis par la suite, il deviendra comme un support de référence au moment de l'interprétation théorique des données obtenues.

En ce sens, avant toute interprétation de la part du chercheur, ce qui nous intéresse c'est que l'information obtenue soit utilisée, comme le font les ethnographes, pour structurer la recherche. Il y a ici, une dimension inductive dans notre travail, à partir de laquelle, par condensations successives de l'information recueillie sur le terrain, nous prétendons élaborer des catégories qui expliquent les données.

Comme nous l'avons dit, nous ne disposons pas d'une théorie préalable de l'art de l'enseignement, et bien plus, nous ne disposons même pas d'un discours cohérent qui l'explique, au contraire, nous sommes à la recherche de sa construction à partir du Curriculum Waldorf, sans avoir l'intention de généraliser mais seulement de présenter une interprétation de celui-ci. Il s'agit donc d'une méthode de construction de catégories «qui peuvent s'obtenir à partir de la continuité du comportement; dans un procédé d'abstraction, dans lequel les unités d'analyse sont révélées au cours de l'observation et de la description» (Goetz et Lecompte, 1988, p. 31).

Nous pensons que le processus qui permet de connaître ce qui se passe dans les situations d'enseignement ne peut pas être interprété sans établir les relations avec le « tout » où elles ont lieu. Ce processus n'est pas unidirectionnel mais dialectique, dans le sens que : « nous passons à nous saisir du tout, puis à nous concentrer sur les parties et de celles-ci nous passons à nouveau au tout. De cette façon, et grâce à des approximations successives, nous donnons un sens et une signification aux processus observés » (Martínez, 1989, p. 99). Quoique ceci soit la base de notre méthode d'interprétation, ceci ne veut pas dire que pendant l'observation des classes

notre recherche n'ait pas été intentionnelle et n'ait pas obéi à un paradigme de recherche centré avant tout sur le maître.

Il est certain qu'aujourd'hui beaucoup d'auteurs considèrent la classe comme un écosystème et beaucoup des recherches menées dans les trente dernières années, selon une perspective ethnographique, ont essayé de comprendre la vie dans la salle de classe dans toute sa complexité (Hammersley et Atkinson, 1983 ; Hargreaves, 1977 ; Jackson, 1994 ; Woods, 1987, 1997, 1998).

Le modèle écologique dans l'enseignement (Doyle, 1977 a,b) a été revitalisé par l'interprétation des apports des études ethnographiques mentionnées. De ces études, nous considérons fondamental, non seulement les situations d'enseignement mais aussi le contexte dans lequel celles-ci sont données, c'est à dire, l'école. Les caractéristiques de ce milieu ambiant sont d'une importance fondamentale ; ceci nous aidera à comprendre les conditions curriculaires dans lesquelles se déroulent les processus d'instruction.

Même si nous comprenons la complexité des situations éducatives, la complexité de leurs interactions ainsi que l'importance d'un regard écologique, nous orienterons notre observation vers le maître, bien que cela ne signifie pas que notre registre d'observation soit limité ou ne comporte pas d'autres aspects.

Il s'ensuit ainsi que notre but dans cette recherche consiste à caractériser l'enseignement et l'enseignant Waldorf dans les huit premières classes, étape durant laquelle il est attendu du maître qu'il soit en rapport avec la nature et les besoins de l'enfant. Cette nature est définie par Steiner comme artistique, plastique. L'enfant apprend car il est spécialement sensible aux images et, en conséquence, le maître doit réaliser un travail artistique dans l'éducation afin d'être en rapport avec la nature de l'enfant, telle qu'elle est perçue dans la pédagogie Waldorf.

Depuis le moment de la deuxième dentition jusqu'à l'âge de la puberté, l'enfant est un artiste puéril (...) Puisque l'enfant exige à présent que tout lui est donné sous une forme artistique imagée, il faut que l'éducateur donne une forme artistique à son enseignement (...) il faut que l'éducation se pénètre d'art et qu'un rapport artistique s'établisse entre l'enfant et l'adulte durant cette seconde période du développement (Steiner, 1988 b, pp. 37-38).

A l'âge artistique l'influence du milieu est très forte, l'être se fortifie intérieurement et ne laisse pas diffuser cette influence des impressions. Sa perception sensible se situe à la périphérie, ses sens s'émancipent. Une relation s'établit entre l'enfant et le monde. Cette relation n'est pas intellectuelle, elle ressemble au sentiment artistique.

Les choses du monde ne sont pas reçues passivement, laissant transmettre ses vibrations jusqu'à notre organisme, mais il y a une nécessité intérieure de les transformer en images. Il ne faut pas en arriver à l'extrême de l'intellectualisme, « Il est nécessaire, au contraire de donner à celui-ci des images, des sentiments, des représentations plastiques, mobiles, artistiques qui grandissent avec lui, se métamorphosent et croissent du seul fait que l'âme se développe » (op. cit., p. 40).

Ainsi nous constatons que cette pédagogie concède une importance décisive au maître et le caractérise comme un artiste dans cette étape de la vie scolaire de l'enfant (7-14 ans), d'où notre observation se dirige, fondamentalement, vers l'enseignement et vers le maître.

Il existe la possibilité que, dans le cadre de cette pédagogie, les maîtres s'éloignent d'actuations automatiques et qu'ils fassent un effort pour créer et produire des choses nouvelles dans un « défi permanent à la capacité d'innover et de reconstruire » (Gimeno et Pérez, 1985), surtout si les circonstances du milieu scolaire leur sont favorables.

C'est ainsi que, nous avons cru qu'il convenait de nous demander ce que nous pouvions apprendre à partir d'une recherche de cet art d'enseigner, en

observant des situations réelles d'enseignement, surtout parce que nous partageons l'hypothèse qu' :«inhérent à la pratique des professionnels que nous reconnaissons comme spécialement compétents, il existe un fondement artistique» (Schön, 1992).

S'il est bien vrai qu'il existe dans cette pédagogie, une conception de l'homme qui est la base de ce que pratiquent les enseignants dans leurs classes, il n'en est pas moins vrai que, dans la pratique, cette conception s'enrichit. En fin de compte un curriculum ne se réduit pas à ses fondements théoriques mais la pratique fait de lui ce qu'il est, sinon il n'existerait pas de connaissance pédagogique. En conséquence nous pensons que la source à laquelle nous devons avoir recours c'est le maître, vu que c'est lui qui la possède dans sa pratique.

En ce sens, il est bon de se rappeler que « l'essentiel de l'éducation, correspond au rapport même qui va s'établir entre (...) l'enfant et l'adulte, et à l'évolution de ce rapport, qui dépend de ce que l'un et l'autre feront. Ni au pédagogue, ni au médecin on ne demande de théorie complète de leur activité, qu'ils seraient du reste bien incapables de fournir » (Castoriadis, 1975, p. 100).

Dans notre cas particulier, il est possible que cette connaissance pratique acquière un intérêt spécial vu que le maître a potentiellement une vision holistique et intégrale du Plan d'Études.

En effet, un même maître accompagne et suit de classe en classe, un même groupe d'enfants (7-14 ans) pendant leur scolarité, c'est à dire, pendant huit années continues, ce qui lui permet de connaître l'articulation des contenus dans les diverses branches de l'enseignement, d'articuler les stratégies et les tâches d'éducation pour tous ces contenus, mais aussi, parce qu'il vit et partage les changements cognitifs, affectifs, psychomoteurs de chacun de ces enfants tout au long d'un processus évolutif, il est exigé de lui-même des adaptations et réadaptations constantes.

Aussi nous pouvons présumer, dès maintenant, que cette caractéristique du curriculum Waldorf induise le maître à connaître en profondeur les êtres

humains avec lesquels il vivra pendant cette longue période si, comme il est écrit, il paraît essentiel : « que le maître soit un artiste capable de modeler la vie » (Steiner, 1988 b, p. 22).

Comme nous l'avons dit, cette pédagogie est de nature spirituelle et le chercheur doit considérer cet aspect de ses fondements afin de pouvoir pénétrer, dans un dialogue fructueux, avec la communauté au sein de laquelle il va réaliser sa recherche.

Sans la compréhension de ce langage et des portées interprétatives que lui concèdent les maîtres, un chercheur ne pourrait capter que peu de choses; et, qui plus est, la fluidité dans l'interaction risquerait d'être gênée, annulant ainsi l'action de la recherche.

À partir de cela, nous considérons qu'il est important et intéressant de comprendre que la pédagogie Waldorf, en tant qu'institution, est un réseau symbolique et, en accord avec Castoriadis (1975) nous disons que tout symbole et symbolisme ont une composante réelle et une autre imaginaire. L'imaginaire a besoin du symbole afin de s'exprimer et d'exister. La compréhension de cet imaginaire passe par la lecture de l'imaginaire fondateur qui a été l'instituant, en principe, de l'éducation Waldorf. Comme tout imaginaire instituant, il réagit contre quelque chose déjà institué, dans un acte d'imagination radicale d'où surgissent de nouveaux symboles qui se synthétisent dans un ensemble d'aspirations sociales. Dans son propre trajet historique l'instituant, converti en institution, combine les éléments et composantes mentionnés ci-dessus.

Pour nous, ce genre d'expression en marge de l'ordre institué, correspond à une dimension créatrice de l'imaginaire social qui cherche à échapper, à l'acceptation naturelle de l'arbitraire culturel (Bourdieu et Passeron, 1970) qu'impose la société. Cela nous indique que le nouveau travail éducatif implique l'intériorisation de principes, non dans le sens proposé par Bourdieu dans lequel l'aliénation et la cécité sont absolues face aux principes

générateurs et organisateurs des pratiques et des représentations. Nous croyons plutôt avec R. Barbier (1999) que :

L'habitus est toujours plus ou moins raté. Il présente des failles par où s'infiltrent des dynamiques de forces instituant. Cette logique résulte d'une cohérence entre les relations conceptuelles de l'habitus, de l'institution et de l'imaginaire social dans la perspective de Castoriadis. Au niveau des groupes et des classes sociales, cela donne un processus conflictuel entre ce qui est de l'ordre de l'institué et de l'ordre de l'instituant dans chaque institution (p. 12).

L'imaginaire instituant de l'éducation Waldorf, a créé un langage propre, en franche contradiction et en s'opposant vigoureusement à une vision de son époque. Parmi ces aspects il est important de souligner que :

Cet imaginaire fondateur surgit en opposition avec la conception scientifique, rationalisante, qui avait pénétré l'école à cette époque, en donnant priorité au langage logique, aux explications de cause à effet et en mettant surtout l'accent sur les plans d'études de l'élément logocentrique des contenus pédagogiques à impartir aux enfants des écoles.

Pour R. Steiner, ce genre de discours en accord avec la conception scientifique, durant les premières années de scolarité, signifiait minimiser l'importance de la vie affective, des sentiments, vouloir faire des enfants prématurément des hommes au service d'un ordre rationalisant. Pour lui, le discours scientifique était limité, il représentait seulement une part de la vie de l'homme et de sa constitution humaine. L'imposition d'un tel ordre, d'une telle nature à l'école, obéissait à une profonde méconnaissance de la nature humaine qui n'était pas en accord avec les besoins réels des enfants dans les différentes étapes de sa formation et de son évolution.

Aussi Steiner insistera sur le fait que l'enseignement, centré sur la transmission des contenus selon une optique de la science positive, prétendait former des apprentis de scientifiques, il attaquera durement les manuels scolaires utilisés

par les maîtres pour enseigner (la botanique, par exemple), qui étaient plutôt destinés à des spécialistes. Cet accent marqué par une vision unique du monde, prématuré pour de jeunes enfants, empêchait l'être humain de choisir ce qu'il voudrait être en suivant ses dispositions. R. Steiner s'opposera à cette vision du monde en disant que ce que le maître devait renforcer avant tout c'était le « sentiment de son propre devenir (...) car ce sentiment est plus fécond que n'importe quels principes abstraits » (Steiner, 1990, p. 26).

Il associait l'intellectualisme à la fossilisation de l'être humain, avec ce qui était dépourvu de plasticité, de quelque chose de vivant, et il disait : « l'on aspire, précisément (...) à remplacer l'intellectualisme par autre chose. On fait appel au cœur, à l'instinct, on fait appel aux impulsions morales (...) On veut avoir quelque chose qui se défasse de l'intellect » (Steiner, 1988 a, p. 34). Le schème scientifique, en tant que principe de l'éducation, portait atteinte à la liberté de l'homme vu qu'il ne lui apportait qu'une seule vision du monde même s'il existait beaucoup d'autres possibilités et d'autres approches.

C'est là que R. Steiner offre la possibilité de prendre en compte le monde affectif, celui des sentiments, de l'imagination, du rythme, de la dimension artistique, de la mobilité, du vivant, en opposition avec la vision scientifique et intellectualiste de l'époque ; cette proposition de Steiner n'est pas éloignée de celle d'un auteur comme Edgar Morin (1986) lorsque celui-ci affirmera, quelques décennies plus tard, que la pensée occidentale ne peut pas mettre de côté un autre genre de connaissance comme la connaissance non rationnelle (en se référant aux savoirs de l'Orient, par exemple) et qu'il serait temps de reconsidérer tout ce qui est à la base de notre épistémologie traditionnelle.

En se basant sur les découvertes fonctionnelles des hémisphères cérébraux, Morin précise qu'à côté du cerveau gauche caractérisé par des propriétés d'analyse, la faculté d'abstraction, la logique, le temps séquentiel, la pensée analytique, la rationalité abstraite, le calcul, etc., se trouve aussi le cerveau droit caractérisé par l'appréhension des formes globales, le concret, le domaine émotionnel, la pensée intuitive, concrète, la compréhension synthétique, la globalité, l'esthétique, le domaine artistique.

L'énoncé radical de Steiner s'élabore en accord avec son langage propre, vu qu'il utilise un langage symbolique, un langage plein d'images pour expliquer la nature humaine, qui se trouve à la base de toute sa théorie de l'éducation et le fondement du curriculum qu'il propose. Le langage symbolique a été bien caractérisé et expliqué par Castoriadis :

...Le symbolisme présuppose la capacité imaginaire. Car il suppose la capacité de voir dans une chose ce qu'elle n'est pas, de la voir autre qu'elle n'est. Cependant, dans la mesure où l'imaginaire revient finalement à la faculté origininaire de poser où de se donner, sous le mode de représentation, une chose et une relation qui n'existent pas (qui ne sont pas données dans la perception ou ne l'ont jamais été), nous parlerons d'un imaginaire dernier ou radical, comme racine commune de l'imaginaire effectif et du symbolique. C'est finalement la capacité élémentaire et irréductible d'évoquer une image (1975, p. 177)

Voyons à présent l'énoncé que fait Steiner sur la nature humaine qui est l'expression de ce que nous venons d'exposer.

2.2. Le fondement du curriculum Waldorf : la nature humaine

Dans les différentes conférences données par R. Steiner aux maîtres engagés dans cette conception pédagogique²⁶, nous trouvons un facteur commun : toutes les activités éducatives des maîtres en classe et à l'école sont basées sur une conception spirituelle de l'être humain.

²⁶ Les fondements du curriculum peuvent s'en remettre essentiellement à la conception de l'homme (anthropologie) selon R. Steiner. Cette conception ainsi que ses liens avec l'éducation peuvent être trouvés, en principe, dans deux livres : La Nature Humaine et Méthode et Pratique qui regroupent l'ensemble de vingt huit conférences données par R. Steiner à Stuttgart du 21 août au 5 septembre 1919, lors de la fondation de la première école. La Nature Humaine contient quatorze conférences correspondant à ses interventions du matin et Méthode et Pratique contient les cours de l'après-midi.

Cette lecture peut être élargie et approfondie en y ajoutant d'autres nombreuses conférences données par Steiner dans les cinq années suivantes. Parmi les plus importantes : quatre conférences données à Stuttgart du 15 au 22 septembre 1920 ; huit conférences à Stuttgart du 12 au 19 juin 1921 ; seize conférences à Dornach du 23 décembre 1921 au 7 janvier 1922 ; deux conférences à Stuttgart les 21 et 22 juin 1922 ; neuf conférences à Oxford en août 1922 ; trois conférences à Stuttgart les 15 et 16 octobre 1923.

Ainsi nous remarquons que dans les conférences catégorisées comme « pédagogiques », leur contenu essentiel ne concerne que la nature de l'homme. Dans ce sens, le but de ce curriculum est l'intégration harmonieuse de l'entité spirituelle (âme-esprit) avec l'entité physico-corporelle de l'être humain.

L'homme n'est pas seulement ce que nous percevons de lui au moyen de nos sens, mais il est aussi constitué d'éléments suprasensibles. Ces éléments sont étrangers au monde matériel, ils ne sont donc pas régis par des lois physiques ni ne peuvent être captés comme on capte les éléments physiques d'ordre matériel.

L'entité âme-esprit qui provient d'un monde suprasensible s'incarne dans une existence humaine, dans un corps physique qui va se développer de la naissance à la mort. Cette entité spirituelle a une existence prénatale (avant la conception sur la terre) et une existence post-mortem. Elle traverse deux pôles. mort-naissance (monde suprasensible) et naissance-mort (monde sensible).

La forme profonde de l'être humain implique alors des éléments de l'ordre physique et de l'ordre spirituel : corps-âme-esprit. Cette réunion d'éléments de différentes natures s'exprimera comme un champ de forces où chaque mouvement formera des compositions différentes dans chaque être humain.

L'âme humaine reçoit les influences tantôt du monde physique, tantôt du monde spirituel. On pourrait dire que l'esprit et la matière chez l'homme vont interagir dans un champ intermédiaire qui est l'âme.

La vie de l'âme et de l'esprit ne peut pas seulement exister dans une nature d'ordre minéral, inerte ; ainsi dans le corps physique, s'enchaînent des forces vitales qui sont responsables des activités de croissance et de reproduction de l'espèce humaine. Ces forces sont indépendantes du *corps physique*, par conséquent, elles ne résultent pas d'un quelconque hasard physico-chimique. C'est à cause de ces forces vitales, de ce *corps éthérique*, que le corps physique n'entre pas en phase de décomposition, les deux sont fermement unis, leur séparation survient avec la mort.

Un autre corps, *le corps animique* fait une unité avec une partie de l'âme, pour réagir aux impressions sensorielles qui lui sont transmises de l'extérieur par le corps physique. Cette unité sera appelée par Steiner, corps astral.

L'âme en tant que champ intermédiaire interagit aussi avec l'esprit et ainsi la pensée peut s'exprimer entre l'impression sensorielle et la réaction. Par la pensée les différentes impressions perçues se mettent en relation, c'est pourquoi on peut comprendre les phénomènes qui arrivent dans le monde. Cette activité de la pensée s'exprime dans *l'âme de l'entendement*.

Les forces de l'âme qui reçoivent directement l'influence spirituelle et qui ne sont pas captées par des sensations ni des mouvements affectifs correspondent à ce qu'on appelle *l'âme de conscience*.

Ces trois forces sont en germe en tout être humain. Mais elles ne se manifestent pas dès la naissance ; elles n'apparaissent pas non plus simultanément. Le petit enfant qui est encore un être sensoriel, vit tout entier dans les forces de *l'âme de sensibilité*. C'est progressivement que se déploie *l'âme de l'entendement*, grâce à laquelle l'enfant devient apte à recevoir un enseignement. Lorsque *l'âme de conscience* commence à poindre, l'être humain peut prendre en main lui-même son éducation (Hartmann, 1991, p. 32)

Les forces qui viennent de l'esprit qui représente la nature supérieure de l'être humain, pénètrent l'âme humaine et c'est par elles que les transformations des autres corps sont possibles. L'esprit qui vit dans l'être humain c'est le Moi et il est relié à l'esprit universel.

Pour R. Steiner, l'éducateur travaille continuellement avec les forces spirituelles concentrées dans le Moi. Grâce au pouvoir de l'esprit, le monde extérieur nous est révélé tel qu'il est. Par les forces spirituelles, est accompli un véritable travail de transformation sur l'entité humaine. Mais les expressions du Moi sur les autres corps doivent s'adapter, s'ajuster selon l'âge de formation de l'être humain. Il est donc important de penser à l'aspect concernant les étapes de

développement évolutif, à savoir trois périodes septennales de zéro à vingt-et-un ans.

2.2.1. Les trois étapes du développement humain

Les quatre corps (physique, éthérique, astral et le Moi) en tant que champ de forces en interrelation, sont à l'origine de trois organisations :

- Le système neuro-sensoriel (cerveau, sens, le système nerveux)
- Le système rythmique (système circulatoire et système respiratoire)
- Le système métabolique (membres supérieurs et inférieurs)

Le premier et le dernier forment une polarité dont les centres sont la tête (dans le neuro-sensoriel) et la partie inférieure du corps (dans le métabolique).

Dans toute cette organisation les forces de l'âme vont se déployer : l'activité de la pensée est en relation avec le système neuro-sensoriel ; la volonté est liée directement au métabolisme et à la locomotion (digestion, membres supérieurs et inférieurs) ; le sentiment est relié au système rythmique.

Nous sommes en face de la complexité de l'homme car les éléments constitutifs de l'être humain n'ont pas une évolution simultanée. De ce fait il faut l'étudier dans le processus évolutif de son développement. Le fait de reconnaître les différents corps par leurs manifestations aide le maître dans son travail d'enseignant, prenant conscience de toutes ces dimensions.

- Evolution de l'organisme humain

Dans chacun des trois cycles septennaux de l'évolution humaine on peut remarquer la naissance d'un corps bien que potentiellement tous les corps forment l'entité organique de l'être humain.

Au moment de la conception ce qui naît en vérité c'est le corps physique. Grâce à l'activité des forces spirituelles qui travaillent dans le Moi, le processus de formation continue jusqu'au moment où vers les 7 ans le corps éthérique se libère. Le déploiement des forces spirituelles suit son cours pour qu'à 14 ans le

corps astral se dégage. Tous les corps se forment de façon continue mais il arrive un moment où l'un d'eux devient autonome.

- Etape de 0 à 7 ans

Dans le ventre maternel, les organes se sont formés à un tel point que l'être humain est apte à entrer en contact avec le monde physique. L'enfant dans son ensemble est un organe sensoriel, il répond comme un tout aux stimuli de son entourage. Tout son corps est sensible et toutes les impressions sensorielles exercent une action formatrice en lui. Sa propre réponse intérieure continue à modeler ses organes et son corps. Cette réponse naît des forces formatrices même si elles ne sont pas encore libérées. Toute l'activité des forces psychiques et spirituelles présentes dans cette étape est au service du développement physique, à commencer par l'activité du système neuro-sensoriel (étape clé pour le développement cérébral).

L'enfant a entièrement confiance dans le monde qui l'entoure car pendant la vie prénatale l'esprit était sous l'influence d'entités spirituelles supérieures. Ce monde spirituel est un monde où règne le bien et la beauté. Cette confiance perdure face au monde terrestre, ainsi l'enfant imite ce qu'il ressent du monde extérieur.

Cette réalité implique que l'enfant a surtout besoin de personnes en tant que modèles, non du point de vue physique mais du point de vue spirituel. Tout ce qui advient dans son environnement, l'enfant l'absorbe comme une éponge.

- Etape de 7 à 14 ans

Cette période commence avec la formation de la dentition permanente chez l'enfant et c'est le moment où les forces formatrices, qui auparavant étaient au service de la formation organique intérieure, continuent leur travail de façon plus autonome.

L'attitude d'imitation que l'enfant avait devient une attitude de création. Les sentiments s'éveillent et l'enfant se tourne de façon plus accentuée vers

l'extérieur. Ce n'est plus un être récepteur des influences de l'entourage mais il commence à échanger avec le monde ce qu'il est capable de créer. La vie affective est reliée avec le système rythmique. Ainsi survient le déploiement des forces éthériques, qui sont des forces qui modèlent, celles-ci vont se répandre dans les organes de la respiration et de la circulation.

Pendant cette étape, l'enfant n'est pas encore apte à recevoir un enseignement « intellectuel » au travers de concepts abstraits, formels. Sa formation doit s'orienter vers le sentiment et la volonté. Pour R. Steiner, l'enfant comprend parce qu'il sent. Ces deux domaines, tout en étant en interaction avec l'activité de représentation, (l'être humain est un tout où interagissent des forces) ont surtout à voir avec l'image et la créativité. L'enfant apprend par des images le fait qu'il vive intérieurement.

L'enfant a aussi grand besoin d'une « autorité » à ses côtés. Le maître parvient à lui donner cette autorité dans la mesure où il devient un intermédiaire entre le monde et l'enfant. De là découle le fait que le maître se doit de cultiver en lui-même son propre et toujours singulier développement spirituel.

L'enfant ne met pas en doute le fait que le maître soit là pour lui apprendre ce qui est bon et que son enseignement ne va pas déformer sa relation avec le monde mais qu'au contraire il l'aidera à mieux comprendre le monde ambiant. Au cours de ce cycle l'enfant adopte les jugements de valeur qui sont émis devant lui.

L'enseignement doit s'imprégner d'images, de forces artistiques, de tout ce qui fait appel au mouvement, au rythme, pour être en consonance avec la nature de l'enfant.

- Etape de 14 à 21 ans

Vers quatorze ans une autre transformation survient dans l'être humain. Le corps astral se libère et les forces psycho-spirituelles se déploient en force dans les processus métaboliques.

Le jeune adolescent commence à sentir davantage les différences entre lui et le monde extérieur. Il ne tolère plus l'autorité et voudrait établir lui-même sa relation avec le monde extérieur.

Alors, l'enseignement doit lui montrer le monde avec ses lois. Le maître n'est plus un intermédiaire et le jeune adolescent réclame une relation directe avec les choses, il voudrait comprendre les phénomènes de la nature. Il est important de préparer l'adolescent à cette étape car le fait de ne pas réveiller son intérêt pour le monde dans un sens large, peut causer par la suite un repli sur soi, une concentration exclusive sur ses propres préoccupations. Ce qu'auparavant l'enfant admirait au moyen d'images, deviendra chez le jeune adolescent, un intérêt pour approfondir les « *pourquoi* ».

L'enseignement doit s'adresser essentiellement à l'exercice de la raison, aux activités d'abstraction et à la conceptualisation exigée par le jeune être qui commence à former ses propres jugements. Le maître doit affronter les jeunes adolescents à l'aide d'arguments raisonnables, sans qu'à aucun moment il oublie que l'enseignement a besoin de l'imagination. Pendant la puberté, les forces qui auparavant s'étaient déployées dans le système rythmique, continuent leur expansion jusqu'aux os et le jeune adolescent pénètre encore davantage le monde extérieur.

À partir de cette exposition des fondements de la nature humaine d'après l'Anthroposophie, nous nous rendons compte que le curriculum élaboré par R. Steiner surgit donc comme un imaginaire non-conformiste qui cherche à remettre la spiritualité de l'être humain à une place importante.

Dans l'évolution de cette nature spirituelle, on trouve un point assez sensible pendant la période de 7 à 14 ans, dans laquelle l'enfant est représenté comme quelqu'un qui a les dispositions pour créer, imaginer, être actif, enfin comme quelqu'un qui a des potentialités artistiques y compris jusqu'à son expression maximale. Cet imaginaire représentait à son époque et représente encore aujourd'hui, une alternative face à l'école intellectualiste. À ce sujet, Steiner affirmait :

L'intellectualisme, je l'ai dit, n'est pas un instrument qui ait prise sur la réalité. Pour éduquer, il faut avoir prise sur la réalité de l'être humain. Si l'intellectualisme n'est pas un instrument qui ait prise sur la réalité, alors se pose la grande question : Pouvons- nous faire de l'éducation avec une méthode intellectualiste ? (...) Nous devons recourir à d'autres moyens que ceux que l'intellectualisme nous met dans ses mains (Steiner, 1988 c, p. 59).

2.3. Le rapport objet-sujet dans cette recherche

Comme nous avons essayé de l'expliquer, le chercheur se doit d'entrer dans le monde scolaire de la pédagogie selon R. Steiner avec la connaissance de ce langage, qui n'est pas exempt des préconçus ou des images qui en font partie.

Dans ce sens, nous avons essayé de prendre en compte l'approche multiréférentielle non seulement au moment d'interpréter les données mais aussi « avant » et pendant le processus d'observation, ainsi que l'enseigne R. Barbier (1997) quand il parle « d' une manière de voir et d'écouter ».

De plus et bien que nous n'utilisions pas la méthodologie de l'approche transversale, proposée par cet auteur, il est nécessaire de reconnaître l'importance qu'a eu, pour notre recherche actuelle dans les écoles, le concept de l'« écoute sensible ». Même si celui-ci a été développé de façon particulière dans la logique de la méthodologie de l'approche transversale, il nous a servi - dans un acte de transposition- à adopter une attitude de décontraction et d'ouverture face à la composante du sacré, qui est postulée par cet auteur dans son approche de l'imaginaire. Cette dimension du sacré se trouve avoir une très grande importance dans l'imaginaire du curriculum Waldorf, comme nous venons de le montrer.

C'est là un des apports de l'approche transversale de R. Barbier qui nous semble avoir une valeur remarquable, étant donné qu'il est difficile de trouver des optiques théoriques et méthodologiques concernant les recherches sur l'éducation, qui considèrent cet élément comme partie structurelle de la conscience humaine.

Quoique notre but ne soit pas de comprendre le phénomène religieux dans le contexte de cette pédagogie, il nous semble que l'observateur, qui souhaite approcher et étudier un curriculum de cette nature, dont les auteurs assument profondément le caractère sacré dans leur travail, doit être ouvert, disposé, attentif, et pratiquer l' « écoute sensible », comme l'explique Barbier (1997).

L'écoute sensible commence par ne pas interpréter, par suspendre tout jugement. Elle cherche à comprendre, par « empathie », au sens rogérien, le « surplus » de sens qui existe dans la pratique ou la situation éducatives. Elle accepte de se laisser surprendre par l'inconnu qui sans cesse anime la vie (...). Dans un second temps seulement, et après l'installation stable d'une confiance du sujet (...) les propositions interprétatives pourront être faites avec prudence. (Barbier, 1997, pp. 294-295).

Cet acte de se laisser surprendre par l'inconnu, doit être accompagné également d'une autre attitude, celle que demanderait la dimension artistique, d'un observateur qui serait situé dans l'observation d'une situation d'enseignement. En réalité, si la situation, faisant l'objet de notre observation, reste solidaire avec l'expérience de l'observation qui va la reconnaître, (puisque la situation est là, prête à être observée d'une façon particulière) c'est parce que l'attitude de la part de l'observateur tient compte de toute l'attention de ses qualités. Par exemple : Qu'en serait-il d'une belle symphonie qui ne serait pas écoutée ? Ainsi la relation de l'observateur à la situation observée acquiert une particularité sui generis. Nous reconnaissons qu'il y a un sens artistique dans ce que nous voulons observer, il est donc à la fois nécessaire d'avoir une attitude conforme à la dimension artistique que nous lui reconnaissons. La situation définit alors notre expérience et l'expérience définit la situation, mais cela s'opère dans un acte conscient de concentration de notre attention sur la dimension artistique de l'éducation.

Que signifie concrètement cette relation pour nous, observateur et chercheur ? Et bien, il s'agit pour nous, de saisir les éléments constitutifs du curriculum Waldorf, de voir comment ils sont articulés et comment surgissent les diverses

expressions à des moments spécifiques, en outre de voir comment ces diverses expressions contribuent à une expression totale de la situation. Le rôle de l'observateur est en fait délicat et similaire à celui que Dufrenne décrit quand il se réfère à la situation d'un spectateur assistant à un opéra :

Je dois être témoin, et ce n'est pas facile de répartir équitablement mon attention entre toutes les sollicitations du sensible sans en privilégier un des aspects ou un des sens, *négligeant la musique pour m'intéresser à l'histoire* ou *négligeant les paroles pour suivre le chant à l'orchestre* ; mais c'est toujours possible, cependant, parce que l'objet m'y invite, et plus précisément parce que ces divers aspects, poétique, musical ou plastique ont encore un autre sens, proprement expressif, qui déborde l'intelligible et, d'un sensible à l'autre, peut converger (Dufrenne, 1953, p. 43).

Dans le processus d'observation, les premières propositions interprétatives qui en découlent, invitent à des rencontres informelles avec le sujet observé.

Au cours de ces conversations il est possible pour l'observateur de recueillir les interprétations propres que les sujets donnent à leurs actes, jusqu'à ce qu'il soit possible d'arriver au point final de l'observation, c'est à dire à l'entrevue finale (après plusieurs observations et rencontres quotidiennes). Mais à la base de tout cela figure la supposition que la relation du sujet observateur et les situations observées (habitées par des sujets) n'est pas unidirectionnelle. Le fait même d'avoir une attitude ouverte à la communication vers l' « autre » (altérité) signifie que nous sommes conscients que nous serons affectés et que, d'une façon ou d'une autre, nous affecterons les autres.

Dans ce sens nous pensons comme J. Ardoino (2000), que nous devons aller plus loin que l'altérité éidétique (seulement l'idée d'autre ou de l'autre), en acceptant l'altération, conçue celle-ci comme des changements qui interviennent chez le sujet durant la rencontre avec d'autres sujets, sur le plan du concret, ce qui suppose, entre autres, l'ouverture de « mon monde » à d'autres mondes, l'acceptation de l'hétérogénéité, étant donné qu' « avec

l'hétérogénéité, c'est l'autre, source d'altération (beaucoup plus encore que d'altérité) et de frustration (parce qu'il nous résiste) qui transforme notre champ de référence » (p. 126). Dans l'altération un sujet change sans pour cela perdre son identité.

Nous soutenons donc qu'autant le sujet qui se présente à l'école dans le rôle d'observateur que les maîtres qui acceptent d'être observés, ceux-ci et ceux-là adoptent une attitude qui s'ouvre à l'hétérogénéité et aux possibilités qu'elle offre de changement ou d'échange.

Le fait même que plusieurs enseignants d'un même groupe scolaire acceptent de recevoir dans leur école une personne étrangère, est là un fait significatif, et doit être pris en compte dans la recherche sur le terrain.

Il est aussi certain que, quand il s'agit de faire une recherche sur un curriculum qui nous semble apte à nous montrer quelque chose que nous cherchions, sans intention de comparaison ou d'obtenir des catégories valides pour n'importe quel autre curriculum, il s'établit d'avance une certaine sympathie et cette attirance implicite n'échappe pas aux sujets de la situation que nous voulons observer.

D'une certaine manière, les enseignants ouverts aux observateurs extérieurs, s'autorisent eux-mêmes à entrer en contact avec des éléments extérieurs à leur milieu de travail.

Nous identifions « l'autorisation » dans le sens que J. Ardoino (2000) concède à cette expression, c'est à dire, la capacité de chacun de devenir le mieux possible son propre auteur ou du moins le co-auteur de ses actes, ce qui est déjà un pas vers l'autonomie.

Un autre des facteurs à considérer dans cette recherche correspond à nous interroger sur l'acceptation d'une personne étrangère à l'espace de travail par un enseignant et penser que ce fait n'est pas sans conséquence. L'observateur entre en relation avec « l'autre » qui à son tour l'observe et cette relation de mutuelle observation acquiert sa splendeur maximale, à notre avis, quand il

devient possible de procéder à une entrevue finale, pendant laquelle l'observateur prend conscience que quelque chose se ferme dans le cycle mutuel d'observation.

Dans tout ce processus, il y a un effort à faire de la part des deux parties afin d'établir une relation affable, harmonieuse. De plus, l'observateur externe doit adopter une attitude d'écoute attentive pour entrer en résonance avec des exposés plus profonds comme nous l'avons mentionné précédemment.

Il faut dire que la rencontre sujet-sujet ne se termine pas par l'entrevue finale, vu qu'après la rencontre intersubjective nous devons, en toute prudence réaliser une seconde restitution de l'investigation, car nous considérons important de pouvoir par la suite informer de nos observations les sujets observés étant entendu que les « résultats rendus à l'observé lui serviraient à assumer son propre passé, à se voir, à prendre de la distance par rapport à lui-même pour agir sur lui-même et sur les forces sociales qui l'influencent » (Kohn, 1998, p. 32) et nous ajouterons qu'ils serviraient également à l'observateur lui-même.

2.4. Approche méthodologique du terrain. Trois moments

1) Au début de la recherche mon intention était de m'incorporer en tant qu'observatrice pendant une année scolaire dans une Ecole Waldorf. Je pensais qu'au cours de mon séjour, je pourrai obtenir un espace de confiance qui me permettrait d'assumer une observation participante avec une implication active et que ceci dépendrait, fondamentalement, de mon interaction avec les maîtres.

Entrer en tant qu'observateur participant dans le sens que concède Woods (1987) à ce terme, implique d'assumer des tâches qui ne peuvent pas être cataloguées uniquement comme de la recherche au sein de la communauté que je désirais observer.

Celles-ci s'entrecroisent avec des tâches d'un autre genre qui peuvent aller de l'enseignement jusqu'à l'animation de groupes. Dans mon cas cette possibilité

aurait pu m'être offerte si la durée de mon séjour dans l'école avait été au moins d'un an, ainsi que je le croyais tout d'abord. Les observations, il est vrai, même si elles avaient pour centre d'intérêt majeur les situations d'instruction, s'étendraient à tout le curriculum scolaire.

2) Cette première perspective a changé étant donné que les conditions d'entrée à l'Ecole furent fixées par les maîtres qui en ont donné l'information à la personne responsable de la coordination des rencontres.

Aussi, je ne pouvais plus observer les situations d'enseignement dans la durée de temps que j'avais prévue dès le début (trois semaines avec chaque maître) ni nourrir l'intention de contacter tous les maîtres.

Durant les premières conversations il a été bien clair que je pourrai observer chaque classe durant trois jours et de plus ce serait les maîtres qui décideraient s'ils voulaient m'accepter ou non en tant qu'observatrice dans leur classe respective.

Les nouvelles circonstances m'ont obligé à redéfinir mon approche. Il ne s'agissait plus du curriculum d'une Ecole Waldorf dans laquelle je pouvais me plonger durant toute une année scolaire, mais d'une étude du curriculum Waldorf au travers de l'observation des diverses écoles et des situations d'instruction.

De cette façon il existait la possibilité de faciliter la gestion de mon entrée dans les Ecoles, vu que je ne pouvais demander que trois mois de stage au lieu d'une année scolaire et, de plus, je pouvais saisir ce qui appartenait par essence à cette dite pédagogie, indépendamment du lieu où elle était pratiquée.

Il faut dire qu'étant donné la réponse tardive de cette première école, j'avais décidé d'écrire à deux autres institutions dans deux autres pays européens différents.

La première m'a répondu au bout d'un mois par téléphone et la deuxième m'a donné sa réponse quatre mois après par courrier.

Toutes les deux ont fini par m'accepter en tant qu'observatrice à condition de reconsidérer la durée de mon séjour dans l'école.

La communication initiale a eu lieu avec un membre responsable de la coordination, délégué par l'assemblée des maîtres. C'est avec cette personne que j'ai été en contact jusqu'au jour de ma rentrée et c'est elle qui a planifié mon activité pendant les premières semaines. Par la suite, dans la ferveur de l'ambiance scolaire, je me suis tirée d'affaire toute seule et dans la coexistence quotidienne, j'ai pu m'entendre avec le reste des maîtres pour élaborer la planification du calendrier des observations.

3) Le troisième moment est celui qui comprend le travail sur le terrain proprement dit durant lequel le chercheur recueille les données qualitatives au travers des observations, la collecte des documents et l'enregistrement des entrevues avec les maîtres. Ce moment sera celui que nous décrirons dans ce chapitre.

Cependant il est important de signaler qu'au-delà de l'intention et du but de ce travail, il est apparu, dès les premières observations, un état interne qui a croisé cette intention de l'observation la laissant quelque fois de côté, et qui est dû au plaisir que l'observateur a ressenti dans la réalisation des travaux qui se font dans la salle de classe, plaisir qui s'est accru en intensité au cours de l'année scolaire observée dans les trois écoles.

Ce mouvement est en relation avec la cinétique intérieure propre à chaque école, à chaque situation observée, à chaque entrevue. Ce mouvement est intérieur au champ d'interaction : observateur-observé/ observé-observateur, il est lié à l'ambiance particulière créée et maintenue dans la propre interaction, mais dans laquelle on ne pourrait pas lui attribuer un moment d'émergence. C'est dans ce mouvement que le chercheur vit de profonds changements et semble ne faire qu'un avec les situations, qu'il se sent en pleine empathie (agrément) avec l'observé et s'observe lui-même en même temps.

C'est un moment où le regard change car quelque chose, qui est « dans un ici et maintenant » et qui peut être identifié comme « existant », dévoile quelque

chose qui appartient à l'ordre d'une essence et que je qualifierai d'essence pédagogique des Ecoles Steiner. Il est vrai que tout ceci s'associe à la description, la permanence, l'observation journalière mais seulement à un moindre degré, car sa relation fondamentale appartient au domaine de la complète attention, de la douce volonté, comme le dirait Kuhlewind (2000) et non à une intention particulière d'observer et de décrire le monde extérieur.

Je considère important que le lecteur puisse comprendre que le champ de mes idées antérieures, quant à l'objet de l'étude, n'a pas été seulement configuré par une conception de l'enseignement et le fait d'enseigner, comme il a été expliqué dans le chapitre concernant la problématique, mais outre cela, ce champ a été configuré aussi par la lecture des œuvres pédagogiques de Rudolf Steiner. Disons qu'il y a eu une phase préliminaire d'approche aux Ecoles Waldorf, phase qui représente mes premiers contacts en Europe à ce sujet.

2.5. Les préliminaires pour approcher l'objet de notre recherche

Dès mon incorporation au Département des Sciences de l'Education de l'Université Paris VIII, mon Directeur de Recherche connaissait l'esquisse d'un premier plan de travail pour le DEA, ainsi que mon souhait de rencontrer des membres représentants la Pédagogie Waldorf. Aussi, ce fut donc mon Directeur de Recherche qui, le premier, a facilité un contact avec un maître d'une école de ce genre située dans la banlieue parisienne.

Ce maître était également son élève dans cette même université. La première rencontre avec celui-ci, que j'appellerai « Daniel », aura lieu à la fin d'une des sessions d'un séminaire organisé par l'université. Daniel est entré dans la salle où nous étions réunis, c'est là que nous avons fait connaissance et échangé quelques mots concernant mon intérêt pour la Pédagogie Waldorf. Ce soir-là nous nous sommes donnés un rendez-vous dans son école pour le jour de la Kermesse de Noël. Cela m'a fait très plaisir d'assister à cette fête car elle m'a rappelé ma première rencontre avec les Ecoles Waldorf, qui justement avait eu lieu en 1982 en France durant une Kermesse de Noël.

Cette fête m'a permis de parler avec des maîtres, d'acheter des textes pédagogiques, mais malheureusement il m'a été impossible de parler avec Daniel vu qu'il était chargé de la « cuisine » avec un groupe d'étudiants, aussi étant donné cette situation, je décidais de profiter au maximum de cette journée. Nous nous sommes mis d'accord pour nous téléphoner et pour nous rencontrer. Cette rencontre se réalisa début 1998.

Daniel était très gentil et me recommanda une première bibliographie pour m'introduire dans l'univers pédagogique que je voulais connaître, de plus il m'offrait de me prêter un livre de Frans Carlgren : Pédagogie Waldorf, une éducation vers la liberté, sur quoi je lui demandais s'il lui était possible de me trouver un exemplaire afin de l'acheter.

À cette occasion, je lui ai demandé s'il m'acceptait en tant qu'observatrice dans sa classe, ce qu'il accepta bien volontiers, en m'avertissant néanmoins qu'il était dans son année sabbatique et qu'il reprendrait les cours durant la période scolaire 1998-1999. Il m'informait également qu'il devait faire part à ses autres collègues de mon projet.

Une troisième rencontre a eu lieu, aussi agréable que les précédentes, dans la même université, à l'occasion de laquelle il me prêta le livre de Carlgren pendant qu'il en cherchait une nouvelle copie. Après un certain temps il m'appela pour me faire savoir qu'il n'y avait plus de copie de ce texte et que pour l'acheter, il fallait attendre une nouvelle édition. Aussi après une lecture succincte je lui ai renvoyé son livre par la poste et je me suis donnée pour tâche de pénétrer dans le monde des conférences pédagogiques de Rudolf Steiner.

Plus tard, lors d'une autre conversation téléphonique, on m'a conseillé de parler avec le maître qui tenait le rôle de directeur dans son école afin de lui faire part de mon projet de recherche pour voir s'il y avait une possibilité de réaliser des observations dans toutes les classes. Daniel m'appela ensuite pour me dire le jour et l'heure du rendez-vous à l'école et ainsi s'est produite, ce que j'appellerai, une première rencontre formelle.

Le maître, qui devait me recevoir, arriva en retard, il était occupé par d'autres tâches et de multiples responsabilités ce qui lui rendait difficile de me donner du temps ce jour-là. A sa place, une autre maîtresse me reçut et nous avons parlé au sujet du but de ma recherche. Après lui en avoir exposé les motifs, elle m'a précisé deux choses : tout d'abord elle m'a recommandé le livre de Stockmayer : Éléments fondamentaux de la Pédagogie Steiner, en m'indiquant où je pouvais le trouver, puis elle m'a dit que l'accès à l'école dépendrait en grande partie de mes contacts avec les maîtres en particulier ainsi que de leur disposition à me recevoir, et qu'il serait désirable de les rencontrer avant toute possibilité d'observer, vu que l'école était en train de vivre une situation difficile et que, par conséquent, ce n'était pas le meilleur moment pour me recevoir.

Au cours de cette réunion j'ai offert de leur remettre un article sur la Pédagogie Waldorf publié dans une revue de Pédagogie. De même, je leur ai dit qu'une fois terminée mon mémoire de DEA, je le leur enverrai pour échanger des idées. J'ai eu le pressentiment qu'il me serait plus difficile d'entrer dans cette école que je l'avais imaginé, mais j'étais contente de savoir que j'allais commencer mes observations dans les classes de Daniel et que j'aurais une occasion pour mieux connaître les autres maîtres. Il restait évident pour moi que ma prochaine rencontre avec Daniel se réaliserait quelques jours avant la rentrée des classes, aussi je l'appelais par téléphone dès les premiers jours de septembre.

La lecture des conférences et des livres fondamentaux écrits par R. Steiner n'a pas été facile pour moi et déjà à cette époque j'avais décidé de prolonger d'un an mes études de DEA. Cette première recherche qui consistait plutôt à une compréhension, une description, un décodage du contenu de ces lectures m'a amené à ce que j'ai appelé par la suite : « Une approche de la dimension théorique du curriculum steinerien ». Je me suis donnée entièrement à cette tâche, surtout quand j'ai compris, à la suite de deux appels téléphoniques que j'ai eus avec Daniel pour savoir le jour de mon incorporation (en septembre), que mon entrée ne serait pas possible. Aussi n'ai-je plus insisté et j'ai décidé que je m'occuperai de la négociation de mon travail au cours de la première année du doctorat.

2.6. L'accès au terrain

2.6.1. La première Ecole, école « A »

Au cours de la première année de mon doctorat j'ai visité divers endroits fréquentés par des personnes proches de la Pédagogie Steiner. J'ai pris intérêt à recevoir des informations concernant les ateliers et les cours destinés aux maîtres en exercice. En fait, je voulais prendre contact avec la connaissance pratique de la pédagogie. En mars 2000 j'ai reçu un triptyque (une brochure) pour un cours de formation pédagogique « *Du jeu de l'enfant au travail de l'adulte* » et j'ai immédiatement réservé ma place pour début juillet 2000.

Au milieu de ma première année de doctorat, j'ai décidé d'envoyer une lettre à une autre Ecole Waldorf aussi dans la banlieue parisienne, en y annexant une exposition des motifs et une carte de visite de mon directeur de recherche leur demandant la collaboration et le soutien de l'école. Plusieurs mois ont passé quand fin juin je reçus un appel téléphonique d'une maîtresse, que j'appellerai Mme Harms, me disant qu'ils répondaient à ma lettre, qu'ils étaient très embarrassés pour le retard de leur réponse mais que le travail intensif les avait empêchés de me contacter plus tôt. Au cours de cette conversation je lui ai fait savoir que je devais me rendre à un lieu situé près de l'école pendant quelques jours du fait que j'allais assister à un cours sur la pédagogie Waldorf. Mme Harms m'a dit qu'elle assisterait elle-même à ce cours et que ce serait donc une excellente occasion pour parler de ce sujet, mais qu'en principe, il n'y avait aucun problème, que nous devrions nous mettre d'accord avec les autres maîtres.

Lors de la première journée du cours nous nous sommes rencontrées. Cette dame a été très cordiale, et nous nous sommes mis d'accord pour que le lendemain nous nous réunissions avec un autre maître afin de parler en détails de mon projet de recherche. Il faut dire que pour moi cette première rencontre avec l'ambiance de la Pédagogie Waldorf durant la participation à ce cours, a été très agréable. J'ai pris part à des séances de peinture, d'Eurythmie et à des conférences de très haut niveau, suivies d'échange d'idées et de discussions très intéressantes. Ce à quoi je m'étais approchée d'un point de vue théorique,

s'approchait à moi maintenant sous une autre perspective, plus concrète, qui donnait vie aux connaissances théoriques que j'avais, au travers d'échanges avec des maîtres venus de toute la France et d'autres pays, dont très peu travaillaient avec la Pédagogie Waldorf. Ils provenaient plutôt d'Ecoles Publiques et ils étaient là de leur propre initiative, intéressés comme moi à entrer en contact direct avec la pratique.

La réunion avec Mme Harms a eu lieu comme prévu. Un maître et une maîtresse d'une autre Ecole Waldorf y ont également assisté. Comme par hasard cette dernière était la même maîtresse avec qui j'avais parlé deux ans auparavant. La personne qui a dirigé la conversation a été le maître, qui me semblait un homme très cultivé et bien préparé. À cette occasion nous avons pu échanger des idées de toutes sortes, sur les aspects théoriques de la pédagogie, sur mon expérience durant le cours et l'exposition des motifs qui m'animaient. Il m'a prévenu que c'était une époque difficile pour l'Ecole, que le mieux serait peut-être de remettre à plus tard mes observations, ce sur quoi Mme Harms a pris la parole en disant que s'il y avait des maîtres qui acceptaient, je pourrais commencer à la date prévue, mais elle me disait dès maintenant qu'il était impossible de m'accepter en tant qu'observatrice pour le nombre de jours que je souhaitais.

Je pense aujourd'hui que c'est durant cette première partie de la conversation, grâce à l'attitude prudente du maître avec qui j'ai eu l'interview et à l'attitude chaleureuse, à la flexibilité et à l'ouverture d'esprit de Mme Harms, que se sont ouvertes les portes qui me permirent d'entrer à l'Ecole que j'appellerai « école A ». A partir de ce jour nous sommes restés en contact par courrier et par téléphone jusqu'au jour où je suis arrivée à l'Ecole, conduite par elle et avec un premier calendrier de travail élaboré en accord avec quelques maîtres.

2.6.2. La deuxième Ecole, école « B »

Les contacts avec cette école, que j'appellerai « école B », je les ai fait depuis Paris. J'ai tout d'abord écrit une lettre en y exposant mes motifs et en expliquant brièvement ce que je désirai en faire. J'ai reçu la réponse par téléphone environ un mois après. Il s'agissait d'une réponse chaleureuse, très

ouverte, me disant qu'il n'y aurait aucun problème à me recevoir et qu'ils avaient besoin de savoir la date de mes observations. On m'informa que le temps d'observation demandé était trop long (quand j'ai écrit à cette école je n'avais pas encore reçu l'approbation de la première école, vu que les maîtres ont mis beaucoup de temps à me répondre). Quand j'ai reçu l'appel téléphonique (mi-Juillet) on m'avait déjà accepté dans la première école pour commencer mes observations en octobre, aussi prévoyant un possible séjour de trois mois chez « A », j'ai écrit une lettre à « B » fixant ma date d'arrivée dans la ville, où se trouvait l'Ecole, durant la première semaine de février 2001.

Une fois installée sur place j'ai téléphoné pour annoncer mon arrivée et pour fixer un rendez-vous avec la maîtresse chargée de mon stage et que j'appellerai Mme Dufour. Notre première rencontre a été très agréable, Mme Dufour s'est montrée très réceptive, comme chaque fois que nous avons parlé au téléphone. Elle m'a informé que nous ferions le calendrier peu à peu et qu'en principe je pourrai commencer les observations dans sa classe pendant une période de trois jours. Entre-temps elle m'a emmené dans la salle des maîtres où elle m'a présenté au reste de ses collègues puis elle m'a montré plusieurs endroits dans l'enceinte de l'école. Cette rencontre a été brève car Mme Dufour disposait uniquement du temps de la récréation pour me souhaiter la bienvenue et préciser les détails de ma première observation.

2.6.3. La troisième Ecole, école « C »

L'école, que j'appellerai « école C », a mis beaucoup de temps à répondre à ma demande. La personne chargée d'être la coordinatrice de mon stage, que j'appellerai « Joëlle », m'avait écrit une lettre me disant qu'en principe il n'y avait aucun problème pour que je vienne à la date que j'indiquais (à partir du mois de mai), m'avisant toutefois que le mois de juin était un mois très chargé. Elle m'expliquait aussi que l'observation dépendrait de la disposition des maîtres et qu'il n'était pas certain que je puisse être présente à tous les cours. La lettre était très cordiale et manifestait le désir de collaboration.

Je suis arrivée dans la ville où se trouvait l'« école C » début mai 2001. Quelques jours avant de prendre l'avion j'avais téléphoné afin d'avoir tous les renseignements pour me rendre à l'Ecole, aussi, un jour après mon arrivée, je me suis aventurée jusqu'à l'école. Justement ce jour-là il n'y avait pas classe car c'était férié, cependant j'ai pu parler avec une maîtresse de maternelle qui se trouvait là par hasard. Un autre maître « Michel » est également arrivé, qui s'est montré très ouvert et disposé à m'aider. La maîtresse me promet d'annoncer à Joëlle mon arrivée, cependant je lui téléphonais moi-même et nous avons pris rendez-vous à l'Ecole. Le contact préalable avec Michel s'est révélé définitif pour moi car le calendrier de travail n'était pas encore très au point, il manquait quelques détails. Ainsi c'est lui qui serait le premier maître à m'accepter en tant qu'observatrice dans sa salle de classe.

2.7. Sur le terrain

L'enseignement dans les écoles Waldorf suppose l'existence des mêmes fondements du curriculum pour toutes celles qui sont inspirées par cette pédagogie ; elles ont quelque chose en commun, quelque chose les identifie, au-delà des singularités propres à chaque situation d'enseignement. Ceci, indépendamment du fait que nous n'ayons pas pu faire cette immersion dans une école pendant un an comme nous prétendions le faire au tout début, nous invite à croire que, soit en observant une école durant une longue période, soit en observant plusieurs écoles sur de courtes durées, nous devons trouver dans sa dimension pratique (dans la réalité et non dans la théorie) l'intention d'enseignement que propose cette pédagogie durant l'étape scolaire des huit premières années, à savoir, le travail artistique dans l'enseignement (en accord avec la nature de l'enfant durant cette étape).

Afin de caractériser la dimension artistique de l'enseignement et de nous approcher du modèle qui est implicite dans le curriculum Waldorf, il était nécessaire d'être présent dans les classes pour connaître le contexte concret dans lequel se déroulent les méthodes qui par la suite, seront interprétées par les maîtres, de même qu'il était nécessaire d'être présent et de participer aux

activités scolaires dans la mesure où cela nous était permis, afin de mieux connaître l'organisation et les conditions qui soutiennent ou servent d'appui à ce qui se passe dans les salles de classes.

Bien qu'il nous semble que la dimension artistique demande aussi que l'observateur possède une certaine sensibilité artistique, qu'il puisse avoir des affinités avec le monde de l'art, nous n'avons pas voulu nous limiter à cela car nous considérons « que la vie dans la salle de classe est une affaire trop complexe pour être observée ou considérée sous une seule perspective » (Jackson, 1994). S'il est vrai que la partie artistique est le centre de notre intérêt, il a été néanmoins impossible d'écarter des aspects et des attributs d'une autre nature présents dans les situations d'enseignement observées.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans les pages précédentes, notre travail se situe dans ce qui est appelé la recherche qualitative, perçue « dans son sens le plus vaste, recherche qui produit des données descriptives : les mots mêmes des personnes, parlés ou écrits et la conduite qui peut être observée » (Taylor et Bogdan, 1987, p. 20).

La méthodologie qualitative met en mouvement des réflexions provenant de champs divers, entre autres, le phénoménologique, vu que pour comprendre un peu ce que nous avons observé il est indispensable de connaître la propre perspective des maîtres et de savoir ce qu'ils perçoivent comme étant important. C'est pourquoi l'observation, l'entrevue en profondeur et tout ce qui engendre des données descriptives, nous intéressent. Ce n'est pas la recherche des données quantitatives, ni les explications causales qui nous intéressent au moment de découvrir les caractéristiques d'une dimension artistique rapportée avant tout aux qualités. Ce qui nous intéresse ce sont les situations propres à l'enseignement, leur description et d'après cette dernière, essayer d'élaborer une interprétation de leur sens.

La réalité à laquelle nous essayons de nous approcher pour la décrire comprend aussi la manière dont elle est perçue par les maîtres ; on ne peut pas « introduire un schème conceptuel pré-établi par le chercheur vu qu'on

détruirait, très certainement, sa nature et son essence propre » (Martínez, 1989, p. 167). Il est donc important de connaître la définition de la situation, c'est-à-dire, l'interprétation que les acteurs sociaux font en réalité de leur action.

Alors, affirmer que notre recherche est exempte de présupposés serait tout à fait faux. Comme nous l'avons déjà exposé, il y a de fortes idées anticipées dans le champ du curriculum et nous ne sommes pas étrangers à une certaine vision du terrain conceptuel de l'art et de l'esthétique. Nous ne sommes pas non plus arrivés aux écoles sans connaître les idées de Steiner concernant la nature humaine et la pédagogie (cf. Chap. 2). Nous avons fait connaître ces présupposés vu qu'ils ont orienté, d'une certaine manière, notre raisonnement et il est fort possible qu'ils aient une influence sur notre recherche, c'est-à-dire que le chercheur doit « expliquer le cadre conceptuel de son travail, pour que, autant lui que les destinataires de son travail, puissent comprendre plus clairement quels sont les biais et les suppositions qui affectent les phénomènes qui sont étudiés... » (Goetz et Lecompte, 1988, p.16). Comme on le sait, la recherche générative (celle où l'on prétend construire des catégories qui peuvent être obtenues à partir de phases successives de condensation des données qualitatives) « peut être commencée sans cadre théorique particulier (...) mais peut être aussi informée théoriquement » (op. cit., p. 31).

2.7.1. Procédures et instruments de collecte de l'information

Les procédures de collecte de l'information ont consisté principalement à utiliser l'observation, l'interview, et à un degré moindre à chercher à collecter des documents relatifs à l'organisation de la vie scolaire.

Observation

Le genre d'observation que nous avons choisi dans le champ de la recherche a été celle de l'observation participante externe. Le chercheur n'était pas un membre naturel appartenant à aucune des situations observées, elle était un membre externe et elle a recueilli toutes les données durant le processus d'interaction chercheur-maîtres (Taylor et Bogdan, 1987).

Suivant le degré d'implication, il s'est agi d'une observation périphérique (cf. p. 92). Le chercheur a utilisé le même schème dans les trois écoles durant des périodes allant de deux à trois mois de participation, suivant la décision prise par les maîtres eux-mêmes. Il est important de noter que cette observation a été « déclarée » (Lapassade, 1996) étant donné que dès le commencement le chercheur s'est présentée et qu'elle a fait connaître le but de sa recherche, le type de procédures et les techniques qu'elle utiliserait durant son séjour sur le terrain.

Nous n'avons pas employé un ordre graduel par classes ni des journées égales pour l'observation, c'est-à-dire, quelques fois nous commençons notre observation dans une classe de 6^{ème} (par exemple, trois jours d'observation), pour ensuite passer à la classe de 1^{ère} (quatre jours d'observation). Comme nous l'avons indiqué auparavant, cela dépendait uniquement de la décision prise par les maîtres dans chacune des écoles, de leur disponibilité et de leur ouverture face à un observateur externe.

Notre observation s'est centrée sur ce qu'on appelle le « cours principal »²⁷ du curriculum Waldorf. Ce cours principal a lieu le matin durant les deux premières heures de la séance, mais le chercheur n'a pas exclu pour autant l'observation d'autres cours pendant toute la matinée, car soit nous pouvions continuer à travailler avec le professeur chargé du cours principal soit d'autres maîtres spécialistes intervenaient avec le groupe d'élèves de la classe (Eurythmie, Musique, atelier de Menuiserie, Jardinage).

Dans certains cas, le registre d'observation était différé et dans d'autres nous avons aussi pris des notes *in situ*. A part cela, nous avons participé à des excursions, des fêtes, des commémorations, des déjeuners, qui font partie de la vie scolaire Waldorf. Dans l'une des Ecoles nous avons même été personnellement invitée de façon permanente au Conseil des Maîtres et nous

²⁷ Le cours principal a lieu pendant les deux premières heures du matin dans une conception cyclique du plan scolaire, c'est-à-dire, un cours principal se développe dans une période entre trois à quatre semaines. Le contenu du cours principal porte sur des matières comme les mathématiques, le dessin des formes, la langue maternelle, les sciences de la nature, l'histoire. Le Plan Waldorf prévoit l'incorporation progressive des disciplines comme la géographie, la chimie, etc...

avons participé à l'organisation d'une activité en tant que membre ayant des responsabilités définies. Dans une autre École nous avons été invitée au cours de formation des maîtres pendant l'été et nous avons assisté à cinq cours de formation musicale (chants et instruments).

Pendant la première heure du premier jour d'observation dans chaque classe, nous ne prenions pas de notes, nous avons essayé tout simplement « d'être » dans la situation, de manière ouverte, participant au climat d'entrée, respirant l'ambiance de l'installation des enfants et du maître sur leur lieu de travail. Nous nous sommes toujours mis d'accord pour nous asseoir à une place, tout au fond de la salle, derrière le dernier rang, afin de ne pas déranger par notre présence, les enfants (regardant dans la direction du maître, notre place se trouvait à gauche au fond).

Quelquefois, le registre descriptif du premier jour d'observation a été différé car il était entendu que pendant les premiers moments de l'observation, la collecte de données était secondaire, étant donné que le plus important était de sentir la situation, de se laisser porter par elle de manière à ce qu'autant le maître que le groupe se sentent à l'aise.

Dans les jours suivants, à plusieurs occasions, le chercheur a même participé en écoutant la classe comme quelqu'un qui est intéressé par ce qui s'y passait ; ceci est arrivé, surtout, quand le maître racontait des histoires à son audience.

Le degré d'implication a aussi changé à plusieurs occasions vu que quelques maîtres ont demandé à l'observateur de faire des exposés sur certains thèmes. Avec les classes les plus petites, l'activité d'éducation acquérait quelque fois un caractère d'atelier de travail et il était impossible de ne pas collaborer avec le maître en répondant aux demandes d'aide faites par les enfants. Il est naturel que ceci arrive et déjà Taylor et Bogdan (1987) avertissent du degré de réception qu'ont différentes personnes face au chercheur.

Comme registre d'écriture de notes, nous avons utilisé des feuilles volantes et en d'autres occasions un cahier de notes où l'on écrivait auparavant : la classe, le nom de l'enseignant et la date d'observation.

Dans le procédé même de l'écriture nous avons identifié les moments de la classe qui, selon l'observateur, ont été clairement délimités. Ces premiers registres constituent les brouillons originaux. En fin de journée nous les relisons, nous évoquons des faits ou des situations grâce à l'annotation de « mots clés » écrits durant l'observation.

Par la suite, ces notes étaient transcrites rapidement sur l'ordinateur, soit le jour même ou dans les jours suivants. Dans la marge de droite nous écrivions les questions et les aspects importants, afin de les traiter lors de conversations informelles ou pendant l'entretien final. Ces transcriptions constitueront un deuxième document de travail. Les documents définitifs ont été achevés avec des croquis sommaires de la salle de classe et des annotations, des dessins réalisés par le maître et les élèves.

Comme nous l'avons mentionné, notre but était de réaliser l'observation des huit premières classes mais cela n'a pas été possible étant donné que pas tous les maîtres des différentes écoles ont accepté un observateur dans leur classe, aussi notre objet s'est finalement réduit aux sept premières classes vu que l'observation dans la huitième classe a été très courte et seulement permise dans une seule école.

Nous présenterons maintenant les observations ordonnées par école avec les dates, les maîtres et les rendez-vous pour l'entretien final. Il est important d'insister sur le fait que les écoles, objet de notre observation, appartiennent à trois pays différents et que, par conséquent, le chercheur a dû déménager et s'installer à chaque fois. C'est la raison pour laquelle il y a des périodes « creuses ».

Bien que le travail sur le terrain se situe pendant l'année scolaire comprise entre septembre 2000 et juillet 2001, le temps effectif consacré au terrain proprement dit a été de deux cent seize heures (216) pour les observations.

Écoles	Classes observées	Date de l'observation	Entretiens	Date de l'entretien
A	1 ^{ère}	09/10/00 10/10/00 11/10/00	Madame N	23/10/00
	2 ^{ème}	12/10/00 13/10/00	Madame L	10/11/00
	3 ^{ème}	16/10/00 17/10/00	Monsieur A	13/11/00
	4 ^{ème}	23/10/00 24/10/00	Monsieur M	16/11/00
	5 ^{ème}	18/10/00 19/10/00 20/10/00	Madame G1	17/11/00
	7 ^{ème}	06/11/00 07/11/00	Madame P	15/11/00
	8 ^{ème}	09/11/00 10/11/00	Madame G2	14/11/00
	B	1 ^{ère}	19/03/01 20/03/01 21/03/01	Monsieur T
2 ^{ème}		14/03/01 15/03/01 16/03/01	Madame R1	/04/01
4 ^{ème}		26 /03/01 27/03/01 27/03/01	Monsieur M	03/04/01
5 ^{ème}		15/02/01 16/02/01 19/02/01	Madame R2	23/03/01
6 ^{ème}		12/02/01 13/02/01 14/02/01	Madame R3	30/03/01
7 ^{ème}		05/03/01 06/03/01 07/03/01 08/03/01	Monsieur R	29/03/01
C		2 ^{ème}	21/05/01 22/05/01 23/05/01 24/05/01 25/05/01	Madame M
	3 ^{ème}	05/06/01 06/06/01 07/06/01 08/06/01	Madame D	29/06/01
	4 ^{ème}	28/05/01 29/05/01 30/05/01 31/05/01 1/06/01	Madame S	27/07/01
	6 ^{ème}	16/05/01 17/05/01 18/05/01	Monsieur M	
	7 ^{ème}	19/06/01 20/06/01	Monsieur G	13/07/01

Entretiens

Comme nous avons pu l'observer dans le tableau ci-dessus, les rendez-vous pour les entretiens ont été fixés, après notre séjour dans les écoles, dans des délais raisonnables. Ceci indique que, c'est seulement bien après avoir terminé notre stage dans les salles de classes, que nous avons eu l'occasion de rencontrer les maîtres dans les salles de réunions, dans les couloirs, aux récréations, dans les rencontres caractéristiques de la vie scolaire.

Il y a eu ainsi une période qui a suivi l'observation, pendant laquelle et de façon informelle, les maîtres et l'observateur se sont rapprochés jusqu'à éliminer la distance, ce qui a permis aux maîtres de constater que l'observateur n'était pas ignorant de ce qui se passait dans l'école dans son ensemble et qu'il en comprenait le sens.

L'entretien comme procédure utilisée dans cette recherche, a eu pour but d'échanger des idées avec les maîtres au sujet des aspects observés dans leur classe, de sorte qu'au cours de cette rencontre nous avons pu parler de ce que nous avons observé et de l'interprétation qu'ils concédaient à nos descriptions. Par conséquent, dans le sens strict, l'entretien formel a été le premier geste de restitution aux maîtres de nos observations.

Comme nous l'avons fait remarquer dans la partie qui détermine notre objet de recherche, le concept de l'écoute sensible (Barbier, 1997) a été essentiel pour connaître les opinions des personnes interviewées sur d'autres faits, pour « écouter leurs histoires et découvrir leurs sentiments », de là vient le fait qu'en grande partie ces personnes ont fourni la structure de l'entretien.

Cela ne veut dire en aucune façon que celui-ci manquait de toute structure, vu qu'il y a eu des questions similaires qui ont été posées à tous les maîtres.

Mais, outre ces aspects, il a été transcendantal de prendre en compte qu'« une partie de notre travail consiste à ne pas donner aux gens la simple impression qu'ils comptent sur notre écoute, notre esprit et nos pensées, mais plutôt de créer en eux le sentiment qu'ils désirent s'expliquer, parler d'eux-mêmes, car ils

se rendent compte que l'entretien est dans un certain sens une occasion pour eux d'exprimer à quelqu'un comment ils voient le monde » (Stenhouse, 1984, p. 222. In : Woods, 1987, p. 84).

L'entretien n'a pas toujours suivi le même cours avec les personnes interviewées, vu qu'il s'agissait de situations particulières, aussi les questions étaient posées de manière très singulière, propres à la situation observée. Souvent, le chercheur qui faisait l'entretien, établissait un dialogue, affirmant des suppositions, complétant des idées, faisant de l'humour et même donnant sa propre interprétation du contenu qui se développait au cours de l'entretien.

Dans ce sens, nous ne pouvons pas parler froidement de l'entretien comme d'une procédure pour « obtenir une information », étant donné qu'il nous a été difficile de nous débarrasser de nos expériences pédagogiques, de notre expérience acquise durant de longues années comme professeur.

En conséquence, ce que nous avons appelé les « entretiens », ne correspond pas exactement avec ce qu'on appelle les entretiens structurés dans lesquelles il existe une séquence préfixée des mêmes questions à poser. Nos entretiens ne correspondent pas non plus avec ce qu'on appelle les entretiens non structurés, parce que dans les entretiens que nous avons effectués, il y a des questions qui sont communes pour chaque personne interviewée.

Étant donné que nous ne pouvions pas compter sur un « document officiel » décrivant le plan d'études, le chercheur effectuant l'interview, cherchait à connaître l'ordre et le contenu des séquences d'enseignement au-delà de ce qui avait été observé et, dans la mesure du possible, l'ordonnement du Plan d'Études de la Pédagogie Waldorf pour toutes les classes.

De cette façon, nous avons demandé aux maîtres le contenu des stratégies globales d'enseignement développées dans les classes antérieures et postérieures au cours qu'ils dirigeaient sur le moment.

Dans l'entretien nous avons développé, dans la plupart des cas, des conversations qui échappaient au sujet dont on parlait, mais finalement elles

nous ont révélé des éléments imprévus qui ont servi, a posteriori, à enrichir la phase d'interprétation des données.

Dans la conversation spontanée, il y a un échange plus naturel de nos pensées, des échanges d'expériences de notre monde social, chacun a sa propre perspective. La richesse consistera donc à capter la différence entre notre propre interprétation des processus et des faits observés et l'interprétation de ce qui a été vécu par les personnes interviewées. C'est la raison pour laquelle, en plus des déclarations générales qui se sont mélangées durant la rencontre, nous avons posé des questions spécifiques qui pouvaient nous conduire dans la recherche de sens selon les contextes particuliers.

D'où l'impossibilité de préfigurer toutes les questions qui vont être posées dans la rencontre, vu que celles-ci vont plutôt surgir au cours de l'interlocution dans une ambiance libre et ouverte. Les entretiens ont donc adopté, dans une partie de leur déroulement, le caractère de conversations « allant de pair », laissant de côté l'échange formel de questions et réponses (Taylor et Bogdan, 1987). Dans ces étapes de l'entretien il ne s'agissait pas seulement de laisser parler, d'écouter, mais aussi de faire connaître nos propres idées en tant qu'interprète de la situation que nous avons observée, sans pour cela nous empêcher d'être réceptive comme l'exige la pratique de l'écoute sensible, à propos de l'enracinement dans l'attention, avec une vision de reliance qui embrasse la complexité en toute situation (l'attentionnalité); avec une manière de savoir jouer avec l'humour (se libérer de la peur de l'inconnu); et d'entrer dans l'émotion sans crainte et sans exagérations (Barbier, 1997).

Malgré l'existence de ces périodes de conversation ouverte dans l'entretien, nous ne pouvons pas dire qu'il était informel, pas plus qu'on pourrait dire qu'il manquait une esquisse de questions ou de doutes, car les entretiens se sont déroulés à la suite de journées d'observations pour, justement, centrer la rencontre sur la situation déjà observée.

Au cours de l'entretien (celui-ci étant la partie structurée) nous n'avons jamais perdu de vue notre intérêt pour la question centrale de notre recherche

(Flick, 2004). En conséquence, nous avons toujours cherché à repérer tout ce qui avait trait à la conception qu'avaient les personnes interviewées concernant l'enseignement en tant qu'art et le maître en tant qu'artiste.

En tout nous avons enregistré mille sept cent vingt neuf minutes (1729 minutes) d'entretiens. En plus des entretiens réalisés avec les maîtres observés, nous en avons effectué deux (2) autres dans l'Ecole B afin de recueillir des informations sur l'organisation de l'école et un autre au cours d'une rencontre avec la professeur d'Eurythmie. Nous avons réalisé en tout vingt (20) entretiens. Ils n'ont pas tous eu la même durée. Ceux-ci variaient entre cinquante (50 min) et cent soixante sept (167 min) minutes, comme le montre le tableau ci-après :

Ecoles	Enseignant	Minutes D'enregistrement	Minutes d'enregistrement par École	Heures d'enregistrement par École
A	Madame N	65'	440'	7 heures et 20'
	Madame L	90'		
	Monsieur A	57'		
	Monsieur M	51'		
	Madame G1	65'		
	Madame P	67'		
	Madame G2	45'		
B	Monsieur T	71'	664'	11h et 4'
	Madame R1	73'		
	Monsieur M	90'		
	Madame R2	68'		
	Madame R3	92'		
	Monsieur R	112'		
	+Madame B	68'		
	+Madame D	90'		
	C	Madame M		
Madame D		135'		
Madame S		113'		
Monsieur M		140'		
Monsieur G		70'		

Documents

Les documents concernant l'école nous ont été remis par les mêmes maîtres ayant participé aux entretiens.

D'une part, nous avons recueilli :

- des brochures publiées par l'institution pour la distribution au public concernant la Pédagogie Waldorf, lesquelles nous ont permis d'avoir une perspective historique plus ample quant aux Ecoles,
- des invitations à des forums, à des conférences, à des congrès, à des cours de formation, à des concerts, à des pièces de théâtre, qui sont des éléments manifestes de la relation entre les Ecoles et la communauté locale,
- des bulletins d'informations internes où était relatée la vie organisationnelle dans le sein de chaque école,
- des bulletins académiques portant à la connaissance des intéressés la façon comment s'effectuent les évaluations partielles et finales que les maîtres donnent à leurs élèves,
- des triptyques sur les cours de formation des maîtres, des publications de fédérations nationales des Ecoles Waldorf qui renforcent les connaissances sur le curriculum et l'organisation scolaire, ainsi que l'identité pédagogique des écoles,
- des feuilles volantes témoignant de l'organisation de journées de travail dans la communauté scolaire,
- des règlements internes,
- des journaux élaborés par les propres élèves.

D'autre part, nous avons pu compter sur des travaux scolaires réalisés par les élèves (récits, dessins, copies), dont certains nous ont été donnés.

Ces documents ont constitué un apport substantiel permettant d'amplifier le cadre observé, situant ainsi les Ecoles dans l'univers de la Pédagogie Waldorf. Ils ont également permis de connaître leurs relations avec d'autres cadres et d'autres écoles. De plus ils ont servi à mieux comprendre les conditions dans lesquelles se déroule le curriculum et d'avoir une idée plus précise du contexte dans lequel travaillent les maîtres.

De par son extension, nous montrons les tableaux contenant la description des documents dans l'annexe N° 1.

Après être passée par cette phase d'observation, de recueil de données durant laquelle sont fournies des informations, phase qu'on peut appeler aussi phase de découverte, nous entrons dans une phase d'analyse et de compréhension (Kirk et Miller, 1990), dont nous ferons dès à présent l'exposé.

2.8. Analyse des données et essai de classification

L'information obtenue à partir des observations, des entretiens et du recueil de documents, une fois transcrite au propre, a constitué notre base de données, et c'est à ce contenu auquel nous nous en remettrons toujours, durant la phase postérieure d'analyse et d'interprétation.

Ce contenu a été lu à maintes reprises et les lignes du texte ont été numérotées comme c'est l'habitude de le faire pour les ouvrages ethnographiques, étant donné que dans ce genre de travail on prévoit toujours un renvoi constant au texte original dû à la nécessité de la citation et de l'illustration (Voir livre 2, Rencontres Pédagogiques).

Toutes les observations dans les classes ont montré une seule séquence : le déroulement du cours principal.

Aussi après les avoir lues à plusieurs reprises, nous avons établi un extrait des moments de cette séquence (MO) dans toutes les classes observées, ordonnées par école, par classe et par jour d'observation.

Il apparaît alors des sections descriptives très courtes où l'accent est mis sur les moments de chaque classe. Nous avons prévu cette première analyse lors des dernières observations réalisées vu que des phases bien marquées se sont avérées évidentes au cours de la journée, dont l'existence fût confirmée lors des entretiens avec les maîtres. Les tableaux élaborés durant ce procédé se trouvent dans l'annexe N° 2.

Les lectures répétées des entretiens nous ont orienté vers une première analyse, d'où nous avons extrait le thème principal ou le sujet dont on parlait et qui était parfaitement identifié.

Cette première analyse répond à la question : de quoi parlons-nous ? Par exemple, de Mathématiques, de Géométrie, de Lecture et d'Écriture, d'organisation de l'espace dans la salle de classe, de l'organisation de l'école, de l'enseignement en tant qu'art, de l'autonomie du maître, de l'évaluation des apprentissages, etc.

La première identification s'est réalisée sur le texte même en écrivant le nom du sujet à côté des paragraphes.

Un tableau en deux colonnes a été élaboré où apparaissent :

- a) Le domaine dont on parlait
- b) Les contenus extraits de chaque entretien ayant trait à ce domaine.

Il est nécessaire d'expliquer que bien que le contenu des entretiens révèle un certain fil conducteur, il y a eu des thèmes sur lesquels nous avons dû revenir et qui apparaissent à maintes reprises et à différents moments. Aussi, au cours de cette première extraction nous avons identifié dans le même domaine tous les paragraphes qui traitent de ce domaine en particulier et qui reviennent tout au long de l'entretien.

Après avoir regroupé les grands thèmes, nous avons ajouté au tableau des deux colonnes initiales, une troisième colonne correspondant à la question suivante : dans ce domaine qu'est ce que le maître essaie d'expliquer, d'interpréter ou de transmettre ?

Dans ce cas, les données étaient encore très proches de la parole du maître, nous avons dû procéder à l'identification du contenu au moyen de phrases et d'idées brèves qui subsument les explications des maîtres.

Par exemple, si le maître parlait du dessin de droites et de courbes horizontales, verticales, obliques, nous identifions le texte comme « variabilité de formes dans l'espace ».

Dans certains cas, nous sentant encore très liée au texte originel, nous placions des mots clés entre parenthèses [Nous rappelons que pour Woods (1998) la recherche des mots clés est une méthode fréquente pour dévoiler des significations]. Dans d'autres cas, si le maître montrait, durant son exposé, une préoccupation pour quelque chose ou quelqu'un en particulier ou révélait une émotion particulière dans ses commentaires, alors nous identifions aussi ce qu'il transmettait. Par exemple : « le maître montre une préoccupation quant à la décision qu'il a prise concernant un enfant ».

Nous avons également procédé à identifier certains aspects en répétant des mots du texte originel, car nous considérons qu'en eux-mêmes ces mots ou ces phrases étaient des pistes importantes pour comprendre le plan d'études et son organisation. Par exemple ; « organisation du travail en périodes », « Le volume dans le cours de géométrie commence dans la classe de 6^{ème} ».

En bref et exprimé dans d'autres termes, c'est dans la troisième colonne du tableau qu'apparaissent de manière très variée, des éléments qui constitueront, une nouvelle condensation, celle qui renferme les régularités rencontrées. La condensation « est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser des données de telle sorte que l'on puisse en tirer des conclusions finales » (Miles et Huberman, 2003, p. 29). De la condensation finale et du classement obtenu suite au traitement des entretiens et des observations a résulté l'emploi de termes génériques qui englobent de nombreux fragments de données. Les tableaux des trois colonnes pourront être consultés dans l'annexe N°3. Les classes résultantes du procédé de condensation sont la base des chapitres 3 et 4 développés dans cette thèse.

Il est essentiel de prendre note que cette méthode se fait en relation avec la possibilité d'élaborer un discours descriptif et interprétatif avec un certain ordre de catégories, mais elle ne peut être à aucun moment remplacée par la « richesse » que le lecteur trouvera dans les source originales, surtout en ce qui concerne les observations.

Aussi pour ne pas perdre la force de l'ambiance générée dans les classes, nous citerons à maintes reprises des extraits de ces observations.

La méthode d'analyse des observations, en plus de révéler les moments clés de la rencontre instructionnelle qui se répètent dans toutes les classes (bien qu'avec des grilles différentes) nous a servi de guide dans l'entretien avec chaque maître, c'est à dire qu'au moment de l'entretien nous avons déjà extrait les éléments en identifiant le déroulement des classes (en plus des moments et des phases).

Il y a cependant deux aspects évidents dans les observations qui renvoient à deux questions qui peuvent être uniquement répondues par le registre des observations.

Ces questions sont les suivantes : que font les maîtres ? et comment le font-ils ?

En ce qui nous concerne, elles sont révélatrices de leur expression artistique, bien au-delà de la conception manifestée au cours de l'entretien ayant trait à l'art d'enseigner. Les entretiens peuvent nous donner une réponse sur la manière dont ils se préparent dans la phase « antérieure à la rencontre instructionnelle », et peuvent nous révéler des questions concernant la phase postérieure à cette rencontre dans un effort pour évaluer ce qui s'est passé dans chaque classe, mais ils ne pourront en aucun cas nous donner une réponse sur ce qu'ont fait les maîtres et la manière dont ils l'ont fait.

L'information recueillie à partir de ces deux sources a été confrontée à l'information documentaire qui nous avait servi de soutien pour l'observation du contexte concernant les conditions de vie de l'enseignement.

Ceci, utilisant le principe de triangulation, c'est à dire : « la combinaison dans une étude de différentes méthodes ou sources de données (...) Bien que les notes prises sur le terrain et basées sur l'expérience directe dans un cadre fournissent les données-clés de l'observation participante, d'autres méthodes et approches peuvent et doivent être utilisées conjointement avec le travail sur le terrain » (Taylor et Bogdan, 1987, p. 92).

Les moments observés (MO), extraits des observations, ont servi d'éléments pour un sous-chapitre de ce livre concernant l'organisation de l'instruction.

CHAPITRE 3 : ORGANISATION DE L'INSTRUCTION

3.1. Le Plan d'Études

La découverte et l'interprétation des critères implicites dans l'organisation du Plan d'Études vont nous permettre d'aborder par la suite avec de meilleurs supports, le registre de l'organisation de l'instruction étant donné que celle-ci se rapporte directement au Plan d'Études.

Nous devons rappeler au lecteur que nos observations ont été centrées sur ce qu'on appelle le cours principal dans les huit premières classes. Plutôt que de faire une analyse approfondie du plan nous visons à établir les relations entre les fondements du curriculum et l'organisation du contenu curriculaire.

Comme nous avons pu le déduire à partir de nos observations, des entrevues avec les maîtres et de divers documents, le Plan d'Études, en tant qu'une des expressions du curriculum Waldorf, a été organisé en fonction d'une conception particulière de la nature humaine (base anthropologique, cf. chapitre II). En conséquence pour cette pédagogie, favoriser l'intégration harmonieuse de l'entité spirituelle (âme-esprit) avec l'entité physico-corporelle de l'être humain, est le but principal de ce curriculum. Le Plan d'Études est un moyen par lequel se dessine et prend forme ce qui est décrit dans la finalité. Dans ce sens, tous les registres de l'organisation scolaire en dépendent et, par voie de conséquence, également le Plan d'Études proprement dit.

Si nous suivons la classification du curriculum faite par Posner (2004), qui estime qu'il existe un curriculum intentionnel, un curriculum opératif, un curriculum occulte et un autre nul, nous serions en train de faire allusion, en nous concentrant sur le Plan d'Études, à une partie du curriculum intentionnel, qui offre aux maîtres une base pour la planification postérieure de leur travail en classe, un guide pour connaître les contenus qu'il leur faudra développer au cours de toutes les années de scolarité mais aussi un outil propre à faciliter l'action dans l'ensemble du projet pédagogique.

Il est vrai que dans notre recherche sur le terrain, les observations ont été centrées sur ce que Posner définit comme curriculum opératif qui consiste dans ce que le maître enseigne vraiment, c'est-à-dire, y sont inclus le contenu et la façon de l'enseigner. Le curriculum intentionnel et le curriculum opératif ne coïncident pas toujours. Mais tant qu'il existe un Plan qui exprime le curriculum et sert de guide à ce que le maître doit mettre en action, il est important que nous en parlions vu que, dans les grandes lignes, la sélection et l'organisation de ses contenus sont une première expression, dans le concret, des finalités curriculaires.

Bien que, de nos jours, beaucoup de modèles des Plans d'Études passent pour rendre explicites les objectifs ou les compétences que doivent atteindre les élèves, les contenus et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qu'il faudra mettre en pratique, ainsi que leur évaluation, le Plan d'Études Waldorf ne se caractérise pas de la même manière et n'offre pas une structure de ce type.

Mais, justement, la décision de fixer ou non les objectifs à l'avance, d'utiliser ou non des techniques et des instruments d'évaluation, d'opter pour un type d'activité en écartant d'autres est le reflet même de la conception pédagogique qui va présider à la pratique de cet enseignement particulier.

N'importe quel Plan d'Études s'adapte aux caractéristiques particulières de l'âge des élèves et présente un ensemble de savoirs. Cependant, la manière dont ces savoirs sont sélectionnés et organisés à l'intérieur du plan n'est pas toujours la même et elle dépend, justement, des fondements du curriculum.

Ce qui aujourd'hui s'appelle «Plan des Ecoles Waldorf» a été le résultat de la décantation de quelques conférences pédagogiques données par R. Steiner. Parmi autant d'efforts réalisés pour systématiser et organiser ces dites conférences dans un Plan d'Études, il y a celui de K. Stockmeyer qui dans la préface de 1955 explique :

Ce plan scolaire n'existe pas sous forme d'un recueil achevé qu'il aurait signé de sa main. Il voit dans ses innombrables indications, exhortations et conseils relatifs à l'éducation et à l'enseignement, et il doit vivre dans les pensées et les sentiments des professeurs qui oeuvrent dans les Écoles Waldorf (1998, p. 7)

Dans ses conférences pédagogiques, Steiner essaie d'articuler les éléments qui, à son avis, constituent la nature humaine, avec les savoirs qui doivent être offerts aux élèves, ainsi que la façon dont ils doivent être enseignés, toujours d'après la perspective évolutive de l'enfant et en tenant compte de son âge.

Le Plan d'Études, fondateur des Écoles Waldorf, n'a pas été explicité dans un document détaillé, parfaitement achevé. A l'origine, c'était plutôt une ébauche. Ensuite, celui-ci a été mis en pratique et s'est perfectionné d'année en année à la lumière de l'expérience acquise les premiers temps dans la pratique. Aujourd'hui, il apparaît enfin comme un document contenant des orientations générales et non des prescriptions rigoureuses. « Vouloir enfermer ce qu'il a réalisé [Steiner] dans son Art de l'éducation dans un schéma définitif irait à l'encontre du sens et de la nature de son travail » (Stockmeyer, 1998, p. 10).

Voici donc ici un aspect intéressant qui établit une relation entre le degré de prescription d'un plan et la liberté qu'on laisse au maître dans ce curriculum pour qu'il développe ses propres capacités de création et d'imagination.

Quand un plan établit minutieusement les objectifs qu'on prétend atteindre, quand les contenus sont disposés en blocs d'unités qui doivent être développées dans un temps rigoureusement déterminé, quand on précise en détail les stratégies, techniques et moyens pour achever chaque objectif spécifique, on restreint en quelque sorte l'espace de liberté du maître.

Ce n'est pas le cas du Plan d'Études dans les écoles Waldorf étant donné que ce qui est défini dans celui-ci, ce sont seulement les grandes lignes de travail en fonction des besoins des enfants suivant la nature humaine, celle-ci étant entendue selon la conception de R. Steiner.

3.1.1. Traits généraux du Plan

Le Plan d'Études envisage deux types d'organisation du contenu: un premier concernant l'enseignement des matières par périodes et un autre relié à l'enseignement des savoirs de manière continue durant toute l'année.

- Enseignement par périodes

L'enseignement par périodes signifie que durant une période, une matière devient une matière principale et d'autres matières ne sont pas enseignées. Cela n'empêche pas que l'enseignement de cette matière proprement dite ne devienne pas globale, c'est à dire, que seront intégrés à celle-ci d'autres savoirs dans le processus même de l'instruction, que seront incluses des matières qui, par la suite, seront enseignées par périodes.

Du point de vue de l'organisation du Plan d'Études, cela signifie qu'au lieu de donner trente cinq heures de Mathématiques ou d'Histoire distribuées tout au long de l'année scolaire, on dédiera plutôt des heures consécutives à ces matières.

- Une première approche à l'organisation du Plan nous montre qu'il y a deux matières qui sont obligatoires durant les huit premières classes: Langue Maternelle et Mathématiques.
- Il y a un domaine composé par le Dessin de formes et la Géométrie, c'est à dire, qu'une matière est la continuation de l'autre. Ainsi, après l'étude du Dessin de formes (de la 1^{ère} à la 4^{ème} classe) l'enseignement se poursuit avec l'étude de la Géométrie, qui commence dès la 5^{ème} classe.
- Il y a un autre domaine composé par les Récits et l'Histoire, c'est à dire, qu'une matière est la continuation de l'autre. Après la période des Récits (de la 1^{ère} à la 4^{ème} classe) l'enseignement se poursuit dans la 5^{ème} classe avec l'Histoire proprement dite.

Dans la 4^{ème} classe apparaissent deux nouvelles matières : la Géographie et les Sciences Naturelles. Les Sciences Naturelles ne sont pas appelées ainsi dans le Plan d'Études sinon qu'elles comprennent :

Dans la 4^{ème} classe : L'homme et les animaux ; dans la 5^{ème} classe : la Botanique ; dans la 6^{ème} classe : la Minéralogie ; dans la 7^{ème} classe : la Nutrition ; dans la 8^{ème} classe : l'Anatomie.

Dans la 6^{ème} classe apparaît la Physique. Dans la 7^{ème} classe apparaît la Chimie.

Les périodes de trois à quatre semaines se répètent davantage pour chaque matière dans les trois premières classes. La possibilité d'un plus grand nombre de périodes pour une même matière diminue au fur et à mesure qu'avance la scolarité. C'est le maître qui a la liberté de décider quant à la durée de la période et du nombre de périodes pour chaque matière.

L'enseignement par époques a l'avantage qu'une fois un devoir ou une tâche commencés ou bien une expérience d'apprentissage introduite, l'élève bénéficie de suffisamment de temps pour s'y dédier pleinement. Il y a continuité et l'expérience une fois qu'elle est mise en oeuvre n'est pas interrompue; en quelque sorte l'opportunité d'intensifier l'expérience dans l'apprentissage est offerte à l'élève.

Cette décision organisationnelle découle de la supposition que l'enfant a besoin pour son développement physique et spirituel non pas d'un enseignement dispersé et fragmenté mais concentré afin qu'il agisse sur lui avec la force et la profondeur nécessaires à son développement.

- Enseignement non périodique

Il s'agit de l'ensemble des savoirs qui sont offerts durant toute l'année et ne concernent pas l'enseignement par époques. Dans toutes les classes sont inclus : les Langues Étrangères, le Dessin, la Peinture, l'Eurythmie, le Chant et

la Musique instrumentale, les Travaux Manuels, le Théâtre, les Sports, les Ateliers divers²⁸

Ces savoirs sont enseignés après le cours principal, le matin ou l'après-midi. Comme nous pouvons le constater, ceux-ci sont des matières qui ne sont pas classiques mais auxquelles est dédié le reste du temps dans le Plan d'Études dans les Ecoles Waldorf.

L'enseignement de ces savoirs est présent tout au long du Plan d'Études depuis la 1^{ère} classe, c'est-à-dire, il constitue une des caractéristiques du Plan d'Études Waldorf à savoir enseigner des matières pour que les élèves acquièrent un "savoir faire" allant au delà des notions purement intellectuelles, un savoir-faire lié à l'exécution d'un instrument musical, au tricot, à la broderie, à la couture, aux ateliers de bois, à la forge, à la reliure, à la sculpture, à la menuiserie, à la vannerie, au modelage, au chant, à l'Eurythmie.

L'inclusion de ces savoirs dans le Plan d'Études met en lumière l'Instruction dans le sens d'entreprendre des situations d'enseignement où l'élève est actif corporellement et pas seulement intellectuellement. Il leur est accordé une valeur de formation primordiale de par leur caractère artisanal et artistique.

La structure externe du Plan d'Études, quant à la distribution des savoirs tout au long des premières huit années, est présentée ci-dessous

	Langue maternelle	Mathématiques	Dessin de formes et Géométrie	Géographie	Récits et Histoire	Sciences Naturelles	Physique	Chimie	Histoire de l'art
12									
11									
10									
9									
8	•	•	Géométrie	•	Histoire	•	•	•	
7	•	•	Géométrie	•	Histoire	•	•	•	
6	•	•	Géométrie	•	Histoire	•	•		
5	•	•	Géométrie	•	Histoire/ Récits	•			
4	•	•	Dessin de Formes	•	Récits	•			
3	•	•	Dessin de Formes		Récits				
2	•	•	Dessin de Formes		Récits				
1	•	•	Dessin de Formes		Récits				

²⁸ Dans la majeure partie des autres cours, le maître de classe est assisté d'autres maîtres.

- La colonne verticale de gauche représente les classes que couvre le Plan d'Études Waldorf et les colonnes horizontales indiquent les matières qui font partie de l'enseignement par périodes, exception faite des Récits vu que ceux-ci ne sont pas donnés par périodes mais durant toute l'année. Cependant nous avons donné une place à cette matière dans le schéma, étant donné que c'est le fil phylogénétique de l'Histoire.

- Le signe « • » signifie que cette matière est donnée dans cette classe

La démarcation du début d'une matière, ainsi que la séquence que celle-ci doit avoir, sont données de façon très générale, mais dans les conférences pédagogiques de R. Steiner, cette description est donnée de façon toujours vague et non détaillée, chaque matière est accompagnée par des stratégies d'enseignement. Les stratégies qui sont proposées sont orientées vers une approche globale de l'enseignement, c'est à dire, une approche qui favorise l'intégration de beaucoup de savoirs dans les expériences d'apprentissage, qui invite à la communication transversale entre les matières. Dans ce sens par exemple, dans les premières classes, le dessin et la peinture sont entièrement intégrés au cours principal.

3.1.2. Liens entre les fondements du curriculum et le contenu du plan

Il ne s'agit pas dans cette recherche de procéder à une étude détaillée de la séquence de chaque matière en particulier, mais il s'agit de mettre en évidence la relation qui existe entre les fondements de cette pédagogie et l'organisation des savoirs dans le Plan d'Études, en prenant en compte des points de repère fournis par les maîtres au cours des entrevues que nous avons eues avec eux.

a) Nous avons pu en déduire que l'organisation des matières et de leur contenu respectif dans le Plan reposent sur la nature de l'enfant, telle qu'elle est décrite par R. Steiner (voir chapitre II). Cette nature dite physico-spirituelle est donc une source²⁹ qui oriente l'organisation des matières dans le Plan d'Études. Aussi, si le but de l'organisation est de permettre le développement physico-spirituel des enfants, alors les contenus devront, nécessairement, se concentrer sur cet aspect.

²⁹ Nous disons que c'est une des sources, parce qu'il en existe d'autres qui viennent de l'héritage culturel. Comme ce n'est pas notre propos dans cette recherche de procéder à l'analyse historique du Plan d'Études, nous réservons cette notion pour des travaux ultérieurs.

b) Liée à cette nature physico-spirituelle on découvre aussi la supposition selon laquelle l'évolution de la conscience humaine suit le même spectre évolutif que l'histoire de l'humanité. De cette façon, chaque stade évolutif de l'enfant répond aux besoins particuliers et l'enseignement se doit d'être en accord avec ses besoins.

c) Nous ne présentons pas l'architecture externe du Plan d'Études a priori, c'est à dire les matières, sinon pour indiquer qu'il existe un discours qui ordonne la disposition interne du contenu de chaque matière avec les stratégies d'enseignement pour le dit contenu.

Ces trois aspects seront cependant mis en évidence par la suite :

Dans le septennat qui va de 7 à 14 ans le développement psycho-spirituel de l'élève se distingue par le libre développement et la prédominance du corps éthérique, lequel est porteur des forces modelantes ou formatrices. Ces forces déployées agiront à partir de cet âge au rythme des systèmes respiratoire et cardiaque, vu qu'elles se concentrent à cet endroit là. Cela implique que l'enfant éprouve cet élément psycho-spirituel sous la forme du rythme, de la mesure. En conséquence, l'enseignement doit être en conformité avec la nature particulière de l'enfant, pour qu'il se sente dans son élément naturel.

Durant ce septennat, ces forces modelantes, formatrices vont exercer, progressivement, une influence sur le système musculaire et plus tard ce système n'établira plus une relation aussi étroite avec le système rythmique. Les muscles se tournent alors vers le système osseux, et s'attachent surtout au développement du squelette. C'est le moment où l'enfant s'adapte très fort au monde extérieur.

Le rôle que joue le système musculaire avec le système rythmico-circulatoire, fait que le Plan d'Études s'organise en reliant l'enfant avec ce qui est le plus proche de sa vie intérieure, puis, quand il va avoir 12 ans, en reliant l'enfant vers ce qui lui est le plus extérieur : la nature inorganique. La compréhension intellectuelle et la capacité d'abstraction gagnent peu à peu du terrain dans le développement de l'élève, tout au long de sa scolarité.

En conséquence, au début de cette étape il est requis d'éviter d'introduire la pensée conceptuelle trop tôt, surtout concernant tout ce qui provient du monde inorganique, sans vie, vu que le système rythmique où se concentrent les forces formatrices de l'enfant est tout le contraire des capacités intellectuelles ou d'abstraction ; il doit donc y avoir, du rythme, des mouvements, du travail plastique et musical. L'enfant de 7 à 9 ans reproduit intérieurement le rythme et la mesure, puis de 9 à 12 ans il les capte comme quelque chose qui existe en dehors de lui et après 12 ans « l'enfant commence à ne plus vouloir vivre seulement dans le rythme et la mesure, mais à faire aboutir ce sentiment à la sphère abstraite de la pensée... » (Steiner, 1988 a, p. 212).

Le système rythmique représente également la sphère du ressentir et c'est pour cela qu'à cet âge si l'on désire atteindre l'âme de l'enfant, cela doit se faire au travers de quelque chose qui relève de la nature du sentiment : « Il faut absolument s'adresser à l'enfant à cet âge par le détour d'un ressentir qui reçoit la forme de l'art » (Steiner, 1988 a, p. 227).

Durant la première phase de cette étape, de 7 à 9 ans, l'enfant continue encore à être très lié à son entourage, "pour le ressentir, le monde et lui même ne font qu'un", mais plus tard l'enfant va de plus en plus se différencier de son unité, de sa globalité. Entre 9 et 10 ans l'enfant commence à prendre conscience de son « Je », il sent le besoin de distinguer son Moi du monde environnant.

Cette conception de la nature humaine est celle qui permet de nous faire comprendre l'introduction de la Géographie comme matière à partir de la 4^{ème} classe. La Géographie situe l'enfant dans son environnement immédiat, le différencie de lui-même, bien que des relations s'établissent toujours. Au commencement c'est d'abord l'étude de la Géographie locale qui est la plus proche de l'enfant. La différenciation commence donc, avec ce qui lui est le plus proche et continue avec ce qui lui est le plus éloigné. Dans la 5^{ème} classe, il étudie la Géographie de son pays. Dans la 6^{ème} classe, celle du continent où est situé son pays. Dans les 7^{ème} et 8^{ème} classes la Géographie mondiale et l'Astronomie.

Également sous-jacente à l'enseignement de la Géographie, il y a l'idée que la terre est un tout vivant qui fait vivre l'homme, un espace où il y habite. L'espace géographique pour divers qu'il soit, n'est qu'une manifestation de l'ensemble terrestre.

À partir de la 4^{ème} classe, l'enfant est initié à l'étude des Sciences Naturelles avec pour thème principal : « L'homme et les animaux ». Ainsi est établi le rapport de l'homme avec le plus proche des trois règnes, avec ce qui lui ressemble le plus. Dans ce curriculum on met l'accent sur le fait que ni la connaissance des animaux ni celle de l'homme ne doivent être enseignées isolément, mais qu'il est nécessaire de toujours établir des relations entre celles-ci et leur environnement.

Dans cette différenciation le Plan d'Études propose de commencer par l'étude de ce qui est le plus proche du monde organique jusqu'à atteindre l'inorganique avant d'étudier l'homme lui-même. Dans la 5^{ème} classe sont étudiées la Botanique et dans la 6^{ème} classe la Minéralogie.

Les plantes ne sont pas étudiées isolément, individuellement en dehors du terrain ou du sol où elles vivent mais la totalité est toujours prise en considération parce que les uns et les autres sont intrinsèquement liés. Encore une fois nous remarquons que le point de départ est le tout dans lequel il devient possible d'étudier les relations, les correspondances entre les plantes et le milieu où elles habitent. « Il faut absolument avoir le sentiment que la plante en soi, arrachée du sol, n'est absolument pas un être indépendant. Il faut ressentir le monde des plantes dans sa totalité... » (Steiner, 1988 a, p. 245).

Dans ce sens, les élèves doivent vivre les expériences de l'apprentissage, là où se trouvent les éléments qu'ils vont observer et étudier. Les conséquences de cet enseignement holistique font que les élèves vont souvent en excursions, pour y effectuer divers travaux. A ce sujet, Steiner fait remarquer :

Un homme qui n'a pas appris à distinguer le seigle du froment n'est pas un homme complet. Et on peut aller plus loin: un homme qui n'a appris qu'en ville à distinguer le seigle du froment d'après l'aspect de l'épi, les grains du seigle et du froment, n'a pas encore atteint l'idéal. Seul celui qui s'est tenu sur un sol où poussent du seigle et du froment, seul celui-ci a réellement éprouvé ce qu'il faut.
(1988 a, p., 247)

L'étude de la Physique commence dans la 6^{ème} classe et celle de la Chimie dans la 7^{ème} classe, car d'un côté, ce sont des matières dans lesquelles est étudié le monde objectif, extérieur à l'enfant et qui demandent un degré d'abstraction supérieur, c'est une période où l'enfant s'approche de ce que dans ce curriculum on identifie comme « intellectuel ». Se répète ainsi le principe d'aller de l'animique dans les premières classes jusqu'au physique dans les dernières classes. C'est la raison pour laquelle à ce moment là on introduit l'élève aussi dans le monde de la Minéralogie.

La physique qui s'étudie dans la 6^{ème} classe est donc centrée sur l'observation des phénomènes physiques et de leur description. L'enfant peut déjà décrire et plus tard expliquera en établissant des relations causales les faits observés et décrits. Les lois naturelles ne sont pas encore traduites en formules mathématiques et les phénomènes physiques devront être « saisis avec précision, tels qu'ils se présentent en eux mêmes et dans leurs rapports entre eux » (Hartmann, 1983, p. 51).

Les maîtres s'approprient la conception de la nature humaine³⁰ comme fondement du plan. Dans ce sens, un maître de la 7^{ème} classe nous explique :

³⁰À 12 ans, les enfants ne vivent plus une relation aussi étroite avec le système rythmique, mais ils se tournent vers le système osseux, vers le squelette. Avant, ils s'étaient adaptés au système respiratoire et circulatoire mais à partir de 12 ans ils s'adaptent à la dynamique du squelette, car ils sont plus tournés vers le monde extérieur.

Nous ne faisons pas allusion à une perception anatomique ni physiologique de l'être humain, mais plutôt plastique. Il s'agit d'une perception des changements morphologiques en mouvement, au cours de l'étape allant de 7 à 14 ans. C'est le sens du mouvement de l'intérieur vers l'extérieur, dans ce sens, il y a des forces plastiques qui modèlent l'être humain. Ce dernier, au début de sa vie, est avant tout « tête », espace où les forces plastiques se développent; ensuite ce sont les muscles qui prédominent, plus tard vers douze ans ce sera le squelette. L'être humain passe de son monde au monde. Le squelette se trouve dans le monde comme un « système objectif de leviers ».

« alors ça c'est l'aspect pesanteur....Il y a l'aspect disproportion aussi... on voit par exemple, des pieds et des bras qui sont déjà très grands... puis on voit... après on regarde la tête du propriétaire...on voit une tête d'enfant [...] et alors, donc, dans la physique on étudie, par exemple, l'aspect mécanique, le levier, le poids, le plan incliné, le treuil » (École B, 7^{ème} classe, p.398/Lignes 531-536)

Les matières enseignées depuis la première classe comme Langues et Mathématiques, s'organisent intérieurement en respectant aussi les fondements exposés en rapport avec la vie rythmique de l'enfant, à son peu de différenciation d'avec l'entourage. De l'unité à la différenciation de celle-ci, du monde des images qui se transforment en l'être rythmique de l'enfant jusqu'au monde plus différencié et articulé.

En Mathématiques on part aussi de l'idée d'un tout, de la globalité, pour ensuite accéder à la différenciation.

« Pour chaque opération on va manipuler, en partant du tout...on a 20 marrons...on peut mettre 10 là et 10 là... on a 20 marrons, on peut faire 4 paquets pareils (...) Pour chaque opération on va trouver comme ça, mais toujours en partant de l'unité » (École B, 2^{ème} classe, p. 298/ Lignes 688-692.)

Respectant, également, le fondement où l'enfant ne doit pas commencer par le plus abstrait sinon par le plus concret, c'est donc que l'on commence dans la première classe avec l'enseignement des chiffres romains :

« Parce que les Romains avaient le sens de l'ordre et le 1 c'est un bâton, 2 c'est deux bâtons, 3 c'est trois bâtons, 4 c'est quatre bâtons au début, 5 c'est cinq bâtons mais on voit que ça commence à devenir un peu difficile...alors 5...on va regarder les doigts de la main et puis on voit que dans ce signe là on a le 5...et après on va pouvoir revenir vers le 4...et 4 on va dire c'est 1 avant le 5...et 6 c'est 1 après le 5...et ainsi de suite, vous voyez, au niveau de la représentation, un chiffre correspond à un certain nombre de bâtons...c'est relativement aisé à comprendre...alors que dans les chiffres arabes on va rentrer dans un monde qui est beaucoup plus abstrait, qui fait plus appel à une représentation intellectuelle....savoir qu'on écrit le trois comme ceci, ou le sept comme ceci, Pourquoi ?...Ce sont des conventions qui ont été données...mais ça fait appel à quelque chose de plus abstrait » (École B, 1^{ère} classe, p. 271/Lignes 391-403)

Également la maîtrise du Dessin de formes et de la Géométrie s'organise en partant de l'idée que l'enseignement doit offrir aux élèves des situations progressives qui leur permettent de vivre ce qui est le plus proche de leur vie intérieure pour passer peu à peu à ce qui leur est le plus éloigné. Dans ce sens,

le Plan propose de commencer par l'enseignement des mouvements qui permettront aux enfants de « sentir » ce qui est rond, ce qui est pointu. De même il leur est proposé de sentir un mouvement qui doit suivre une forme déterminée dans l'espace en accord avec la transformation de forces qui vont de l'intérieur vers l'extérieur, du haut vers le bas, du bas vers le haut, de droite à gauche et de gauche à droite. L'objectif est de permettre à l'enfant de suivre le mouvement avec le bras et avec la main.

Une fois les mouvements de base enseignés et l'expression de la forme dans l'espace pratiquée, les élèves créent leurs propres formes dans l'espace et sur le papier.

Même si les élèves sont capables de dessiner des carrés, des rectangles, des cercles, ce n'est que lorsqu'ils arriveront dans la 5^{ème} classe qu'ils établiront des relations de façon conceptuelle.

Dans la cinquième classe les élèves commencent par l'étude de la Géométrie mais celle-ci reste toujours proche du Dessin de formes.

« C'est encore très présent...la forme tout à fait libre, maîtrise du geste et on reste encore dans cet élément-là puisqu'on a travaillé à main levée...on n'a pas travaillé avec les instruments tels que la[...] on est encore dans ce geste pour que vraiment on sente le mouvement d'une forme, d'un cercle...le sentir intérieurement avant de pouvoir le représenter...Si on a le compas ça devient déjà complètement extérieur et puis c'est l'instrument qui va agir et qui va apporter cette régularité » (École A, 5^{ème} classe, p. 86/Lignes 13-21)

Dans la 6^{ème} classe les instruments de mesure avec lesquels les élèves travaillent habituellement en Géométrie sont déjà introduits : ils étudient à fond le périmètre. Ensuite dans la 7^{ème} classe, le Plan prévoit l'étude de la surface et dans la 8^{ème} classe, celle du volume.

L'Histoire, comme la Géométrie, apparaît dans la 5^{ème} classe, et à partir de ce moment là elle sera enseignée par périodes. Dans les classes précédentes, après le cours principal, les élèves ont l'habitude d'écouter les récits tous les jours pendant un temps court. Ces récits traitent progressivement de contes de fées, de légendes, de fables, d'histoires d'un peuple (hébreu ou autre), des mythologies celtes et vikings pour arriver jusqu'aux civilisations de l'Inde, de la

Perse, de Babylone, de l'Égypte, de la Grèce, que les élèves commencent à étudier, justement dans la 5^{ème} classe. Les histoires vont se transformer progressivement en Histoire officielle. Dans la 6^{ème} classe, l'histoire de Rome et le début du Moyen Âge sont abordés ; dans la 7^{ème} classe la fin du Moyen Âge et de la Renaissance

La progression suit ici le même principe. Le point de départ est de toucher l'enfant profondément dans ses sentiments en considérant son intériorité comme un tout. Tout au long du curriculum, le « Je » de l'enfant se différencie peu à peu, prenant contact avec le monde extérieur, avec ses règles, ses relations marquées par le droit et le contexte social. À partir de la 6^{ème} classe l'enfant sera capable d'établir les liens des faits historiques³¹.

Lié à ce critère nous trouvons le principe selon lequel l'évolution de la conscience chez l'enfant répète les ères historiques de l'humanité. Ce principe se manifeste dans l'enseignement de la langue maternelle.

La séquence qui s'établit dans le Plan d'Études est la suivante :

L'écriture doit être précédée par la pratique du dessin, après l'écriture l'enfant passe à la lecture du texte manuscrit et à partir de là, à la lecture du texte imprimé.

Avant les consonnes, lui sont enseignées les voyelles parce que c'est ce qui représente plus le monde intérieur, le monde de l'âme. Avec les voyelles peuvent s'exprimer des sentiments intérieurs comme l'émerveillement, l'étonnement et avec les consonnes est exprimé davantage le monde extérieur.

³¹Étant donné que les élèves commencent à être plus unis aux forces mécaniques et dynamiques, l'Histoire est introduite dans le curriculum car, à partir de la 6^{ème} classe, les liens entre les faits historiques et leurs dynamiques sont étudiés. À ce sujet Steiner nous dit : « Les idées historiques, les impulsions qui traversent la vie historique, qui sont agissantes dans des formes sociales, sont, cependant, bien qu'elles soient toutes différentes dans le domaine de l'Histoire, pour ainsi dire le squelette de l'Histoire, tandis que sa chair, ses muscles, ce sont les hommes vivants avec leurs biographies et les événements concrets immédiats de l'Histoire » (1988 a, p. 280).

Pour enseigner l'écriture et la lecture il est proposé à l'enfant de le faire à partir d'une image. Il lui est montré un mot et l'initiale de ce mot, c'est l'image de ce qui se prononce ; pour cela qu'il s'agisse d'un objet, de plantes ou d'animaux, l'initiale est un dessin représentatif de ce qui est désigné mais celui-ci coïncide avec le son de la lettre ; « ensuite en stylisant l'image, il s'en dégage la lettre prononcée, se détache alors la forme de la lettre dans le dessin ».

D'une part, nous constatons que le point de départ de l'enseignement c'est un mot conçu comme un tout pour ensuite en découvrir sa lettre initiale. C'est un des principes qui va montrer une direction que le maître utilisera par la suite en classe avec les élèves.

Nous parlerons de ce sujet plus tard au cours de notre recherche quand nous nous arrêterons sur l'instruction proprement dite.

Quant au Plan d'Études, ce qui nous intéresse de souligner ici c'est le parallélisme qui s'établit entre une conception de l'évolution de la conscience humaine et l'enseignement qui doit être offert pour être en accord avec le stade évolutif selon l'âge de l'enfant. Ainsi l'enfant à sept ans traverserait un stade de conscience à peu près équivalent à celui atteint par la civilisation égyptienne et, par conséquent, l'enseignement idéographique est celui qui s'adapte le mieux à ses besoins à cette période-là. De cette manière, l'évolution dans le processus de l'enseignement s'adapte à une version de l'histoire de l'écriture au cours de l'évolution de l'humanité:

...vous verrez en reprenant les formes les plus anciennes de l'écriture égyptienne, qui était encore une écriture figurative; les lettres sont toujours des reproductions de ce genre. C'est lorsqu'on est passé de la civilisation égyptienne à la phénicienne que l'image a été remplacée par un signe représentant le son. Il faut faire passer l'enfant par ce cheminement (Steiner, 2000, p. 76).

L'évolution de l'enseignement de la langue va avoir un changement important dans la 3^{ème} classe, quand l'enfant, plus conscient de son « Je », commence à

voir les pronoms personnels en se différenciant des autres ; il commence à enrichir le lexique avec les objets du monde et les actions qu'exercent les hommes dans le monde. L'enfant prend conscience que l'homme agit sur le monde et le transforme avec son travail, pour cette raison aussi apparaît bientôt à côté du nom et de l'adjectif, le verbe.

Dans la 4^{ème} classe, la conscience de la division entre le propre monde de l'enfant et son entourage s'accroît, de même s'accroît sa conscience du temps dans le passé, le présent et le futur.

Les instruments utilisés pour l'écriture vont également évoluer et passer des crayons de cire adaptés à la taille de la main de l'enfant, facilement manipulables pour lui, à la pratique de l'écriture à l'encre, avec le calame, un instrument dont la manipulation demande plus d'attention et de finesse, le mouvement se différencie beaucoup de celui exécuté avec un crayon de cire. Dans la 6^{ème} classe, on commence l'analyse grammaticale et dans la 7^{ème} classe l'analyse se fait de plus en plus logique.

Suivant cette idée selon laquelle l'enfant apprend en récapitulant en lui-même progressivement le savoir culturel de l'humanité, par exemple en Mathématiques dans la 3^{ème} classe, l'enfant commence à mesurer de façon naturelle, avec ses pas, ses pieds, les paumes de ses mains jusqu'à pouvoir mesurer avec un modèle universel : le mètre étalon.

Du fait que la séquence du contenu dans chaque matière suit l'ordre évolutif de l'enfant en répondant à sa propre nature, le Plan d'Études conduit immédiatement à une articulation entre les savoirs qui sont enseignés.

Aux matières, qui sont enseignées par périodes, s'intègrent celles qui sont de caractère permanent comme la Peinture, l'Eurythmie, la Musique, les Travaux manuels et qui, comme nous le disions au début, ont une valeur primordiale dans le développement du sentiment et de la volonté.

Le fait qu'il existe un cours principal ne veut pas dire que celui-ci soit le plus important dans le curriculum Waldorf, car au cours de la journée scolaire il est

prévu que, les élèves assistent à des cours divers comme Langues étrangères, Eurythmie, Modelage, Jardinage, Menuiserie, Apprentissage des métaux, Musique. Dans l'étude et l'apprentissage de chacun d'entre eux, la volonté, la pensée et le sentiment de l'élève sont sollicités (cœur, mains et tête). Les élèves doivent réaliser quelque chose avec leurs mains. L'enseignement s'inspire du principe : « apprendre en faisant ». Ce principe fait intégralement partie de la stratégie à laquelle fait allusion constamment le Plan d'Études.

Les enfants, au cours de leur séjour dans l'École Waldorf, apprennent à lire un code de valeurs implicite dans le curriculum et qui concerne l'importance accordée à l'éducation artistique propre. Ce code de valeurs est renforcé en permanence dans d'autres domaines du curriculum qui se caractérise par la promotion d'une culture artistique spécifique à la communauté scolaire, élaborée dans chaque école, comme nous le verrons dans le prochain chapitre. Ce curriculum est situé aux antipodes de ce qu'Eisner décrit quand il affirme :

Les enfants apprennent quelles sont les matières prioritaires à l'école en observant le nombre d'heures qu'on leur dédie. Ils apprennent l'importance de certaines matières du curriculum scolaire par la façon dont les professeurs en parlent. Si le professeur dit : « Quant tu termines ton travail, tu peux faire de l'art », les enfants apprennent que l'art est une tâche moins importante que le « travail » (...). Ainsi les enfants apprennent à lire leur environnement, aussi bien chez eux qu'à l'école ou bien là où ils vivent (...). Quand l'enfant termine le premier cours, il commence à comprendre la culture de l'école » (Eisner, 1995, p. 18).

En résumé, nous pourrions dire que :

Le Plan d'Études propose une organisation des matières selon ce qui se trouve le plus proche de l'enfant en accord avec son développement physique et psycho-spirituel.

La signification spéciale que recouvre cette idée dans l'organisation du Plan d'Études s'inscrit dans le grand courant de l'École Nouvelle qui a critiqué avec

acharnement le fait que l'enfant soit obligé d'imiter la pensée réflexive de l'adulte, la capacité d'abstraction proposé beaucoup trop tôt dans le curriculum scolaire, sans jamais lui donner le temps de respecter le long procédé de maturation nécessaire pour que le corps et les mains interviennent activement. C'est à cela que se réfère Steiner quand il parle de : « fossilisation » ou « ossification » de la pensée de l'enfant.

D'année en année, les mêmes matières sont enseignées (la précédente prépare la suivante) mais elles sont approfondies progressivement selon une structure qui ressemble au Plan d'Études en spirale (Bruner, 1963)

La stratégie proposée dans un tel Plan d'Études est l'intégration de tous les contenus des diverses matières qui a pour résultat et objectif, l'instruction conçue comme un tout ; cette stratégie est reconnue et répandue dans le Mouvement de l'École Nouvelle³².

Dans notre travail de terrain, nous avons pu constater que le Plan d'Études donne la direction suivante aux maîtres :

- -L'enseignant sait qu'il lui est demandé d'accompagner les enfants de la première classe jusqu'à la huitième classe.
- -Le Plan d'Études établit qu'il y a le cours principal qui doit être réalisé pendant les deux premières heures de la matinée et que sa durée va de trois à quatre semaines.
- -Le maître dispose d'un plan général où apparaît un ensemble de savoirs.
- -Le maître sait, aussi, qu'il y a des matières qui apparaissent tout au long de la durée du Plan d'Études. Il y en a d'autres qui apparaissent à un

³²Schmieder et Schmieder (1966) signalent que déjà en 1836 un médecin appelé Lorinser proposait aux écoles l'application du principe de concentration dans les disciplines. D'après ces mêmes auteurs, Seller avait de nouveau exigé la concentration par opposition à la multiplicité et au manque de connexion entre elles. Ce qu'il fallait surtout c'était de les relier et de les unir. Ce concept a été largement développé par Decroly au début du XX^e siècle et qu'il est actuellement connu sous le terme, de globalisation.

moment donné selon les paliers d'évolution psycho-spirituelle de l'élève et qui se maintiennent jusqu'à la fin de sa scolarité.

- -Le maître sait qu'il y a des matières qui sont primordiales et précèdent d'autres, même si elles changent de nom, elles appartiennent au même domaine disciplinaire.
- -Le maître sait que les matières sont liées entre elles par les expériences d'apprentissage dans lesquelles il existe toujours un travail d'entraînement et d'expression (rythmique, narrative, descriptive, par expression orale ou écrite, au travers du dessin, du modelage ou de la peinture).
- -Le maître connaît ce qu'il doit enseigner dans chaque matière chaque année sans que cela signifie qu'il y ait un commencement et une fin rigides. Ce qui ne peut pas être vu pendant une année peut devenir une partie constitutive du contenu avec lequel il commencera son enseignement l'année suivante.
- -Le maître connaît l'ensemble des stratégies qui orientent l'enseignement de chaque matière.
- - Le maître sait qu'il n'y a pas de redoublement pour l'élève. L'évaluation est continue et formative, et fait partie de la méthodologie propre de cet enseignement.

Le maître compte alors sur des orientations générales pour son travail. On pourrait dire qu'elles sont là les conditions essentielles afin d'activer le processus d'instruction dans chaque classe. A partir des fondements du curriculum sont organisés les savoirs dans le Plan d'Études mais les contenus de l'enseignement ne sont pas présentés « à froid » mais ils sont accompagnés d'orientations générales concernant « la façon dont ils doivent être enseignés ».

A partir de ces constatations nous pouvons comprendre beaucoup mieux quelques uns des aspects qui seront développés par la suite dans notre recherche et qui traitent de l'organisation du travail dans les salles de classe.

3.2. Organisation du travail dans la salle de classe

Dans la salle de classe, nous appelons organisation, la configuration donnée par le maître au travail qu'il réalise, c'est-à-dire comment il met en œuvre ce qu'il fait dans l'espace et dans le temps, en accord avec le curriculum qui requiert un certain type d'organisation sans lequel il ne pourrait pas devenir concret. D'après nos observations, cette organisation se manifeste selon trois registres :

- Organisation de l'espace
- Organisation de l'enseignement
- Organisation des relations de la classe avec son environnement immédiat

3.2.1. Organisation de l'espace

Généralités

Dans ce curriculum, l'espace de la salle de classe est un lieu qui est « habité », qui est rendu vivant. Pourquoi disons-nous ceci ? Parce que ce lieu sert non seulement à ce que nous entendons par rencontre instructionnelle, c'est à dire l'interaction entre maître et élèves dans la salle de classe pour développer un savoir quelconque, mais aussi il sert à toutes les personnes, les plantes, toutes les choses qui s'y trouvent et sont mises en relation, qui ont des rapports mutuels au cours des activités que dirige le maître.

Ainsi par exemple, cet espace peut servir de lieu pour la répétition de petites scènes de théâtre. Également, pour les chaises où d'habitude s'assoient les élèves, elles peuvent à un certain moment être utilisées comme « un bateau » sur lequel quatre enfants (jouant le rôle de marins) vont à la recherche d'une île perdue.

Dans cet espace donc, nous avons constaté que même le mobilier joue un rôle actif et peut répondre à l'imagination du moment, dans une situation donnée. Un endroit de la salle de classe peut par exemple, être transformé en vestiaire avec l'aide de quelques paravents et de toiles tendues. Cet espace peut être parfois transformé en réfectoire aux heures de midi ou du goûter, à ce

moment-là, les tables de travail se parent de nappes et reçoivent toute une équipée d'ustensiles pour manger ou boire.

Cela pose à l'évidence plusieurs questions, mais plus spécialement celle de l'organisation du travail et des responsabilités de chacun. L'observateur se demande, comment recourir à la transformation complète d'un lieu, au montage d'un autre décor, sans prévoir le matériel nécessaire à cela ? Mais aussi, comment le faire sans avoir recours aux élèves eux-mêmes et aux instructions du maître, qui a pensé et planifié ces activités ?

Ce que nous voulons souligner et préciser ici, c'est que l'organisation spatiale dans la salle de classe suppose l'organisation du travail des élèves par le maître, ainsi qu'un travail préalable de planification de la part de celui-ci, quant à la manière d'utiliser cet espace.

C'est lui seul qui prend les mesures nécessaires pour planifier le travail journalier, hebdomadaire, mensuel, trimestriel, mais il le fait en fonction des desseins curriculaires, dans le but de donner un sens pédagogique à ce qui se fait dans sa classe.

Le maître a pleinement conscience qu'il ne peut pas former ou proposer telle ou telle activité, à des élèves qui les recevraient dans un état de passivité ou ne se sentiraient pas responsables de les assumer. En découle le fait que dans cette pédagogie, le maître représente un modèle d'activité, de dynamisme et de responsabilité, ayant toujours à la conscience pour fil conducteur le fait que « le comportement éducatif exige un comportement démonstratif » (Wittenbrucht, 1987).

Du point de vue didactique, le principe qui traverse toutes les parties qui concernent l'organisation dans une telle salle de classe, c'est celui de la concentration. La personne qui s'engage et s'emploie à la rendre concrète, c'est le maître. Ce qu'il poursuit avec l'application de ce principe d'une part, c'est de favoriser les connections entre les différents savoirs curriculaires, d'éviter la multiplicité des efforts disparates qui entraînerait la dispersion dans l'instruction donnée. D'autre part il a comme but d'unifier la matière didactique

dans tous ses aspects. Comme le principe de concentration est conjoint dans la pratique avec l'intention curriculaire d'unité, il prend aussi en compte d'autres aspects comme celui de l'organisation de l'espace.

Du point de vue artistique, ce principe permet de trouver l'unité dans la multiplicité de ce qui se passe dans la réalité du terrain proprement dit, du donné des enseignements dans la salle de classe, de comment les élèves vont réagir. C'est cette unité qui va configurer cette multiplicité comme si cette dernière surgissait de la première. « Le maître en tant qu'artiste recherche l'unité. » (Nohl, 1968.)

C'est la raison pour laquelle tous les éléments vivants et non vivants qui se trouvent dans l'espace de la salle de classe (mobilier, plantes, instruments de musique, pinceaux, placards, etc.) sont organisés par le maître dans le but d'atteindre ce principe de concentration (concept didactique) et d'unité (concept esthétique).

L'organisation de l'espace inclut ce que j'appelle la mise en ambiance. Elle se réalise avec un sens de l'ordre, de la propreté, de l'entretien permanent, afin de créer une atmosphère accueillante, chaleureuse, vivante pour les personnes qui co-habitent dans cet espace. La variété des éléments d'ordre visuel, sonore, olfactif, tactile qui y sont proposés, permette aux enfants d'éduquer de façon permanente tous leurs sens en contact quotidien avec ces divers éléments. Aucun de ces derniers n'a été placé dans cet espace par hasard. Ils ont été disposés là avec l'intention de renforcer l'ambiance dans laquelle co-habitent les personnes sur lesquelles ils ont une influence.

La mise en ambiance présente d'une part, des caractéristiques communes à toutes les classes et d'autre part, des caractéristiques particulières qui dépendent des contenus et des stratégies d'instruction que chaque maître met en oeuvre durant son cours annuel.

Dans ce curriculum, l'espace de travail est conçu selon une acception large qui va bien au-delà d'une organisation qui ne serait mise en place qu'en fonction de l'instruction.

Le travail permanent demandé aux élèves par les maîtres, pour maintenir ce principe dans les activités proposées, nécessite un recours à une organisation de travail, c'est à dire à des tâches qui sont distribuées à tous, qui doivent être accomplies par tous afin de garantir que ce même espace et toutes les choses qu'il contient, puissent être ré-utilisées dans les mêmes conditions, d'ordre, de propreté, etc., à n'importe quel moment et pour n'importe qui, d'année en année. Cela implique de partager des tâches et des responsabilités entre tous, les responsabilités sont donc à la fois individuelles et collectives.

Sans cette organisation, chacun perdrait beaucoup de temps. Il devient donc évident à l'observateur que les bonnes conditions de travail sont essentielles dans le développement du travail instructionnel et pour une cohabitation agréable.

Les enfants ne vont pas à l'école uniquement pour apprendre un contenu en particulier, seulement pour lire ou écrire, pour apprendre la Géométrie ou l'Histoire, le Calcul ou la Musique, mais il leur est enseigné aussi comment organiser, comment nettoyer, comment entretenir, comment améliorer et comment assumer et concrétiser ce type de responsabilités et le lieu dans lequel ils les exercent devient par lui-même un contenu didactique.

Il s'agit alors, pour tous, de respecter les normes et les règles instituées, qui façonnent le travail éducatif et qui accompagne à tout moment l'instruction, sans lesquels ce travail deviendrait impossible et sans lesquels le curriculum Waldorf serait impensable.

Selon nos observations, dans cet espace, tout contribue à l'harmonie. Qu'entendons-nous par là ? L'élève est d'abord considéré comme quelqu'un qui va être accueilli dans un environnement où tous les éléments présents dans cet espace, pour aussi hétérogènes qu'ils paraissent à l'observateur, entrent en résonance, afin de favoriser le développement multidimensionnel de tous ceux qui en font partie, qui y vivent et qui le partagent, ce qui permet à chacun de grandir individuellement tout en assurant l'unité organique de la classe. La qualité de l'accueil nourrit le principe d'harmonie et l'entretient tout au long du

curriculum. Il est bien évident qu'il ne s'agit pas seulement de sentir ou de percevoir l'ambiance ou l'environnement mais aussi d'agir sur eux, en les renouvelant, en prenant soin d'eux.

Dans ce curriculum, il devient explicite qu'à la fin du cours annuel, les murs des salles de classe devront être repeints, que les pupitres devront être réparés et re-polis afin que le groupe d'élèves suivant et leur maître, qui occuperont ce même espace l'année suivante, se sentent à l'aise dans un endroit propre, accueillant et qu'ils y trouveront les meilleures conditions possibles pour le développement de leur travail.

Nous avons observé une récurrence à « penser aux autres » et pas seulement à soi-même. Tous les participants, ont une conscience élevée du fait que l'institution s'alimente de l'effort de chacun, en respectant et en préservant l'unité organique. Ainsi la forme que prend l'espace dans lequel chacun cohabite est donnée autant par le maître que par les élèves, ils sont co-participants de l'organisation de l'espace, laquelle est partie constitutive du processus éducatif vu dans sa totalité.

Nous pourrions dire que la conscience dont nous avons parlé, possède un caractère écologique, étant entendu que l'intervention sur les éléments de la salle de classe, se répercute sur toute l'ambiance et dans tout le processus éducatif.

Comme nous l'avons indiqué, l'intention et les conséquences de ce qui se fait ou de ce qui ne se fait pas, sont rendues explicites par le maître, et les plus petits des élèves l'intériorisent rapidement : « il faut arroser les plantes tous les quatre jours avec un peu d'eau car nous sommes en hiver, sinon la plante souffre et peut mourir. » Mais cette plante, qui par elle-même, suit son cycle naturel et atteint la floraison, est observée régulièrement pendant tout son processus de transformation, à l'incitation du maître, durant toute l'année. Les plantes sont arrosées non pas pour « accomplir une tâche » mais parce que tous font partie de leur processus vital « d'être plantes » et qu'il faut s'occuper d'elles.

De plus, chacun connaît et étudie les symptômes vitaux qu'elles présentent, ce qui amène à entreprendre un travail d'observation et d'accompagnement de l'évolution des plantes, qui font partie de l'unité organique de la classe. Il s'agit d'enseigner, par exemple, que suivant les saisons, on arrose et on s'occupe des plantes d'une façon différente. Ainsi s'ensuit une éducation de la sensibilité esthétique des élèves, non seulement en leur permettant d'être réceptifs au travers de l'observation continue des changements qui prennent place chez les plantes mais aussi en étant actifs lorsqu'ils participent aux processus de transformation de ces mêmes plantes, lorsqu'ils en constatent les effets, ce qui leur permet de continuer l'observation d'un objet donné et de développer leur sensibilité.

Un phénomène identique prend place quand il s'agit du nettoyage de la salle de classe et des tables vu que la condition pour bien nettoyer consiste à bien observer quelle est la nature de la « saleté », où elle est située, pour ensuite choisir le matériel et les substances adéquates pour réaliser ce nettoyage le mieux possible.

Dans la plupart des salles de classes que nous avons pu observées, les élèves enlèvent leurs chaussures pour mettre des chaussons avant d'entrer dans la classe. Il y a une intention de démarcation entre l'espace général de l'école et la salle de classe, qui commence dès l'entrée. Chacun doit prendre bien soin en y entrant de se changer (chaussons, blouse), prenant conscience ainsi de la qualité du nouvel espace.

Toute cette organisation, toutes ces tâches proposées, pour garder l'espace harmonieux, sont mises en œuvre par le maître avec une intention formative et non punitive. Dans ce sens, il rappelle toujours aux élèves que les choses doivent être bien effectuées, de façon complète, de manière responsable dans le soin et l'entretien des divers éléments qui nourrissent la vie dans la salle de classe, afin de pouvoir induire ces qualités lorsque l'élève est au travail.

Dans ce sens aussi le maître rappelle constamment chacun à « bien faire les choses », montrant quand elles sont bien faites, indiquant comment il est

possible d'améliorer ce qui a été fait. Par exemple, si l'on efface le tableau il faut le laisser bien propre afin que ce qui a été écrit auparavant ne gêne pas ce qui va être écrit par la suite. « Il faut aussi balayer les coins et mettre tout en ordre », c'est-à-dire chaque chose doit trouver sa place qui lui a été adjugée auparavant, dans la distribution spatiale de la salle de classe.

« l'essentiel c'est justement tout ce qui va se situer autour, pour faire grandir l'être humain... tous ces petits moments qui nous paraissent bons ... c'est tellement important avec des petits... comment sortir de la classe pour pas que ce soit désorganisé... un tel, sort parce qu'il est prêt... il peut ranger sa chaise... il peut sortir... après, aller mettre ses chaussons dans le placard à chaussures, mais rangés... qui veille à ce que le placard soit fermé en hiver pour qu'on n'ait pas froid aux pieds ... toutes ces petites choses-là... ça veut pas dire qu'une fois qu'on l'a dit c'est fini, et qu'il n'y a plus besoin de le répéter, ils le savent... c'est tous les jours qu'il faut le répéter, bien sûr » (Ecole B, 2^{ème} classe, p. 293/Lignes 488-497)

Cette intentionnalité, que le maître rend explicite, offre l'opportunité aux élèves d'une expérience esthétique dans le sens que lui concède J. Dewey (1949).

Nous rappelons que pour cet auteur l'expérience esthétique ne se vit pas seulement au contact des œuvres d'art mais qu'elle peut être vécue dans la vie courante au quotidien. Il nous explique que dans l'expérience esthétique, il ne peut se trouver aucune distraction, aucune dispersion, pas plus qu'il ne peut y avoir de fragmentation ou de superficialité. Dans l'interaction avec les objets présents dans une ambiance ou avec les situations qui s'y produisent, l'expérience esthétique ne serait possible que si l'action est achevée jusqu'au bout et amenée à son terme.

Dans l'expérience esthétique, il y a toujours une finalité, les actions que celle-ci induit ne peuvent s'accomplir qu'en fonction de cette finalité. Pour l'auteur il n'y aurait pas expérience esthétique s'il n'y avait pas production d'une harmonie entre acte et pensée, d'une part, entre désir et réalisation concrète, d'autre part.

Dans ce sens, dans les classes observées, chaque maître offre l'opportunité à l'élève de pouvoir intégrer quelque chose dans une unité dans laquelle il peut parcourir un cycle depuis son début jusqu'à sa fin, afin de mener chaque action, chaque chose à son terme, à sa complétude.

L'expérience esthétique fait allusion au tout, prend en compte la globalité et, chaque partie dans l'expérience esthétique se déroule sans discontinuité, sans vides, bien qu'il y ait des pauses et des moments de repos dans le travail, mais la condition sine qua non pour que cette expérience existe, c'est l'unité. L'expérience exige de la part des acteurs une attention particulière et la connexion nécessaire entre toutes les parties. (Dewey, 1949).

Comme nous l'avons indiqué précédemment, cet aspect de l'organisation du travail est institué, il obéit à des normes qu'il faut accomplir de telle sorte que les élèves responsables, par exemple, de balayer la salle de classe ou de servir à manger, sachent qu'à l'heure de la récréation ou du déjeuner, ils doivent prévoir un certain temps pour accomplir les tâches qui leur ont été assignées. Tous les élèves de la classe, chacun à son tour durant sa scolarité, doivent se sentir responsables de les accomplir. Il ne s'agit pas de collaboration spontanée dans l'entretien de l'espace mais d'un travail conscient, intentionnel, de la part du maître.

Le maître prend également en compte que les enfants qui sont en face de lui, sont, en essence, sensibles aux formes, aux images, aux couleurs, aux odeurs, aux saveurs, aux sons, et de plus il sait que, dans cette étape particulière de leur vie, le travail concernant le sentiment est déterminant pour leur développement en tant qu'être humain à part entière.

Pour cette raison, l'espace offre une variété d'aspects à l'élève, qui potentiellement vont le sensibiliser et, dans l'interaction quotidienne, vont lui offrir des occasions, sous la direction du maître, de vivre des expériences esthétiques. Mais aussi le maître, en essayant de réaliser un travail, non seulement ayant trait à la pensée, mais aussi au sentiment et à la volonté des élèves, procède consciemment à assigner tous les jours le genre de tâches dont nous venons de parler.

Pour R. Steiner, travailler sur la vie affective des enfants signifie finalement un travail sur la volonté, pour lui le sentiment est la volonté en devenir. Ainsi, il affirme :

Nous devons donc nous demander: comment exerçons-nous une action saine sur la nature affective de l'enfant ? Seulement en l'engageant à exécuter une action qui se répète. Ce n'est pas en disant une fois à l'enfant ce qui est bien que l'on peut guider l'impulsion volontaire vers les bonnes réalisations ; c'est seulement en lui faisant faire quelque chose aujourd'hui, puis la même chose demain et encore après demain... La bonne méthode ne consiste pas à commencer par faire des remontrances ou de la morale, mais à diriger l'attention sur quelque chose que vous croyiez susceptible d'éveiller chez l'enfant le sentiment de ce qui est juste, et cette chose, il faut la lui faire faire de façon répétée... (Steiner, 1996, p. 75)

Le travail sur la volonté implique, selon lui, les mouvements du corps, des membres inférieurs et supérieurs dans l'accomplissement d'une tâche. Ce travail se fait dans les premières classes, sous l'autorité du maître qui s'occupe de la formation des habitudes chez l'enfant. Bien que ce dernier ignore pourquoi on lui demande de réaliser telle ou telle tâche, le maître lui, ne l'ignore pas et il est entièrement conscient de ce qu'il fait, de ce qu'il demande et de ce qu'il induit chez l'élève. Toute l'énergie des enfants doit être activée pour effectuer ces tâches, ce qui va aussi contribuer à améliorer sa qualité de vie.

Dans les détails, ce travail comprend de multiples actions comme celles de balayer, effacer et nettoyer le tableau, ranger ses affaires dans la classe, fermer les fenêtres, la porte, vider les poubelles, arroser les plantes. Normalement, chaque jour, est instituée la fonction de secrétaire : un élève doit aider à distribuer, à ramasser, à classer et à ranger, dans un endroit approprié, les travaux scolaires. Également, les responsabilités pour la préparation des cours sont déléguées aux élèves. Les objets nécessaires au dessin, à la peinture, au modelage sont réunis, rangés, distribués par un responsable qui tourne. En peinture, par exemple, outre cette préparation, il faut laver et ranger le matériel après utilisation. Nous avons pu observer qu'au fur et à mesure de l'accumulation des expériences complètes, menées d'un bout à l'autre du processus d'utilisation, les élèves prenaient un vif goût pour toutes ces tâches

et qu'à un moment et très rapidement, le maître n'avait même plus besoin de les leur rappeler.

Durant cette étape, l'enfant répond sans problème à ce genre de demandes établies dans la situation, de sorte que la formation de ses habitudes devient tout à fait naturelle dans la classe. Une fois qu'il est imprégné du travail de nettoyage, du rangement des pots, du rinçage des pinceaux, de l'arrosage des plantes ou du rangement des livres, il réalise un travail qui devient plutôt quelque chose de plaisant et d'agréable, car il correspond à sa nature curieuse, active, aussi le réalise-t-il avec enthousiasme. Nous pourrions même affirmer que malgré la tutelle morale exercée par le maître durant l'exécution d'un devoir, l'élève le réalise en y mettant toute sa meilleure volonté, tout son cœur, afin d'obtenir les meilleurs résultats possibles et ceci par effet d'observation et de manipulation, un peu dans le sens que Montessori (1948) associait lorsqu'elle observait dans le travail de l'enfant la joie de jouer et l'énergie qu'il investissait pour faire les choses à la perfection, ce qui lui procurait à l'évidence un grand plaisir. Certainement l'enfant investit beaucoup d'efforts et d'énergie, il ne s'agit pas seulement d'un investissement purement rationnel mais du sentiment qui est investi dans la tâche qui est accomplie³³.

L'organisation et la distribution de l'espace dans une classe Waldorf sont parfaitement adaptées au genre de travail qui y est développé. C'est ainsi que l'observateur y trouve un évier avec un robinet, un endroit pour ranger les pinceaux, les flacons de peintures, des meubles pour faire sécher les peintures, des tables pour les exposer. L'observateur peut voir les travaux des élèves affichés au mur, des petites bibliothèques, des placards, etc. Il ne faut pas oublier que le curriculum Waldorf donne une grande importance à l'aquarelle, aux travaux manuels (couture, tricot, modelages à la cire, poterie à l'argile, etc.) et bien qu'il existe des ateliers dans d'autres endroits de l'école, beaucoup de tâches artisanales qui leur sont liées, se réalisent aussi dans l'enceinte même de la salle de classe.

³³ Ceci est surtout valable pour les cinq premières classes

Particularités

Ainsi que nous l'avons affirmé précédemment, en plus de ces caractéristiques générales, l'ambiance de l'espace va aussi présenter des caractéristiques particulières qui dépendent des contenus et des stratégies instructionnelles que chaque maître met en action durant son cours annuel.

Il ne s'agit plus d'organiser le travail de participation des élèves dans cette mise en ambiance, mais c'est le maître lui-même qui participe en tant qu'exécuteur de la création de la mise en ambiance de la classe.

À ce point de notre étude, il est important de signaler quelques unes des particularités que nous avons pu observées. Chaque classe est peinte d'une couleur différente. Nous avons constaté que les premières classes ont tendance à répéter la couleur rose. Progressivement dans les deuxièmes et troisièmes classes, c'est le jaune qui est utilisé préférentiellement, ensuite en 4^{ème} classe, ce sera le vert, en 5^{ème} classe le vert tire plus sur le bleu marine et en 6^{ème} et 7^{ème} classe la couleur se changera en bleu. D'après nous, il semblerait qu'il soit possible d'en déduire, que pour les premières classes les couleurs plus chaudes sont utilisées pour créer une ambiance appropriée puis, au fur et à mesure que l'on va dans les classes supérieures, les couleurs deviennent plus froides, avec des touches de bleu. Ce qui est cohérent avec l'idée de R. Steiner selon laquelle il explique, qu'au fur et à mesure que les élèves grandissent, l'enseignement peut se faire plus intellectuel, logique, abstrait, peut donc s'associer avec une ambiance plus froide, plus bleue, exprimant surtout ce qui est de l'ordre de la réflexion intérieure mentale.

À nouveau, nous observons que le principe de concentration dont nous avons parlé dans la partie propre à la didactique, est ici à l'œuvre et sa présence induit une couleur particulière qui est mise en correspondance avec les transformations propres à la nature des élèves, dans leur évolution au fil des années.

L'organisation spatiale des élèves en rapport avec le professeur dans la salle de classe est frontale, celui-ci se met devant les élèves avec le tableau derrière lui. (Voir livre 2) Les pupitres sont disposés en rangées mais ne sont

pas alignés en quadrillage régulier, ils sont disposés selon un léger angle dont le sommet imaginaire serait le bureau du maître. Chaque élève a son propre pupitre, les pupitres sont placés deux par deux.

Les maîtres ont également l'habitude d'organiser les élèves en deux groupes, ce qui permet de simplifier le travail lorsque les cours différents changent au fur et à mesure de la journée. Une partie des élèves est ainsi désignée avec un nom particulier véhiculant une ambiance poétique chaleureuse pour le groupe, au moment d'accomplir une certaine activité. Par exemple, nous avons découvert, selon la progression du contenu du Curriculum Waldorf, l'existence du groupe des Églantines, du groupe des Lys dans une 1^{ère} classe, du groupe des Licornes et des Oiseaux Lyres dans une 2^{ème} classe, du groupe des Agriculteurs et des Artisans pour une 3^{ème}, du groupe des Celtes et des Vikings pour une 4^{ème} classe, le groupe d'Athènes et de Rome pour une 6^{ème} classe. Ces noms de groupes ne sont pas assignés arbitrairement mais ils s'associent à une image fondamentale du contenu curriculaire qui est attribuée à chaque classe. Dans ce curriculum, il est conseillé à chaque niveau d'études, d'enseigner aux élèves la connaissance d'un certain domaine, les métiers manuels, l'agriculture, les mythologies ou la botanique, etc. Cette image assignée à chaque groupe d'élèves entre en résonance avec le domaine étudié qui, lui-même, répond à son tour à une conception de la nature humaine et nous retrouvons ici une fois encore le principe de concentration mis en oeuvre.

Bien que la disposition par rangées se maintienne de façon générale, les maîtres sont parfois amenés selon l'activité qu'ils proposent à changer l'organisation des pupitres, surtout lorsqu'il s'agit d'un travail de groupe. Les élèves ne restent pas à la même place toute l'année. Les maîtres font attention à ce que chacun d'eux se place différemment par rapport à l'endroit où il se situe lui-même. Certains maîtres les font changer tous les deux mois, d'autres tous les trois mois, afin que chacun des élèves ne prennent pas l'habitude de travailler toujours avec la même personne ou au même endroit. Ils alternent donc et changent de place avec plusieurs compagnons pendant l'année. Cette pratique d'induire la mobilité chez les élèves leur permet de s'ouvrir à l'autre, empêche le repli sur soi, et aussi et plus fondamentalement induit la mobilité et

l'ouverture d'esprit. Par ailleurs, les enseignants sont très attentifs pour prendre en compte d'autres variables.

Nous avons pris parmi nos entretiens, un passage qui résume bien cet aspect :

« J'ai essayé souvent de placer dans les petites classes des enfants en fonction de ce qu'ils peuvent s'apporter mutuellement... c'est à dire, qu'il y a peut-être un enfant qui est très posé et qui sera bien à côté d'un enfant qui sera un peu agité... ça peut l'aider... J'ai fait l'expérience avec les enfants qui ont besoin d'une protection... soit dans un endroit où ils peuvent sentir cette protection autour d'eux, peut être contre un mur... ça peut être vers le fond de la classe où ils sentent qu'il y a quand même quelque chose qui protège... J'essaie aussi de faire en sorte que les garçons et les filles soient relativement mélangés dans les petites classes. ça je sais que c'est possible dans les petites classes... il y a des moments où ça sera moins possible... j'essaie de faire en sorte que des enfants qui ont été derrière à un moment puissent être devant à un autre moment... de faire en sorte que, chacun au cours de l'année... les enfants ne soient jamais deux fois à côté de la même personne... et même la fois suivante sur deux ou trois ans » (Ecole B, 2^{ème} classe, p. 273/Lignes 489-503)

Le maître décore la salle de classe de façon à y installer des décors qui accompagnent les contenus instructionnels qui vont s'y développer tout au long du cours principal en fonction du principe de concentration. Cela signifie que si dans un cours, sont étudiées des règles de grammaire, il est très probable qu'on trouvera des affiches et des illustrations en couleur sur les murs de la classe représentant ces règles, les mettant en images ou sous une forme graphique.

Dans la 1^{ère} classe, il y a des dessins qui accompagnent les contes de fées ; dans la 2^{ème} classe on trouve des dessins sur les fables et légendes ; dans la 3^{ème} classes des images sur les murs représentant des métiers (agriculteur, orfèvre, menuisier) ; les salles de la 4^{ème} classe sont décorées avec des affiches sur les fractions, sur les Celtes et les Vikings, sur des oiseaux et d'autres animaux, dans celles de la 6^{ème}, il est probable de rencontrer des cartes des pays d'Europe, dans celle de la 7^{ème}, des photos de cathédrales gothiques, par exemple.

Cette décoration change suivant le contenu développé durant les différentes périodes, c'est-à-dire, qu'elle varie plusieurs fois dans le courant de l'année.

Nous étions présents quand une 5^{ème} classe a été décorée pour accompagner une étude sur l'Inde. Dans la salle de classe, il y avait des tables décorées en style indien, avec des plumes de paons, des encens, du santal, du parfum au jasmin, des nappes de couleur correspondante, des fruits et des fleurs exotiques, des travaux réalisés par les élèves faisant allusion au thème étudié.

Cette décoration, commencée par le maître, entraîne naturellement la participation de tous les élèves, leur contribution spontanée et enthousiaste. Par exemple, ils ont à cœur d'apporter, qui des pierres, qui des images d'emblèmes ou d'allégories, qui des « petits cadeaux » qui sont le fruit de leur propre investissement, chacun dans sa mesure particulière et avec parfois la collaboration active de leurs parents, faisant en cela la démonstration évidente de l'intérêt qu'ils portent à l'ambiance, aux connaissances, aux activités multiples et diversifiées qui leur sont proposées dans ce curriculum Waldorf.

Le rôle multiple que joue la salle de classe dans ce curriculum devient une évidence à tout observateur. Tour à tour, elle devient lieu d'exposition pour les travaux réalisés par les élèves, elle offre l'espace de ces murs à leurs aquarelles, elle donne des tables pour poser leurs petits cadeaux, les produits fabriqués de leurs mains. Elle et tout ce qu'elle contient est utilisé comme une source et une matière d'enseignement par tous, illustrant dans la pratique, le principe didactique de concentration et le principe esthétique d'unité qui structurent le curriculum Waldorf.

A présent nous extrayons un passage de nos observations lors de la rencontre avec une classe de 5^{ème} qui avait préparé une exposition :

« Pendant ce temps je vais vers la table qui est à ma droite sur laquelle il y a des cahiers de vacances. J'en regarde un en premier. Sur la couverture je peux lire : "Mes vacances d'été 2000". Carnet de voyage de « J ». L'enfant raconte : « le 2 juillet je suis parti chez ma grand- mère à Hanovre en voiture ... Le 4 juillet 2000 nous sommes allés à l'Expo 2000 ». Sur les feuilles on peut voir des photos collées, des tickets d'entrée, des tickets du téléphérique. Sur les feuilles de gauche, il y a les photos et sur la feuille de droite il y a la description de ce qu'il a vu : « Les différents pavillons représentaient les pays, leur technologie, leur tourisme, leur histoire »

(Extrait d'observation, École A, 5^{ème} classe, pp. 232-233/Lignes 962-979).

Ce genre d'expositions permet un échange d'expériences entre les membres du groupe, qui passe par des commentaires oraux, au moyen de leur langage parlé mais aussi écrit, par les images et les petits souvenirs qui apparaissent dans chaque cahier.

Un enseignant nous dit à ce sujet :

« Il y a une espèce de petite table où il y a des choses aménagées, il y a des poèmes qui sont posés... c'est ce qu'on appelle une "table de saison" en petites classes... et là en fait, c'est tout ce qui est objet, tout ce qui est : petites choses, jolies et tout, en lien avec la période qu'on fait, qui est amené, de beaux livres, des choses comme ça, des belles images... tout ça en faisant encore avec ce souci de beauté, d'amener des choses belles esthétiquement » (École A, 4^{ème} classe, p. 79/Lignes 355-361)

Tous les enseignants dans les classes observées changent la décoration de leur classe selon les saisons. Avec le printemps arrivent les couleurs et la classe y est une partie vivante. Egalement à l'espace de la classe, s'intègrent des éléments du monde naturel comme des fruits secs ou des fleurs, qui varient suivant les saisons.

« En hiver on sentira que la vie sera beaucoup plus sous terre, donc, pendant la période d'hiver je vais faire en sorte que ce soit revêtu d'un manteau blanc ». (École B, 2^{ème} classe, p. 274/Lignes 525-527)

Dans ce curriculum, nous remarquons que l'harmonisation de l'ambiance intérieure, en accord avec chaque saison et en accord avec les contenus qui y sont développés, est un besoin qui s'impose seulement à quelqu'un qui fait un travail attentif et conscient d'observation des qualités esthétiques, et un travail pratique sur l'expression des couleurs, des formes, des textures.

La caractéristique de ce travail qui prend une dimension artisanale et artistique est qu'il soit au service d'une finalité éducative : tous les aspects de ce travail qui met en application les concepts d'harmonie, d'esthétique, concourent à favoriser la recherche de l'unité dans la formation de l'élève, non seulement au niveau intellectuel mais au niveau des expériences vécues dans l'espace de la salle de classe, dans l'espace de réalisation du curriculum lui-même. Tout est pris en compte, comme dit l'adage populaire : le maître « fait feu de tout bois ».

« Oui c'est fondamental, oui... c'est une des caractéristiques de la pédagogie Waldorf... c'est-à-dire, qu'on essaie de tout amener avec une dimension artistique, non seulement dans nos pratiques pédagogiques mais aussi dans l'espace, dans la dimension spatiale dans laquelle se trouvent les enfants... c'est-à-dire, on essaie toujours que sa classe soit belle tout simplement... donc, en fonction de chaque année on aménage différemment et en fonction de chaque période on aménage différemment aussi... vous avez vu chez moi, il y a une partie en entrant dans ma classe, à gauche, il y a une espèce de petit jardin et en fait ce petit jardin il nous a accompagné depuis la 1^{ère} classe, mais il a énormément évolué depuis la 1^{ère}... par exemple en 1^{ère} classe il était peuplé de petits lutins... en 2^{ème} classe il était peuplé de rochers, de morceaux de bois, d'animaux et des choses comme ça, de petits oiseaux... et là, cette année il est beaucoup plus sobre mais il a encore changé de configuration qui n'est pas du tout celle de l'année dernière par exemple... bon, des tas de choses comme ça... et puis il y a une autre partie de l'autre côté de la pièce » (Ecole A, 4^{ème} classe, p. 79/Lignes 338-353)

Les affiches et les dessins élaborés par le maître comme appuis au développement de chaque contenu (Langues, Mathématiques, Géométrie...) ont une présentation impeccable, les couleurs utilisées distinguent les aspects que le maître désire souligner afin de mieux faire comprendre les contenus d'enseignement, et la mise en page garde l'équilibre de la composition :

« voilà c'est des repères, donc c'est le repère visuel pour certains... et puis en même temps, on essaie de leur donner une couleur artistique... on ne prend pas des choses froides » (École A, 4^{ème} classe, p. 79/ Lignes 375-377)

Les objets, composant la décoration, sont toujours en fonction de quelque chose destiné à la formation, à l'éducation des élèves ou bien ils sont utilisés pendant le moment d'instruction. Aucune décoration n'est artificielle ni luxueuse. Voici un exemple de description d'une partie de la décoration dans une salle de classe :

« Peinte sur le mur on voit l'image d'une dame qui dort entourée par sept nains et tout au fond, mais en grand format, on voit deux dames, sorte de reines, une plus grande, l'autre plus petite. On voit aussi une poubelle faite de petites planches en bois et à côté, par terre, il y a des ardoises d'enfants.

En face on trouve la table du maître couverte avec une nappe rose. Il y a son cahier, des allumettes, l'éteignoir à bougies. Si l'on continue en suivant le regard vers la gauche, il y a une table, plutôt un vieux bureau, en bois couvert d'une nappe verte. Sur la table il y a des plantes (dix, douze) déjà fleuries, de toutes les couleurs : rouge, violet, bleu, jaune. Il y a des jonquilles jaunes et un vieux morceau de tronc (...) Derrière la table et sur le mur tombe un rideau bleu » (Extrait d'observation, École B, 1^{ère} classe, p. 437/Lignes 118-128).

Dans les salles de classes que nous avons visitées, règne une ambiance agréable à la vue, à l'odorat et à l'ouïe, à laquelle personne ne demeure indifférent, qui ouvre les sens à l'intérieur des personnes.

Douze des maîtres dans les classes visitées, utilisent des essences naturelles de plantes afin d'installer une atmosphère différente dans leur salle de classe. En voici un exemple :

« C'est justement pour donner un cadre agréable... parce que moi... le matin... je leur mets de la lavande ... je mets de l'essence de lavande tous les matins... avec une petite bougie pour que ça se diffuse.... parce qu'on doit être bien dans une classe... pourquoi ce serait dur?... C'est important qu'on se sente bien... et puis ça donne une odeur à la classe ... c'est notre classe... c'est celle-là... elle sent comme ça... (...) c'est un lieu qui est quand même privilégié... quand on passe la porte... on est différent dans le couloir que dans la classe... il faut bien que la classe... elle ait une autre atmosphère ah?... et qu'il y ait une grande différence ... je le cultive... (Ecole B, p. 20 /Lignes 630-652)

L'organisation de l'espace de la salle de classe n'est en rien séparée de l'ambiance de travail. Selon nos observations, bien que les élèves communiquent entre eux et avec le maître oralement, il n'existe pas de contamination par le bruit qui dépasserait les limites admissibles dans un lieu de travail.

Dans le cas où le maître voudrait rappeler ses élèves à l'ordre pour excès de bruit, il utiliserait des instruments musicaux comme le métallophone, la lyre ou le triangle pour marquer une pause afin de faire régner le silence à nouveau :

« ... et puis, je m'en sers assez peu maintenant parce que les enfants ont grandi... mais, par exemple, aujourd'hui je me suis servi du tambour pour certaines choses, pour remplacer ma parole... par exemple, je trouve que le professeur parle trop... toujours... trop... C'est un défaut de tous les professeurs de trop parler et j'essaie parfois de ne pas parler mais de remplacer ma parole par un coup de tambour... quand, par exemple, les enfants travaillent sur les ardoises... Aujourd'hui, je disais je ne sais pas quel nombre... alors, je leur donnais de petits exercices... et puis plutôt que de leur dire « montrez vos ardoises ! » , ils savent très bien qu'à un certain moment avec le tambour, je fais [trois coups de tambour] et quand ils ont entendu « pa-pan-pan ! » ils montrent l'ardoise... surtout c'est pour éviter de parler parce que sinon on noie les élèves sous un flot de paroles... » (ÉCOLE A, 3^{ème} classe, p.62/Lignes 376-387)

Ce genre de distribution et d'organisation spatiale évoque l'atmosphère scolaire à laquelle se réfère H. Read (1955) quand il signale l'importance d'avoir un espace où on pend des toiles, où on expose des tableaux et des sculptures, des habits d'élèves, où il y a une abondance de fleurs, où il n'y aurait pas de bruits stridents et où le décor serait réalisé avec les peintures mêmes des enfants.

Dans cette pédagogie nous avons observé que l'ambiance influe sur l'enfant et que tous les éléments qui en font partie, ainsi que l'organisation du travail qui y est rattachée, l'éduquent, le forment, le façonnent, le modèlent. Aussi tout ce qui est artificiel n'y trouve pas sa place et la salle de classe devient alors un agent d'éducation esthétique. Dans le sens où le maître se sert de tout ce qui a été apporté par les élèves, de tout ce qui s'y trouve et en plus, il y introduit de nouveaux éléments, de façon consciente, dans le but de les intégrer à l'éducation de l'enfant. Tous ces éléments que le maître introduit peu à peu, rétro-alimentent les contenus didactiques travaillés en classe, jour après jour, séance après séance. À présent nous allons étudier l'organisation de l'enseignement.

3.2.2. Organisation de l'enseignement

L'organisation du travail du maître et des élèves en classe obéit à des grandes lignes de travail établies dans le Plan d'Études. Il faut signaler ici que dans le curriculum Waldorf, le même maître accompagne, enseigne et travaille avec un même groupe d'élèves, de la première classe jusqu'à la huitième classe. Le fait qu'un seul enseignant soit l'unique responsable du cours principal pendant huit années rend encore plus intensive la force de concentration, et favorise l'expérience esthétique du maître parce qu'il pourra ainsi compléter sans interruption, tout au long du processus curriculaire, l'œuvre d'enseignement initialement commencée dans la première classe.

Les points les plus remarquables dans cette organisation sont les suivants :

- *L'enseignement de contenus par périodes*
- *Les moments bien distincts durant la rencontre instructionnelle*

a) L'enseignement de contenus par périodes :

L'instruction s'organise durant toute une année scolaire en fonction des idées générales du Plan d'Études.

Cette pédagogie suppose que l'étude par périodes contribue à un apprentissage qui permet de réaliser un travail en profondeur, en continu, sans possibilité de dispersion ou d'interruption, et ce pendant trois ou quatre semaines d'affilée.

L'enseignement par périodes offre une opportunité à l'élève de s'exercer plus longuement, de s'entraîner de façon plus extensive, de moduler de façon multiple les manières d'apprendre et de s'exprimer, selon un rythme moins pressant, moins stressé,³⁴ ce qui permet alors d'intégrer plus globalement, moins superficiellement, les contenus proposés dans ce curriculum.

De nouveau l'idée de compléter, de ne pas fractionner, d'éviter des coupures discontinues dans le processus d'instruction, fait allusion au concept d'expérience esthétique que nous avons cité au-dessus. Ainsi, durant une séance quotidienne, durant trois à quatre semaines, se développe ce qu'on appelle le cours principal pendant les deux premières heures de la matinée. De cette façon, une classe peut avoir plusieurs cours principaux qui s'alterneront au cours de l'année scolaire.

En conséquence, un maître peut planifier suivant les besoins d'un groupe, par exemple, deux cours principaux de Langue, deux de Mathématiques, deux d'Histoire, deux de Géographie, un de Géométrie. Après ce cours principal suivront d'autres cours tels que les Langues étrangères, l'Eurythmie, les Travaux Manuels, le travail dans l'atelier de Menuiserie, la Musique.

Généralement, l'assistance à ces autres cours se fait par groupes. On divise le groupe d'enfants de la classe en deux et un groupe, par exemple, assiste au cours d'Eurythmie pendant que l'autre assiste au cours d'Anglais. Par la suite

³⁴ Comme ce serait le cas si un programme important devait être enseigné dans un temps restreint, sans tenir compte de la capacité des élèves pour l'accomplir, par exemple

les groupes font l'échange³⁵. À plusieurs occasions, un des groupes reste avec le maître responsable du cours principal et réalise des tâches qui mettent l'accent sur certain contenu en particulier que le maître estime nécessaire de renforcer.

Dans cet enseignement, où les cours principaux sont concentrés dans des périodes au cours de l'année, il devient possible d'ouvrir un espace à d'autres contenus qui vont s'intégrer au cours principal. Nous retrouvons à nouveau ici la concentration, ce qui montre que tous les contenus peuvent s'intégrer dans le cours principal comme les affluents se rejoignent dans un grand fleuve, sans lesquels le lit du fleuve principal n'aurait pas le même cours. Certains contenus s'appuient sur d'autres, c'est la preuve évidente de la concentration de la matière didactique dans un temps donné. Nous souhaitons en donner ici un exemple assez large :

« En janvier, oui.... Nous avons vu les mathématiques... Nous avons travaillé dans la période d'agriculture... un peu à mesurer un terrain... ils avaient appris à mesurer de manière naturelle.... bien que nous étudions l'agriculture, nous mesurions avec nos pas le terrain, avec les pieds... Nous allions mesurer notre champ.. et même que ce n'était pas le cours de Mathématiques, nous le faisons... Chaque enfant mesurait..... et aussi pour apprendre à comparer...il mesurait, par exemple, un enfant petit de taille et disait : « -eh bien, il mesure vingt pas » Alors venait « N » et il disait : « -quinze pas »

Tout ceci nous le notions sur un cahier.... mais nous ne parlions pas de Mathématiques... nous le notions « notre champ a quinze pas de N, vingt de P, dix de E ». Ainsi, c'était inscrit sur le cahier... Aussi... "Maintenant il a trente pieds..." vu que nous le faisons pas par pas et par pieds, par brassées... ils se couchaient par terre... comme ça... nous le faisons avec la paume de la main quand la chose à mesurer était petite... « tant de paumes, tant de coudées »... avec des mesures corporelles. Nous faisons tout cela et nous le notions..... (...) Quand la période des Mathématiques est arrivée, alors là, je leur ai raconté une histoire... qu'avant les hommes mesuraient les choses ainsi... de façon corporelle... Alors dans le cahier... nous commençons à faire des mesures en classe : « chacun va mesurer la classe... la largeur, la longueur » la table en paumes, en coudées, en doigts aussi, en pouces, en différentes choses... Ils le mettaient dans leur cahier de mathématiques et dessinaient également ce

³⁵ Depuis 1910 G. Kerschenteiner avait mis en pratique dans les écoles de Munich l'alternance de groupes. Quelque fois les groupes étaient réunis et d'autres fois il se séparaient. Cette distribution du travail scolaire est exposée en détails par Kerschenteiner lors de son exposition: "L'École active dans le cadre de l'École Primaire" In: A. Ferrière (1928 b) *La libertad del niño en la Escuela Activa*, pp. 129-177.

qu'était une paume, un coude, tout.... Après cela (que tout d'abord l'homme mesurait avec des mesures naturelles de son corps) nous sommes passés, bien sûr, à une mesure plus commune... ils s'étaient rendus compte bien sûr... que... si N utilisait une mesure et P une autre... il y avait quelque chose qui se passait... comment pouvions-nous faire cela, n'est ce pas ?... Alors je leur ai expliqué que les hommes sont arrivés à quelque chose de commun... le mètre.

A la fin de cette période de janvier, nous avons fabriqué le mètre... tu l'as vu. Nous venons de le terminer... Un des parents qui est menuisier (le père de P) a fabriqué le mètre, il nous l'a assemblé... ils l'ont un peu poli, ont aidé à faire les trous et les rivets... le père de A et celui de P sont venus en classe et en une matinée ils ont assemblé les mètres. Les enfants étaient enthousiasmés et ils ont amené les liteaux tout prêts... puis ils ont apporté tous les outils du menuisier : chignole, marteaux... et chaque enfant travaillait petit à petit...

(...).dans le poulailler nous avons commencé à fabriquer cette baraque qui se trouvait dans le fond...à faire les fondations dans le sol, c'est-à-dire... à creuser avec la pioche, aidés par le père de A, vu qu'il savait faire ces choses là... tout d'abord mesurer la tranchée, mettre le mètre avec le fil à plomb... avec tous les outils d'un maçon... prendre les mesures, faire un dessin sur un papier... chacun devait faire un dessin... ce père leur disait :

"-et bien, nous avons tant mesuré... nous allons faire un dessin ici comme un rectangle et nous mettrons tant de longueur et tant de largeur... Nous allons aussi mettre... tant d'épaisseur "

Une fois qu'ils ont fait le dessin, qu'ils ont fait par terre....Les enfants étaient en classe avec moi puis ils allaient avec lui creuser le terrain par groupe de six ou de cinq... ils creusaient un moment... puis retournaient en classe et là ils le dessinaient sur leur cahier de construction avec lequel je les avais...

-YR : ça s'appelle cahier de construction ?

-H : oui, de l'habitat de l'homme... « cahier de l'habitat de l'homme ». Et bien, peu à peu ils fabriquaient... Ce père, une fois la tranchée creusée il commença à leur dire comment faire le mélange... comment il fallait mélanger le ciment avec le sable... dans quelles proportions afin de pouvoir le mettre dans la tranchée... fabriquer le ciment... pour ensuite mettre les briques. Puis... voir que cela ne tombe pas... Les enfants étaient très éveillés car le jour suivant un autre groupe y allait et ils leur disaient : et bien, voyons voir quelle proportion... tu fais tant de mélange... je veux remplir tout ça. Combien de pelletées tu dois mettre, de ciment ou de sable ? Combien d'eau ?

Ils étaient là très actifs, le réalisant et avec les briques. » (École C, 3^{ème} classe, pp. 597-599 /Lignes 134-221)

Comme nous pouvons nous en rendre compte, durant une des périodes d'Agriculture, où les enfants préparent un terrain pour être labouré, cultivé et semé, la maîtresse mobilise des contenus de mathématiques pour mesurer le terrain et de plus les enfants utilisent le cahier pour annoter les mesures, accompagnées de dessins. Plus tard, au cours de la période de Mathématiques

seront intégrés l'Histoire, l'Écriture, le Dessin avec la fabrication des mètres que fait chaque enfant. Cet apprentissage est immédiatement transféré à la construction du poulailler. En plus de mesurer, les enfants rédigent dans leurs cahiers ce qu'ils ont fait.

Certains auteurs comme Kranich (1973) ont développé le même point de vue en disant que : « On ne donne pas de l'importance à une matière concrète mais à l'action d'ensemble des aptitudes qu'on développe pendant l'instruction » (p. 94). Aussi R. Grosse affirme :

L'enseignement par périodes permet également au maître de donner beaucoup plus de temps à l'observation de chacun des élèves lorsque ceux-ci vivent leur expérience d'apprentissage, car celles-ci ont été conçues pour qu'elles se développent de façon continue et surtout sans interruption brusque. Maîtres et élèves ont conscience de la nécessité d'avoir du temps devant eux pour accomplir les tâches et les mener à bon terme. Dans ce cadre : l'enseignant peut déployer et tisser quelque chose qui forme un tout, et l'enfant de son côté, s'adonne sans réserve à ce tout (Grosse, 1986, p. 28)

L'idée de l'enseignement par périodes obéit, en plus du principe de concentration et d'unité, au principe de rythme.

Nous entendons par principe de rythme, le retour régulier des mêmes éléments dans différentes périodes de temps.

Nous avons pu constater qu'il ne s'agit pas d'un rythme mécanique comme le tic-tac d'une horloge mais il s'agit bien au contraire d'un rythme vivant, organique, qui prend sa source dans l'observation des mouvements propres à l'organisme humain tels qu'ils se donnent à voir dans un temps et une situation donnés. En effet, dans ce rythme il n'y a pas obligatoirement récurrence du retour des éléments, se répétant identiquement, parce que cela amènerait à concevoir le rythme de façon mécanique et non comme un rythme vital ou expressif.

Le cours principal qui se développe pendant une certaine période de temps, sera repris plus tard au cours de l'année et reviendra chaque fois d'une façon différente. Dès le début, la possibilité sera donnée aux élèves de prendre le temps nécessaire à l'intégration des contenus. C'est la raison pour laquelle des périodes sont établies pour permettre à l'élève de laisser reposer, d'oublier, de revoir de se ressouvenir. L'évocation elle-même, l'exercice de reprendre ce qui avait été étudié d'une manière concentrée dans une période antérieure est associé dans cette pédagogie à ce qui se passe pendant la nuit entre deux journées d'études. À ce propos, Frans Carlgren nous explique :

À chaque fois, nous sommes sans cesse surpris de constater que justement la matière apprise avec enthousiasme, convertie en elle-même en une grande image, montre, au moment où on la reprend, un plus grand degré de maturité, une faculté qui s'est accrue entre-temps. Même celui qui ne l'avait pas bien apprise, par exemple en calcul, peut devenir soudain facile et évidente quand elle réapparaît. (Carlgren, 1987 p. 110)

L'explication de cette observation repose sur l'hypothèse que la mémoire ne dépend pas uniquement de la pensée. Celle-ci, ainsi que la volonté et le sentiment s'interpénètrent et co-opèrent entre eux, nous ne les trouvons pas à l'état pur.

Afin de faire revivre des souvenirs il faut faire appel à l'énergie de la volonté. Elle s'obtient au travers d'une manière d'enseigner et d'apprendre qui est, justement, l'enseignement par périodes, durant lequel il est donné à l'élève suffisamment de temps pour éveiller son intérêt dans le domaine ou les matières qu'il étudie, et suffisamment de temps pour permettre à cet intérêt de croître progressivement.

Durant cette période d'activité, il est demandé à l'enfant une interaction continue avec l'objet de l'étude afin de provoquer en lui la possibilité d'une expérience esthétique (Dewey, 1949) et ceci, selon R. Steiner, agit sur sa volonté. Plus l'enfant s'intéresse à quelque chose, plus sa volonté se fortifie pour continuer à travailler.

Quand la volonté est laissée en repos (période de repos du cours principal) le souvenir (durant la nouvelle période qui commence) se fait à nouveau présent à condition bien sûr, que cette volonté ait été fortifiée et stimulée suffisamment précédemment. Cette énergie de la volonté crée un lien amenant à la conscience ce qui est inconscient. Ainsi R. Steiner affirme qu'« il faut cultiver la force de la mémoire à partir du sentiment et de la volonté » (1996, p.121)

b) Les moments bien distincts de la rencontre instructionnelle

Dans toutes les classes observées, le développement du cours principal pendant la séance du matin se caractérise par l'ordonnement des moments qui se suivent plus ou moins dans une séquence (voir Annexe 2) .

Ici nous souhaitons rappeler ce que nous entendons par « moments observés » (MO). Ils se caractérisent par une période de temps limitée qui présente un début et une fin en elle-même, ils peuvent être courts ou longs mais l'important est que l'observateur puisse percevoir leur début et leur fin et que chacun de ces moments réunisse des faits de la même nature.

En règle générale, il existe une récurrence de ces moments, mais cela ne veut pas dire que dans ces périodes, les tâches qui y sont accomplies vont être identiques, étant donné que ces tâches changent continuellement avec la nature des contenus qui sont développés lors du cours principal.

Le maître dirige donc tout le développement des contenus d'enseignement et aussi les situations instructionnelles dans lesquelles les élèves auront l'opportunité de vivre et de partager des expériences d'apprentissage, en suivant et respectant ces moments et la séquence dans lesquels ils se produisent, comme s'il s'agissait d'une partition d'orchestre qui serait écrite et dirigée par le maître qui en indiquerait au fur et à mesure les différents mouvements.

Avant la rencontre instructionnelle proprement dite, il y a un moment préparatoire qui est aussi récurrent au cours duquel le maître ouvre la salle de

classe et qu'à présent nous allons décrire parce que nous pensons qu'il est très important dans l'organisation de l'enseignement.

Moment avant d'accueillir les élèves :

Le maître est toujours le premier à arriver dans la salle de classe. Il arrive entre dix à quinze minutes avant tout le monde.

Pendant ce laps de temps, le maître va mettre au point les derniers détails nécessaires au commencement de la séance du cours principal. Par exemple, il va faire diffuser une odeur végétale agréable ou bien il va compléter un dessin qu'il aura déjà commencé sur le tableau, dessin qui doit accompagner et aider à la compréhension des contenus prévus pour la séance du matin. Le maître va préparer son installation particulière à ce moment, là. Il va s'accueillir lui-même avant d'accueillir les élèves, intériorisant l'ambiance qu'il vient de créer, la respirant, l'intégrant dans ce moment là, à sa personnalité, pour mieux et plus complètement se sentir dedans et marquer la différence entre le dehors et le dedans.

De leur côté, les élèves auront laissé leurs manteaux, leurs chaussures, et les auront déposés dans un endroit prévu à cet effet, situé en dehors de la salle de classe.

Dans la salle de classe les élèves ne peuvent pas y entrer de la même manière et à la même allure que celles qu'ils adoptent dans la rue.

Ils auront déposé un habit extérieur qu'ils auront remplacé par des chaussons ou une blouse de travail. Les blouses sont destinées à des activités quotidiennes répétées, peinture, modelage, eurythmie, artisanats divers, par exemple. Il ne s'agit certainement pas d'un uniforme que les élèves auraient revêtu dès le réveil et qui pourrait les identifier comme membre d'une école particulière, mais il s'agit d'un vêtement de travailleurs, comme la blouse de laboratoire, comme le bleu de travail de l'ouvrier maçon, un vêtement de travail qui s'adapte aux situations d'apprentissage liées à une activité scolaire.

L'action d'enlever des vêtements et de se changer va devenir chez les élèves, une habitude quotidienne et va entraîner un comportement social marqué par des bavardages, des plaisanteries, des rires, diverses remarques. En outre, l'action de se changer, oblige les élèves à rompre avec l'ambiance et le rythme de la rue, elle exige d'eux, en plus, un nouvel effort corporel qui met en route la volonté de chacun d'entre eux d'une part et leur sentiment d'autre part. Qu'est-ce que les élèves vont ressentir ? Ils vont ressentir que c'est un nouvel endroit, différent, une nouvelle ambiance dans laquelle ils vont entrer et qui va entraîner un changement d'attitude de leur part.

Moment de l'accueil individuel des élèves :

Le maître se tient debout sur le seuil de la porte, à l'entrée de la salle de classe, salue chaque élève en particulier en lui serrant individuellement la main, le regardant, chacun énonçant le nom de l'autre et se répondant mutuellement.

Pendant le moment des salutations du matin, le maître est conscient et perçoit de façon fine et pertinente l'état intérieur et extérieur de chacun des élèves qu'il salue, il fait attention à la manière avec laquelle ils lui serrent la main, mou, ferme, léger, prononcé, à l'intensité ou la non-intensité de leur regard, à la posture corporelle de chaque élève, au teint de la peau du visage. Le croisement des regards n'est pas passager mais il est soutenu, à la fois naturel et intentionnel. La bienvenue et l'accueil sont marqués.

Pour chaque échange, le maître change la phrase de salut prenant en compte les particularités de chacun, du moment et dépassant l'aspect formel d'une salutation. Chaque élève aussi s'exprime par une parole de bonjour différente, en réponse au maître.

Les élèves des premières classes sont plus extravertis et savent étendre leur conversation à de multiples choses qu'ils ont envie de raconter le matin à leur maître.

Dans cet accueil du matin il n'y a pas de frivolité ni aucune superficialité.

Le maître peut sentir l'état précis dans lequel arrivent ses élèves aujourd'hui, à ce moment là, précisément. De cet échange il lui devient possible de se préparer à une attitude mieux adaptée correspondant à l'état de chacun.

Une maîtresse commente :

« Il s'agit d'une rencontre où l'on peut apercevoir si l'enfant arrive fatigué ou s'il arrive un peu nerveux ... Alors on peut percevoir ces choses là et ça nous donne des pistes pour mener notre classe ... les enfants te le disent lorsqu'ils te donnent la main. Une main froide.... Un enfant qui arrive sans avoir pris son petit déjeuner... alors tu vas lui dire ; « il faut que tu sortes déjà quelque chose à manger »... Un enfant qui n'a rien mangé ne peut pas être concentré » (Ecole C, 4^{ème} classe, p. 653/Lignes 1160-1168)

Au fur et à mesure que les élèves arrivent dans la salle de classe ils vont descendre les chaises qu'ils avaient eux-mêmes mis sur les pupitres le jour d'avant. Les élèves vont s'installer peu à peu à leur place respective, ils vont parler et discuter entre eux pendant les cinq minutes : moment informel d'interaction collective. Certains élèves vont aussi entrer en conversation informelle avec le maître à ce moment-là.

Moment de faire le lien entre hier et aujourd'hui : distribution des tâches

Après ce moment d'accueil individuel, le maître se place devant tous, près de sa table, et dans une ambiance plus formelle, il commence à prendre la parole :

- pour parler d'événements qui se sont passés la veille et dont il souhaite parler avec les élèves pour les faire réfléchir ou attirer leur attention, soit concernant une attitude particulière d'élève et ses conséquences sur le groupe, soit par rapport à la communauté dans l'école.
- pour traiter un point particulier de l'organisation de la classe, par exemple, rappeler les responsabilités attribuées à tel ou tel élève pour les différentes tâches collectives.
- pour faire le suivi des tâches assignées à l'organisation des excursions déjà programmées, des célébrations des fêtes scolaires ou des anniversaires.

- pour faire connaître les changements de dernière heure concernant l'organisation de la journée.

Le maître est concentré et attentif à ne pas oublier un seul des nombreux points à communiquer à ce moment-là.

Quelque maître ouvre parfois à cet instant-là, un autre espace pour le « moment des nouvelles » où les élèves sont invités à s'exprimer de manière très libre sur n'importe quel thème.

Moment de préparation au cours principal

L'installation du silence marque le début de la séance. Elle est l'œuvre et le travail du maître qui change d'attitude à ce moment-là. En effet, à un moment donné pendant que les élèves assis se sont détendus et continuent à parler entre eux, le maître se met debout, en silence, se recentre et commence à observer les élèves individuellement et globalement, leur faisant un geste silencieux de la main pour leur faire savoir que c'est le moment de se lever tous ensemble, jusqu'à ce que le silence s'installe.

A ce moment-là, les élèves et le maître sont donc debout et tous entrent dans une sorte d'atmosphère intérieure qui favorise l'énoncé des « paroles du jour » que tous prononcent à l'unisson.

Dans la plupart des classes observées, ces paroles sont précédées par un acte qui consiste à allumer une petite bougie qui est posée sur une table située à l'avant de la salle. Un des élèves qui sait déjà à quel moment cette tâche lui a été assignée se déplace sans qu'on le lui rappelle pour l'allumer. Tout au long de ce processus tous les élèves suivent très attentivement les faits et gestes de leur camarade, tournant leur regard vers lui. Une fois la récitation des « paroles du jour » totalement accomplie, vient à nouveau le moment d'un bonjour collectif à la classe :

- « - *Bonjour, enfants de la 3^{ème} classe (l'enseignant commence)*
- *Bonjour, Monsieur A (tous les enfants répondent)*
- *Bonjour, Madame Ramirez (tous les enfants et le maître, ensemble, s'adressent à l'invité du jour)*
- *Bonjour, chers enfants de la 3^{ème} classe ».*

La préparation du cours principal depuis l'installation du silence jusqu'au bonjour général à la classe est caractérisée par une mise en scène qui exprime la démarcation d'un passage entre l'ambiance extérieure à la classe et l'ambiance que le maître souhaite installer pour débiter l'enseignement du cours principal.

Chaque séance matinale est marquée par un rituel qui cherche à faire vivre une ambiance de communauté.

Dans un sens symbolique la bougie est associée avec la flamme, dans celle-ci : « toutes les forces de nature sont actives, disait Novalis. La cire, la mèche, le feu, l'air s'utilisent dans la flamme brûlante, mobile et colorée, sont eux-mêmes une synthèse de tous les éléments de la nature. Mais ces éléments sont individualisés dans cette flamme unique » (Chevalier et Gheerbrant, 1982, p. 44)

Le sentiment de communauté s'instaure au moment où le silence s'installe et celui-ci sert de prélude à tout ce qui va se développer par la suite entre tous, de la même manière que des musiciens se recueillent en silence à l'ouverture d'un concert avant de lancer les premières notes de musique. Même si chaque participant s'exprime à travers ses propres possibilités instrumentales, il a toujours à l'esprit l'existence d'une unité organique à laquelle il appartient, qui, dans le cas que nous décrivons, est ici renforcée par le symbole de la flamme.

Le moment où la bougie est allumée accompagne toujours les « paroles du jour ». Nous avons pu remarquer que ces paroles sont identiques dans les quatre premières classes mais à partir de la 5^{ème} classe, elles vont changer.

Les « paroles du jour » énoncées de la 1^{ère} à la 4^{ème} classe évoquent la présence des forces symboliques et des qualités dont l'enfant aura besoin pour réaliser ses tâches scolaires. Ces paroles évoquent aussi la force et le courage

de l'homme qui héberge la volonté d'apprendre et d'étudier. Ces paroles accentuent le lien de l'homme avec l'univers et spécialement avec le soleil et la lumière du jour présente chaque matin. (Voir Livre 2).

A travers ces mêmes paroles, est exprimée la gratitude envers la Nature et les énergies qui vivent dans l'âme, dans le but d'entraîner les élèves à se mettre en route pour la journée d'enseignement des contenus, c'est à dire ces paroles créent le lien et préparent les élèves à aborder la phase suivante.

Les paroles prononcées à partir de la 5^{ème} classe expriment de façon plus explicite le lien entre l'homme et l'univers, avec la terre-planète et avec toutes les formes vivantes et non vivantes qui la composent. Elles enseignent aux élèves que l'être humain, outre de se tourner vers cet univers, se tourne aussi vers son âme en s'adressant à elle.

Elles enseignent qu'une même force spirituelle parcourt l'homme en faisant naître en lui une lumière qui en même temps fait partie du cosmos. Cette évocation de la lumière intérieure et extérieure établit un lien, un état d'union avec tout ce qui entoure l'être humain, invoquant son appartenance à quelque chose que nous pourrions identifier par le concept de reliance, dont parle Bolle De Bal (2003). Le concept développé par cet auteur fait appel à plusieurs acceptions, parmi elles, celle de reliance cosmique qui se fait entre une personne et des éléments naturels.

Dans un sens plus transcendantal, Bolle De Bal cite M. Lambilliotte pour qui la reliance appartient plutôt au domaine de l'expérience intérieure, « une quête de l'Unité de la vie » ; nous faisons partie d'un univers et nous sommes en interdépendance avec lui, même si ces liens sont parfois imperceptibles, dans notre intériorité s'installe un sentiment qui nous fait comprendre et sentir que nous faisons partie de ce tout envers lequel nous sommes redevables et que nous devons respecter. Le concept de reliance dans cette acception suppose,

en même temps, que l'espace qui entoure l'homme n'est pas différent de ce qui le compose et le modifie. Tous deux sont de même nature³⁶.

Pour revenir à notre précédent propos et résumer, il s'agit aussi d'un moment qui renforce le sentiment d'appartenance à un groupe-classe (reliance sociale) et qui prépare les élèves à se mettre au travail.

Moments du cours principal

A présent, nous allons exposer brièvement les différentes phases qui structurent et rythment le moment du cours principal, pour montrer les traits organisationnels de l'instruction. Inévitablement nous serons amené à retourner à l'étude de ces phases pour en montrer la dimension artistique dans un chapitre ultérieur.

Phase rythmique

(entre 25 et 30 minutes)

D'après nos observations, c'est une phase qui permet aux enfants, une activation de leur propre système rythmique, non pas d'une manière intellectuelle mais à travers le ressenti attentif et concentré des mouvements et des exercices rythmés qui ont pour propos d'éveiller les corps et les esprits des enfants et de les stimuler.

Cette phase est préparatoire et se situe avant que les élèves ne développent les contenus instructionnels qui leur seront donnés tout au long du cours principal.

Dans cette phase sont mis en action et hautement stimulés le système neuro-sensoriel, le système rythmique et le « système métabolique-membres » (selon la dénomination de R. Steiner), mais principalement l'accent est surtout mis sur le système rythmique qui est déterminant dans l'éducation des élèves de sept à quatorze ans.

³⁶ Cette acception va bien au-delà d'une connaissance écologique qu'il s'agit plutôt dans un sens anthroposophique, de : « Le cosmos apparaît, non comme un corps physique, mais comme un organisme de lumière. Cette différenciation elle-même est la manifestation sous forme de qualités lumineuses, d'une nature plus élevée encore, comparable à l'âme humaine » (Poppelbaum, 1965, p. 30)

L'enseignant offre un vaste répertoire de combinaisons rythmiques leur permettant de renforcer plusieurs canaux sensoriels : kinesthésique, visuel, auditif, au moyen de chants, de poésies et de mouvements répétés en rythme. Il considère que ce ne sont pas tous les élèves qui ont les mêmes caractéristiques ou possibilités, et c'est la raison pour laquelle le répertoire proposé est si riche et si vaste, justement pour répondre à l'extrême diversité des élèves. Chaque élève va pouvoir ainsi, à sa mesure, mobiliser toutes les énergies qui lui conviennent à un moment donné et réussir dans son domaine particulier bien que tous soient amenés à pratiquer les mêmes exercices ou les mêmes mouvements :

« Il faut essayer d'offrir un panel suffisamment grand d'activités dans des parties rythmiques pour que chacun y trouve son compte, pour être présent au moment du cours principal » (Ecole A, 4^{ème} classe, p. 75/Lignes 165-167).

La phase rythmique se réalise de différentes manières mais toujours en corrélation avec les contenus de l'enseignement du cours principal.

Dans cette phase, le maître devient un directeur des rythmes et l'ensemble des élèves de la classe va déployer des mouvements corporels parfois avec les mains, d'autre fois avec les pieds, d'autres fois les mains et les pieds ensemble, inventant de multiples manières de présenter les figures de valeurs, les mouvements corporels de rotation complète ou de demi-rotation, de translation latérale, de gauche et de droite, d'avant en arrière.

D'autres fois, en prenant pour base un contenu de Mathématiques ou de Langues, et toujours sous la direction du maître, les élèves effectuent des jeux rythmiques très actifs, en récitant leurs tables de multiplication, en répétant à haute voix des conjugaisons verbales ou tout autre contenu instructionnel. De tels jeux rythmiques peuvent utiliser aussi des jeux de balles, des jeux de cordes et le maître peut appuyer le rythme au moyen d'instruments divers, comme les cloches ou les triangles.

Dans cette phase, les élèves interprètent de la musique instrumentale, et aussi ils chantent à capella, la plupart du temps en canon.

Phase des poèmes

(La longueur de cette phase dépend du nombre d'enfants qui ont leur anniversaire le jour de la semaine où ils sont nés)

Durant cette phase, les enfants sont appelés à réciter la poésie que le maître leur a offerte au début de l'année. La plus grande partie des enfants, tout au long du cours apprennent non seulement la poésie qui lui correspond en particulier mais aussi chacun est amené à savoir par cœur celles de ses autres camarades, à force de l'entendre réciter, semaine après semaine.

Les enfants récitent leurs poésies le jour de la semaine où ils sont nés. Par exemple, les lundis ceux qui sont nés le lundi. Ceux qui sont nés un samedi pourront réciter leur poésie les vendredis ; ceux qui sont nés un dimanche pourront le faire les lundis.

Pour l'observateur, c'est un moment d'expression très poétique des enfants et le degré d'attention qu'ils montrent semble maximal à ce moment précis où la poésie est récitée. Pour la 1^{ère} classe, il n'y a pas de poème dans cette phase, parce que le maître ne connaît pas encore bien les enfants. C'est seulement à partir de la 2^{ème} classe que le maître, commençant à les connaître mieux et à percevoir mieux les qualités de chacun, leur offre en début d'année, une poésie qui les représente et peut aider l'enfant à développer certains aspects de lui-même.

Phase de récapitulation

(Entre 10 et 15 minutes)

Cette phase consiste principalement en une participation active entre maître et élèves, au cours de laquelle le maître pose la question aux élèves de ce qu'ils ont appris le jour d'avant. Chaque enfant est ainsi amené à faire un effort de mémoire et chacun d'entre eux prend alors conscience qu'il a appris quelque chose, qu'il peut nommer et expliquer devant tous. Alors commence un échange entre les enfants et le maître, une dynamique qui ré-active tous les contenus d'enseignement qui ont été étudiés la veille. Durant cette phase le maître peut évaluer ce que les enfants ont retenu et se demander s'il peut

continuer à avancer ou s'il doit répéter d'une autre façon les contenus de la veille :

« On attend que les enfants disent : « hier on a appris telle chose », par exemple la table de 8 ou la multiplication avec retenue ou bien l'accord des noms en « AL » au pluriel... donc qu'ils nomment vraiment la chose qu'on a apprise » (Ecole A, p. 55, lignes 80-83)

L'enfant est amené à extraire non seulement le contenu didactique mais la nature de l'exercice en lui-même et s'il l'enfant n'est pas capable de le nommer, le maître l'aide en lui posant la question directement, et demande de quoi il s'agit, comment s'appelle cet exercice.

Bien sûr, cette phase de récapitulation va s'installer chez les élèves, peu à peu, de manière très progressive, depuis la 1^{ère} classe jusqu'au dernier niveau de la 8^{ème}, avec des degrés d'exigences du développement de leur capacité d'abstraction de plus en plus importants. Alors que dans les petites classes, cette phase ne s'attachera qu'à développer un rapport direct avec l'expérience concrète.

Cette phase de récapitulation va permettre aussi de faire le lien entre ce qui a été fait la veille et la partie nouvelle que le maître a prévue d'apporter. Éventuellement, le maître va faire des observations sur des devoirs qu'il a déjà corrigés et commence alors un échange fructueux entre lui et les élèves sur ce qu'ils ont réalisé, comment ils l'ont réalisé et comment leurs devoirs peuvent être améliorés.

Phase de l'apport

(entre 20 et 25 minutes)

Cette phase est essentiellement le moment où le maître apporte la partie nouvelle de son enseignement et des contenus propres à ce jour particulier. Le maître ne se sert jamais seulement de mots mais il utilise des dessins, des graphiques, des images et des couleurs pour expliquer un contenu. Il essaye d'illustrer toujours le contenu d'enseignement, en l'enrichissant pour en montrer les divers aspects qu'il essaye de développer et de rendre clairs. Il s'efforce de

lui donner ainsi une épaisseur didactique qui est le produit de toute sa préparation et de ses propres recherches.

Phase d'exécution des exercices

(entre 25 et 30 minutes)

Cette phase se distingue par le fait que l'accent est mis sur le travail des élèves en autonomie, lesquels commencent les exercices tous seuls. Ce n'est pas une phase de réception pour eux. Ils doivent passer à l'acte, exprimer et travailler par eux-mêmes le contenu nouveau qu'ils viennent de recevoir, en cherchant des solutions personnalisées, en effectuant les exercices planifiés par le maître, qui va passer de pupitre en pupitre, accompagnant chacun dans son travail si nécessaire ou pour les plus grands, en donnant des conseils à ceux qui les lui demandent, tout en observant ce que chacun fait, pratiquant ainsi ce qu'on a coutume d'appeler l'évaluation formative.

Dans cette phase d'exécution des exercices, nous avons remarqué que parfois, il peut y avoir aussi une autre petite phase qui y est incluse. Elle consiste à corriger collectivement les exercices faits par les élèves, s'il y a le temps. Cette petite phase est aussi parfois utilisée, pour travailler sur les cahiers de périodes dans lesquels les élèves recopient au propre les exercices corrigés, auxquels ils peuvent ajouter des dessins, des couleurs, une manière à eux d'illustrer ce qu'ils viennent de comprendre, laissant une empreinte plus personnelle dans leur expérience et fabriquant à ce moment-là ce qui deviendra leur propre livre d'enseignement. La souplesse qui permet d'inclure cette petite phase dépend du fait que les élèves ont fini, plus ou moins rapidement, les exercices donnés dans cette phase d'exécution.

Phase du conte

(Environ 10 minutes)

Dans cette phase, nous avons remarqué deux phases très bien démarquées. La première, c'est la récapitulation de l'histoire qui a été racontée la veille. Le maître pose la question aux enfants, et leur demande à quel endroit du conte, ils en étaient restés, le jour d'avant. Chacun va se souvenir, dire ce qu'il a retenu de l'histoire, va construire des phrases, trouver les mots et les noms qui

ont été utilisés. Les enfants vont redire et revivre les événements de l'histoire. Le maître va repérer si l'ordre chronologique est respecté et va corriger si besoin est, sans oublier l'exactitude fidèle à l'histoire, dans la partie descriptive.

La deuxième partie de cette phase c'est le moment où le maître va reprendre le fil de l'histoire et continue à la raconter. À un moment de son récit, il va le laisser en suspens pour le jour suivant.

LE RYTHME DE L'ENSEIGNEMENT

Après toutes ces phases que nous venons de décrire, appartenant au cours principal, vient la récréation après laquelle les enfants vivront d'autres moments et d'autres phases dans cet enseignement du matin.

Que signifie pour nous cette séquence de différents moments qui se déroulent depuis le matin jusqu'à la fin du cours principal ?

Nous entendons par « séquence de moments » l'ordonnement de ces moments à la suite les uns des autres.

Dans toute cette séquence, apparaît à l'observateur un mouvement rythmique accompagné d'une variation de l'énergie investie dans ces moments par tous les participants aux moments et aux phases déjà identifiés ci-dessus. Que remarque l'observateur ?

D'abord les enfants arrivant de la rue, amènent un discours animé, avec une énergie d'agitation qui va peu à peu diminuer vers un état plus calme, en passant par une phase de transition au cours de laquelle la parole qu'ils amènent de la rue, de leur vie extérieure, va peu à peu être remplacée par une attention portée aux choses scolaires.

Après cette période de transition, il y a une pause qui propose un calme, un état plus tranquille dans le nouveau moment proposé. Les enfants vont entrer dans un climat de quiétude, de tranquillité, dans lequel ils seront ensuite amenés à se concentrer pour se disposer véritablement au travail qu'ils vont réaliser pendant la journée.

Les cinq phases qui suivent, s'inscrivent dans le cours principal et scandent cette séquence d'une partie de la matinée.

Pendant la première phase ou Phase rythmique du moment du cours principal, tout le corps des participants se met en activité, en mouvement. Les sens s'éveillent par le moyen d'exercices qui exigent un degré maximal d'attention de la part du groupe. Cette phase rythmique est une période de tension pour les élèves si nous la comparons avec la période antérieure, plus calme, cette première nous donne une image de véritable éveil empreint de vigueur.

A l'intérieur de cette phase rythmique, il existe une variation d'énergie qui se manifeste au cours d'un exercice plus lent et moins vigoureux jusqu'à atteindre des exercices aux rythmes plus rapides et plus vigoureux.

Ensuite les enfants abordent une période musicale dans laquelle ils jouent de la flûte et s'exercent au chant, ce qui donne à l'observateur l'impression d'une activité dans une période de calme.

Cette phase rythmique, vue dans son ensemble, est une activité motrice complète, à part entière, traversée par l'émergence d'un contenu cognitif qui, bien que relégué au second plan, est toujours uni avec les mouvements exercés. A la fin de cette phase rythmique, la variation énergétique retourne à un état de quiétude qui va amener le moment de la récitation de la poésie, au cours duquel le calme installé dans le groupe se conserve la plupart des fois.

Nous rappelons que Kant distingue dans sa *Critique de la faculté de juger* les arts du rythme dans lesquels il a découvert des degrés d'intensité divers. Pour Kant, il n'existe pas seulement le rythme auditif mais, pour lui, toutes les sensations sont rythmiques. Au-delà de la différence qui peut exister dans les canaux sensoriels, il existe un pouls qui est commun à tous les sens.

En conséquence, à travers ce prisme, proposé par Kant, nous osons affirmer que, si pour l'observateur il était possible dans ce mouvement alterné d'activités et de calme, de capter les variations d'intensité énergétique comme un vécu holistique, de la même manière et sans aucun doute, les élèves à leur tour,

dans l'expérience vécue et ressentie de ce même mouvement, s'imprègnent profondément des variations rythmiques qui font partie de l'organisation de l'instruction dans ce curriculum.

Jusqu'ici nous avons observé qu'il existe une récurrence de variations dans ce mouvement rythmique, au cours duquel se succèdent des périodes de tension et des périodes de détente et en plus il apparaît des variations dans l'intensité des activités qui y sont proposées.

Dans la Phase de récapitulation, les élèves passent par le processus de ce qu'ils ont étudié le jour d'avant, ils sont donc dans une période de tension, la tension d'évocation du souvenir. Tandis que dans la Phase de l'apport, même si les élèves sont attentifs aux explications du maître, c'est ce dernier qui est dans une phase de tension quand il amène les contenus nouveaux d'enseignement. Il s'agit donc ici d'une double variation énergétique qui est alternance entre tension et détente, de manière inverse entre le maître et ses élèves.

Dans la Phase d'exercices, la tension est à nouveau vécue du côté des élèves et dans cette phase, ils ont le temps de pratiquer ce qu'ils ont appris en faisant usage d'un répertoire expressif qui est accompagné dans la plupart des cas, de beaux dessins en couleur, d'une belle mise en forme des textes.

Dans la phase du conte ce schéma se répète de la même manière, avec alternance de phase de tension et de phase de détente.

Les Phases de récapitulation et de l'apport se développent d'après un fondement qui établit des rapports entre l'alternance de l'éveil et du sommeil, de l'oubli et du souvenir. Cette alternance est très bien expliquée par Carlgren (1989) :

Tout homme peut expérimenter que l'état de conscience pendant le sommeil n'implique pas l'extinction de notre activité mais sa transformation et son éclaircissement. La forme dans laquelle la matière est enseignée ainsi que le vécu du jour antérieur, ré-apparaissent dans l'élève le matin suivant. Ceci est d'une importance maximale, autant pour l'élève que pour le maître. Oublier correspond à une digestion c'est à dire à une transformation d'un aliment en énergie et capacité (...) Pour cultiver la mémoire et l'acquisition des facultés, oublier comme il faut, [c'est à dire] complètement, joue un rôle aussi important que la ferme évocation et le souvenir. (p. 107)

Le rythme de l'organisation instructionnelle est associé par les enseignants avec le rythme de la respiration. Ils identifient ce que nous avons appelé ici tension avec l'inspiration et détente avec l'expiration. Ils ont toujours à l'esprit l'image d'une respiration, d'un rythme respiratoire, qui se meut, qui vit, et qui perdure.

En voici un exemple :

« c'est une partie où... ça va et ça vient ...on respire...et ça nous permet de respirer...on donne, on reçoit...on donne, on reçoit » (Ecole A, 1ère classe, page 18/Lignes 561-563)

La tension et la détente ou relaxation dans le rythme a aussi à voir avec le fait que l'élève ne doit pas trop être chargé par des activités intellectuelles et pendant trop de temps.

Cette pédagogie estime que l'être humain est soumis à des rythmes biologiques. C'est la raison pour laquelle l'enseignant rythme son travail et celui de l'enfant, d'une part parce qu'il établit une résonance avec les rythmes biologiques de la nature humaine, et d'autre part parce qu'il applique un principe d'économie des énergies qui sont utilisées en travaillant.

Indépendamment de cette considération, nous savons que nos activités quotidiennes suivent un rythme et celui-ci commande l'exécution de notre travail. Dans ce sens, Benoist (1989) affirme qu'« il le rend plus facile en

transférant tout l'effort qu'il réclame à la charge de l'inconscient et de l'habitude » (p. 29)

Cette pédagogie suppose que dans la nature humaine, à cet âge scolaire, le système rythmique prévaut, qu'il ne se fatigue jamais, tandis que le système neuro-sensoriel a tendance à se fatiguer.

L'excès de travail intellectuel peut produire de la fatigue chez l'enfant. C'est la raison pour laquelle l'accent est mis sur l'alternance entre le travail qui exige une attention intellectuelle et le travail au cours duquel les enfants exercent une activité de type corps en mouvement, exercices rythmiques.

Cette forme générale que prend l'enseignement, dans laquelle il est possible de distinguer des moments et des phases articulés suivant une gradation et des variations, est née avec Herbart, au cours du XIX^e siècle.

Bien que le curriculum Waldorf se situe aux antipodes de l'enseignement intellectualiste promu par le système herbartien, il présente quelques points communs avec celui-ci.

Dans ce système, il y a d'abord une *phase préparatoire*, ensuite une *autre phase* dans laquelle le maître expose les contenus nouveaux en essayant de les associer avec les connaissances données au cours précédent et enfin une *phase d'application* au cours de laquelle les élèves doivent faire des exercices au moyen desquels ils effectuent le transfert des contenus appris. Un tel mode d'enseignement représente le schéma général pour tout contenu à enseigner.

Ce schéma général, formel, que nous tenons de Herbart, a été appelé : système de gradation formelle d'enseignement parce qu'il était valable, selon son créateur, pour toute situation d'enseignement.

Herbart a transmis dans le monde pédagogique, l'idée que cette articulation entre les différentes phases d'enseignement peuvent se répéter et qu'elles éduquent les élèves par leur structure même, par leur répétition. Il ne s'agit donc pas de dire que le maître travaille dans un désordre en improvisant « avec

son imagination créative » le cours de ses enseignements. Mais il existe un savoir-faire qui sert de base pour articuler le travail avec les élèves.

Enfin nous souhaitons ajouter que cette structure organisationnelle de l'instruction, dans laquelle il y a un mouvement, un rythme, des éléments récurrents, va se répéter pendant toute l'année scolaire.

Cette structure conduit à une accumulation d'expériences dans un sens évolutif, ce qui nous rappelle le concept de Dewey sur la « récurrence esthétique ».

Pour ce philosophe, dans le rythme, il existe deux types de récurrence : le type mécanique et le type esthétique.

Dans le premier type, les unités récurrentes, en tant que telles, attirent l'attention sur elles-mêmes comme des parties isolées dans lesquelles une relation avec un tout n'est pas perceptible.

Tandis que dans le deuxième type, il y a des relations récurrentes qui servent à définir et délimiter les parties en leur donnant une individualité propre. Mais aussi elles connectent les entités individuelles et elles demandent l'association et l'interaction entre elles. De cette manière, les parties servent de manière vitale dans la construction d'un tout (Dewey, 1949 p. 148).

En ce qui concerne ce que nous avons observé, les éléments rythmiques supposent une organisation de formes qui sont rattachées à un tout différencié. Au cours des années scolaires il y a quelque chose qui se répète et qui est cyclique, mais, néanmoins, dans cette répétition apparaissent toujours des éléments nouveaux, d'autres qui se re-crésent, c'est-à-dire qu'il y a des variations, il y a quelque chose qui évolue de façon périodique.

Il s'agit également d'un rythme continu où des formes sont ordonnées dans des temps déterminés, il n'y a pas de ruptures violentes.

Il s'agit d'un rythme très particulier à ce curriculum et à la culture que celui-ci adopte. Les maîtres et les élèves apprennent à s'ajuster à ce rythme de processus d'enseignement avec la ferme conviction que de nouvelles formes pourront être créées selon une structure rythmique de base, justement parce que le système rythmique de l'être humain s'active dès le début de la matinée et il est alimenté dans un mouvement naturel de tension et de distension (tension-détente). On suppose que ce que fait le rythme culturel de l'instruction dans cette pédagogie c'est de respecter le rythme naturel de l'être humain. S'il en est ainsi, on apprend plus facilement. Par conséquent, nourrir ce système c'est permettre à la création de s'épanouir, laquelle atteint sa concrétisation dans la variété des travaux qui peuvent être réalisés à travers l'aquarelle, les chants, les poésies, les travaux manuels, les langages corporels et intellectuels ; enfin l'appel continu à « la volonté et au sentiment » qui se réalise au cours de la journée.

A ce sujet Wunenburger (1992) nous dit :

On crée non en l'absence de rythmes antécédents ou contre eux mais avec eux, à partir d'eux. Des structures rythmiques deviennent ainsi le soubassement de nouveaux rythmes, au lieu de constituer une sorte de cristallisation inhibitrice (...) les rythmes sont comme des habitudes dont la répétition peut certes entraîner une sorte d'appauvrissement routinier et de dépendance passive, mais qui peuvent aussi favoriser l'émergence raffinée et stylisée de formes nouvelles parce que les automatismes se mettent alors au service d'un montage complexe et hautement plastique. Ainsi le pianiste devient virtuose à mesure qu'un entraînement intensif le dote d'automatismes tellement bien embrayés qu'il peut les mettre au service d'une liberté créatrice. Les rythmes déjà constitués ne doivent pas faire craindre une réduction systématique du vital au mécanique, mais peuvent contribuer à un accroissement de puissance créatrice sur fond d'un étayage répétitif (p. 24)

Le rythme du processus d'instruction, avec l'analogie de la respiration, des périodes de tension et de distension, s'inscrit dans une conception qui est

étrangère à tout ce qu'implique la lutte contre les rythmes naturels de l'être humain. Respectant alors cette réalité, nous partons de là pour rendre propice la formation des élèves sans dénaturer leur nature propre. Il ne s'agit pas pour le maître d'imposer un rythme aux activités qui sont mises en oeuvre dans la salle de classe, mais il assume que les moments de tension-distension, sommeil-réveil, font partie du rythme normal de la nature et qu'ils doivent être respectés en tant que tels. Ainsi donc, la formation que les élèves acquièrent est le résultat des lois qui leur sont naturelles.

Bien qu'il soit impossible d'observer de façon absolue l'individualité de chaque enfant de manière libre et indépendante, vu que l'enfant est influencé par le contexte culturel qui l'entoure, le maître est en mesure de la percevoir, de la capter et d'aider à ce qu'elle se manifeste du moment qu'il obtient les meilleures conditions pour favoriser son apparition et son émergence. Dans ce sens, en plus des huit années d'enseignement et le développement de ses capacités sensorielles, le maître établit dans son processus instructionnel les conditions rythmiques qui sont en harmonie avec celles de la nature humaine propres à cette période spécifique dans l'existence de l'enfant. Le travail du maître consiste à ce que les enfants puissent manifester leur état intérieur en prenant en compte la perfectibilité de leur être ; ce que chacun pourrait arriver à être afin d'être en accord avec son Moi intérieur. C'est ainsi que nous comprenons l'affirmation de R. Steiner lorsqu'il explique : « Les créations de l'art reposent non pas sur la réalité mais sur ce qui pourrait arriver à être ; non dans le réel sinon dans le possible » (Steiner, 1986, p. 26).

3.2.3. Organisation des relations de la classe avec son environnement immédiat

La vie de la classe fait partie d'un plus grand organisme qui la contient, c'est la vie de l'école. Chaque classe fait partie de ce grand organisme et les rapports entre ses parties sont très importants dans le curriculum Waldorf. C'est pour cela que le maître, en tant qu'organisateur de la vie de la classe est un médiateur continu entre celle-ci et le reste de l'école.

Nous ne souhaitons pas nous étendre beaucoup car les citations suivantes vont parler d'elles-mêmes et rendre évident ce rapport de la classe avec son environnement scolaire global.

Nous avons choisi ici des exemples qui montrent clairement l'organisation, les efforts, le temps investis par chacun et par tous en tant que participant au sein même de la classe conçue comme un tout, lorsque celle-ci établit des rapports avec d'autres membres et d'autres parties de ce plus grand tout qu'est l'école.

-Exemple d'un maître qui prépare ses élèves à assister à une pièce de théâtre dans l'école. Il s'agissait d'une 1^{ère} classe dans laquelle le maître devait expliquer la trame de la pièce de théâtre, faute de quoi les enfants n'auraient pas pu comprendre la pièce. Voici un passage de nos observations :

« J'aimerais vous parler de la pièce de théâtre que vous verrez demain jeudi. C'est la pièce que jouera la 8ème classe. Comment s'appelle la pièce? »

-L'Arlequin, dit une petite fille

-Oui, l'Arlequin. Vous verrez qu'Arlequin va servir deux maîtres. Il se plaint toujours de son maître et il décide d'en avoir un autre. Il trouve une personne. Au début vous verrez monsieur Pantalon qui a une fille : Clarisse. Ce monsieur Pantalon parle avec monsieur Lombardi qui avait un fils: Silvio. Silvio et Clarisse se mettent d'accord pour se marier, mais le père de Clarisse, il avait promis sa fille à Frédéric. Et monsieur Pantalon avait beaucoup d'affaires avec ce Frédéric. Celui-ci avait une soeur: Béatrice, et elle avait un amoureux : Florindo... mais Frédéric ne l'aimait pas et ils se battent en duel. Et on ne le verra pas sur scène. Florindo s'enfuit et Béatrice est partie pour le chercher. Mais elle pensait arranger toutes les affaires avec Monsieur Pantalon. « Il faut que je récupère ce que mon frère avait prêté à Monsieur Pantalon ». Alors, Béatrice pour récupérer l'argent, se déguise comme son frère. Mais il se trouve qu'elle avait pris comme serviteur « Arlequin ». « Arlequin » se proposait d'être le valet de Florindo et de Béatrice (on croit que celle-ci est Frédéric).

C'est pour vous aider parce que c'est un peu compliqué à comprendre. C'est pour la pièce de demain » (Extrait d'observation, Ecole B, 1^{ère} classe, p. 46)

-Exemple d'un maître qui prépare ses élèves pour la présentation d'une pièce de théâtre, lors de la fête de carnaval de l'école. Voilà le passage concerné :

« Tout se passe dans une ambiance où les élèves donnent beaucoup des idées. Il y a quelqu'un qui veut représenter Aphrodite, Quelques autres seront des Chameaux, etc. Ils se mettent d'accord pour que quelqu'un soit la momie.

Ils inventent comment elle sera habillée. Quels seront les enfants qui vont la débarrasser de ses habits. Qu'est ce qu'on lui demandera, qu'est ce que celle-ci va répondre, etc. Il semble que Bouddha sera assis sous un arbre, qu'il y aura quelques intrus, comme le Minotaure.

Les idées données par les élèves sont prises en compte par Madame R. qui est en train de prendre des notes. Il y aura un journaliste qui travaille pour l'émission « temps sans frontières ». Il va par ici et par-là en faisant des petits entretiens.

-« D'où venez vous ? -demande le journaliste

- De la Grèce ancienne, répond le Minotaure

Le journaliste pose une question à Ulysse

- Qu'est que vous avez à nous dire ? A ce moment là, l'élève qui représente Ulysse improvise une réponse :

- Qu'il est mieux de voyager en avion »

Tout le monde éclate de rire et Madame R. prend la parole :

- Avec toutes ces idées je vais faire la mise en scène, je vais l'écrire

Le groupe continue à parler sur les personnages (Rachacha, Humis) » (Extrait d'observation, Ecole B, 5^{ème} classe, p. 497)

Le premier exemple est une expression de la mobilisation qui se fait dans chaque classe au moment de participer en tant que spectateurs à une parmi plusieurs pièces de théâtre qui sont présentées au cours de l'année à l'école. La préparation que fait une classe déterminée (dans ce cas la 8^{ème} classe) afin de mettre en scène tout un travail artistique a pour spectateurs fondamentaux le reste de la communauté scolaire.

Le montage de la pièce de théâtre ne passe pas inaperçu dans l'école. Il devient le sujet de conversation qui occupe une place majeure dans l'école et le lien qui s'établit entre la place qu'occupe la classe et le spectacle ne se termine pas une fois que la représentation est terminée. La même pièce observée peut être un sujet de conversation dans les différentes classes.

Le théâtre n'est pas étranger aux enfants des premières classes vu que tout au cours de l'année, ils sont les acteurs de petites pièces préparées par le maître; montages de quelques fêtes de l'école, comme c'est le cas dans notre deuxième exemple.

Depuis les premières classes, les enfants jouent des rôles à plusieurs occasions et aussi ils apprennent à être spectateurs. Ceci fait partie du curriculum des écoles Waldorf. Il s'ensuit que ce sont les maîtres eux-mêmes qui, attentifs au calendrier des fêtes scolaires, organisent, écrivent de petits scénarios de pièces de théâtre, choisissent des pièces à représenter et avec l'ensemble de la communauté scolaire s'adonnent à l'élaboration de décors, de costumes, au montage des effets sonores et visuels, à l'organisation des représentations sous tous leurs aspects.

La préparation des petites pièces de théâtre ou pièces musicales qui ont lieu dans chaque classe et qui seront ensuite présentées à toute l'école, n'est pas à l'écart de ce qui se fait au quotidien mais elle intègre le contenu qui se développe à un moment déterminé de l'année, de manière que ce qui se fait en classe fait partie de ce qui est apporté dans la mise en scène. Il y a une synchronisation entre la vie de la classe et celle de l'Ecole. Ceci s'obtient grâce à l'affluence de toutes les classes qui suivent le rythme du calendrier de l'Ecole. Le médiateur-organisateur entre l'une et l'autre c'est le maître.

Dans notre deuxième exemple, nous voyons comment les personnages de la représentation organisée par la 5^{ème} classe, sont des personnages extraits du contenu de l'Histoire qui fait partie du Plan d'études de cette classe : l'Inde, la Perse, la Grèce.

Pour cette même fête de Carnaval, les enfants de la 2^{ème} classe ont joué une petite pièce dont le sujet principal était les animaux, sujet qui fait partie du contenu du plan prévu pour cette classe.

La 6^{ème} classe a présenté une pièce dont le contenu concernait le « passé composé », sujet d'étude dans cette classe.

Ainsi le contenu non seulement s'étudie mais il peut aussi être le sujet pour une mise en scène, où tous les élèves participent. On représente de manière artistique les expériences d'enseignement réalisées en classe. L'expression s'obtient avec des mouvements corporels, l'articulation du texte en prose ou bien en vers grâce aux entrées de chaque acteur au moment opportun, et à des interprétations chantées.

Dans notre exemple et afin d'assurer le principe d'unité un sujet avait été choisi pour la fête de Carnaval : les voyages, tout était réalisé de manière à ce que l'ambiance du spectacle soit dans sa mise en scène en harmonie avec une atmosphère de « voyages ». Cela implique un travail d'organisation de la part de tous les participants, que les élèves apprennent depuis les premières classes jusqu'à ce qu'arrive la représentation des grandes oeuvres théâtrales des élèves des classes supérieures³⁷.

Le concours de tous les nombreux participants des différentes classes aux évènements artistiques, peut être encore plus concentré si on y ajoute les annonces et communications écrites, réalisées pour inviter tous les membres de la communauté à ces évènements. Nous avons pu l'observer dans l'école B, parce que dans celle-ci, les maîtres publient, périodiquement, ce qu'on appelle la « Feuille d'Information ». Ce moyen de communication permet de tenir au courant la communauté scolaire, entre autres, des oeuvres et des spectacles prévus au moyen d'une notice écrite concernant la pièce qui va être représentée. Dans le cas que nous décrivons, la notice a été rédigée par le metteur en scène de la pièce, le maître de la 8^{ème} classe.

L'organisation du curriculum dans les trois écoles observées, prévoit l'insertion et la participation des classes à toutes les fêtes, les cérémonies, les marchés de l'école organisés de façon périodique et fréquente. La journée appelée journée « Portes ouvertes », mérite une attention spéciale vu que pendant une journée de l'année l'Ecole ouvre ses portes à tous ceux qui désirent s'informer et connaître de plus près les Ecoles Waldorf. Durant cette journée le produit du travail que les enfants et le maître ont réalisé en classe est rassemblé et exposé au public : tricots, aquarelles, exposition de cahiers, sculptures, papier

³⁷ Hormis ces présentations il y en a d'autres, plus ouvertes qui ne servent pas de lieu d'exposition et de représentation du contenu d'instruction dans les classes, mais qui font partie d'une autre dimension de la vie culturelle des Ecoles Waldorf. Ces écoles peuvent être perçues comme un centre d'art où l'on trouve une école de musique, de danse, d'eurythmie. Ainsi, le soir, la salle de théâtre de l'école peut devenir une salle de théâtre de la communauté, de la ville. L'invitation n'est pas limitée à la communauté scolaire mais elle élargit son rayon d'action à un ensemble plus large. Dans une de ces écoles que nous avons visitées, en moins de deux mois, furent organisés un spectacle de musique traditionnelle ukrainienne et un concert de l'orchestre de l'école. Les écoles reçoivent également des artistes d'autres régions et d'autres pays.

artisanal, ouvrages en bois, en métal. Il y a également des ateliers avec les élèves, une librairie et un marché.

Les fêtes principales dans les Écoles sont les quatre fêtes représentant les saisons : la Saint-Michel (en Automne); Noël (en Hiver); Pâques (au Printemps) et la Saint-Jean (en Été). Mais en plus de celles-ci on en célèbre d'autres comme la Saint-Martin (Novembre), l'Avent (avant Noël), le Carnaval et la Pâques.

Ces célébrations sont des commémorations et au cours de celles-ci toute une organisation est déployée pour laquelle les élèves et les maîtres participent activement. Par exemple, la fête de la Saint-Martin, à laquelle assistent les enfants des trois premières classes, exige de même que les autres, un temps de préparation où sont élaborés les outils qui correspondent à la symbolique de cette célébration en particulier.

Les enfants ainsi, sous la tutelle de leur maître, préparent les lanternes qui vont illuminer le chemin où ils vont pénétrer, quand commence à la tombée de la nuit, la célébration de la fête de la Saint-Martin. De même, les parents se joignent à cette célébration et participent activement à l'élaboration de quelque élément symbolique lié à cette commémoration, ainsi qu'à l'offrande d'aliments pour le dîner. Musique et chants accompagnent cette marche.

Une enseignante de la 5^{ème} classe nous explique :

"...Saint Michel...et donc, c'est la fête du courage parce qu'il [] e dragon...et en même temps c'est la fête de l'automne, donc, on a de récoltes...les enfants amènes des légumes...aussi des feuilles...très colorées et en même temps on a les histoires sur le courage. On amène les enfants dans la nature, et puis on fera jeux sur le courage (...). En décembre on a beaucoup de choses... on a donc la spirale de l'Avent...c'est surtout pour le jardin d'enfants et classes un, deux, trois (...) on fait une grande spirale avec des branches de sapins...dessus ces branches on pose des `pierres précieuses, de belles choses...et alors, chaque enfant va [...] dans la spirale avec une pomme, avec une bougie dedans, éteinte....et il fait le chemin de la spirale (...) et alors, l'enfant, chaque enfant...il rentre dans la spirale très doucement [...] et au milieu il y a une grande bougie...et il allume sa bougie avec cette grande bougie...il se retourne et il marche...et il dépose sur la spirale, il dépose sa pomme avec la bougie allumée [...] Alors quand tous les enfants ont fait ça...la spirale est

entièrement illuminée...c'est magnifique » (Ecole B, 5^{ème} classe, p. 344-345/Lignes 448-475)

Dans nos exemples, nous avons vu qu'il y a une constante dans l'organisation des relations de la classe avec son environnement immédiat. Il y a une participation à la préparation d'une mise en scène qui sert à la représentation de quelque chose, que ce soit des pièces théâtrales, des commémorations. De cette façon, d'année en année se répètent les mises en scène pour chaque célébration avec la participation commune des diverses classes. Chaque fois qu'on commémore quelque chose, on passe par une phase préparatoire où l'on met en marche l'imagination des maîtres et des élèves et ceci s'intègre à la vie quotidienne de la classe. L'imagination se tisse avec la symbolique propre à chaque célébration, imitant chaque fois et ramenant au présent, des personnages et des histoires passées exemplaires, dans un processus de re-création. La préparation peut comprendre la fabrication d'outils, de costumes...; des histoires concernant les personnages ou les fêtes qui seront l'objet de célébration sont dessinées, décrites et ainsi reprennent vie pour les préparateurs et les spectateurs. Comme l'explique si bien Postic (1989): « Non dans la recherche d'une signification se situant sur le plan rationnel mais dans l'éveil d'images qui retentissent en nous et qui incarnent un sens » (p. 13).

De cette façon, par exemple, la nuit de la Saint-Martin, l'obscurité du ciel, les chemins dans la forêt, la sonorité d'un accordéon qui accompagnent les marcheurs, les lanternes, bien que toujours réelles et banales, acquièrent un autre sens. Il s'agit de quelque chose qui sacralise une vie qui peut servir de modèle, d'exemple à l'imagination de l'enfant et à celle des spectateurs.

Cette affirmation est très proche des réflexions développées par Mircea Eliade quand il se réfère à la pensée mythique, laquelle « se détache du temps profane et rejoint magiquement le temps sacré » (Eliade, 1957, p. 21).

Les commémorations qui se réalisent dans ces écoles sacralisent la vie et le cosmos, chose qui leur sont très particulières étant donné que dans le monde actuel contemporain, tant l'une comme l'autre ont été dépourvus de leur caractère sacré.

La conduite qui se met en évidence dans ces occasions relève du mythique vu que les personnages qui servent pour la commémoration sont imitables, et dans la commémoration ils s'actualisent à nouveau. Rappelons que pour Mircea Eliade, une des notes caractéristiques du mythe c'est de servir de modèle exemplaire à une société, et transformer un personnage historique en archétype.

D'autre part, cet auteur identifie divers types de mythes, parmi ceux-ci celui du Paradis, lequel peut s'identifier par exemple avec la figure de Saint-François d'Assise vu que l'amitié qu'il entretient avec les animaux sont « les signes manifestes du recouvrement d'une situation paradisiaque » (Ibidem, p. 88).

La mise en scène, la participation active de la communauté scolaire lors de ces fêtes, fait que la cérémonie acquiert un caractère rituel et artistique. Dans un curriculum où l'art acquiert autant d'importance il devient impossible d'omettre une attitude qui évoque les muses et entre elles, fondamentalement, la mère de toutes, Mnémosyne, qui personnifie non pas le souvenir banal, superflu, mais la mémoire qui est capable de remonter aux origines, au commencement de tout, et dans cette recherche il était donc inévitable de remonter à l'origine cosmique et aux rythmes qui lui sont propres. Dans ce sens, les rythmes cosmiques sont sacrés « en tant que ces rythmes sont considérés comme des révélations- nous voulons dire des manifestations, des actions- d'une sacralité fondamentale sous-jacente au Cosmos » (Eliade 1975, p. 326).

Dans l'anthropologie de R. Steiner, l'origine cosmique de l'homme entraîne le fait qu'il en fasse partie intégrante et donc il y a une relation entre micro et macro-cosmos, en conséquence il est nécessaire d'harmoniser les rythmes de l'un et de l'autre pour le bénéfice de l'être humain conçu comme un tout entier.

L'art de l'enseignement doit concrétiser ce besoin en vertu du principe de l'harmonie, de là vient le fait que le rythme propre de la classe s'enchaîne au rythme scolaire plus général et celui-ci à son tour se met en concordance avec les rythmes naturels. Aussi, le maître doit être attentif et actif en permanence

dans l'organisation non seulement de sa salle de classe mais aussi de l'école en général vu que l'une ne peut se concevoir sans l'autre.

Le maître, en plus de sa participation dans la mise en scène de chaque événement, en est aussi le producteur. Donc, tout producteur doit très bien connaître l'endroit, les lieux, le temps et les ressources physiques et humaines dont il peut disposer. Aussi se transforme-t-il en une personne dont les relations sont intenses avec son entourage proche. Nous disons que le maître est un membre dont l'activité ne se limite pas à la salle de classe mais, bien au contraire, il participe à toute l'organisation de l'école. Autant le monde de la classe que celui de l'école lui sont liés. Chaque maître est engagé dans les tâches de la vie scolaire de même que les élèves (de la même façon, comme nous l'avons vu, chacun assumant des responsabilités dans l'organisation, dans le nettoyage ou dans le décor de la salle de classe).

Par exemple, dans l'Ecole B, sont attribuées à chaque classe des tâches de nettoyage et de traitement du compost. A la cantine, les élèves ont la responsabilité de mettre la table, de débarrasser les assiettes et de mettre les tabourets sur les tables à la fin du repas.

Les élèves et les maîtres savent que ceci fait partie de la vie dans leur école, et les parents participent également en aidant à la cuisine. Les responsabilités sont rotatives mais chaque individu participe toujours à une activité différente, ce qui donne une vision du monde scolaire plus vaste et accentue le sens d'appartenir à la communauté scolaire. Il ne s'agit pas de dire que « tout dépend de moi » mais que « moi aussi je dépends des autres » dans un processus dirigé vers l'autonomisation de l'élève qui commence dès les premières classes et qui se distingue par des relations solidaires et une coopération communautaire. Ce qui s'utilise doit être entretenu et l'utilisation d'objets et de lieux obéit à des règles minimales de cohabitation, ce qui fait appel à une dimension affective et sociale.

Quand nous faisons mention de la vie scolaire, nous la concevons comme une vie organisée du point de vue pédagogique, d'où son caractère intentionnel. A ce sujet, il faut faire remarquer que Wittenbrucht (1987), dans les études historiques concernant la relation enseignement-vie scolaire, parle de trois modèles, le modèle additif, le modèle relationnel et le modèle intégrationnel. Dans le premier modèle, la vie scolaire est conçue comme quelque chose d'additionnel. A l'enseignement on ajoute la vie scolaire en guise de compensation. Dans le deuxième modèle, la vie scolaire élargit l'enseignement en transférant certains cours en dehors des salles de classe, par exemple, visites d'usines, musées, rédaction et publication de journaux scolaires.

Le troisième modèle dont parle l'auteur est décrit comme suit

Dans ce modèle, on désigne sous le nom de « vie scolaire » l'organisation éducative fondamentale de la totalité de ce qui se fait dans une école selon laquelle on conçoit également et on est tenu d'orienter l'enseignement. Toutes les formes d'enseignement, d'apprentissage et d'éducation scolaires, toutes les actions et relations dans le cadre scolaire sont « embrassées » et structurées par une conception éducative et, en principe, reçoivent d'elle leur sens (p.89).

Cette idée du modèle intégral exprime exactement ce qui se passe dans les écoles observées, car les processus de la vie en classe sont intégrés à la vie scolaire et vice versa, dans laquelle on entend le curriculum comme tout ce qui est planifié et activé dans l'école en fonction d'objectifs bien définis. Aucun élément de l'école ne peut être perçu comme isolé. Aussi, rien de ce qui se passe à la cantine scolaire, durant les célébrations, dans le travail du compost, durant les représentations de théâtre, lors des concerts, des excursions, au moment de l'instruction, l'organisation spatiale et temporaire des classes, l'organisation spatiale de l'école ainsi que l'entretien, ne peuvent être perçus comme des éléments isolés, parce qu'ils répondent à un processus de

planification, de structuration et d'évaluation constante du curriculum. Ils n'obéissent pas à des circonstances, à des improvisations ou à des souhaits personnels de quelques maîtres.

Cette dynamique exige de chaque maître un engagement continu, vu qu'en tant que producteur et organisateur du curriculum scolaire, sa présence est nécessaire lors des réunions collectives où sont examinés les projets, les programmes, qui sont soumis à révision et à discussion. Tout ce qui se réalise à l'école, est considéré comme faisant partie d'un organisme à par entière, c'est à dire, tout a un sens pour le maître car il sait qu'il fait partie intégrante de cet organisme et que ces actions se répercutent sur la dynamique de celui-ci.

Dans ces écoles nul n'est entraîné à devenir irresponsable ou passif. Au contraire. L'organisation suppose un corps collégial des maîtres qui se réunit toutes les semaines³⁸. Durant cette réunion de maîtres sont discutés des thèmes pédagogiques et administratifs. De plus il existe divers autres collèges, comme par exemple : le collège d'orientation, le collège pédagogique, le collège technique. Une maîtresse nous parle du collège pédagogique, dont elle fait partie :

*« c'est vraiment se retrouver...puisque'on n 'a pas de directeur, on doit tout partager...et au niveau pédagogique on doit être toujours en questionnement vis-à-vis de nous-mêmes et vis-à-vis des collègues...on doit échanger continuellement pour savoir où on va, qu'est ce qu'on doit ré-ajuster, ré-actualiser toujours nos connaissances pédagogiques...ça c'est vraiment notre base de travail, soit un professeur qui parle de ce qu'il a fait dans sa classe pour telle période...mettons, il raconte sa période de géographie...on écoute et on peut échanger là-...on peut y parler d'enfants (...) C'est vraiment la formation continue entre nous, avec des expériences vraiment de base... »
(École B, 2^{ème} classe, p 295/Lignes 575- 589)*

À part cette réunion il y en a beaucoup d'autres: la réunion hebdomadaire des maîtres des premières classes, celle des classes intermédiaires ; les maîtres d'une même classe se réunissent également entre eux. De plus, les maîtres se réunissent en commissions de diverse nature et un maître peut appartenir à

³⁸ Dans ces écoles, il n'y a pas de directeur car tous les maîtres partagent la responsabilité du fonctionnement de l'école

plusieurs commissions à la fois. Dans notre cas précédent, la même enseignante appartenait aussi à la commission d'admission des élèves :

« Moi, je fais partie de la commission d'admission des enfants de la 1^{ère} classe...ça veut dire...quand les enfants arrivent pour la 1^{ère} classe...enfin les parents les inscrivent---mais nous, on doit les voir un par un...Il y a tout en processus pour voir un petit peu si l'enfant est prêt...rencontrer les parents...discuter avec eux, voir avec le médecin » (École B, 2^{ème} classe, p. 296/Lignes 612-616)

La connaissance globale de l'organisation scolaire s'acquiert par l'expérience elle-même, aussi est-ce une connaissance profonde et dynamique, qui ne cesse jamais car le curriculum s'entend comme un tout. Il serait impensable qu'un maître de cette école ne participe pas à la gestion scolaire parce qu'il n'aurait pas les éléments nécessaires pour que sa propre classe fasse partie du curriculum. Le curriculum se désintégrerait et le propos pédagogique pour lequel il a été créé n'aurait pas raison d'être.

Il s'agit de comprendre la nature de ce tout organique qu'est l'école car avec ses éléments le maître travaille jour après jour et son être artistique le pousse à approfondir une expérience et un vécu esthétique (Dewey) le conduisant à achever des actions complètes et en profondeur.

Comme il a été mis en évidence dans les citations précédentes, l'organisation propre de l'école suppose que la recherche et le développement du curriculum soient attribués aux maîtres et fassent partie de leurs fonctions. L'organisation n'est pas quelque chose de juxtaposé au curriculum mais la garantie de sa réalisation, garantie pour que les éléments hétérogènes s'accordent de manière totale.

Le maître dans la classe et le maître à l'école, est le principal garant de l'éducation dans les écoles observées ; c'est dans ce sens que l'affirmation de Stenhouse (1983) interprète bien ce que nous pourrions donner comme conclusion à cette partie :

L'art de la comédie sociale exprime une vision des mœurs et de la morale, tel que les vivent les gens. L'art de l'éducation exprime une vision de la connaissance

comme la vivent les personnes. Le moyen pour l'une est le théâtre, pour l'autre, la scolarité. Toutes deux atteignent leur moment d'apex quand l'audience ou celui qui apprend se sent induit à réfléchir consciemment sur le message qu'il reçoit. Telle réalisation dépend non seulement de la qualité de l'oeuvre ou du curriculum, mais aussi de l'art de l'acteur ou du professeur (p. 150).

De manière générale, nous pouvons affirmer que les rapports de chaque classe avec l'école dans sa globalité donne un souffle nouveau à chaque occasion d'interaction ou de rassemblement entre le tout (l'école) et ses parties (les classes). Ces événements communs à tous ne sont pas vécus comme une rupture dans la routine mais ils deviennent une nourriture exceptionnelle, utilisée pour les enseignements quotidiens habituels, dans lesquels les enfants s'investissent avec autant d'enthousiasme, d'efforts, de temps et d'intérêt personnel que pour toute autre activité scolaire.

Ces événements, où se réunissent toutes les personnes qui font partie de l'école, en dehors de leur propre salle de classe, aident à sortir un peu de la routine et nous font penser à une idée qu'avait déjà développée J. Dewey, lorsqu'il évoquait le rapport des oppositions, ordre versus désordre, curiosité versus ennui.

La créature vivante exige ordre dans la vie mais aussi elle demande de la nouveauté. La confusion est désagréable, et l'ennui l'est autant. Une touche de désordre prête son charme à une scène banale, mais il s'agit seulement d'un désordre du point de vue extérieur. Du point de vue de l'expérience réelle, la touche de désordre ajoute emphase, distinction, dans la mesure où elle n'empêche pas une accumulation de vécu. (Dewey, 1949, p.149)

Dans cette dernière partie de l'organisation du travail dans la salle de classe, nous découvrons mis en œuvre, un concept que ce curriculum développe : chaque partie est dans le tout et le tout est dans chaque partie (Reinsmith, 1989), parties et tout sont considérés comme des unités organiques, l'un ne vivant pas sans l'autre.

CHAPITRE 4 : LE MAÎTRE-ENSEIGNANT EN TANT QU'ARTISTE

4.1. Le maître observateur

Dans une première approche nous concevons « l'enseignant-artiste » comme quelqu'un qui développe une sensibilité spéciale pour percevoir certaines qualités propres aux êtres humains et à la nature. Nous entendons par qualités « les traits de notre entourage que nous pouvons expérimenter à partir de nos sens. Ainsi nous ressentons ces qualités que nous appelons bleu, chaud, bruyant ou épineux dans leur état anonyme, bien avant que nous puissions leur attribuer des mots » (Eisner, 1998, p. 35.)

Le développement de la sensibilité dans la perception des qualités suppose que le maître assume une attitude active face aux impressions du monde extérieur et s'arrête pour les explorer. Ce qui le mène à observer, au-delà des généralités, ce que les choses ont de singulier. La perception, en tant que telle, est déjà une « transaction entre les qualités de l'entourage et ce que nous apportons à ces qualités ». (Eisner, op.cit., p. 81) Ainsi le maître qui développe ce type de sensibilité dans sa perception, va s'intéresser à un arbre en particulier, va explorer une couleur, une combinaison particulière de couleurs. S'il étend cette attitude envers d'autres domaines de son environnement il peut réussir à développer des capacités qui vont lui permettre de connaître en profondeur le monde des formes, des couleurs, des sons, du mouvement, du mot imagé, jusqu'à en connaître le plus large éventail des nuances qu'il lui est possible de percevoir.

En développant cette sensibilité, le maître est souvent conduit à concentrer son attention sur la préparation qu'il effectue avant la rencontre instructionnelle avec les élèves :

- Quelle image va donc être la plus appropriée pour initier un nouveau contenu ?

- Comment présentera-t-il l'information obtenue dans la bibliographie consultée lors de ses recherches ?
- Quels seront les meilleurs moyens pour l'expression de cette image ?
- Quelle séquence va-t-il opter pour développer le contenu ?
- Combien de temps va-t-il consacrer à chaque partie ?
- Quels exercices peut-il proposer aux élèves en fonction du degré de complexité de la matière enseignée ?

Chacun de ces aspects mérite une attention spéciale et un exercice de comparaison et de sélection de certaines qualités par rapport à d'autres.

De plus, dans la rencontre instructionnelle même, le maître exprime avec une insistance variable, ses gestes, ses mots, ses dessins en apportant une tonalité particulière à ce qu'il fait. De cette manière, le contenu de l'instruction ne dépend pas seulement de comment il est programmé mais aussi de la façon dont il est activé dans la rencontre avec les élèves.

L'enseignant n'est donc pas indifférent aux qualités du monde naturel et humain. Grâce à l'observation de celles-ci, il approfondit ses connaissances progressivement en produisant des combinaisons d'éléments dans l'espace et le temps, de ce fait, il crée ainsi de nouvelles relations entre les éléments initialement perçus qui l'aideront à développer une capacité d'« appréciation » de l'interaction des relations qualitatives.

L'enseignant développe aussi sa capacité d'observation envers les qualités de la nature humaine. Pour aller au-delà de ce que « je vois tous les jours », il doit outrepasser les apparences par la voie du « ressentir », au moyen de la voie de tous ses sens³⁹. Ceci se réfère au fait que cette pédagogie se situe dans la

³⁹ Le développement des capacités artistiques est foncièrement lié à l'éducation de nos sens, à leur affinement et en même temps il est lié avec notre imagination. Lorsque nous parlons de l'observation de la nature humaine, il nous faut aller au delà de ce que peut capter un seul de nos sens, il s'agit plutôt de ce que capte l'ensemble de notre être sensoriel. Le développement et l'entraînement de nos sens est une des conditions pour exercer l'art de l'enseignement. Aussi quand nous parlons d'observation nous le faisons

filiation de Goethe qui développe une certaine idée par rapport à la capacité de l'être humain selon laquelle il est possible de voir non seulement des qualités comme les couleurs mais aussi de les ressentir. Par exemple certaines couleurs peuvent être ressenties comme chaudes et d'autres comme froides. Dans ce sens, l'observation de la nature et de tous les êtres ne doit pas nous conduire au chemin étroit de la production de représentations « froides », ou « mortes ». Elle doit, au contraire, renouveler constamment notre pensée en ouvrant notre propre capacité à ressentir les qualités. Renouveler ne consiste pas à plus ou moins élucubrer mais plutôt à donner de la souplesse à l'observation.

De la même manière que les artistes développent des capacités plastiques, mobiles pour travailler avec des qualités : le musicien avec les sons, le peintre avec les couleurs, le poète avec les mots, le danseur avec les mouvements, l'enseignant développe aussi une force plastique qui se manifeste dans la perception de la nature humaine qu'il observe, la sienne ou celle de toute autre personne. L'« enseignant-artiste » cultive cette dernière en même temps qu'il cultive les expériences avec des qualités comme la couleur, les mots, les sons, les formes. Le développement de cette capacité implique que si l'enseignant souhaite percevoir l'idée ou l'image fondamentale sous-jacente à la nature, il est tenu, avec les forces de sa conscience, de se situer dans le devenir pour développer la pensée vivante, souple qui accompagne ce devenir. Cette souplesse lui permet de percevoir ce qui est vivant dans les formes⁴⁰.

dans un sens large, non restreint. Dans cette pédagogie nous parlons de la perception des qualités lorsque nous incluons la compréhension des mots que nous disent les autres personnes, nous parlons aussi de la perception du mouvement des autres, de leurs pensées, de leur être le plus intime, ainsi que de la perception de légèreté, de lourdeur dans notre corps, de la perception de fatigue, de lassitude que nous pouvons sentir dans notre for intérieur.

T. Göbel (1990) nous parle d'un sens du mouvement et de la position avec lesquels il distingue entre autres: les qualités de ce qui est lent, rapide, rectiligne, courbe. D'autre part, il nous parle du sens de l'équilibre: " le sens de l'équilibre perçoit si la position de mon axe est à la verticale ou non" (p. 67).

En conséquence, il est souhaitable que le maître s'exerce de tout son être, à ce contact avec le monde. Toutes ses capacités sensorielles se développent dans un travail avec les éléments qui lui sont propres : formes dans l'espace, couleurs, sons, équilibre.

⁴⁰ Un bon exemple de ce que cela veut dire nous est donné par Steiner dans sa critique du nominalisme. Il explique que si nous voyons la forme particulière d'un triangle quelconque, celui-ci ne nous donne pas l'idée générale du triangle. Même si nous avons trois triangles particuliers nous ne serions pas en mesure d'en extraire la notion générale. Ce sont des cas particuliers du triangle et non du triangle en général.

Cette idée repose sur le fait que R. Steiner a extrapolé certaines des idées développées par Goethe concernant la possibilité de connaître la forme primordiale qui est à l'origine des formes vivantes. Goethe a consacré une bonne partie de sa vie, à l'étude de la morphologie des plantes et des animaux. Il a introduit et développé le concept de métamorphose. Pour cet auteur, s'il est vrai que l'observateur des phénomènes de la nature doit tenir compte de ce qui appartient à l'intuition originelle des choses, il ne doit pas adopter une attitude de réception passive devant la chose observée, il doit aussi s'ouvrir à une manifestation de l'objet au-delà de son apparence. Par exemple, le botaniste, en plus d'étudier la forme d'une plante, doit se pencher sur les relations que celle-ci entretient avec le restant du règne végétal pour obtenir une vue d'ensemble, ce qui doit lui permettre d'extraire des critères toujours liés aux phénomènes observés.

L'étude des formes dans les différents règnes de la vie a aidé Goethe à comprendre qu'il y avait un changement permanent dans ces formes qui entraînent de nouvelles formes exprimant une énergie créatrice. Les formes se déploient selon un mouvement déterminé, selon un rythme qui ne leur est pas antérieur, mais comme un mouvement qui se développe, de lui-même, progressivement. Cette force déployée à l'intérieur d'une plante spécifique est commune à toutes les plantes. D'où la définition de Goethe de « plante primordiale ». Pour observer cette plante primordiale, l'observateur a besoin d'une activité intense de la pensée qui implique qu'il pourra voir les transformations sous-jacentes à la forme observée, qu'il pourra la percevoir dans son évolution dynamique selon un procédé global qui inclut le début et la fin.

R. Steiner tient compte des idées de Goethe, pour sa propre étude de la nature humaine. Le travail des enseignants-observateurs s'imprègne de cette conception steinerienne pour devenir la base référentielle du jeu pédagogique.

Steiner affirme face à ce fixisme de forme et de pensée : « j'impose à votre représentation certaines exigences. Il faut penser les côtés du triangle comme étant sans cesse en mouvement. Lorsque ces côtés sont en mouvement, un triangle rectangle, un triangle isocèle ou tout autre triangle peuvent provenir de la forme des mouvements (...) L'idée du triangle en général se forme dès que la pensée entre en mouvement, dès qu'elle devient mobile » (Steiner, *In Triades*, 1979, pp. 22-23)

L'« enseignant-artiste » comme tout autre artiste assume un bagage de connaissances appartenant à un patrimoine culturel spécifique et il produit son art propre en s'insérant dans une constellation de références. La lecture que l'on fait de cette constellation sera toujours individualisée. C'est la raison pour laquelle, quel que soit l'art pratiqué et en particulier quand il s'agit de l'enseignement, il ne peut être réduit à une simple application de préceptes ou de prescriptions. Cet aspect est exprimé par l'un des enseignants interviewés :

« C'est à dire... que... le danger dans notre pédagogie, peut-être pas seulement, mais en particulier dans notre pédagogie, c'est le dogmatisme et le fondamentalisme... ce sont deux choses qui vont d'ailleurs souvent ensemble... c'est-à-dire, d'essayer de tirer des règles absolues, strictes et définitives, des préceptes, des recettes aussi de l'enseignement de Steiner qui, lui-même, prend énormément de précautions, si on regarde bien... que ce soit... quand il amène quelque chose de nouveau, de particulier... il dit toujours : « vérifier... vérifier ce que je dis... avec... les..., vous savez... des études scientifiques... avec l'expérience que vous donne la vie », aussi... vérifier la véracité, en fait, de ce que je réalise... alors voilà... pour moi, c'est ça en fait vraiment être artiste... c'est donc, interpréter au sens le plus haut qui soit » (Ecole B, 7^{ème} classe, p. 408/ Lignes 1000-1010)

L'une des références principales assumées par les enseignants est celle de définir l'enfant entre 7 et 14 ans comme quelqu'un qui a une nature essentiellement rythmique, mobile. Ainsi, les enseignants savent qu'entre 9 et 10 ans ou plus tard vers les 12 ans, l'enfant va subir des changements considérables qui doivent être pris en compte pour son instruction. Les enseignants savent que ces nouvelles énergies doivent être canalisées à chaque fois, de façon différente.

Parmi ces références, l'enseignant peut saisir qu'un enfant à la fin de la « 3^{ème} classe » lors de son entrée en « 4^{ème} » cherche à se différencier de son entourage, qu'il est plus conscient de lui-même, il a conscience des mots qu'il prononce, il commence à bouger un peu plus ses bras, ses jambes, à en être conscient.

L'enseignant peut à tout moment vérifier et constater que l'enseignement qu'il transmet, s'accorde avec les changements que l'enfant vit et que cet enseignement alimente les nouvelles énergies qui se développent en lui, en

rapport avec sa croissance et qu'il contribue à sa formation globale, en tant qu'être complet.

L'une des satisfactions apportées par ce curriculum aux enseignants est qu'ils ont le sentiment de faire quelque chose de juste par rapport à l'âge de l'enfant dans la mesure où les enfants montrent des attitudes dont les formes sont en correspondance avec la thématique développée en classe. Par rapport au fait que les enfants à l'âge de l'adolescence, vers douze, treize ans ressentent leur équilibre corporel, l'une des enseignantes du septième degré nous raconte :

« À cet âge là, les élèves sont dans un grand équilibre, le squelette est... Ils ont encore un équilibre. Ils n'ont pas la pesanteur de quatorze ans dans laquelle l'adolescent trouve que ses os sont très denses et lourds...ils marchent en traînant leurs pieds ...Mais ici dans la septième classe, on a encore cet équilibre entre les muscles et les os, c'est pour cela qu'en physique on travaille l'équilibre[...]

Dans la géométrie, aussi, on peut dire qu'il y a un certain équilibre, il existe une beauté dans les formes, dans ces droites...la médiane, par exemple, et cela ils le vivent avec une grande joie parce que c'est quelque chose qui vit aussi dans leurs corps...Lorsque nous avons fait ce triangle épinglé sur le mur qui ne bougeait plus (...) Je ne sais pas si tu t'es rendue compte, il y avait un grand silence...merveilleux... tous étaient comme ça... « c'est en équilibre »...et c'est quelque chose qu'ils vivent aussi physiquement ». (Ecole A, 7^{ème} classe, pp. 105-106/Lignes 71-100).

Comme nous avons pu l'observer, les références théoriques dans cette pédagogie, donnent des indications sur les traits qui caractérisent l'enfant à chaque étape de son développement. L'enseignant apprend à les observer, dans les deux sens de ce verbe, d'une part l'observation et d'autre part l'observance, c'est à dire il leur accorde une valeur et il observe si elles sont toujours d'actualité chez les élèves qu'il observe et en lui-même. Quand l'enseignant observe les enfants il recherche les éléments qui pourraient présenter une correspondance avec les références théoriques qu'il connaît mais il va toujours chercher à savoir si elles sont pertinentes par rapport à ce qu'il observe chez l'enfant, tout en restant libre et autonome quant à la manière de décider comment il va travailler avec les élèves et à quel moment ou dans quelle mesure.

L'enseignant ne va jamais perdre de vue que l'enfant est un être vivant avec lequel il n'est pas possible d'user de recettes toutes prêtes à l'emploi, des formules qui auraient été extraites et apprises à partir de références théoriques issues de la formation qu'il a reçue, pas plus qu'il ne va perdre de vue la ou les questions qui en découlent quant à l'enseignement qu'il doit donner, et qu'il met toujours en rapport avec les modifications et les transformations de cet être vivant. Quand l'enseignant observe l'enfant, il n'oublie pas la souplesse, la mobilité qui anime tout phénomène vivant, il est à l'écoute de ce phénomène aussi bien en lui-même que chez les enfants et il essaye d'agir en conséquence, ce qui veut dire qu'il comprend et tient compte à un moment donné et nécessairement, des transformations qui s'opèrent d'un état à un autre, d'un équilibre à un autre, d'une forme à une autre dans la situation scolaire.

À chacune des étapes constatées du développement de l'élève, non seulement l'enseignant exerce sa capacité à observer les changements, les transformations dans toutes leurs variables et leurs nuances repérables, mais aussi il va exercer sa capacité d'observation à identifier les qualités des uns et des autres, comment, dans la pratique, chacun va utiliser et manier les couleurs, les formes, les sons, les mots, les objets, enfin tous les moyens mis à la disposition et nécessaires au travail en classe, moyens qui permettent aux élèves d'exprimer et de s'exprimer. Ces deux champs d'observation nourrissent la sensibilité de l'enseignant, aiguïssent et affinent avec le temps sa faculté de perception. Au cours du processus d'enseignement avec les élèves, les prises de décision et les actions entreprises par l'enseignant seront le reflet particulier de ce travail d'ensemble qui contient ses propres références théoriques, son travail d'observation actualisé et une perception fine de la situation toujours nouvelle. Nous allons à présent donner la parole à une des enseignantes interviewées. Celle-ci avait à sa charge une 2^{ème} classe. Elle nous parle dans ce passage, de l'importance de la symétrie dans le dessin de formes :

« effectivement, même en nous, le bras droit n'est pas tout à fait pareil au bras gauche[...] Les yeux ne sont pas pareils...et on a besoin de ces deux côtés-là...et ils doivent se compléter...et donc, à travers des dessins...donc, dans l'espace aussi...toutes les formes qu'on fait à deux...jusque dans nos tracés [...]

Tout à fait...il faut vraiment poser ça [je viens de dire à l'enseignante que ça les aide pour l'écriture de d et du b, par exemple]...mais aussi intérieurement...ça veut dire qu'on a ...si on a deux côtés ...alors on a un centre... si on a une droite, une gauche, on a un milieu...si on a un haut, un bas, on a le milieu...si on a un avant, un arrière, on a le milieu...le milieu c'est là où tout être humain va se trouver...donc ça...ça aide énormément aussi.. » (Ecole B, 2^{ème} classe, pp. 289-290/Lignes 314-327)

L'enseignant dans ce curriculum va développer une autre faculté que nous pourrions nommer une « capacité à reconstruire » lorsqu'il aborde les contenus destinés à la situation instructionnelle lors de la période de préparation qui se situe avant la situation instructionnelle proprement dite devant les élèves.

Pour se préparer, l'enseignant devient documentaliste. Il réunit une bibliographie conséquente, exhaustive et de bon niveau sur les thèmes qu'il a choisis d'aborder, ce qui ne l'empêche pas de chercher d'autres matériaux qui ne sont pas d'ordre bibliographique. Recueillir, sélectionner, analyser, comparer, synthétiser les informations obtenues n'est qu'une partie du travail de l'enseignant, il doit ensuite transformer ces données et trouver une manière de les rendre accessibles aux élèves de sa classe. Peu à peu, car l'enseignant va travailler avec le temps, en laissant reposer, laissant « dormir » ces contenus didactiques, en lui va s'opérer une décantation, une élaboration, une « reconstruction » des données. Comment va l'enseignant va-t-il s'y prendre ? Il nous semble qu'il applique les mêmes valeurs que celles utilisées avec les élèves. En l'occurrence, il va s'appliquer à lui-même le principe de respiration rythmée, le principe du respect du rythme naturel circadien (alternance jour/nuit, veille/sommeil) ; dans ce cas précis, il alterne entre « inspirer » des connaissances, les laisser reposer à l'intérieur, et « expirer » ces mêmes connaissances, transformées, à l'intention des élèves.

Dans la situation de la classe, avec les élèves, l'enseignant acquiert une certaine perception de la classe, de tout ce qui s'y manifeste et dans ce milieu « in vivo », par un travail de l'imagination, il va transformer les connaissances didactiques qu'il a réunies pendant une longue période de préparation. Cette préparation va demander du temps, entraîner des transformations et une maturation, car que cherche-t-il ? Il cherche les images qui sont en accord avec le thème choisi et correspondent avec le groupe d'élèves qui coexiste avec lui dans la situation instructionnelle.

La préparation que l'enseignant s'impose, ressemble tout à fait à celle que pratique les bons acteurs pour interpréter un personnage d'une oeuvre particulière : les enseignants deviennent des acteurs qui commencent à étudier l'époque pendant laquelle l'oeuvre se situe, qui cherchent à savoir pourquoi l'oeuvre a été créée, qui plongent dans la trame de l'oeuvre, qui travaillent leur gestuelle, leur manière de parler, de prononcer, qui assument toutes les facettes du personnage à qui ils doivent donner leur voix, qui se mettent dans la peau de chaque rôle dont ils ont besoin pour donner vie aux contenus didactiques qu'ils veulent faire passer chez leurs élèves.

Nous devons ici remarquer que le curriculum Waldorf n'encourage ni ne prône l'improvisation dans l'enseignement. Nous avons constaté en revanche que les enseignants pratiquaient des improvisations artistiques mais toujours en relation avec une solide base de connaissances. Il semble que le long travail de préparation suscite des possibilités d'intuition, leur permet de sentir comment initier un contenu didactique, de quelle manière produire les images qui vont « parler » aux élèves, nous avons remarqué que les images choisies sont très proches des élèves, de leur niveau, de leur âge, de leurs préoccupations.

L'enseignant s'assure que tous les élèves et lui-même participent avec tous ses sens, sa vivacité, sa richesse intérieure, il invente des situations et des modes d'enseigner pour que chaque élève développe sa nature artistique, sa capacité d'inventer, d'imaginer. Une des enseignantes rencontrées, nous a expliqué comment elle applique les images rythmiques à l'enseignement des nombres en 1^{ère} classe :

« ... on caractérise les nombres...Par exemple, on a fait “le trois” dans l’espace et on peut faire plusieurs choses...Dans la ronde, on peut compter “un, deux, trois...tu te lèves”, “un, deux, trois...tu te lèves” “un, deux, trois...”.....ça c’est déjà visuel, mais on peut le faire aussi : “pam, **pam**, **pam**”

[Madame N. frappe ses mains en accentuant le dernier « pam » et nous le marchons, [elle le fait avec ses pieds] : “tum, tum, **tum**/tum, tum, **tum**”... avec du rythme et avec les mains en même temps.

J’ai déjà ma table de trois qui se pose là, pour l’année prochaine...et on continue... mais “trois” je peux le faire aussi :

tan, tan, tan

tan, tan, tan

[...] je peux dire: “**un**, deux, trois”... deux, trois. ...donc, j’ai déjà “un plus deux” mais je n’ai jamais parlé de “un plus deux”...ou bien “deux plus un”... **tan-tan**, tan [elle le fait, en accentuant avec ses paumes sur les deux premiers “tan”]

Le trois c’est simple... mais à mesure que je vais augmenter avec les nombres, ça devient de plus en plus riche. Aujourd’hui j’en étais à six... alors on a déjà fait dans l’espace... Je mets un cercle ou bien je mets la corde... On a fait six paquets.... Maintenant je peux faire d’une autre façon...de faire six... Je peux faire “trois et trois”... donc en groupe, je ne le fais pas...mais je les fais sortir...je ne prends que six enfants ...On peut faire “quatre et deux”...mais je peux aussi faire - - - -- - (elle le fait avec ses paumes)

YR : et vous faites toujours des mouvements rythmiques pour les nombres ?

MN : oui.... pour tous les nombres... qu’après deux vient trois. Ou bien je fais....“trois fois deux”... Un “deux”... un “deux”... et un “deux”... donc, qu’ils l’entendent... ils savent que six... ça fait “trois fois deux” avant même d’avoir ajouté...

YR : et quand vous rentrez dans la salle de classe, vous continuez avec les haricots ?

MN : ah oui !... oui !

YR : en parlant toujours du bouquet de fleurs ?

MN : oui....parce que de “grand” je vais à “petit”.....pour que je puisse raconter l’histoire....parce que je voulais faire “le sept”.... J’ai révisé mon six mais j’ai eu tellement de travail avec “le six” que je n’ai pas félicité.... mais j’ai raconté l’histoire des “sept canards d’argent” » (Ecole A, 1^{ère} classe, p. 7, lignes 9-45)

En plus des images exposées selon un rythme spécifique, l’enseignante fait un travail particulier sur chacun des nombres en choisissant une représentation narrative appropriée, une image adéquate à chacun d’eux. Par exemple, elle avait introduit le chiffre 7 en racontant l’histoire des « Sept canards d’argent ». Un autre enseignant a inventé deux images poétiques accompagnées d’une gestuelle appropriée pour présenter le nombre 1 et le nombre 2. Son travail

avait aussi pour objectif la production de poèmes : Voici ce que nous avons enregistré ce jour-là :

*« Un est le monde
grand et profond...*

*Un est le soleil
Maître et seigneur*

*Une est la terre
Bleue et belle...*

*Un c'est moi
Un c'est MOI !*

[rires]

AM : C'est ça... alors les enfants.... acquièrent réellement dans le Un... des images du Un... du soleil. « Immense »

YR : C'est ainsi avec les petits

AM : Oui, jusqu'en troisième ils le demandent... chaque jour... Le Un, le Un et le Un !...ou le Deux...

[le maître se lève et m'appelle pour que nous fassions ensemble l'exercice... il s'agit d'un chant...]

Un-deux

Un-deux

La lune et le soleil

La nuit et le jour

Le froid et le chaud [gesticulant]

Deux bras [en bougeant et en battant des mains]

Deux pieds [en bougeant et faisant claquer ses talons, aussi en battant des mains]

Deux yeux

Un, deux

Deux yeux

Et Moi »

(ECOLE C, 6^{ème} classe, pp. 682/Lignes 896-920)

Nous comprenons ici que le travail de préparation de l'enseignant exige qu'il recherche des images adéquates pour accompagner le contenu qu'il cherche à transmettre et qu'il va adapter selon la classe et le moment. L'un d'eux nous raconte :

« Tu peux lire sur l’Egypte dans beaucoup de livres... mais après, il te faut faire vraiment ton propre travail intérieur... Quelle image tu va donner aux enfants? Cette image doit être sentie profondément pour que les enfants puissent la recevoir... Il ne s’agit pas de produire n’importe quelle image pour te donner un plaisir à toi-même mais l’image la plus appropriée pour ces enfants là et à ce moment-là » (Ecole C, 4^{ème} Classe, p. 650/Lignes 1006-1012)

Nous soulignons cette phrase : « Il ne s’agit pas de produire n’importe quelle image » Qu’est-ce qui est implicite ici ? Nous comprenons que l’enseignant s’observe et évalue son propre travail, nous saisissons comment il assimile et transforme les connaissances acquises pour les mettre au niveau de ses élèves, comment il apprécie leur réaction et l’attitude de ceux-ci, comment il ajuste en permanence son enseignement, ce qui lui demande une attention soutenue et de tous les instants. Il observe la classe attentivement avant l’actuation didactique, puis il observe la classe après. A l’intérieur du mouvement : « – Observer – Mettre en action – Observer », l’enseignant n’est pas enfermé dans un système mais bénéficie d’une souplesse qui lui permet d’autres articulations dans la manière de donner un cours qu’il avait à l’avance, prévu et préparé avec soin.

Les images qui sont élaborées lors du travail de préparation, en vue d’enseigner les contenus, ne sont pas des images fixes car l’enseignant leur donne une couleur et un mouvement en pensant toujours aux élèves dans leur situation de classe. Il s’essaye à faire vivre le contenu aux enfants, à le rendre vivant. Comment s’y prend-t-il ? Il réfléchit sur ce qu’il voit et imagine de la relation élèves-contenu. Pour que cette relation soit réellement juste l’enseignant visualise les enfants hors de toute situation de jugement ou d’évaluation et l’évocation des images est conçue selon des situations différentes d’enseignement. Les enseignants nous expliquent qu’ils conçoivent cette évocation comme une perception intérieure, ils perçoivent l’image de l’enfant même en son absence puis ils laissent venir à eux, les images, les poèmes ou tout autre ressenti. Ce processus de perception de l’être de l’enfant enregistre des états, des éléments que l’image de l’enfant présente, qui sont « lui », soit au temps présent, soit le lendemain, soit plus tard. Pour les maîtres, c’est un exercice, un acte de type méditatif qu’ils effectuent toujours dans un

environnement serein de quiétude, de paix, d'inspiration. De cette réflexion méditative, sortent, non pas des jugements rationnels mais des intuitions au sujet de l'enfant sur lequel ils réfléchissent :

« Il y aura des intuitions pédagogiques, et ce sont des forces vraiment pédagogiques.... voilà la peinture de l'art d'éduquer... ça vient du travail avec l'être essentiel de l'enfant » (Ecole C, 6^{ème} classe, p. 687/Lignes 1163-1166)

D'après ce que nous avons pu observer et ce que les enseignants nous ont expliqué, l'intuition pédagogique de l'enseignant associe autant le contenu de l'enseignement que les élèves mêmes à leur préparation. Celle-ci se produit à partir d'un travail pendant lequel les deux composantes s'harmonisent progressivement. L'enseignant sélectionne le contenu, le transforme, l'organise pour sa classe en particulier, en tenant compte de son ressenti et de ses connaissances sur chacun des enfants, il en résulte ainsi une expression toujours adaptée et différenciée.

L'intuition pédagogique est le produit d'un travail laborieux accompagné d'inspiration, nous pouvons le comparer à la phase d'illumination dont font allusion nombre d'artistes après avoir préparé pendant un temps considérable, des images, tout un matériel nécessaire pour leur création, puis être entré dans une phase de recherche liée avec quelque chose qu'ils souhaitent produire, extérioriser, mais qui ne se montre pas encore (Henckmann et Lotter, 1998)

En l'occurrence cet « apparaître », cette illumination, cette « intuition pédagogique » se produit par le biais des êtres vivants. C'est une donnée qui a de l'importance pour l'enseignant de ce curriculum, qui se doit d'être et de rester souple et ouvert au moment de la rencontre instructionnelle, toujours attentif pour faire face aux mouvements et aux manifestations de l'imprévu, lorsque celui-ci se manifeste. Il devra alors être suffisamment malléable pour modifier le cours qu'il a préparé et le changer dans la mesure du possible quand il constatera que les enfants ne sont pas prêts pour recevoir certains contenus, qu'elle qu'en soit la raison.

« ça c'est l'art... être capable aussi d'être suffisamment souple pour à tout moment modifier ton cours que tu as préparé... mais ton cours, tu dois le sentir [] tu peux avoir préparé les plus magnifiques choses mais si les enfants ne

*sont pas prêts à l'accueillir alors tu dois changer, juste à cette minute-là... »
(Ecole B, 2^{ème} classe, p. 301/Lignes 857-861)*

Bien que l'enseignant-artiste habite dans des espaces différents que ceux de l'école, les objets et les images qu'il trouve dans ces autres espaces, ainsi que la relation qu'il entretient avec eux, s'insèrent dans son monde pédagogique. Quand les enseignants dont nous avons observé les classes parlaient des vacances, ils ne se détachaient pas de l'idée du travail préparatoire concernant l'année scolaire suivante. Pendant cette période, ils nous racontaient qu'ils allaient, par exemple, chercher de nouvelles partitions de musique pour l'année scolaire suivante. Beaucoup d'entre eux nouent des contacts pendant les vacances pour organiser des futures excursions. Pendant cette période-là, en pensant à la situation de classe et à chaque enfant en particulier, ils écoutent leur inspiration et écrivent aussi des poèmes pour les élèves de leurs classes. Il existe une relation dans le temps, un « continuum pédagogique » qui se tisse entre l'enseignant et ses élèves pendant les années scolaires et accompagne les uns et les autres.

Cette volonté de « ne pas se détacher » du processus pédagogique, reflète également la longue période de préparation et d'incubation inhérente au travail de beaucoup d'artistes auquel nous nous référerions auparavant et nous transmet l'idée que l'art est un phénomène vivant. Dans cette préparation l'intuition agit dans la sélection des matériaux appropriés au travail que l'enseignant prévoit d'enseigner selon le curriculum.

A propos de son expérience personnelle, Beuys décrit une partie de ce processus :

Si ce travail de formation de critères ou de forces directrices à partir de la chose ne s'étend pas sur toute ma vie, cela ne réussira pas, ponctuellement, cela ne marche pas (...) Je dois me préparer, sans cesse, me préparer et que pendant toute ma vie je dois me comporter de telle sorte que chaque instant fasse partie de la préparation. Que je sois en train de jardiner ou de parler avec des gens, que je sois dans la rue au milieu de la circulation (...) il me faut toujours avoir cette présence

d'esprit, c'est-à-dire cette vision globale de toute la constellation des forces, c'est-à-dire que je dois toujours me préparer par la prévision, et alors s'il s'agit d'un acte artistique particulier, si je dois décorer une pièce, dresser une table ou par exemple aussi peindre un tableau, réaliser une architecture, les forces sont là, présentes. Les principes sont là. Et quelque chose sortira de moi, qui sera considérablement plus juste que si ce travail de préparation n'avait pas eu lieu (Beuys, 1987, p. 25)

Un dernier aspect que nous souhaitons souligner est celui qui concerne le travail d'observation et d'interaction effectué par l'enseignant avec les couleurs, et les formes, entre autres qualités, éléments qui affinent sa perception et enrichissent le répertoire de son enseignement.

Avant que l'enseignant ne commence à travailler avec des couleurs et des formes en classe, il doit lui-même effectuer un apprentissage qui lui permette de vivre des expériences avec ces qualités, de les ressentir dans son propre être intérieur. Par exemple, observer un arbre pendant une année est un bon exercice pour rendre mobile la pensée et accompagner les différentes phases de la transformation de cet arbre.

Ayant observé l'arbre dans son aspect physique, l'enseignant-artiste devient peu à peu capable de décrire les qualités de son tronc, de ses feuilles, et probablement de ses fleurs et de ses fruits, selon le cas. Pour que cette description soit riche il faut qu'il ait étudié en détail et dans leur transformation dynamique tous les types de texture, d'épaisseur, de parfum, de couleurs avec les nuances que les phénomènes vivants offrent à ses sens. Ainsi, la meilleure description correspond à une propriété qu'il faudra probablement chercher dans l'univers spécialisé de chacune de ces qualités, qui ont un rapport particulier avec l'un de nos sens.

Nous souhaitons en donner ici quelques exemples⁴¹ :

- Pour la vue : bleu-foncé, bleu-glacé, pourpre, gris-olive, ocre vers le noir, ocre vers le jaune, brillant, mat...
- Pour l'odorat : parfumé-fleuri, pourri-terreux, piquant-caustique, acidulé-fruité...
- Pour le goût : acide, doux, amer, âpre, salé...
- Pour la sensation de chaleur et toujours en rapport avec notre propre température : chaud, tiède, froid...
- Pour le toucher : lisse, aiguisé, rugueux, tendre, dur, bombé, visqueux, collant...

Ces exemples nous montrent la richesse et la complexité de l'observation, de la perception fine auxquelles cet enseignement se réfère et, qu'en outre, il s'emploie à transmettre aux élèves.

L'enseignant observe alors non seulement avec la vue, mais avec tous ses autres sens. Non seulement il donne la description mais il dessine, il peint l'arbre, il lui arrive d'en faire des séries photographiques. Par ailleurs, il observe en détail le terrain sur lequel a poussé « son arbre » et ses caractéristiques environnementales. L'enseignant procède à une consultation bibliographique attendue. Cette recherche lui permet d'identifier l'arbre à l'aide de ressources taxonomiques de botanique. Il va apprendre des choses particulières sur la vie de cet arbre : la famille à laquelle il appartient, l'origine qui lui a été attribuée, les régions dans lesquelles il est susceptible de se développer, les particularités ou les modifications de son habitat.

Chaque fois qu'il trouvera un paysage avec des arbres semblables, il se rappellera cet arbre et il se peut qu'il établisse de nouvelles relations avec d'autres arbres aimant sa compagnie. À chaque saison, il pourra observer le

⁴¹ Nous avons consulté le livre de Thomas Göbel : Vie sensorielle et imagination, Sources de l'art. EAR, Suisse, 1990, 164 p.

moindre changement survenu et le mettre en liaison avec les grands changements remarquables.

Il ne se contentera pas des aspects physiques ou écologiques mais il cherchera à connaître d'autres aspects de la connaissance accumulée sur l'arbre par l'humanité au fil de son évolution. Il ira glaner les légendes et les mythologies dans lequel l'arbre en question est présent ou est honoré. Dans ces promenades ou ces recherches ou au cours de visites dans d'autres pays, en rencontrant et en parlant avec d'autres personnes, l'enseignant peut apprendre des choses qu'il ignore de cet arbre et qu'il va amener comme nouveau matériel didactique.

A partir de là, il va très probablement apprendre à observer des états modifiés de l'arbre, des formes d'expansion, de beauté, de splendeur, ou au contraire, de dépression, de maladie, de mise en danger et ainsi découvrir dans sa relation avec l'arbre, des états d'âme ignorés ou insoupçonnés.

Ce travail d'observation n'est pas clos en lui-même et ne peut se terminer par la production de connaissances et de savoirs pour le seul observateur car toute le travail et l'expérience acquise doivent être communiqués et donnés à d'autres, les élèves en l'occurrence. L'objectif de ce curriculum est de rendre au mieux et le plus fidèlement possible ce travail d'observation et de perception par de multiples moyens d'expression : les dessins que l'enseignant a faits de l'arbre, un poème ou une chanson qu'il lui a dédiés, une histoire ou une légende ancienne qui ont été imaginées à propos de lui, une petite pièce de théâtre qui a été écrite sur ce thème. Il prendra alors en compte toute une production d'images picturales, poétiques, sonores autour de l'arbre, qui montreront d'une manière plus complète, ce qui d'un point de vue scientifique ne serait qu'une image partielle d'une expérience vécue.

Au-delà du développement de sa capacité d'observation et de sa connaissance d'un monde nouveau, au delà de l'enrichissement lexical et sémantique que cela implique, le plus important reste l'expérience vécue, ressentie, et intégrée consciemment par l'enseignant, qui le conduit sur le chemin d'un travail

approfondi, regroupant la plus grande quantité d'aspects et d'attributs, résultant de différentes étapes historiques et de différentes formes de pensée et d'images. En recherchant et acceptant la coexistence de regards différents, il est capable de mieux connaître, hormis tout ce qui est observé, la façon dont lui-même apprend en tant qu'observateur.

Bien que la phénoménologie de l'expérience esthétique avec Dufrenne se trouve plus du côté du spectateur que de l'artiste, nous pensons qu'il serait nécessaire d'étendre le concept de Dewey jusqu'à présent utilisé dans cette recherche, pour affirmer avec Dufrenne que l'objet esthétique est la corrélation de l'expérience esthétique. Comme chez Dewey, les œuvres d'art ne sont pas nécessairement celles qui provoquent l'expérience esthétique mais « est esthétique tout objet qui est esthétisé par l'expérience esthétique » (Dufrenne, 1953, p. 3), nous pensons qu'il faudrait y inclure tous les phénomènes de la Nature.

Dans l'exemple de l'arbre que nous avons décrit précédemment il s'agit, pour les enseignants, de s'initier à la perception de qualités qui, dans une première description soit le plus fidèle possible à cette perception. Pour Dufrenne, il y a des perceptions maladroites car la perception consciente est une tâche, un travail. Dans ce cas, c'est une tâche sans laquelle le développement de ce curriculum ne peut être conçu. Le travail d'observation et de perception en est une base fondamentale. C'est une donnée que nous avons découverte au cours de notre recherche. Ce genre d'exercices est consubstantiel à la vie de l'enseignant, car celui-ci se donne les moyens pour développer ses capacités d'observation de tous les phénomènes apparents incluant la nature humaine dans sa complexité. « La perception de la substance intérieure des choses ne peut être obtenue que par l'exercice » (Beuys, 1992, p. 163).

Nous avons pu observer que les enseignants expérimentent la perception de la couleur, en principe avec une seule couleur avant de passer à la combinaison avec d'autres couleurs, ils suivent l'exemple déjà proposé par Goethe. C'est-à-dire, par exemple, en laissant agir une seule couleur, ils se concentrent en principe sur cette seule couleur comme quelque chose d'isolé puis ils la

laissent agir sur eux-mêmes et deviennent observateurs des résultats ou effets de l'expérience. Pour Goethe, les couleurs ont une valeur sentimentale et morale (Van Eynde, 1998). Dans une gradation du spectre de lumière, placée entre deux pôles : le jaune et le bleu, ce qui est plus près du jaune est associé avec l'activité, la lumière, la clarté, la force, la chaleur, la proximité, ce qui est plus près du bleu et donc plus loin du jaune dans le spectre est associé avec le dépouillement, l'obscurité, la faiblesse, le froid, la distance. Avec chaque couleur il est possible d'expérimenter. Si on laisse, par exemple, le « rouge » agir sur soi, il devient possible de ressentir et d'exprimer l'effet qu'il produit à un moment donné. Ensuite la même chose est effectuée avec le bleu. Ce type d'exercice pratique sera ensuite expérimenté par les élèves, dans le processus d'enseignement scolaire, au cours d'une période plus ou moins variable.

D'autres nombreux exercices vont aider le maître à se préparer, à rendre sa perception plus fine et à laisser agir en lui les éléments qu'il pourra par la suite exprimer. Dans ce sens, l'existence artistique du maître va s'exprimer d'une part, par le développement de l'observation de la nature de l'enfant et l'observation des objets et des êtres vivants (selon la façon que nous venons d'expliquer) et d'autre part, par la transformation des matériaux observés dans un travail de recomposition et de synthèse de toutes les connaissances qui lui permettront de devenir l'interprète privilégié de tous ces éléments.

Cette dernière caractéristique de l'existence artistique de l'enseignant fait apparaître cette fois l'enseignant lui-même sous un aspect extravertie, exposant les multiples facettes de sa nature artistique, au moins celles qui sont reconnues comme telles par notre culture. Nous parlons du maître qui fait de la musique et l'enseigne, qui dirige les séances rythmiques des enfants, qui se sert des récits et des contes et qui écrit des poésies pour les enfants. C'est ainsi que le contenu d'une matière quelconque ne représente qu'un des éléments de cette synthèse qui est communiquée dans un acte d'extraversion dont le préalable est une mutation par le sentiment.

Par la suite, nous essayerons d'interpréter les observations faites en classe par rapport à cet ensemble d'expressions artistiques.

4.2. À travers les contes et les dessins sur le tableau

4.2.1. À travers les contes

Si nous prenons comme premier exemple la transmission d'histoires tout au long des premières années de l'enseignement, nous pouvons identifier plusieurs éléments du processus artistique qui sont concernés.

Pour parvenir à l'étude de ce qui est connu comme Histoire en tant que matière d'étude du curriculum de l'école primaire, la pédagogie Waldorf propose une séquence narrative de contes, de légendes, de fables et de mythes selon une graduation adaptée à sa conception de la nature humaine. L'Histoire en tant que telle ne commence qu'à partir de la quatrième classe influencée par une importante composante mythologique. Les thèmes imaginaires y sont considérés comme porteurs de sens parce que symboliques et aussi bien les mythes que les contes ne sont pas pris comme des récits arbitraires. Les « sources dont proviennent les authentiques créations de contes, dont le langage enchanteur nous parle à travers les siècles, résident dans l'âme à des profondeurs beaucoup plus grandes qu'on ne pense » (Steiner, 1980 a, p.11).

Gilbert Durand nous rappelle qu'un des domaines chers au symbolisme est celui du surnaturel et du surréel et bien que le côté signifiant du symbole soit connu, il nous « renvoie en extension, si l'on peut dire, à toutes sortes de qualités non figurables... » (Durand, 1993, p. 14) C'est le cas non seulement des mythes mais aussi des contes, en dépit de tous les avatars de ces derniers qui les reconduisaient inexorablement à une réduction et à une transfiguration de leur essence. Sur ce point, B. Duborgel nous a montré comment les contes ont été considérés, pour ce qu'il appelle un peu légèrement « le discours et la représentation pédagogique », comme dangereux pour la connaissance du réel, pour nourrir les rêveries, pour renforcer l'explication magique du monde sans comprendre le vrai monde d'où les images sont issues, en essayant de faire des recompositions dénaturantes entre imagination et raison sans prendre en compte que : « Entre le concept et l'image, pas de synthèse. Pas non plus de filiation (...). Qui se donne de tout son esprit au concept, de toute son âme à l'image sait bien que les concepts et les images se développent sur deux lignes

divergentes de la vie spirituelle(...) La critique intellectualiste de la poésie ne conduira jamais au foyer où se forment les images poétiques... » (Bachelard, 1968, pp. 45-46).

Ce qui est important tant pour le maître que pour les élèves, c'est l'impression directe, vivante de ce qui a surgi « de la sensibilité populaire ». Les enfants se préparent pendant cinq années à l'écoute d'histoires et l'enseignant devient un véritable narrateur de contes et de mythes, en cultivant la transmission détaillée d'images. Cela fait partie d'une première manifestation centrée sur l'expression du maître et qui va se montrer par :

- La description des formes, des couleurs et des métamorphoses des éléments du contexte naturel où se dérouleront les événements ainsi que les relations entre eux

Pour y réussir nous avons constaté dans notre travail sur le terrain que les enseignants se mettent en quête des éléments de la nature (plantes, animaux, minéraux) pour bien les connaître, en plongeant dans une longue observation pour bien y distinguer les analogies, les différences, les traits qui leurs sont propres. C'est une façon de concevoir leur existence dans le monde et non une façon particulière de concevoir leur travail. Lorsque quelque chose se donne à la conscience, elle est décrite sans aller vers l'explication, mais la seule observation ne suffit pas pour aborder la nature des éléments et les rapports entre eux, il faut que l'observation soit traversée par « le sentir ».

« Si tu parles d'un arbre...pas tous les arbres sont égaux...Si tu l'as bien observé...l'arbre, tu peux le sentir...Ne sont pas la même chose un chêne-liège, ou un genévrier, ou un saule pleureur » (École C, 4^{ème} classe, p. 659/lignes 1145-1427).

En outre, un arbre change d'apparence en chaque saison et la nature minérale se transforme aussi dans un temps plus large à cause de forces éoliennes, aquatiques, mécaniques, volcaniques, etc.

Donc, quand « le temps passe » dans un récit, l'enseignant change les tonalités et les nuances selon les nouvelles images qui y apparaissent, en donnant libre cours à l'imagination de la matière. En tout cas, il s'agit de travailler l'image et

le maître est libre d'octroyer le temps qu'il estime nécessaire pour la rendre visible et vivante.

« Le conte dépend toujours du thème et de la situation...ce que je n'aime pas c'est de le faire très court.....j'aime entrer dans l'image de tout le processus.....où est le prince ? Comment est le lieu où il est ... comment est-il l'endroit où se trouve saint François...quel type d'obscurité il y a...comment est la lumière ? » (École C, 1^{ère} classe, p. 573/lignes 944-949)

En ce sens, sont présents les deux types d'imagination dont nous parle G. Bachelard. D'une part c'est la perception d'images qui détermine le processus d'imaginer (quand on parle d'un genévrier, d'un chat, d'une améthyste ou de l'automne qui arrive en retard) et « on voit les choses d'abord, on les imagine ensuite ; on combine par l'imagination, des fragments du réel perçu, des souvenirs du réel vécu, mais on ne saurait atteindre le règne d'une imagination foncièrement créatrice » (Bachelard, 1948, p. 3).

D'autre part, ce que le maître relate, appartient au règne du conte, de la fable, du mythique. Il reçoit donc, une imagerie où se trouveront des images créées et en conséquence on ne peut pas les mettre au compte des actes perceptifs du réel, même s'il y en a, des actes perceptifs. Lorsque le maître lit, pourtant ce qu'il laisse entrer en lui c'est un monde né des images imaginées, le résultat d'une imagination primitivement créatrice. « L'imagination créatrice a de toutes autres fonctions que celles de l'imagination reproductrice. A elle appartient cette fonction de l'irréel qui est psychiquement aussi utile que la fonction du réel » (Ibidem). Ces deux fonctions vont apparaître dans l'acte de la narration malgré que la présence du poids descriptif y soit prépondérante, étant donné que le maître, dans cette pédagogie, se fait diseur de contes. Il n'est pas seulement quelqu'un qui apprend par cœur une histoire et la répète fidèlement, mais quelqu'un qui fait sien un univers réel et irréel grâce au travail d'appropriation des contenus et de leur transformation. Il s'agit d'une transposition créatrice qui est en rapport « aux forces oniriques qui s'épanchent sans cesse dans la vie consciente ». (op. cit. p. 4) On peut parler de la création d'images de la part du maître et non pas des images reproduites, ce sont des images moins figées.

- l'accent mis sur la qualité du tempérament, sur le caractère des personnages, soit qu'il s'agisse des animaux, soit qu'il s'agisse des êtres humains, des demi-dieux ou des monstres

Pour cela, les enseignants peuvent compter sur l'organisation propre du Plan d'Études Waldorf car celui-ci leur propose pour la quatrième et cinquième classe, par exemple, des mythes enracinés dans des peuples et des civilisations différentes (Inde, Perse, Égypte, les Celtes, les Vikings). Elle leur permet, pour chaque année d'étude, de se concentrer dans la préparation d'un ensemble de mythes en particulier. Cette concentration offre l'opportunité de mieux connaître les rapports entre les dieux et entre tous les êtres concernés dans une histoire qui ne représente qu'une petite partie d'un univers mythique plus grand. On peut dire qu'il existe une étape préparatoire pendant laquelle les enseignants doivent lire beaucoup de littérature spécialisée pour avoir une vision assez large de tout ce monde qu'ils devront raconter, puis ensuite, une deuxième étape de sélection plus focalisée sur les histoires qui pendant toute une année scolaire, devront mettre en évidence les valeurs les plus essentielles correspondant aux peuples sur lesquels ils travaillent.

« C'est très compliqué la mythologie...il y en a tout plein, très confus...mais dans les bibliothèques, dans les librairies ici, vous allez...vous demandez la mythologie nordique... ils vous donneront une pile comme ça....mais c'est très difficile de trouver des choses qu'on peut raconter aux enfants » (Ecole B, 4^{ème} classe, p. 316/lignes 499-503)

Donc, il ne suffit pas d'apprendre une histoire par cœur, comme nous l'avons déjà souligné, et de la redire pendant des semaines mais plutôt d'approfondir une cosmovision et les valeurs qui y sont impliquées et qui évoquent le travail que font les acteurs de théâtre avant d'en présenter le scénario pour parvenir à une rencontre avec les spectateurs. Il faut s'imprégner de toute l'ambiance extérieure et intérieure des personnages pour faire du récit un milieu par lequel on peut rendre vivant un contenu qui est porteur de quelque chose qui nous parle de l'histoire des hommes ou des histoires de l'Homme.

Durant les premières classes, les maîtres racontent des contes qui aussi bien peuvent être inventés par eux-mêmes ou extraits des livres. Dans ce dernier

cas il faut toujours faire naître quelque chose de nouveau à l'intérieur du maître. Il se nourrit d'un contenu déjà chargé d'images mais fait naître en lui même d'autres formes, unique manière de vivre et de rendre vivant le contenu des contes. L'invention des contes est donc traversée par l'exigence poétique de la création. « C'est pourquoi le maître qui veut éduquer les enfants de cet âge, doit éprouver le besoin intérieur de transformer de façon vivante tout l'univers des plantes, des animaux, des planètes et des étoiles dans le conte » (Steiner, 1988 a, p. 244).

Durant la deuxième classe, le principe continue à être le même mais le contenu est centré notamment sur des légendes et des histoires tirées du monde animal en liaison avec la fable. Pour illustrer ce point nous évoquons :

« ...toutes sortes d'animaux en les faisant vivre encore vraiment... en les faisant parler mais pas comme les animaux de Walt Disney...on va pas les mettre comme des humains...ils sont animaux et leur langage c'est vraiment le langage qu'ils parlent...peut être pas avec nos mots...mais qu'ils vivent réellement...On a essayé de trouver le caractère de chaque animal, parce qu'en nous il y a quand même ça aussi... » (École B, 2^{ème} classe, p.290/lignes344-350)

« Quand tu parles d'un animal tu ne parles pas exclusivement de lui, on le compare avec un autre animal dont on a déjà parlé... alors, si tu veux parler d'une qualité, tu dois te mettre vraiment dans ce que l'animal est...s'il s'agit d'un aigle il faut dire comment l'aigle se trouve dans ce moment de la narration...il faut s'introduire à l'intérieur d'un animal, d'une plante, d'un arbre (...) Ce qui est difficile c'est de parler d'un animal que tu n'es pas habitué à observer...un lion par exemple, alors, tu dois chercher dans toutes sortes de livres, essayer de te mettre dans la qualité de l'animal et puis le donner aux enfants pour qu'eux puissent saisir le geste intérieur de l'animal » (École C, 4^{ème} classe, p.659/ lignes 1416-1421)

Pour bien mener cette tâche, il faut donc, non seulement observer les formes, les figures, les couleurs ou tout ce qui se rapporte à la physionomie des éléments naturels, mais aussi cela exige l'observation de comportements et des traits caractéristiques du vivant : les tendances affectives, les réactions devant plusieurs types d'événements et devant différents types de tempéraments et d'attitudes. Le regard qui est exigé, n'est pas celui de l'éthologie mais plutôt on devrait parler de psychologie animale dans le sens qu'en donnent les acteurs, les mimes qui, pour réussir à rendre avec justesse

l'expression gestuelle d'un animal, doivent développer, lors de stages d'observation prolongée, la capacité d'imitation gestuelle, en essayant de saisir de l'intérieur la « psychologie » de chaque animal. Tout cela est possible, soit parce que nous sommes capables de projeter sur la nature notre monde de sentiments, soit parce que c'est la nature elle-même qui habite en nous. Pour le cas des animaux on peut identifier des éléments plus proches des humains que dans le cas des plantes mais ce qui compte finalement c'est le travail plastique qui passe par une intériorisation et une re-création du vivant jusqu'à devenir exprimable pour que les enfants puissent vivre l'histoire, la ressentir.

- La narration des actions avec la coloration et les nuances changeantes tout au long de la trame

Tandis que l'observation approfondie de l'environnement naturel et humain permet aux maîtres de s'entraîner pour mieux le caractériser et que la lecture des textes les plonge dans un univers féérique, légendaire, fabuleux ou mythique, la maîtrise de la parole et des gestes leur permet à son tour de transmettre un contenu qui a déjà subi une transposition dans leur for intérieur, néanmoins ils ne peuvent pas encore savoir quelle sera l'extériorisation finale de ce contenu, même s'ils peuvent se reconnaître dans une vague de sentiments d'admiration, de crainte, de stupéfaction, de tristesse, de rage, de bonheur, etc.

Avant le moment de raconter l'histoire, le maître sait qu'un autre lieu va être proposé aux élèves, celui de l'histoire qui va être racontée, un lieu différent de celui de la salle de classe, dans laquelle les élèves viennent de travailler pendant plus de deux heures.

Le maître alors ferme ou ouvre le tableau⁴² dans le but de marquer le changement d'ambiance. C'est un acte de démarcation parce qu'à ce moment là, les élèves peuvent observer sur le tableau un dessin aux nombreuses couleurs qui illustre un nouveau moment du jour : « le conte », dont la narration

⁴² Il s'agit d'un tableau à cinq surfaces. Lorsqu'il est fermé il y a deux surfaces et quand on l'ouvre on voit trois surfaces (à gauche, celle du milieu et une autre à droite). Avec la main on peut le faire monter et descendre pour mieux l'ajuster à l'hauteur des personnes qui écrivent

a été commencée un jour et qui peut durer pendant beaucoup de séances jusqu'à son point final. Au début de l'histoire, le dessin n'a pas un caractère d'exposition mais de découverte. Les enfants, notamment ceux des trois premières classes, manifestent leur curiosité très spontanément et même ils veulent s'approcher du tableau. Ce dessin, c'est une surprise offerte par leur maître et ils n'ont pas tort parce que c'est le résultat de la transmutation d'un contenu dont l'enseignant ne connaît pas le résultat. C'est une surprise aussi pour lui parce qu'il ne s'agit pas d'une copie mais d'un imaginaire à l'œuvre devenu concrétisation picturale imagée, c'est vrai qu'il s'agit d'une image plus fixe que celle qui sera offerte au moment de prononcer les paroles qui touchent le monde de l'imaginaire.

Le temps et l'espace de la classe cèdent leur existence à d'autres temps et à d'autres espaces et comme par un tour de magie, l'attention des enfants va se centrer sur une envie d'écoute, les corps se détendent, se décontractent, beaucoup d'entre eux se penchent et le narrateur devient le centre d'intérêt. Au début les élèves regardent un point, un endroit d'où viendra la parole, c'est un redressement corporel des sens, de la vue et de l'ouïe.

Le moment est venu pour les enfants d'arrêter les interactions groupales pour devenir réceptifs et peut être intra-actifs.

Le diseur d'histoires n'est pas n'importe qui. Il doit être capable de nous convaincre que ce qu'il raconte est vrai (Hartmann, 1983). « De plus aucun enfant normal, quand il atteint l'âge de cinq ans environ (...) ne croit que ces histoires sont conformes à la réalité (...). Il ne s'agit pas, dans les contes, de *réalité* (...) mais d'une irréalité dans laquelle s'exprime une vérité », (Duborgel 1992, p. 52). Il faut que les écoutants entendent des mots qui touchent une vérité. Sans un travail préalable, l'enseignant ne pourrait jamais faire vivre ce qui se vit en tant que personne écoutant, émue, plongée dans l'histoire. Dans la phase préparatoire des récits de mythologies présentes dans la quatrième et cinquième classes, le maître dans son travail de transmutation par « le sentir » nous rappelle ce qu'affirmait Kerényi, pour celui qui voulait propager la connaissance de la mythologie malgré qu'il ne s'agisse pas exactement du même cas : « il faudrait y

recourir soi-même, puiser l'eau fraîche qui en coule, et la boire afin qu'elle se répande en nous et fasse vibrer nos dons secrets de sentir la mythologie » (Jung et Kerenyi, 2001, p. 13). De même pour les contes, les légendes et les fables. C'est une des conditions nécessaires pour se préparer au moment de l'expression artistique, et elle seule est capable d'envahir le temps et l'espace ordinaires du quotidien. Dans la narration,

Il faut que par les mots qu'il emploie (le maître) il puisse être doux et tendre, flatter et caresser, et aussi tonner et détruire. Et surtout, il faut qu'il croie de toute sa conviction à la réalité du conte. Jamais l'enfant ne doit avoir l'impression que le maître ne met pas sur le même plan le monde des contes et celui de la réalité sensible. Celui qui ne peut admettre la vérité des contes, qu'il s'abstienne d'en raconter (Hartmann, 1983, p. 56)

Un des facteurs qui rend possible l'attachement à l'expression narrative est que le maître ne lit pas les contes à haute voix et en conséquence son attention peut être dédiée à d'autres domaines que ceux qu'exige la lecture d'un texte à haute voix : être attentif à ne pas se tromper de ligne, à ne pas sauter des mots ou les lire incorrectement, à lire en même temps les phrases et ses tonalités, à être très attaché à la parole écrite et à s'empêcher de devenir plus libre au moment de prononcer les mots.

De cette façon le regard du maître peut être élargi et rendre compte du reste de l'expression gestuelle. La narration est pleine de vie parce que tout le maître est dedans avec un sentiment particulier propre à l'histoire qui est racontée et chaque instant devient intéressant. Au moment de la finir à cause du temps scolaire on entend souvent un : « Non !... » C'est l'expression des enfants pour dire : « Quel dommage ! Pourquoi doit-on l'interrompre ? ».

Le maître rappelle que le lendemain on la continuera mais en bon narrateur, il laisse l'histoire momentanément arrêtée, il la remet à plus tard. Cela se passe

dans toutes les classes et c'est un trait facilement observable, même dans les cinquièmes classes⁴³.

« L'enseignant continue l'histoire :

Zarathoustra, il a marché vers une montagne et tout en haut il a pu voir une clarté, il a vu un monde exceptionnel...il a vu l'eau claire, d'une transparence jamais vue et il a senti la présence d'Ahura Mazda...Il savait qu'il pouvait suivre son chemin et à ce moment le ciel se couvrit de nuages noirs. Tout était obscur, le vent soufflait et toute cette beauté qu'il avait vue, il ne la voyait plus. Il ne l'avait plus dans son cœur et il sentit que le mal pouvait exister dans le cœur des hommes. Et il dit : à partir d'aujourd'hui je vais lutter pour le bien dans les hommes...Une fois il arriva à un endroit près de la rivière (parce qu'il prenait toujours son bain pour être propre, pour avoir son corps propre) et c'était là bas ou il avait mis sa tente...Trois vagues couvrirent Zarathoustra sur sa tête, sur son corps, sur ses membres et une colonne d'or l'enveloppait. Il est resté tout lumineux et les autres pouvaient le voir, comme une colonne d'or... Un jour, Ahura Mazda apparut sous la forme d'un ange, plein de lumière, resplendissant... et s'approcha de lui et Zarathoustra riait de joie...

- *Quel est ton nom ? demanda l'ange*
- *Je m'appelle Zarathoustra, répondit-il (Zarathoustra veut dire : « celui qui mène les troupeaux »)*
- *Et quel est ton désir sur cette terre ?*
- *Faire la volonté de Dieu*

Et l'ange lui dit :

- *Ferme les yeux...Tu vas faire quelques pas*

Et Zarathoustra fut mené au ciel, au royaume d'Ahura Mazda... Il demanda

- *Je voudrais savoir quelles sont les trois perfections de l'homme sur la terre ?*
- *La perfection de ta pensée, la perfection de ta parole (tout ce que tu dis doit être juste), la perfection de tes actes (tout ce que tu fais doit être en fonction de la lumière)*

Et Ahura Mazda le fit venir à son royaume cinq fois pour lui enseigner comment guider les hommes et il lui dicta un texte qui après fut très important, l'Avesta... Après il s'isola et il resta seul pour se remplir de cette sagesse...Après il retourna au monde, il se préparait dans la montagne, dans la solitude

Ceci est la fin de l'histoire mais normalement l'enseignant dit :

⁴³ Un des moments difficiles pour l'observateur qui doit prendre des notes de la situation instructionnelle c'est, justement, le moment du récit. S'il s'agissait d'une banalité, d'un récit dit pour distraire, résultat d'une improvisation faite pour meubler un temps de la journée, on n'aurait pas eu de problèmes pour continuer à prendre des notes, mais en l'occurrence on parle d'un temps plein d'expression artistique où le raconteur nous capture dans sa propre magie et nous charme. Après quelques secondes on l'oublie, il disparaît et on est dans un autre lieu, l'on vit dans un autre temps.

demain on continuera ... et à ce moment là les élèves veulent que l'histoire continue, la magie est finie), maintenant c'est l'heure de partir » (Extrait d'observation, École B, 5^{ème} classe, p. 504-505/Lignes 682-715)

4.2.2. A travers les dessins sur le tableau

Comme nous l'avons déjà expliqué l'enseignant fait accompagner son récit par un dessin qui, en lui-même manifeste et exprime l'être artistique du maître. Bien qu'il s'agisse d'un dessin offert par le maître, cela ne signifie pas que le dessin devienne « didactique » au sens commun ou peut être péjoratif du terme, cela ne veut pas dire non plus que l'image soit juxtaposée au conte pour enfermer ou réduire la capacité d'imagination des enfants.

Il tient à donner une image holistique qui ouvre tout un espace de rêveries mais celles ci vont se multiplier tout au long du conte et il convient que chaque enfant puisse se créer ses propres images, élaborer ses propres représentations.

Le dessin en tant qu'expression artistique du maître est un produit de sa propre création, le résultat extraverti du même processus de transformation du contenu intériorisé que produira son récit. « Les images plastiques, en cessant d'être des dessins d'enfants ou de faux dessins d'enfants, désignent des actes d'artistes qui ne falsifient pas leur talent sous prétexte d'un art pour l'enfant. Au lieu d'enfermer l'enfant au niveau de la sensibilité plastique où elle était déjà parvenue d'elle-même, elles l'invitent à ouvrir, à compliquer, à multiplier son rapport aux langages plastiques » (Duborgel, 1992, p. 60).

A la différence des images éditées dans les livres de contes, les images du tableau peuvent être modifiées au fur et à mesure de la narration. Cela ne se fait pas toujours mais pendant les premières classes quelques enseignants le font en accord avec la dynamique propre à leurs classes et notamment quand le conte et le dessin s'intègrent dans le monde du langage, de la psychomotricité de l'enfant et dans d'autres capacités qui vont être développées chez l'enfant. C'est le cas raconté par Madame L, à propos d'un dessin qui était au tableau depuis trois jours. Le dessin correspondait à une histoire inventée par l'enseignant :

« ..tout ça c'est tout à fait relatif ...par exemple, le premier jour de classe, le maître écrit une histoire pour les enfants[...] ce groupe-classe-là avec ce maître là...et en fait, c'est l'histoire de leur scolarité....Alors il y en a qui prennent un groupe d'enfants qui escaladent une montagne et qui doivent arriver au sommet [...] qui est capitaine de bateau et emmène tout son équipage vers des contrées...voilà...et le premier jour de la 1^{ère} classe, ça peut être ce dessin-là qui est au tableau...ce dessin qui va rester trois semaines, pour figurer, imager, rappeler aux enfants ce moment là...et ce dessin, il peut évoluer...je veux dire, par exemple... si on raconte pendant un moment une histoire de petit lapin(...) peut être le lapin, il va arriver, il va se cacher derrière un arbre...il y a peut être une étoile qui va arriver dans le ciel... les vagues vont gonfler... ». (École A, 2^{ème} classe, p. 38/Lignes 625-641)

L'emploi de craies de couleurs pour écrire et dessiner sur le tableau est une constante chez les enseignants dans toutes les classes. Les dessins sont faits à partir du mouvement de la couleur et sans faire des tracés pour rendre possible les formes. Toutefois celles-ci commencent à apparaître par le seul travail avec la couleur. Si le maître a réussi l'émergence d'une forme en rouge il prévoit les transformations de cette forme à partir du moment où le bleu commence à agir tout proche d'elle. Le maître choisit, donc, n'importe quelle couleur mais surtout celles qui conviennent le mieux à ce qu'il veut exprimer et celles qu'il peut accorder le mieux avec ses images.

4.2.3. L'expression didactique de l'artiste-enseignant en ce domaine

Ce que nous avons désigné comme « l'expression artistique du maître » en tant que diseur de contes et présentateur d'images dessinées sur le tableau, c'est une des manifestations de l'enseignement dans les classes observées, pourtant au même moment de l'histoire, on peut rencontrer une autre manifestation qui ne recèle pas nécessairement cette expression artistique du maître mais qui porte sur un savoir-faire didactique en faisant appel aux enfants pour les entraîner à se souvenir, à s'exprimer en décrivant, à faire des associations dans la séquence adéquate.

C'est un processus qui démarre dans la première classe d'une manière très simple, étant donné que les plus petits commencent à connaître des mots et que peu à peu leur lexique s'enrichit.

Nous parlons du début de la séance du conte avant que le maître ne commence son récit, dans lequel on peut distinguer une phase de récapitulation du récit précédent. Le maître s'exprime d'une autre façon, il n'a pas commencé encore sa transformation en diseur de contes.

La dimension de l'enseignement est autre. Cette fois il convient aux enfants de se souvenir, de raconter, de trouver les mots (ces nouveaux mots qui ont frappé leurs esprits), de vouloir dire et de ne pas pouvoir exprimer tout ce monde qu'ils avaient si bien reçu, imaginé, vécu. Il est possible de percevoir la différence entre les enfants de la 1^{ère}, 3^{ème}, 5^{ème} classes lorsqu'ils expriment les images en paroles.

Tout au long de leur scolarité, il est tout à fait possible de témoigner des capacités d'acquisition du langage chez tout enfant, au fur et à mesure de son développement dans une même classe et de classe en classe. Mais qu'est ce qui a pu permettre aux enfants d'apprendre à se souvenir dans une séquence et pas en morceaux épars comme c'était au début ?

Un des facteurs inducteurs qui déclenche ce processus a été l'enseignant qui est là pour poser des bonnes questions, pour constater, pour reconduire et articuler les participations individuelles, pour faire sortir une récapitulation adéquate de ce qui a été raconté la veille.

Et cela se passe jour après jour, et cela se fait d'une manière consciente de la part du maître, cela fait partie de sa tâche d'enseigner.

Il travaille les capacités de description chez l'enfant, il travaille l'acquisition du nouveau vocabulaire, il incite à la participation de tous et tout cela montre au maître les traits du tempérament, les possibilités naturelles de chaque élève, tout cela lui dévoile un peu plus chaque fois l'être de chacun d'entre eux et l'être collectif de sa classe qui est capable chacun à sa manière de reconstruire ce qui a été dit.

Ce qui est articulé ce ne sont pas des phrases seulement, mais un ensemble des natures différentes qui s'expriment en se servant du langage.

Les enfants sont dans un scénario différent de celui qu'ils vivent à la maison à l'heure du conte, où personne ne va leur demander « raconte-moi le conte d'hier » pour déclencher un processus guidé, conscient, ayant pour but que les enfants racontent à leur tour, pour les former à l'expression orale.

Cela ne signifie pas que ce soit une rencontre provoquée prosaïquement par le maître parce qu'il faut apprendre un quelconque contenu du programme de langue maternelle.

A cet égard il faut dire que dans toutes les classes observées de la première à la cinquième, les enfants interviennent librement pour raconter à leur tour un petit morceau de l'histoire, pour continuer spontanément ce qu'un copain venait de raconter.

C'est un moment dans lequel beaucoup de bras se lèvent pour participer. Au maître de donner la parole à chacun, en faisant respecter un certain ordre pour la recevoir, pour l'intégrer dans le récit. Pendant l'interaction le maître parle peu, il observe et écoute les souvenirs et les expressions multiformes dont sont capables ses élèves et même il peut être surpris par ce qui surgit de leurs esprits et bien que pour les élèves il s'agisse d'exprimer leurs souvenirs, pour le maître, ce n'est pas seulement ce qui compte. Il est conscient que ce contenu permet d'explorer la langue orale et écrite, qu'il peut déboucher dans le domaine du dessin, qu'à partir de lui il est possible de faire des descriptions brèves, que pendant les trois premières années il sera le centre principal de tout l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Le contenu lui-même est porteur d'une véritable connaissance des animaux, des vies des saints ou des personnages légendaires, des mythologies constituant d'un soubassement imbriqué dans l'histoire des peuples.

Par ailleurs, le maître coordonne la prise de la parole en faisant respecter les consignes, il guide et pose les questions. Voici un exemple extrait de nos observations :

« Les enfants commencent à se souvenir de l'histoire et beaucoup parmi eux (onze, douze) lèvent leurs bras en demandant la parole. Un des élèves prend

en premier la parole pour raconter l'histoire et après quelques secondes le maître demande :

- *A quel endroit on avait laissé Kenos ?*
- *Dans une grotte, répond un élève*
- *Que faisait-il Kenos ?*
- *Il dormait.....répond un autre élève qui continue à raconter l'histoire. Lorsqu'il s'arrête, Monsieur A. donne la parole à un autre élève. L'enseignant pose des questions précises pour centrer la narration, par exemple, quand un des enfants dit que Kenos, il avait le cœur dur, monsieur A. demande :*
- *Qu'est ce qui nous permet de dire qu'il avait le cœur dur ? Et quelqu'un dit :*
- *Il avait caché son couteau*
- *Et qui arriva à ce moment dans la grotte ?*
- *Tubal-Caïn*

L'élève qui a pris la parole continue à raconter et le maître intervient pour poser des questions au fur et à mesure que l'histoire est refaite

- *Et comment Tubal-Caïn a su que quelque chose s'était passée ? Comment réagit Tubal-Caïn quand il a vu le couteau ?*

Après que l'histoire a été ré-évoquée le maître demande :

- *Qu'est ce qui vous a frappé ?*

Un élève dit : -le marteau...

Un autre dit : -quand Tubal-Caïn a vu le compagnon de Kenos avec du sang.

Un autre dit :-elle a eu le courage.

Le maître dit :-Ce que tu veux dire c'est que lui, pas elle, a eu du courage.

Monsieur A continue le récit :

Kenos se réveilla dans la caverne humide et il croyait qu'il avait bien fait. Il avait soif et faim... » (Extrait de l'observation, École A, 3^{ème} classe, pp. 191-192/Lignes 1026-1055).

En dehors du travail de mémorisation des images, l'observation in situ nous a permis de constater que cette phase de récapitulation est une occasion pour travailler les nouveaux mots et corriger quelques fautes de concordance comme c'est le cas dans notre exemple.

Le contenu de l'histoire sera travaillé selon des manières les plus diverses, en rapport avec le niveau scolaire. Par exemple, le contenu du récit dans notre exemple de Zarathoustra, dans la cinquième classe, est mis au service de l'apprentissage de la grammaire. En étudiant les phrases affirmatives,

négatives, interrogatives, toutes les phrases sont extraites du récit pour faire les exercices.

Pour les premières classes, une bonne partie de l'enseignement tourne autour du récit. Il est travaillé dans plusieurs modalités mais c'est primordial pour l'enseignement de l'écriture, de la lecture, du dessin.

S'il s'agit, par exemple de l'apprentissage du phonème [f] au cours de la 2^{ème} classe, l'enseignant au préalable racontera une histoire d'un phare et il y aura un dessin plein des couleurs du phare dans le contexte d'un paysage marin.

Nous avons observé dans une première classe, où les enfants commencent à reconnaître les lettres, les phonèmes, un dessin, cette fois accroché sur un mur et non peint sur le tableau, qui représentait quatre enfants qui marchaient vers un château. Ils étaient arrivés à la fin d'un chemin, au sommet d'une montagne où il y avait une muraille.

Durant cette période l'enseignant travaillait la lettre « R » et sur le tableau on trouvait un autre dessin correspondant plus spécifiquement au traitement du « R ». L'enseignant avait créé une histoire dont les personnages étaient Jérémie, Fabien, Lucie et Capucine, c'était eux, les enfants du dessin du mur. Pendant mon stage, ces personnages faisaient partie de la vie de la classe et ils participaient à d'autres petites histoires qui avaient pour but une focalisation plus didactique.

Chacun des personnages avait son propre tempérament, ses propres goûts et ses propres penchants.

Lucie était très intériorisée, plutôt mélancolique, Jérémie était colérique, Fabien flegmatique.

« Il y a certains enfants qui vont se retrouver plutôt avec Jérémie, d'autres avec Fabien, ou enfin Lucie ou avec Capucine ». (École B, 1^{ère} classe, p. 266/Lignes 144-145)

Les élèves connaissaient toutes les aventures que ces quatre enfants avaient vécues ensemble. Ils étaient allés dans un château où ils avaient trouvé la

salle. Il y avait des vitraux et de ces vitraux émanait une lumière qui était la lumière d'une voyelle. L'histoire va continuer tout au long de l'enseignement des premières lettres. Aussi, je vais montrer quelques extraits de l'observation de la même classe :

« Ce vendredi, dit le maître, nous avons parlé de Jérémie qui était en train de filer la laine avec son Rouet.[Le maître montre le dessin sur le tableau]. Nous voyons le grand bâton qui vient soutenir la roue...[le maître insiste sur la Roue et il continue avec l'histoire] » (Extrait d'observation, École B, p. 438/Lignes 211-222)

Un autre jour, c'était le tour de Capucine qui avait rencontré un Dindon. Le dessin sur le tableau correspondait à la nouvelle petite histoire.

L'enseignant continue à produire des nouvelles images au fur à mesure de l'évolution de sa classe, il se transforme jour après jour en diseur de contes, en dessinateur mais il a toujours présent dans son esprit le travail que ses élèves devront faire.

Un conteur de fables, en deuxième classe, ne va jamais faire les derniers commentaires dont l'objectif final est moralisateur et que normalement tout un chacun peut reconnaître, cela serait estimé trop les intellectualiser.

Il est là pour faire vivre son propre imaginaire et pour nourrir la faculté imaginative des enfants, il est présent pour témoigner de l'expression orale de ses élèves, pour les conduire sur le fil d'une mémoire de travail collectif, pour leur faire connaître quelques procédures de base du dessin, pour faire valoir les consignes et les induire à une bonne écoute et à une bonne observation.

Bien que la morale ait été effacée des fables, il faut remarquer que toute l'interaction didactique démarrée à partir du récit de contes, de légendes, de fables, de mythes, est imprégnée d'un ordre axiologique et que l'enseignant au delà des exercices de grammaire, au delà d'une transmission de contenus quelconques, fait ressortir la présence des attitudes des personnages, des actes accomplis et leurs conséquences, leurs arrières pensées, leur mauvaise foi, leur candeur, leur innocence, et tout le réseau d'interactions que l'on trouve au long du récit dans une séquence qui montre l'évolution ou l'émergence de nouvelles attitudes.

Dans la plus grande partie des contes et des fables tout un chacun peut distinguer facilement, tout cet ordre de dispositions, de comportements, de manières, à l'égard des autres ou des situations. Dans ce sens, quand le maître raconte un conte de Grimm on prend le conte original et pas une des versions embellies. B. Duborgel nous rappelle que E. Cevin avait étudié vingt trois versions françaises de Blanche-Neige, versions qui détournaient toute la richesse du conte populaire au nom d'une adaptation pour enfants, en oubliant ce que B. Bettelheim avait montré dans ses études sur la psychanalyse des contes : « les contes de fées enjolivés et expurgés sont à juste titre rejetés par l'enfant s'il les a entendus dans leur forme originale. Il estime anormal que les méchantes sœurs de Cendrillon sortent indemnes de l'histoire et à plus forte raison que leur rang soit élevé par Cendrillon » (Bettelheim, cité par Duborgel, p. 52) Le conte touche le domaine affectif de l'enfant et « lui offre, à la fois, les dramatiques et les solutions de la vie psychologique en devenir » (Duborgel, 1992, p. 52-53).

Le langage du conte est direct parce que le langage de l'enfant commence à se développer, l'univers des mots est encore limité, ce qu'il peut facilement comprendre ce sont les sentiments qui s'expriment.

Dans le conte « Neige blanche et rose rouge » de Grimm, lorsque l'une des fillettes est caractérisée comme quelqu'un qui aimait les prairies pour y cueillir les fleurs ou attraper les papillons et l'autre comme quelqu'un qui aimait faire le ménage à la maison, il y a une caractérisation nette aux yeux des enfants. De même quand le nain apparaît, il est toujours hostile, il ne cesse de culpabiliser les autres, il est ingrat, injurieux et c'est à la fin du conte qu'on découvre qu'il a commis des actes méchants. Quand l'ours se met en face du nain, celui ci n'hésite pas à lui dire : « Seigneur, laissez-moi seulement la vie. Un pauvre petit être comme moi, si minuscule, qu'est ce que cela peut bien vous faire ? (...) Prenez-vous en plutôt à ces maudites gamines.... »

Ce personnage est capable d'un tel acte malgré que ces deux gamines n'ont fait que l'aider à sortir de plusieurs embarras.

Dans les contes il apparaît souvent une punition, il y a des récompenses, il y a des données opposées en interaction.

La fable aussi est traversée par toutes sortes de qualités et de défauts, les comportements sont mis en évidence nettement, les fables montrent des attitudes rusées, patientes, irresponsables, laborieuses qu'on trouve aussi chez l'homme mais en se les représentant sous des traits d'animaux.

Pour les légendes il s'agit de raconter la vie de personnages qui ont montré une capacité à se dépasser, à franchir des obstacles, à résoudre les difficultés dans leurs vies.

Par exemple, Saint François d'Assise est une figure centrale dans les légendes de la 2^{ème} classe. « Les légendes que l'on raconte ancrent et fortifient ce sentiment de vénération (...) A cet âge, cependant, les enfants peuvent entendre avec profit les légendes provenant des religions les plus diverses » (Hartmann, 1991, p. 57). De sa part, le mythe, nous montre non seulement la souveraineté, la force, la fertilité des dieux mais le mythe en tant que thème sacré devient exemplaire comme nous l'a fait savoir Mircea Eliade.

Les enseignants sont conscients donc, de toute la richesse éducative des mythes, contes et légendes qui, dans l'ordre axiologique, affecte les élèves au moment du récit. « Le mythe sert de modèle aux comportements humains » (Eliade, 1957, p 22) et dans notre cas particulier, l'imaginaire n'a pas le sens d'une fiction mais celui d'une « tradition sacrée, révélation primordiale, modèle exemplaire » (Eliade, 1963, p. 9).

Nous pouvons nous rendre compte que, pendant que l'enseignant fait le récit d'un mythe, dans la phase que nous avons reconnue comme celle de l'expression artistique du maître, il et les élèves avec lui, entrent dans un autre temps et l'atmosphère de la classe devient autre. Les phrases proférées ne seront pas de la même qualité que celles qu'elles vont acquérir par la suite, pendant l'interaction à des fins didactiques où les mêmes paroles pourront servir pour faire des exercices de grammaire.

Le sens devient autre lorsque les élèves entendent dans un silence complet une histoire narrée par un maître artiste et conteur :

« Feu purifiant, toi qui dors dans le bois, toi qui montes sur les autels, en flammes éclatantes. Tu es le cœur du sacrifice, la force portante de la prière, l'étincelle divine cachée en toute chose, l'âme glorieuse du soleil » (École A, 5^{ème} classe, p 236/Lignes 1135-1146)

On peut comprendre que : « en *vivant* les mythes, on sort du temps profane, chronologique, et on débouche dans un temps qualitativement différent, un temps *sacré*, à la fois primordial et indéfiniment récupérable » (Eliade, 1963, p. 30).

Ce que nous voulons mettre en relief est que le travail du maître n'est pas réduit à une interaction pour l'enseignement de contenus de savoirs et que la didactique dans cette pédagogie est comprise dans un sens large et non restreint, elle est traversée par un contenu de valeurs qui sont travaillées sciemment.

Dans cette interaction, le moment du dessin est aussi très important. Déjà en première classe, le maître apprend certaines procédures techniques aux enfants pour bien réussir un dessin.

Les élèves essayent avec leurs blocs de couleur en cire de reproduire le dessin du tableau sous la direction du maître. C'est le préambule pour le lendemain où ils devront dessiner la lettre qui fait partie du dessin. Ici encore la lettre s'inscrit dans une totalité, ce n'est pas le moment de son extraction mais le moment de son inclusion dans un dessin, une forme picturale avec des couleurs. C'est le moment d'imiter et de reproduire le beau dessin proposé sur le tableau.

Pour cela le maître donne les orientations de base, par où commencer le dessin, quelles couleurs prendre, par exemple : le jaune citron et le rouge carmin pour faire le sol, le rouge carmin pour le visage et les mains, le rouge vermillon pour la jupe de la fille du dessin.

Le maître va se déplacer partout, en allant, pupitre par pupitre, pour mieux faire passer l'enseignement de la technique de la couleur en cire. Les résultats sont divers.

Il y a ceux qui chargent en couleur en donnant force au mouvement de la main et obtiennent un dessin foncé et d'autres qui travaillent plus légèrement et leur dessin devient plus clair.

Il y a ceux qui produisent un mélange d'obscurité et de clarté. Ce travail d'initiation au dessin change selon les niveaux et les enfants seront de plus en plus indépendants dans leurs choix.

Il y a des moments où il s'agit de dessins de création libre comme nous l'avons observé dans toutes les autres classes. Par exemple, en deuxième classe, comme cela correspond à ce niveau de l'enseignement, Mme R., pendant plusieurs séances, raconte une légende, celle du fils du roi d'Irlande. Un jour l'enseignante leur propose de faire un dessin :

«- On va faire le dessin du Fua.

[le Fua est un des personnages du fils du roi d'Irlande. Une sorte de monstre qui habite dans l'eau et qui représente une des épreuves que le prince doit passer]

-Chacun va faire son Fua..... comme vous l'imaginez »

L'enseignant donne à chaque enfant une feuille et ils se mettent au travail avec les petits blocs en cire. Pendant six minutes je passe à côté de chaque pupitre pour regarder les dessins qu'ils sont en train de faire. Il y a un enfant qui dessine avec des couleurs sombres et je lui demande un peu ce qu'il essaye d'exprimer et il m'explique que le Fua va sortir pendant la nuit. Un autre enfant a dessiné le Fua comme un crocodile et je comprends qu'il a été impressionné par la description de la faune de mon pays que je viens de faire⁴⁴. Un autre enfant a mis le fils du roi d'Irlande avec son épée en combat avec le Fua ...»
(Extrait d'observation, École B, 2^{ème} classe, p. 459/Lignes 376-388)

Les dessins font partie d'un travail didactique, intégré à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, c'est un long chemin d'initiation commencé dès la première classe.

⁴⁴ À un moment je leur ai parlé du Vénézuéla et il y a eu un mélange dans l'imaginaire de l'enfant entre l'histoire du Prince d'Irlande et d'autres enseignements ponctuels

Derrière la feuille il y aura un petit commentaire écrit : « *Avant d'aller chercher l'épée de lumière, le fils du roi d'Irlande combat le Fua* » et le dessin va être observé et commenté en classe.

Le moment change de nature et l'enfant qui avait montré le combat entre le fils du roi et le Fua va se rendre compte qu'il a fait sa propre histoire parce que, est ce que le fils du roi a combattu le Fua avec l'épée ? Comment ? Si au moment de rencontrer le monstre il n'avait pas encore son épée ?

Les enfants démontrent tout leur intérêt quand il s'agit de regarder et de découvrir ce que les autres ont fait comme dessin. Ils ont mis leur nom sur la feuille en suivant les consignes de l'enseignant.

« - On va regarder les dessins

La maîtresse commence à montrer chaque dessin à toute la classe et elle identifie les travaux

- Ça c'est à qui ? C'est « S ». Oui, voilà. N'hésite pas à bien foncer, par ici.

Elle montre le côté droit du dessin et continue :

- « C », tu as fait un grand Fua

- Ah oui, mais c'est beau ce Fua, dit un garçon

Les enfants participent avec beaucoup d'enthousiasme. Ils disent par exemple en regardant plusieurs dessins :

-« Oui ! c'est un petit Fua ! », « On dirait un écureuil ! », « Ça ! il a fait du beau vert », « Ce Fua a un grand dos », « Il a des drôles de pattes » « Regarde ! Ce Fua lance des pierres ! » « Et la maison ? Où est la maison ? » « Il lui a manqué la maison »

À ce moment là, l'enseignant intervient :

-Il a fait la maison mais c'est très clair et on ne la voit pas

-Ah oui...c'est vrai, dit un enfant » (Extrait d'observation, École B, 2^{ème} classe, pp. 460-461/Lignes 439-454)

Les enfants plus grands travaillent en pleine autonomie dans leurs dessins. Ils ont appris à dessiner ils ont eu un apprentissage par rapport à la composition. La dynamique de l'interaction continue à être la même : l'exposition artistique du maître, l'interaction didactique appuyée sur l'expression orale, écrite et du dessin en fonction d'un apprentissage quelconque.

Les productions orales, écrites chaque fois deviennent plus fines, les dessins sont de mieux en mieux achevés, pleins de détails et imprégnés de l'atmosphère mythique qui s'est installée dans la classe depuis le début de la phase du récit.

Ce processus qui avait commencé avec des blocs de cire, continue dans la quatrième classe, avec des plumes et de l'encre de chine dorée, verte, ou rouge.

C'est ainsi que l'on peut suivre les événements centraux d'une mythologie en regardant un cahier de la cinquième classe. C'est un livre de mythologie dessiné, écrit avec une calligraphie spéciale et ornementé par les élèves. On n'y trouvera certainement pas un petit morceau sur le combat entre le fils du roi d'Irlande et le Fua. Mais s'il s'agit de l'Inde, par exemple, il sera possible de trouver l'hymne védique ainsi que le récit de la création en commençant par Manou qui demande à son seigneur, les lois qui concernent toutes les choses primitives. On pourra y trouver les divinités de la trinité hindoue : Brahmà, Vishnu et Shîva et les textes correspondants à leurs caractéristiques.

Les cahiers-livres auront une couverture bien titrée, par exemple « La Perse ancienne » et son début en première page : « La création » avec des traits cunéiformes. On peut se renseigner sur les histoires de Enkidou, de Gilgamesh, de Mardouk.

4.3. A travers la peinture et le dessin de formes

Nous avons distingué jusqu'à maintenant des moments qui nous montrent l'enseignant comme diseur de contes, comme dessinateur d'images qui accompagnent des histoires et comme quelqu'un qui établit une communication didactique avec les élèves à partir de leur propre expression orale ou des dessins de ceux-ci. Outre ces moments, il en existe d'autres qui relèvent d'un savoir-faire inscrit dans des domaines reconnus comme proprement artistiques, c'est-à-dire : la peinture, la musique, le dessin de formes, le modelage que le maître doit enseigner aux élèves. Chacun de ces domaines a ses propres

dimensions, ses propres manières de se manifester, ses propres moyens d'être transmis et d'être saisis ; c'est pour cela que l'enseignant ne peut pas se contenter de les connaître théoriquement ou de les connaître superficiellement mais il lui faut effectuer une entrée consistante dans l'exécution et il lui est demandé un travail soutenu, constant, en vue d'améliorer et d'approfondir son savoir-faire.

Le maître a une existence dans laquelle il est capable de développer une vocation artistique et les expressions y sont multiples mais en même temps tout cela concerne l'enseignement, l'instruction, le rapport avec les autres, non pas pour se montrer en tant que peintre ou musicien mais en tant que maître enseignant divers savoirs artistiques.

4.3.1. Peinture

Bien que les enfants aient l'occasion de dessiner tous les jours avec leurs craies de couleurs en cire, le moment de la peinture réserve pour eux une autre sorte de contact avec les couleurs, pas seulement à cause des matériaux qui seront utilisés dans la tâche mais aussi par la nature de celle-ci.

Les matériaux qui seront concernés sont : des pinceaux (plusieurs tailles), des flacons-mères de diverses couleurs pour le dessin d'aquarelles, de l'eau pour les diluer, des flacons contenant les couleurs déjà diluées, des feuilles de papier spécial.

La couleur est donc, dissoute dans l'eau et il y aura, contrairement à ce qui se passe avec les crayons, un outil médiateur entre la couleur et la main, ce qui entrave le contrôle et la précision des mouvements que l'on a dans les tracés au crayon. De surcroît, les couleurs acquièrent des mouvements physiques grâce au milieu aquatique en mettant en évidence leur nature mobile, une qualité de déplacement indépendante qui convoque à de nouvelles sensations de la part du jeune peintre.

Une première expérience pour les élèves est constituée par le fait même de la dilution de la couleur et à vrai dire, il s'agit d'une double dilution parce que la grande feuille sur laquelle ils vont peindre, va subir une préparation spéciale.

Elle va être humidifiée avec une éponge qu'on met sous l'eau et qu'on presse sur la feuille.

C'est un moment où l'on doit suivre les indications du maître parce que pour les trois premières classes, ce n'est pas encore évident de maîtriser cette procédure. Toute suite il faut enlever les petites boules qui peuvent commencer à apparaître sur la feuille, toujours en utilisant l'éponge jusqu'à obtenir une surface unie.

L'intervention du maître pour les procédures techniques de base diminue au fur et à mesure que les enfants apprennent. La fréquence de répétition des consignes à ce sujet diminue aussi dans les classes, à partir des moins avancées jusqu'aux plus avancées.

Beaucoup d'expériences sont faites durant les trois premières classes sous la direction du maître. Ces expériences visent à mettre en rapport les enfants avec les couleurs, à les reconnaître, à vivre leurs qualités, à les faire vivre entre eux.

Il n'y a pas de figures extérieures pour servir de modèles.

Il s'agit de vivre chaque couleur :

« Ce qu'on ressent lorsqu'on travaille avec une seule couleur, un bleu obscur par exemple, sera d'une qualité différente de celle d'un rouge vermillon(...) Le premier est plus sérieux, plus triste, tandis que le deuxième va nous dire : « Me voici ». (École C, 2^{ème} classe, p.562/Lignes 395-399)

Les enfants font l'expérience de ce que devient une couleur quand une autre est à ses côtés, en sentant les impressions que créent un jaune avec un bleu ou un jaune avec un vert, par exemple.

L'enseignant peut donner la consigne de faire un fond en rouge carmin et les élèves le feront de différentes manières. Il y en a qui commenceront par le centre de la feuille et avec des traits vigoureux, d'autres feront des petites touches en commençant du côté droit, il y aura des enfants qui feront des fortes touches au centre et des touches de pinceaux faibles vers la périphérie.

Une fois le fond peint, la consigne suivante pourrait être de faire venir un bleu cobalt et de dire aux enfants de voir ce qui se passe. Ici, une autre fois, les enfants font arriver la couleur librement. Les consignes dépendront de la tâche que le maître a prévue.

Par exemple, s'il s'agit de faire parvenir une troisième couleur comme le jaune, il sera sûr que le maître leur demandera de laisser l'espace pour l'arrivée d'une troisième couleur.

Deux couleurs qui sont ensemble vont se conduire de manière différente entre elles que lorsqu'on en fait arriver une troisième. A la fin de cette expérience on peut voir que toutes les peintures sont différentes, il y aura des peintures avec un soleil, d'autres avec des lignes horizontales, plus chargées du côté gauche et ainsi de suite avec des dispositions spatiales tout à fait originales, chacune d'entre elles aura des tracés différents.

Les enfants s'adonnent facilement à ce type de tâche et ils montrent de l'intérêt, on les voit concentrés et essayant de donner des nouveaux coups de pinceaux. L'enseignant parle en transmettant des associations entre les couleurs et leurs qualités : « le jaune (citron) est arrivé et il a inondé tout avec sa lumière », c'est à dire, l'association ici est faite entre la valeur chromatique et la luminosité.

Il ne s'agit pas d'une invention des qualités de la part du maître qui veut imposer une manière de sentir et de percevoir la couleur. Il s'agit plutôt d'un héritage reçu et rendu vivant dont le contenu nous parle de l'effet moral des couleurs.

Par exemple, pour W. Kandinsky (1970) les couleurs exercent une influence directe sur les êtres humains, en conséquence le peintre devrait faire un travail préalable sur l'analyse des couleurs et sur les effets des formes sur les couleurs, relation tout à fait mobile étant donné que les formes, elles aussi, ont leurs propres contenus intérieurs.

Pour commencer, le travail du peintre devrait se concentrer sur les couleurs isolées. Il s'agit de laisser travailler une seule couleur pour voir l'apparition de deux grands schèmes : chaleur/froid et clarté/obscurité.

Les tendances vers la chaleur ou vers le froid sont représentées par le jaune et le bleu. Par ailleurs, sur une même surface le ton peut se rapprocher de l'observateur, c'est le cas du jaune (chaud), tandis que le bleu (froid) a la tendance de s'éloigner.

Par rapport à la forme, les effets de la couleur sont précis. Un jaune peut mieux montrer ses qualités pointues dans un triangle puisque cette forme augmentera la résonance des formes pointues.

Dans un cercle le bleu va se contracter tandis que le jaune aura la tendance à se répandre. Les effets du jaune vont s'accroître si on l'éclaircit et de même avec le bleu si on l'obscurcit. Il y a aussi une affinité entre le jaune et le blanc et entre le bleu et le noir. Avec un vert, le jaune perd sa mobilité et devient moins chaud. Kandinsky qualifie les couleurs en les associant aux états d'âme et même avec les instruments de musique. Il parle du violet comme d'un rouge refroidi, le bleu clair évoque la flûte et le bleu obscur le violoncelle.

En outre, J.W. Goethe parlait déjà au début du XIX^e siècle de l'effet psychophysique de la couleur. Selon lui, les couleurs ne doivent pas seulement être comprises d'un point de vue extérieur mais aussi d'un point de vue psychique. Il propose, comme plus tard le fera Kandinsky, de travailler avec une seule couleur avant de faire la combinaison entre plusieurs d'entre elles. Premièrement il faut les isoler pour les laisser agir sur nous et ce faisant nous pourrions expérimenter que les couleurs ont une signification affective qui relève de leur propre nature, elles naissent de l'opposition entre la lumière et l'obscurité à condition qu'y soit placé un milieu trouble entre les deux.

Les couleurs originaires sont pour lui le jaune et le bleu et leurs qualités peuvent être identifiées de la façon suivante : le jaune avec la lumière, la clarté, l'activité, la force, la proximité ; le bleu avec l'obscurité, le faible, l'éloignement,

le dépouillement. Les couleurs qui sont proches du jaune nous mènent vers la vivacité tandis que pour le bleu il se passe le contraire.

Par un processus de condensation et d'obscurcissement, le jaune peut être amené vers le rouge et il devient puissant et le bleu peut lui aussi être amené vers le rouge en prenant un caractère actif.

C'est sur ce fondement que l'on peut comprendre quand un maître dit de « *mettre pour les dunes, pour les sables, un jaune* » ou que : « *à l'intérieur de la grotte il fait froid, vous voyez le bleu, ici...* » (Extrait d'observation, École A, 4^{ème} classe, p. 206/Lignes-488-490)

Les qualités des couleurs en étant en rapport avec notre monde affectif, peuvent facilement s'intégrer à l'univers de l'imaginaire.

Peindre ne veut pas dire seulement pour un enfant de mettre en rapport les couleurs mais plutôt ce rapport est chargé d'histoires traversées par des émotions. De cette façon, une légende, un mythe, un conte, une fable ayant été racontés, vont répercuter des couleurs, des nuances, qui, faisant écho dans leurs esprits, produiront une résonance profonde, notamment en ce qui concerne les ambiances qui évoquent un climat particulier. On suppose, donc, que les enfants seront affectés par les couleurs.

En outre, le maître essaye aussi d'intégrer les événements qui font partie du quotidien naturel et du quotidien social au moment de la peinture. Pour les plus petits, Brunhild Müller (2001) nous dit, par exemple, qu'au moyen de la peinture on peut amener les enfants à expérimenter les saisons et les fêtes annuelles.

Pendant le printemps, lorsque les enfants regardent les tulipes ils ont envie de peindre avec les couleurs fortes comme le vermillon et pendant l'été c'est le jaune qui accompagne les autres couleurs en illuminant tout le monde.

« On peut aussi peindre pour l'automne : *Aujourd'hui, le magicien, va faire une promenade. Très vite il rencontre le jaune et se fait orange sans faire du bruit (...)* Pour les jours proches de Noël : *Regarde dans ce bleu si obscur que la*

nuit... S'ouvre un passage, une étoile d'un jaune brillant.» (Müller, 2001, pp. 14-15).

Les enfants qui habitent dans un environnement qui stimule l'imagination commencent à parler et à jouer avec les couleurs de sorte que l'activité devient plus importante que l'image. « Les rimes et les histoires s'entremêlent dans leur expérience de la couleur et vivent dans leur mémoire. (...) Ceci stimule la mobilité mentale ce qui peut conduire aux concepts et aux sentiments plus riches et versatiles » (Idem, p. 34)

Pendant les premières classes on ne fait pas de la peinture figurative et l'espace va se structurer par la juxtaposition des couleurs. C'est la perspective de la couleur que l'enfant va expérimenter par des jaunes qui s'approchaient et des bleus qui s'éloignent, perspective qui a plus à voir avec la qualité, l'intensité du ton.

Lorsque les enfants de la troisième, quatrième classe font des figures, ils ne feront pas des tracés de lignes mais les figures surgiront des jeux des lumières et des ombres. On ne peint pas des objets, ce sont les couleurs qui amènent les formes et les maîtres insistent sur ce point là.

Nous montrerons comme exemple une des observations d'une quatrième classe.

« Monsieur M. passe de pupitre en pupitre en regardant et en orientant les élèves :

- Là, tu laisses parler la couleur...

Il parle à un autre élève :

- Là, tu es dans l'ambiance de la lumière, elle commence à entrer

Le maître dit à haute voix :

- Prenez votre temps, laissez venir l'ambiance....

Il regarde la peinture de R. et lui dit :

- Ah! non...tu es en train de dessiner !

L'enseignant dit à un élève de mettre plus de jaune dans son récipient et lui-même va le chercher.

Après il demande qui a besoin du jaune.

Il se rapproche de G en lui disant

- Ici, intensifie, il faut que tu intensifies.

Le maître montre à un élève comment il doit faire les mouvements avec le pinceau pour amener la lumière.

Un autre élève lui demande de venir.

Trois enfants se lèvent pour changer l'eau du flacon.

Le maître s'approche de l'élève qui lui avait demandé de venir.

L'élève lui montre son travail et le maître lui dit :

- Travaille ici au-dessus et par-là un petit peu plus. Si tu mets un peu plus de jaune, ça serait mieux. Tu laisses venir la forme par la couleur.

À ce moment un autre enfant qui les a entendus dit au maître :

- Mais la couleur ne peut pas mener la forme !

et le maître répond :

- Bien sûr que oui ! » (Extrait d'observation, Ecole A, pp. 206-207/Lignes 500-522)

A partir de cette observation je demande au maître dans l'entretien, l'interprétation de ce fait et il m'explique que la couleur peut amener la forme à partir du moment où on lui laisse la possibilité de jouer avec la lumière et que le travail en aquarelle va permettre de faire vibrer la couleur d'une façon particulière. C'est de la rencontre entre les couleurs et la lumière que les formes vont apparaître.

A partir de la 4^{ème} classe, on peut montrer aux enfants des ambiances variées, comme par exemple des forêts, la mer, des fleuves, une tourmente, des savanes sèches.

L'observation exposée auparavant était précédée, justement, par l'exposition de quatre images d'ambiances de la nature que le maître avait collées sur une des surfaces du tableau. Une des peintures montrait une grotte à prédominance bleu foncé vers la périphérie et beaucoup plus claire au centre de la grotte. Une autre montrait des dunes, des sables à prédominance jaune.

Dans la troisième, l'ambiance était un paysage plein de verdure, d'arbres à prédominance verte (un peu de bleu et de jaune) et finalement on trouvait une ambiance de rocher.

Au début les enfants exprimaient leurs premières impressions d'une manière très spontanée : quelle chaleur au désert ! ...Regarde les choux !Ah, j'aime le vert ! ...

Le maître avait introduit la séance en leur expliquant qu'il s'agissait de se mettre dans la terre, ils avaient travaillé auparavant avec de l'eau et on pouvait encore regarder les peintures faites sur le mur. Les enfants regardaient et parlaient de chacune des ambiances en essayant de trouver comment ils pourraient les obtenir.

On peut, donc, distinguer deux temps dans ce premier rapport.

Le premier, quand les enfants manifestent leurs premières impressions, leurs goûts, leurs associations, leurs préférences et un deuxième dans lequel le regard se fait plus critique, non pas au niveau d'un jugement de valeur mais descriptif, ce qui exige de leur part, un début de regard analytique ou du moins un sens des perspectives, des couleurs.

Ils peuvent affirmer que : *« on peut obtenir ce vert foncé avec du bleu prussien »* ou que : *« du côté gauche il faut faire avec le jaune d'or »*, *« que la profondeur de la grotte est bizarre à cause de la lumière »*, *« qu'il faut dégrader un peu la couleur »*, *« que la lumière dans la deuxième peinture est partout »*

Cela nous fait penser aux étapes dont nous parle E. Eisner (1995) à propos de la critique d'art comme un type d'évaluation quoiqu'il ne s'agisse pas dans notre cas de la critique d'œuvres d'art. Il affirme que les manifestations rapides, des premières impressions provoquent un blocage dans l'appréciation d'une œuvre étant donné que l'étudiant ne parvient pas vraiment à l'observer.

Le maître doit reconnaître, nous dit Eisner, quel type de manifestation est à l'œuvre et le faire valoir dans l'enseignement artistique, ce que Morris Weitz a nommé « manifestations de description, d'interprétation et d'évaluation. »

Dans le cas des enfants, il s'agit d'une évaluation qui reste au niveau descriptif, centré sur les couleurs et les jeux d'ombres et de lumières, non pas destiné à des finalités critiques mais dans le but de les préparer à reconnaître la création d'ambiances à travers les couleurs et ensuite à passer à la production de ces ambiances sans avoir les repères du début parce que le maître les fera disparaître, une fois le travail commencé.

En outre, la première phase, celle qu'on identifie comme un blocage pour la critique, la phase « d'expression du goût et des émotions » est très importante chez les enfants des premières classes parce que, justement, elle se situe en deçà de toute analyse. Ce sera dans les classes plus avancées que les enfants commenceront à développer plus tard, les étapes interprétatives et évaluatives proprement dites, mais le parcours sera long.

Pour le moment il ne s'agit pas de faire une copie de ce qu'ils ont vu, mais de sentir l'ambiance, d'être capable de bien décrire les effets de la couleur, de pouvoir reconnaître les tons impliqués et d'exprimer l'ambiance sans avoir le modèle en face. Il s'agit d'observer et de saisir des qualités pour les reproduire après.

Dans la 4^{ème} classe les enfants ont déjà vécu intimement la couleur mais ils commencent à avoir une autre sorte de vécu, une expérience plutôt extérieure. « Plus les enfants grandissent, plus on devrait partir de points de vue picturaux » (Stockmeyer, 1998, p. 281).

Cela ne veut pas seulement dire que chez les enfants plus grands les formes issues des tracés avec la ligne seront travaillées, non, celles-ci continuent à sortir de la couleur sans la participation du dessin qui est considéré en quelque sorte comme un élément abstrait, « mort et pas vivant ».

A ce sujet, si l'on prend la théorie sur l'art moderne développé par P. Klee, on pourrait comprendre mieux l'association que font les enseignants quand ils considèrent la ligne comme un élément abstrait.

Klee (1985) identifie trois données formelles d'extension variable pour la peinture : La ligne, le clair-obscur et la couleur.

Le plus restreint de ces éléments c'est la ligne qui existe sous le mode d'angles, de segments, de distances focales. L'emploi de la ligne implique ce qui est mesurable.

D'autre part les valeurs du clair-obscur, les gradations du blanc et du noir correspondent à une autre nature qui concerne le poids et on peut parler

« d'une énergie blanche concentrée ou diffuse » et aussi « d'une énergie plus ou moins chargée de noir ».

Le troisième élément est la couleur que l'on ne peut caractériser que par la qualité de la couleur en elle-même.

Klee donne l'exemple de deux couleurs différentes avec la même extension et la même luminosité, un rouge et un jaune, que l'on pourra distinguer seulement parce que l'un est rouge et l'autre jaune.

La couleur est en premier lieu, une qualité (concernant la valeur chromatique), mais en même temps elle a une valeur lumineuse, quelque chose qui nous parle de la densité, du poids. De par son extension et ses contours, on pourrait parler de mesure. La couleur, donc, recèle les éléments de deux autres données mais celles-ci ne peuvent pas la contenir.

Klee parle de trois boîtes, la plus grande d'entre elles c'est la boîte de la couleur qui contient l'idée de qualité, de densité et de mesure, et la plus petite boîte contient seulement la mesure. Dans ce sens, on élimine beaucoup d'éléments dans la ligne, on abstrait l'idée de mesure et par-là on peut comprendre qu'il s'agisse d'un élément moins vivant.

Nonobstant, le fait que la ligne en tant qu'élément employé fréquemment dans l'art figuratif soit proscrite de la peinture dans les classes observées, elle est travaillée cependant très tôt, en créant sa propre ambiance, en dehors aussi du figuratif, en faisant partie d'un contenu du plan scolaire qui parle par lui même : « Dessin de formes » et qui pourrait avoir bien pour fondement cette affirmation : « Chaque forme a donc aussi un contenu intérieur. La forme est la manifestation de ce contenu » (Kandinsky, 1970, p. 97)

4.3.2. Dessin de formes

Le dessin de formes pourrait être imaginé dans le curriculum d'une école Waldorf comme un tronc croissant à partir duquel vont se former des ramifications mais qui continuent à croître librement.

Il fait son apparition depuis la première classe avec « la droite et la courbe » en précédant l'apprentissage de l'écriture et en servant de fondement, pour un meilleur développement de la motricité fine « puis il se développe dans des exercices de symétrie et d'autres relations spatiales qui doivent cultiver et constituer la conscience de l'espace. Il prépare par-là la géométrie » (Stockmeyer, 1998, p. 290).

Les formes dessinées ne font pas appel au figuratif, ne portent pas leurs désirs vers un objet mais ont leur signification en elles-mêmes en ayant une connotation de force formative, vivante, qui s'exprime dans le mouvement avec ses propres accentuations, ses propres rythmes.

Quoique l'on se serve de la ligne comme moyen artistique, il ne s'agit pas de se représenter une ligne qui fait partie d'un tout déjà constitué (un arbre, une figure humaine, un paysage) mais plutôt d'un mouvement qui se réalise en laissant des traces.

La droite et la courbe en tant que mouvements fondamentaux seraient un vrai motif d'exploration d'un univers qui n'est fait que de droites et de courbes.

Ainsi, l'enseignant d'une première classe montrera aux enfants une première ligne droite verticale faite de haut en bas et les enfants la feront eux aussi.

Par la suite l'exercice va se répéter mais cette fois avec le dessin d'une ligne courbe dessinée à côté de la droite et à partir de ce moment l'enseignant les nomme en disant qu'il s'agit d'une droite et d'une courbe.

Ce travail de reconnaissance de la ligne droite et de la courbe va se répéter plusieurs fois mais ceci ne sera jamais donné « à froid », ce qui serait contraire au caractère de l'enseignement de cette pédagogie mais il est toujours accompagné par une communication qui aide à découvrir les premières formes

dans notre entourage, à les montrer dans des petites histoires et en transmettant toujours leurs qualités si différentes.

L'enseignant d'une première classe nous a dit :

« Où est-ce qu'on trouve des droites dans le monde ? Où est-ce qu'on trouve des courbes ? ..Et en moi ? Où est ce que je trouve des droites ? Où est-ce que je trouve des courbes ?...Alors, la courbe tout de suite ils disent c'est ça...tout enfant dira oui !...Et puis dans le corps ?...Je leur ai dit : on a une courbe complète, parfaite...cherchez-là... Pas tous la trouvent... (...) Il y a tout un monde de courbes et tout un monde de droites...Alors le premier jour je leur ai dit : il y a des grandes courbes, il y a des petites courbes, il y a tout un monde...il y a des courbes qui sont grandes, moyennes, petites...il y a des courbes qui protègent notre courbe...il y a des courbes qui ne se parlent pas.... ».(École A, 1^{ère} classe, p. 9/ Lignes 128-143)

En même temps les enfants commencent l'apprentissage de l'organisation de l'espace dans leurs feuilles, donc, la disposition des droites et des courbes verticales ou horizontales orientées dans les sens les plus simples, par exemple avec les verticales on fait les mouvements de haut en bas et de bas en haut. Aussi les enfants pratiquent des mouvements qui mènent du centre à la périphérie (droites et courbes). Peu à peu les élèves font des mouvements des droites et des mouvements des courbes dans des variations multiples et ils entrent dans la symétrie verticale.

Dans les autres classes on intensifie et on amplifie ce travail en faisant venir progressivement la symétrie centrale, les figures tracées en miroir par rapport à un axe horizontal, les lemniscates et leurs variations, les exercices rythmiques et les métamorphoses (Voir annexe 4, dessins 1-3)

Les élèves sont amenés à compléter des formes données et à transformer les formes rondes en des formes anguleuses et vice versa.

Nous entendons par exercice rythmique la répétition d'une forme en suivant des moments d'expansion et de contraction d'une façon régulière (Voir annexe 4, dessin 4) et l'idée de métamorphose évoque la transformation d'une forme en une autre en saisissant les formes intermédiaires qui font partie d'une progression (Voir annexe 4, dessin 5).

Les mouvements du dessin se font au début lentement, en essayant de bien réussir dans les tracés et peu à peu les enfants les feront plus rapidement mais à ce sujet il n'y a pas de contraintes, étant donné que la qualité de ce qui est lent ou rapide fait partie de la propre vie des sujets qui l'expriment.

D'autre part, c'est vrai qu'un spécialiste en dessin de formes tel que Rudolf Kutzli insiste sur la propre polarité inhérente à la droite et à la courbe, ce qui revient à dire que le mouvement de la courbe « est plus lent, plus intense et concentré, la forme devient plus expressive » (Kutzli, 1988, p. 16).

Il s'agirait des formes archétypales dont les tracés naissent des mouvements contrastés et dans ce sens l'ondulation en serait la combinaison sans tomber exclusivement ni dans l'une ni dans l'autre.

Peu à peu les enfants apprendront à nommer les droites et les courbes. Ils commencent à se situer dans l'espace et à parler des lignes verticales, horizontales, obliques. C'est la droite et la gauche, le haut et l'en bas qui commence à devenir conscient chez les enfants et ils intégreront cette connaissance au moment de commencer les tracés des lettres puisqu'ils dessinent fréquemment des lignes courtes horizontales, des obliques qui vont du haut vers le bas (A), des courbes qui, en suivant un mouvement vers la droite du haut vers le bas, vont rencontrer une ligne verticale déjà tracée (B).

Bien entendu, ils ne feront pas cette analyse pendant l'écriture, mais du point de vue du placement dans l'espace et du point de vue de la motricité fine, ils auront gagné une habileté dans les mouvements et les tracés qui permettront de rendre moins pénible l'écriture.

Ainsi, autant les mouvements de flexions (que l'on fait avec les doigts de bas en haut et de haut en bas) que les mouvements de rotation (qui font appel au mouvement du poignet et de l'avant bras) sont largement exercés et les enfants acquièrent une bonne dextérité.

R. Dottrens, qui pendant les années cinquante avait réalisé d'importantes recherches sur l'écriture disait que : « Un enfant qui sait tracer les cercles est un bon scripteur » (Dottrens et Kuhn, 1952, p. 13) en soulignant par-là que le dessin circulaire combine les mouvements de flexion et de rotation. Il parlait à son époque du « dessin d'éléments successifs » et de « rythmer les tracés » pour l'acquisition des habitudes sensorielles (formes, espacement) et musculaires, bien entendu dans un autre esprit, étant donné que selon son analyse, des techniques et des mouvements pour les verticales, les obliques à droite et à gauche, les horizontales, les arcs de cercle, et le cercle dans tous les sens possibles étaient considérés sous le seul but de l'écriture, qu'il considérait comme le champ d'application des techniques et des mouvements appris. Cet héritage est encore vivant dans l'initiation à l'écriture dont le préalable est le dessin « d'éléments successifs ».

Le dessin des formes dans le curriculum des écoles Waldorf a un autre sens. Premièrement il ne vise pas seulement à l'écriture, il ne constitue pas une étape préalable destinée à disparaître une fois que l'écriture est en marche.

Cela ne veut pas dire non plus que le dessin de formes ne soit pas concerné par l'objectif d'atteindre une bonne écriture mais il ne cesse pas de poursuivre son propre développement de façon autonome.

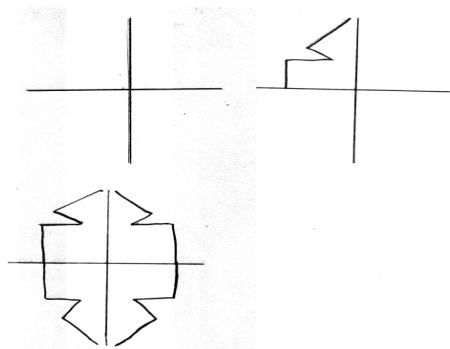
Le dessin de formes exprime un travail intérieur qui ne peut pas être réduit à une technique. Pendant que l'enfant travaille sur une feuille l'organisation de l'espace, quelque chose va être perçu par lui puisque l'enfant qui dessine, lui-même a une droite et une gauche, un haut et un bas et par conséquent un milieu qui sur la feuille, devient plus certain à partir des axes de symétrie.

Dans ce sens, les élèves vont dessiner en prenant en compte la symétrie, en respectant un espace qui n'est pas mesuré, qui n'a pas de poids mais qui reste pourtant saisissable pour eux.

Nous montrerons à présent, pour poursuivre sur ce point, une partie d'une observation faite en deuxième classe pour que le lecteur puisse entrer dans l'ambiance du dessin de formes

« -Le lundi nous avons fait des formes dans le miroir, le mardi nous les avons faites dans l'eau et aujourd'hui on va les continuer. Vous prenez vos ardoises et les outils de travail.

Les enfants vont chercher des petites ardoises qui sont placées dans un coin de la salle et ils prennent des craies et des tissus. Ils s'installent à leurs pupitres. L'enseignante s'approche du côté gauche du tableau et dessine deux axes en croix et sur le côté gauche supérieur, elle dessine une figure



Après l'enseignante ajoute :

-En premier il va se regarder dans le miroir et après dans l'eau.

Les enfants se mettent au travail, c'est à dire, qu'ils doivent compléter la figure du côté droit en observant la symétrie et en suite refléter la figure des deux côtés en bas de

l'axe horizontal (gauche et droit).

Je m'aperçois qu'ils connaissent déjà ce qu'il faut faire et ils arrivent assez bien à effectuer cette première partie de l'exercice. Ils savent ce que signifie « le miroir » et « l'eau ».

Quelques enfants sont plus lents que d'autres et chacun travaille à son rythme.

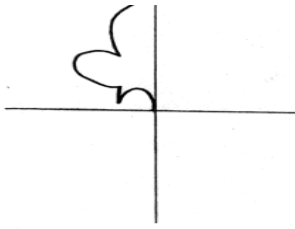
Ils utilisent leurs petits chiffons pour effacer la figure quand ils ne sont pas satisfaits de ce qu'ils font et ils essaient toujours de bien réussir l'exercice.

Quand tous les enfants ont fini, l'enseignante efface la figure qu'elle avait faite

-On fait maintenant les courbes ?

Elle recommence une autre figure qui est dessinée au même endroit que l'antérieure en disant :

-Ici il y a une petite droite



Plusieurs enfants (six élèves) l'avaient déjà remarqué et ils sont tellement rapides qu'en même temps que la remarque faite par l'enseignant, ils avaient déjà commencé « le regard dans le miroir ».

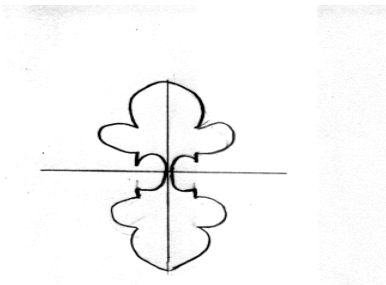
J'observe la stratégie mise en route par une fille qui m'étonne. Elle marque avec les pointes de ses petits doigts des lignes parallèles sur l'ardoise, qui vont de la figure déjà faite à gauche vers la droite pour en avoir des démarcations du même niveau du côté droit.

L'enseignant passe parmi les pupitres, en regardant les dessins que font les élèves

-Ici il faut venir jusqu'au milieu

Et à un autre élève :

-Celui là est juste

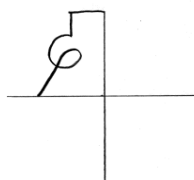


On voit les enfants très concentrés dans leur travail, en cherchant à faire un bon dessin, parfaitement symétrique.

En même temps j'essaye de faire les exercices avec beaucoup de peine.

Mme R. s'approche du tableau pour effacer la figure et commencer une autre

-On en fait une autre ici avec une boucle, attention...



-Et la boucle, ça va loin, dit un garçon

On continue à faire d'autres dessins et l'enseignant fait son parcours lentement, en regardant chaque mouvement, il corrige quand il le faut pour que les enfants réussissent à faire un bon dessin.

-ici la ligne va plus loin

-C'est pas juste ici

Je vois les enfants essayer de faire de leur mieux pour bien dessiner. Ils effacent, ils ré-essayent.

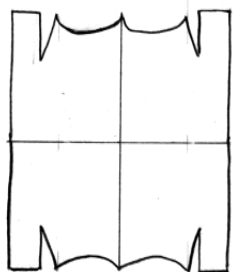
- Ceux qui ont fini les formes, ils peuvent inventer une forme au miroir, dit l'enseignant et en s'approchant d'une fille :

- Ça doit rester simple, on ne va pas faire de la décoration.

À une autre :

-Tu dois décider si ici c'est plus long ou plus court.

Dix enfants ont déjà fini et ils commencent à inventer leurs formes.



Un parmi eux m'appelle pour me montrer sa forme et il se met au travail immédiatement.

J'observe que quatre enfants parlent aussi entre eux au sujet du dessin. Deux autres se retournent pour voir les dessins de leurs copains.

Il y a des travaux magnifiques, bien réussis

L'enseignant commence à distribuer des feuilles et les enfants posent leurs ardoises sur le sol, à leur côté.

Sur l'ardoise on voit le dernier dessin fait.

Ils commencent à sortir leurs trousse contenant les petits blocs en couleur et placent leurs feuilles pour se mettre au travail.

J'observe que les enfants prennent la couleur jaune-clair et qu'ils commencent leurs formes en dessinant, et après que la figure est bien faite, ils choisissent une autre couleur (de leur préférence) pour la repasser dessus.

J'imagine que c'est une consigne implicite, déjà apprise par eux. Mme R. passe près des pupitres en regardant les dessins sur les feuilles.

Elle parle à une fille :

-Ce tracé doit être plus épais.

Et à nouveau elle parle à tous les élèves :

-Qu'est qu'on va mettre sur la feuille ?

Un premier élève lui dit :

-quatorze

-Nous sommes dans quel mois ?

Un autre lui dit

-mois de mars, le trois

-Bien, on va mettre 14/03/2001 parce que nous sommes en 2001 et aussi votre nom et la classe.

Une fille écrit :

14-03/01 [en violet]

Son prénom « S » [en bleu]

2^{ème} classe [en bleu]

Les enfants communiquent fréquemment entre eux

-Tu mets la date en violet ? demande un copain de « S »

-Oui

-Je vais la faire en vert... » (Extrait d'observation École B, 2^{ème} classe, pp. 454-457/Lignes 122- 256)

Ce travail de dessin des courbes, des mouvements, de précision dans le rythme et dans la symétrie demande une concentration chez les enfants. Ils doivent accomplir sur les axes de symétrie ce que l'enseignante a fait, ce qui représente la moitié ou un quart de la figure complète et le faire de façon juste.

Les enfants s'impliquent dans la tâche pour bien la réussir et on les voit prendre leurs chiffons pour refaire et parfaire les dessins en essayant de peser et de mesurer à l'intérieur d'eux-mêmes les distances.

Les enfants développent la tendance à percevoir avec soin pour reproduire ce qu'ils observent fidèlement mais « cette reproduction de la réalité, du donné, n'est pas une pure copie ; ce qui, par exemple, dans une forme s'infléchissait vers la gauche, doit être reproduit infléchi vers la droite et en même temps être entièrement recréé » (Niederhauser, 1976 b, p. 61)

D'autre part, les enfants développent la tendance à faire et à refaire une tâche comme celle-ci, du dessin, non pas dans le but d'arriver plus tôt ou plus vite, on

ne perçoit pas une attitude hâtive mais attentive par rapport aux propriétés de la forme, en elle-même.

Dans l'observation présentée, les enfants font des symétries libres parce que leurs dessins ne se réfèrent pas au centre mais déjà, en troisième classe, ils commenceront à dessiner des cercles. On peut commencer par marquer un centre et tracer la circonférence ou par tracer la circonférence pour après marquer le centre.

Les enfants font des exercices de roulement et de déroulement des spirales mais aussi ils entament pendant la troisième et la quatrième classe les exercices de symétrie dynamique et de métamorphose.

Une forme devient dynamique lorsque des forces de tension agissent sur elle en produisant des mouvements qui sont en harmonie avec la forme initiale. L'imagination s'active fortement. Lorsqu'un enfant commence à travailler une métamorphose simple il peut travailler avec des couleurs : une pour la forme intérieure et une autre pour l'extérieure.

« Des exercices de ce genre sont la meilleure préparation au cours de botanique, en 5^{ème} classe, pour une étude vivante, sensible aux forces qui sont à l'œuvre dans la nature » (Niederhauser, 1976 b, p 48).

Le dessin de formes, comme une tige qui continue à se développer, nourrit cette branche du curriculum et sert d'élément décoratif pour la mise en page des cahiers-livres faits par les propres élèves pour les diverses matières du curriculum, spécialement pour l'Histoire, parce que dans tous les peuples l'expression artistique recèle des formes qui se révèlent dans l'architecture, dans la peinture, dans les arts plastiques.

On trouve par exemple, dans l'art celtique des formes typiques qu'on pourra trouver en encadrant les écrits d'histoire du peuple celte. De même, on trouvera aussi les figures typiques de l'art grec qui serviront à la décoration du récit de l'histoire de ce peuple. La décoration des cahiers avec ce type de formes exige en même temps l'emploi des couleurs différentes.

Le dessin de formes s'intègre alors aux tâches de dessin qui demandent une belle présentation dans les cahiers.

En outre, il s'intègre de façon naturelle à l'Eurythmie vu que ces deux domaines exigent l'expression de formes dans l'espace. De nombreux maîtres utilisent la méthode qui consiste tout d'abord à faire exécuter aux élèves le geste dans l'air, avec leurs mains, leurs pieds, leurs yeux, avant qu'il ne réalisent le trait sur la feuille de papier⁴⁵.

Avec le dessin des formes nous accédons à un autre type de connaissance qui ne se fonde pas sur des concepts intellectuels mais qui propose à notre motricité de sentir d'abord la forme et ensuite seulement de la percevoir. La véritable origine du dessin est avant tout une force de mouvement et le dessin de formes aide la personne à cultiver la relation mains-yeux en s'ouvrant au sentiment intérieur de l'être humain. Il ne s'agit pas de copier des formes mais de faire naître ces formes dans un acte de créativité permanente.

Dans ce sens, « on peut parler d'une formation non intellectuelle de la pensée quand l'enfant se met à percevoir et à créer des mouvements et leurs tracés,

⁴⁵ Ainsi comme dans le dessin de formes, les élèves jouent avec la qualité des lignes, en formant des traits et des dessins qui possèdent aussi une qualité donnée par un sentiment intérieur, de la même façon dans l'Eurythmie ils font vivre la qualité des sons et des lettres et interprètent ces mêmes qualités à partir d'un sentiment intérieur. La pratique de l'Eurythmie se fait durant toutes les années de la scolarité et en tant qu'art du mouvement elle est intégrée aux autres matières qui font partie du curriculum.

Pour R. Steiner (1986) « l'Eurythmie est essentiellement la parole rendue visible par le geste ; elle n'est ni une mimique, ni une pantomime, ni une danse au sens habituel du mot » (p. 129).

Le développement de cette forme d'expression corporelle du langage est basée sur l'idée que les paroles, les lettres, peuvent suivre leur chemin à travers tout le corps humain: ce qui apparaît normalement devant nous, c'est l'aspect pensé du langage, la partie abstraite du langage. Mais si l'on donnait libre cours aux paroles à travers le corps, elles pourraient suivre leur propre chemin. « Ce qui est normalement concentré dans le larynx pourrait se transformer en un geste de forme définie ». Cet énoncé suppose que ce qui est sonore est lié à tout l'organisme et, au moyen de l'Eurythmie il devient possible de rendre visible la parole. Ainsi comme l'expression sonore est accompagnée d'une tonalité, d'une nuance au travers desquelles apparaît le sentiment, dans les exercices eurythmiques, les mouvements dévoilent des sentiments et des nuances.

Dans cette pédagogie, il est proposé aux enfants de s'initier au « langage vivant ». Non seulement ils apprennent les sons des voyelles et des consonnes d'une manière traditionnelle et fragmentée mais en plus il ont accès aux moyens des exercices corporels au phénomène vivant.. « Ainsi ce que l'enfant apprend d'une façon partielle lorsqu'il parle ou il chante, par l'eurythmie tout son organisme s'empare et en fait un langage visible » (op. cit., p. 133).

Il existe aussi l'Eurythmie musicale qui avec l'Eurythmie de la parole est pratiquée dans les écoles étant donné que l'Eurythmie fait partie du curriculum Waldorf depuis l'école maternelle.

quand il forme des symétries ou qu'il suit les lignes d'entrelacs » (Schuberth, 2003, p.12).

Les maîtres connaissent toute la richesse que cette pratique de dessin de formes offre aux élèves parce qu'ils l'ont déjà pratiqué sur eux mêmes; s'il n'en était pas ainsi ils ne seraient pas en mesure de proposer des structures d'apprentissage de base à partir desquelles les élèves pourraient expérimenter une liberté de création dans le dessin vivant de nouvelles formes.

D'une part le maître enseigne les mouvements de haut en bas, de gauche à droite et, d'autre part il met aussi à la disposition des élèves l'expression de sa propre imagination par un langage approprié. En voici un exemple: « Jouons avec cette vague », « C'est un huit couché », « Dans ce mouvement il y a une crispation et après un virage brusque », « Avec la spirale qui se déroule on relâche », « En premier, elle va se regarder dans le miroir et après dans l'eau ».

D'une certaine manière le maître transmet quelque chose qu'il a déjà vécu dans son intériorité, et sa pensée est un creuset d'images, c'est à dire, elle se développe à partir de la pratique du dessin de formes.

Cette pratique est imprégnée par le sentiment de la symétrie, de l'accomplissement des formes dans un tout, de la quête de correspondances entre le dehors et le dedans, entre la tension et la relaxation, de telle manière que : « la faculté de représentation et la pensée deviennent mobiles, l'imagination s'anime d'un dynamisme nouveau » (Niederhauser, 1976 a, p. 68).

Le principe esthétique qui préside à cette pratique, est guidé par la nécessité d'accomplir totalement les formes qui sont initiées ou qui émergent, réactivées par leur répétition permanente jusqu'à atteindre leur degré de perfection. Les principes qui sont à la base du dessin de formes ont pour fondement non seulement l'exercice de la symétrie mais aussi la recherche de l'harmonie entre elles dans l'évidence de leur totalité.

Le dessin de formes ne précède pas seulement l'enseignement de l'écriture mais continue à accompagner les enfants jusqu'au moment où ils vont

commencer la géométrie. Même si cette dernière ne commence que dans la 5^{ème} classe, au tout début, les enfants continuent avec le dessin de formes, pratiquant un trait libre, à main levée, pour effectuer toutes les formes qu'elle exige. C'est seulement dans la 6^{ème} classe que les enfants auront la possibilité d'employer les instruments de mesure, propres à la géométrie.

4.4. À travers le rythme

Comme nous l'avons indiqué dans la section de l'organisation de l'enseignement, il existe une phase rythmique dans le cours principal où des mouvements sont exécutés et où le corps tout entier participe avec les bras, les mains, les jambes, les pieds, la tête et le torse. Ces dits mouvements ne se font pas de manière désordonnée mais les enfants imitent le maître qui sert de modèle, qu'il s'agisse de montrer la gestuelle ou bien quand le maître indique une répétition synchronisée des sons, des paroles qui doivent être prononcés.

Pour les élèves des premières classes cette phase sert à travailler la latéralisation et en général, l'orientation dans l'espace (en haut-en bas, devant-derrière, à droite-à gauche, semi-rotation et rotation complète) ; mais le but fondamental de celle-ci est que les enfants soient bien éveillés corporellement, après la léthargie où ils ont été plongés pendant le sommeil nocturne. Ainsi s'agit-il de mobiliser toutes les facultés pour éveiller l'enfant, c'est à dire, ce que cette pédagogie entend par facultés de l'âme : pensée-sentiment-volonté. Aucune d'entres elles ne vit indépendamment de l'autre et considérant leurs différences, il est nécessaire de les harmoniser puisqu'il s'agit de l'enseignement intégral de chaque élève.

La fonction fondamentale de la phase rythmique est d'activer le centre rythmique du corps humain au niveau respiratoire et au niveau circulatoire, étant donné que, en accord avec la conception anthropologique steinerienne (cf. Chap 2) ils collaborent avec les autres fonctions qui forment une polarité dans l'être humain, à savoir : l'organisme neuro-sensoriel et le métabolique-moteur. Par voie de conséquence, si le système rythmique se réveille, il réveille aussi les deux autres systèmes parce qu'il est un intermédiaire entre les deux.

L'exercice de la volonté doit être ressenti à travers le rythme, les exercices corporels en sont une preuve. Si les exercices corporels qui représentent l'expression de la volonté à travers le système membres-métabolisme ne sont pas effectués en rythme, ils peuvent induire une fatigue. De la même manière, bien que la pensée soit liée aux exercices corporels et bien que sa participation augmente avec l'âge, elle n'est pas un élément prédominant ni directeur dans cette phase rythmique.

Les chansons et les poésies se combinent avec les mouvements corporels, et chez les plus grands élèves, ils sont associés aux tables de multiplication, aux conjugaisons verbales, c'est ainsi que les exercices rythmiques changent selon les classes :

« disons que toute cette partie là de la voix, de l'articulation, il est évident que je l'aurais pas introduit en 1^{ère} classe, par exemple, parce que les enfants sont beaucoup plus dans le rythme, dans les mutations encore...donc là, c'est une autre chose...là, ça vient à la conscience différemment, ça vient à la bouche différemment, ça vient dans la respiration, dans le rythme, différemment... donc pour chaque âge ça change » (Ecole A, 4^{ème} classe, p. 75/Lignes 179-184)

Bien que le maître travaille avec le contenu d'une certaine matière quand il dirige la phase rythmique, il sait que ce contenu doit accompagner les mouvements corporels. Contenu et mouvements corporels ne sont jamais séparés parce que les exercices rythmiques exigent un appel à la volonté des élèves. Le contenu énoncé par les élèves demande un travail de coordination dans les exercices rythmiques tout autant que leurs mouvements corporels sollicitent une coordination motrice.

Dans cette phase rythmique, d'une part il est exigé une grande concentration de la part des élèves afin de mémoriser le contenu exigé par le maître et d'autre part, une ferme coordination avec les mouvements corporels aussi bien entre eux qu'avec le contenu énoncé.

L'organisation temporelle des enseignements en elle-même est une expression d'une structure rythmique globale de la classe, prédéterminée par le maître et à laquelle les élèves doivent s'adapter, toujours dans l'optique de proposer un enseignement global.

En tant qu'observateur, le maître cherche quel est le rythme de la classe, qu'il considère comme une totalité, il est capable de capter la particularité de chaque groupe qui présente à chaque fois, une couleur spécifique. Un groupe n'est jamais identique à un autre mais il est possible de concevoir une classe comme un ensemble qui acquiert un rythme moyen, travaillé grâce aux transactions qui se mettent en place entre les individualités particulières en incluant celle du maître.

Dans ce sens, voici une partie d'un entretien pour illustrer notre propos:

« - Vous avez un rythme rapide...plein d'énergie, plein de force... et vous êtes comme ça..

-C'est pas vraiment mon tempérament, mais c'est la question du tempérament de la classe qui est très sanguine et qui passe très facilement d'une chose à l'autre...alors j'essaie petit à petit d'introduire des moments de pause et de respiration, de responsabiliser pour que les choses viennent tout doucement... » (École A, 3^{ème} classe, p. 62/Lignes 411-416)

Indépendamment de ces transactions, les maîtres en tant que directeurs de la phase rythmique, ne cherchent pas seulement à proposer des sonorités ou des mouvements rythmiques sans qu'ils ne prennent en compte le but éducatif de ce qu'ils réalisent. Quand les élèves effectuent les exercices, le maître peut capter dans leur attitude et dans la réalisation même de ce qui est demandé, ce qui manque ou ce qui est en trop dans ce qu'exécute chaque élève. Il procède alors consciemment à indiquer à chacun où il doit augmenter et où il doit diminuer l'accent dans le mouvement, dans le geste ou dans la sonorité. Les maîtres sont attentifs au développement des capacités visuelles, auditives, motrices de leurs élèves et à la coordination entre celles-ci. Ils sont également attentifs pour qu'il n'y ait pas une organisation temporelle à contretemps, décalée par rapport au rythme qui est proposé comme s'il s'agissait d'un orchestre. En conséquence, la pratique individuelle est très importante et le maître est là pour donner les corrections nécessaires. L'extrait d'une observation de la deuxième classe est révélatrice à ce propos :

« Dans un deuxième exercice ils frappent leurs paumes en suivant le rythme de phrases qu'ils viennent de prononcer mais cette fois ils ne disent pas les mots, ils frappent seulement leurs paumes.

Ils continuent avec une autre poésie : "J'ai deux mains... Ah! Quelle joie!". Ils ouvrent leurs bras, ils s'étirent, bougent les doigts et après ils se frappent en suivant des phrases qui indiquent où ils doivent se frapper.

... Et frappe et frappe et frappe [gestes]... sur la tête...sur les épaules... sur les cuisses... sur les genoux...sur les fesses". Après ils feront le même exercice. Elle parle doucement et les gestes deviennent plus doux.

La maîtresse dit au groupe de s'asseoir sauf trois élèves. Et avec les trois, la maîtresse travaille à nouveau les exercices qu'ils ont faits auparavant. Elle fait l'emphase pour que les trois élèves puissent coordonner les mouvements avec les phrases qu'ils prononcent : "le dos....la paume....sur la tête...avec les doigts... sur les joues" » (Extrait d'observation, École A, 2^{ème} classe, p. 166/Lignes 588-601).

La classe adopte un rythme qui va façonner cet « être ensemble », comme si le rythme obtenu dans la transaction était un rythme fondateur de cette classe en particulier, un rythme qui possède en lui un sens qui n'est pas conceptuel mais un sens qui est traversé, transpercé par le sentiment.

En effet, d'après cette pédagogie, la phase rythmique active surtout le sentiment, où la volonté et la pensée s'entrecroisent : « Il est très difficile de distinguer à l'intérieur du sentiment, entre l'élément pensée et l'élément volonté » (Steiner, 1996, p. 98). Ce sentiment a son centre dans les pulsations du coeur et dans le mouvement d'inspiration-expiration de l'acte respiratoire. C'est ce qui se passe au niveau individuel selon ce que suppose cette pédagogie.

En même temps, en s'ouvrant à la parole et à la gestuelle du maître, les élèves se prêtent à l'union entre ce qu'ils reçoivent de l'extérieur et l'écho qui retentit dans leur intérieur. Il se produit alors un accord entre ce qui est émis par le maître et ce que chaque élève reçoit. Dans ce sens, nous sommes d'accord avec Lamorthe (1995) quand elle affirme que « tout automatisme, toute répétition mécanique coupée d'une véritable activité intérieure, laissera un sentiment d'insatisfaction, voire de déception, et l'impression d'être étranger à l'activité » (p. 100).

Ce que nous appelons rythme se manifeste en un mouvement qui part d'une impulsion pour arriver à un repos. La durée du mouvement peut être rapide ou lente mais elle a tendance à se répéter dans le temps. Le rythme obéit à un

sentiment intérieur dans chaque individu, qui se manifeste avant n'importe quel concept ou n'importe quel mouvement extérieur. Le rythme intérieur est ce qui leur sert de support tant à l'un qu'à l'autre. Bien que pour le spectateur les tables de multiplications soient écoutées et les mouvements de « frapper le sol avec les pieds » soient visibles comme s'il s'agissait d'une imitation, il nous semble qu'il s'agit plutôt du rythme intérieur engendré dans l'individu même et servant de support à ce qu'ils extériorisent. L'expression rythmique n'est donc pas une répétition mécanique car chaque accent, chaque nouvelle impulsion et chaque repos demandent un silence intérieur, sans lequel l'expression ne serait pas possible, et dans ce cas le maître s'apercevrait très vite du manque du rythme.

Pour que les élèves apprennent le rythme en lui-même, ils doivent en faire l'exercice quotidien. Il n'y a aucune autre façon de l'apprendre. Si l'homme n'avait pas un fondement rythmique inhérent à sa nature, il ne pourrait pas l'imiter étant donné que l'imitation n'est pas quelque chose de mécanique. Le maître montre quelque chose qu'il sait pouvoir être reproduit par les enfants, sinon il ne le leur montrerait pas. Il sait que les enfants peuvent « faire sortir d'eux mêmes » quelque chose qui résonne en eux. Aussi, peu à peu, les enfants développeront une sensibilité spéciale pour sentir les accents et les endroits où ces accents sont placés dans une séquence ou dans un mouvement, tout en respectant les pauses et les silences. Nous pouvons seulement savoir si le rythme a eu un retentissement intérieur chez l'enfant si celui-ci l'a extériorisée par le mouvement, par les gestes, par les paroles ou par des sons.

Le maître, comme n'importe quel professeur de danse ou de percussion, sait faire des choses avec son corps selon un sens rythmique, il indique des rythmes et des sonorités qu'il fait avec la voix sans passer nécessairement par la parole. La pratique du rythme favorise l'invention de nouvelles formes de la part du maître car une structure rythmique peut servir de base à d'autres rythmes.

L'imaginaire du maître se déploie dans l'enseignement du rythme et permet de vivifier le reste des matières qu'il enseigne, en les percevant d'une autre façon. Par exemple, une maîtresse de la 1^{ère} classe nous parle de la caractérisation du numéro trois :

« Par exemple, on a fait "le trois" dans l'espace et on peut faire plusieurs choses. Dans la ronde, on peut compter "un, deux, trois...tu te lèves"..."un, deux, trois...tu te lèves".."un deux trois"...ça c'est déjà visuel, mais on peut le faire aussi :

*"pam, pam **pam** (Madame N. frappe ses mains en accentuant le dernier pam) et on le marche (elle le fait avec ses pieds) "tum, tum, **tum**/ tum, tum **tum**...avec du rythme et avec les mains en même temps (...) Mais "trois" je peux le faire aussi : **tan, tan, tan** (...) Je peux dire: "un, deux, trois..donc, j'ai déjà un plus deux, ou bien deux plus un : **tan, tan, tan**" (avec les paumes des mains elle accentue les deux premières) » (École A, 1^{ère} classe, p.7/Lignes 9 –23)*

Le maître, en tant que directeur rythmique, marque le début et la fin des exercices, il marque aussi les pauses et les accents avec son propre mouvement corporel, avec sa parole ou avec des instruments de percussion qui lui servent de support, comme le triangle, le tambourin ou le tambour. C'est lui qui sert de modèle et de guide pour l'accompagnement rythmique. Le déploiement de l'imagination dont nous faisons mention précédemment fait que souvent la parole du maître est remplacée par l'utilisation d'un instrument de percussion. Par exemple, dans une 3^{ème} classe nous avons rencontré un maître pour qui chaque table de multiplication était accompagnée d'un instrument qui rythmait la récitation des enfants. Ils disaient les tables et en même temps ils s'accroupissaient et se mettaient debout en rythme.

Le début d'un exercice peut être précédé de consignes dans le cas où il s'agit de le faire pour la première fois, mais quand l'exercice est connu, il suffit d'un geste d'entrée du maître pour que les élèves le suivent. Voici un exemple du premier cas :

« Tout le monde debout et chaque fois que vous dites "4" vous frappez par terre avec le pied, dit Monsieur A. L'exercice commence:

*1 fois **4...4***

*2 fois **4...8***

*...11 fois **4...44***

En même temps, le maître les accompagne avec le tambour » (Extrait d'observation. École A, 3^{ème} classe, pp. 171-172/Lignes 46-53)

Comme exemple du second cas, nous pourrions choisir n'importe quelle observation de la phase rythmique de la première ou de la seconde classe vu que les enfants sur un geste bref, suivent immédiatement le maître en imitant ce qu'il fait. Aussi, quand « le maître couvre son visage avec ses deux mains » pour commencer une poésie qui parle d'une fenêtre qui va s'ouvrir en disant « bonjour », les enfants savent qu'est ce qu'il faut faire dès le début.

La variété de formes que proposent les maîtres est très riche, parmi ces pratiques nous avons pu observer l'emploi d'objets comme une petite balle, lancée par le maître à un élève avec une question et ensuite celui-ci la renvoie au professeur avec la réponse, dans un va et vient auquel participe tout le groupe. Nous avons pu observer la conjugaison des verbes dont les élèves épèlent les terminaisons en rythme, ainsi que les exercices d'Eurythmie où sont représentées les formes des figures géométriques dans l'espace.

Dans l'apprentissage du rythme, le rôle que joue l'imitation dans les processus d'enseignement est mise en évidence dans toute sa plénitude. Pour l'observateur, l'imitation sert à aider les enfants à connaître les formes de base, primordiales, à partir desquelles ils peuvent produire de nouvelles formes.

Grâce au sentiment intime du mouvement, ce qui au début n'est autre que la répétition d'un modèle, d'un schéma simple, va peu à peu se perfectionner sans plus avoir besoin de voir ou d'entendre le modèle. Les enfants s'étirent, se croisent, se relâchent en suivant un rythme sans que le maître fasse les mouvements, ce qui fait allusion aux phases signalées par Wulf (1999) dans l'appropriation mimétique des images. Dans la première phase, l'image est vue par l'élève et dans la seconde phase elle fait partie intégrante de celui-ci.

Dans la deuxième phase, l'individu fait entrer l'image dans son monde intérieur en l'appréhendant de façon mimétique. Il est possible que, suite à une sorte de mémorisation, elle fasse partie de ce monde. Ce n'est qu'alors que la mimésis de cette image est achevée. Mais

elle reste nécessairement inachevée, et peut changer d'intensité (p. 101)

Sur cette base, comme dans le dessin de formes, surgissent d'autres figures rythmiques dans une espèce de métamorphose qui garde toujours un lien avec les figures rythmiques primordiales, apprises au début par imitation. L'imitation n'est qu'un des éléments qui configure les procédés mimétiques dont l'acceptation est beaucoup plus ample. Si nous suivons Wulf, nous pourrions dire que ces processus supposent une approche et une assimilation du monde extérieur mais sans s'identifier complètement à lui.

La phase rythmique constitue un lieu privilégié qui permet à l'observateur de comprendre les processus mimétiques étant donné que tous les élèves font quelque chose qui se ressemble mais qui n'est pas pareil. Devant l'observateur se présente une diversité de formes et de sons qui sont réunis dans une unité vers laquelle tous les élèves tendent, dirigés par le maître.

Le rapport qui existe entre la direction du maître et l'exécution des enfants, acquiert une forme plus libre quand les élèves font des jeux symétriques avec les mains et le corps, placés l'un en face de l'autre. Ceci implique qu'ils se touchent et, par conséquent, « ils ressentent » la rencontre de leurs mouvements, de leurs paroles, de la musique à l'unisson, dans un acte de correspondance encore plus évident que celui qui s'installe avec le maître. et dont les liens avec l'extérieur deviennent plus visibles. Dans la relation rythmique avec les autres compagnons, il est sûr que les enfants apprennent à percevoir les différences des autres, à sentir les mouvements des autres. Dans ce sens « la perception et la compréhension de l'autre sont au centre des processus mimétiques » (Wulf, 1999, p. 99).

En tant que directeur rythmique, le maître sait que dans cette phase il s'agit d'« amener dans le présent » le corps, ce qui implique, éveiller les sens, de la vue, du toucher, de l'ouïe, du mouvement. Ce qui implique aussi de leur permettre dans l'espace partagé, de sentir leurs différences, de faire attention à l'autre en pratiquant les mouvements. Il s'agit aussi pour le maître de faire en

sorte que les enfants prennent en compte tout l'espace non seulement géographique mais aussi émotionnel qu'ils partagent, étant donné que les chansons exécutées sont à la fois interprétées et portent en elles une charge émotionnelle qui cherche à résonner dans le sentiment des enfants.

C'est la raison pour laquelle lors des observations nous avons vu que les enfants expriment la joie quand le moment venu ils doivent sauter comme des lapins en suivant la lettre d'une chanson ; ils expriment la prudence et la discrétion en baissant le ton de la voix dans des chansons qui disent : « il ne faut pas faire de bruit pour ne pas réveiller le chat », quand en simulant les mouvements d'un cheval ils font « patapam, patapam, patapam », ils peuvent augmenter la vitesse du trot du cheval ou la freiner.

Les enfants peuvent aussi se voir surpris par leur maître qui leur fait vivre de nouvelles émotions comme le démontre cette observation d'une 1^{ère} classe :

« Toujours sous la direction de leur maîtresse, ils commenceront avec une autre poésie, qu'ils accompagneront avec des mouvements corporels. À chaque fois ils signalent ce que disent les paroles. Par exemple "mains de couteaux", "poing fermé", "yeux de chat", "yeux de chouette", "pas d'oiseaux" (...). Pour le deuxième cycle Madame N. dira:

-Je vous fais tromper

C'est exactement ce qu'elle fera parce que quand ils disent, par exemple: "poing fermé" et qu'ils ferment leurs mains, Madame N. fait tout le contraire et elle ouvre ses mains. Alors, ils s'amuse et ils essayent de ne pas se tromper... » (Extrait d'observation, École A, 1^{ère} classe, p. 147/Lignes 647-659)

Etre éveillé, se réveiller, « être dans son corps », en activant les sens dans un procédé clairement mimétique, ceci trouve un support dans cette affirmation de Wulf (1999) :

Tous les sens participent à cette confrontation mimétique et déploient leur sensibilité au cours de ces processus. Cette capacité de l'enfant à découvrir le monde de façon mimétique est une des conditions préalables de la qualité de sa sensibilité future. Ceci est surtout valable pour l'évolution de sa sensibilité esthétique et de sa sensibilité émotionnelle (compassion, sympathie, amour). Les capacités mimétiques permettent à l'enfant de comprendre les sentiments des autres sans pour autant

les concrétiser ou les rejeter. La faculté mimétique renvoie au mystère des choses, au moment "auratique" des expériences esthétiques et à la possibilité d'en faire une expérience vivante. (pp. 93-94)

La phase rythmique comprend également le chant en canon et l'interprétation musicale avec la flûte. Cet aspect musical, bien qu'aussi rythmique, nous en parlerons par la suite. Au fur et à mesure qu'avancent les élèves en âge, la flûte et le chant en canon gagnent plus de terrain dans la phase rythmique et les mouvements corporels diminuent. A partir de la 6^{ème}-7^{ème} classe, nous observons que ce sont, justement, le chant et la flûte qui sont les éléments prioritaires de cette phase.

4.5. À travers la musique

Le curriculum des Ecoles Waldorf considère l'enseignement de la musique comme une matière obligatoire, donnée, non par périodes, mais tout au long de l'année, et les professeurs de musique, spécialisés dans la pédagogie musicale se dédient à cet enseignement. Ce n'est pas à cet enseignement spécialisé auquel nous faisons allusion ici, mais à celui que réalisent les maîtres responsables de chaque classe, pendant la phase rythmique ou préparatoire du cours principal, étant entendu que nos observations se sont concentrées sur eux et sur le processus instructionnel que ceux-ci dirigent durant la matinée⁴⁶.

Nous avons pu observer dans toutes les classes, deux expressions musicales principales: le chant et la flûte, mais il nous faut remarquer que l'expression du chant se manifeste de façon plus globale à travers l'exécution rythmique des mouvements corporels comme nous l'avons montré précédemment. Cela est surtout vrai pour les deux premières classes. Le chant comme les poésies qui

⁴⁶ L'enseignement de la musique dans les écoles observées mérite une étude à part étant donné que les Ecoles Waldorf ont acquis une réputation internationale, entre autres, pour leur intense vie musicale qui se manifeste dans l'organisation d'orchestres de l'Ecole et des chorales.

sont interprétées en groupe dans les classes, sont entièrement intégrées à l'expression corporelle-gestuelle.

Dans la 3^{ème} classe des espaces sont ouverts aux chants sans qu'il soit besoin de mouvements rythmique-corporels pour les accompagner. Le chant et la récitation, qui étaient unis aux mouvements, s'en différencient peu à peu au fur et à mesure que les enfants prennent de l'âge.

La musique instrumentale apparaît dans la 1^{ère} classe avec la flûte. Les élèves ont un premier contact avec l'instrument dont ils font l'étude à raison d'une heure par semaine.

La première rencontre avec la musique instrumentale ne se fait pas nécessairement avec la flûte mais elle est introduite par un petit conte élaboré par le maître, lequel demande aux enfants une participation dans la reproduction des notes et des tons graves et aigus. Dans l'exemple que nous citerons plus tard, nous verrons que c'est le professeur de musique lui même qui intervient dans cette initiation.

« ...Lorsqu'ils ont fait l'exercice plusieurs fois, l'enseignante prend une lyre et elle joue une corde. Elle le fait une deuxième fois. Elle enseigne que les deux sont égales.

- Vous serez capables de chanter la même note?

Cette fois elle donne la note avec sa voix "DOOOOO"

Le groupe le chante très bien

- Maintenant quelque chose de très rigolo, dit Madame A.

Elle joue à nouveau la corde mais cette fois elle fait descendre la note parce qu'elle l'a désaccordé avec une clé de lyre

- Qu'est ce qu'il a fait notre son? Il s'est mis à pleurer....Quand j'arrive au bon son vous levez la main

Elle se met à accorder et la plupart des enfants lèvent leurs mains quand elle donne la note juste

- On va faire pleurer à nouveau

Elle le fait et ensuite elle la remet. Les enfants écoutent très attentivement. On peut dire que personne ne bouge. Ils sont en plein dedans.

- Savez vous comment s'appelle ce que je viens de vous faire?....Ça s'appelle accorder...et on a besoin d'une clef.....C'est un secret de la musique.... Je vais vous raconter l'histoire de la clef d'or.....

Elle raconte l'histoire d'un petit berger qui avait construit une flûte d'un arbre, qui l'avait dans sa poche. Ce berger avait traversé des ruisseaux, des chemins partout et finalement il est arrivé à une grande montagne, faite de grands rochers. Dedans il y avait un trésor. Dans cette montagne il y avait une grande porte, toute pâle, il n'y avait pas beaucoup de couleur et au milieu de la porte il y avait une serrure d'or. Le berger a continué à marcher au bord d'une petite rivière, et là, il a commencé à jouer avec sa flûte et tout à coup un poisson est sorti de l'eau. Ce poisson portait dans sa bouche une clef d'or et le petit berger a dit: "c'est ça ce dont j'ai besoin". Il est parti vers la montagne, il a introduit la clé dans la serrure et la porte s'est ouverte. C'était comme si la porte se mettait à chanter: "Rentrez à la maison de la musique"

Il y avait deux gardiens, très droits, bien tenus, deux petits coquillages dorés. Dans le royaume de la musique le berger a rencontré d'autres musiciens qui jouaient...

L'histoire continue et après l'enseignante leur dit:

- Je vous apprendrai quelque chose de nouveau... On y va au royaume de la musique?... Vous voulez y aller?

- Oui, disent les enfants

L'enseignante explique quand le son va vers le ciel en faisant monter la note d'une corde. Elle explique quand le son va vers le sol en faisant descendre la note de la corde. En même temps elle dirige le groupe pour que les enfants montent leurs bras vers le ciel que la note monte et le contraire quand la note descend. La maîtresse joue note par note très lentement. Elle joue trois notes seulement et les enfants mènent leurs bras vers le ciel, vers le milieu, et vers le sol. Ensuite l'enseignante joue des arpèges un peu plus vite et les enfants continuent avec le mouvement corporel. Mme A. sort trois flûtes et elle appelle trois enfants pour qu'ils les jouent. Elle montre la manière de la prendre, elle leur enseigne comment ils doivent mettre les doigts de la main gauche.

- Vous êtes prêts? Montrez moi votre index....C'est le concert des petits oiseaux...

-Maintenant chaque petit oiseau

Chaque élève le fait à son tour et l'enseignante demande

-Est-ce-que ces trois oiseaux jouent la même note?

-Non! Disent les autres élèves

-Qui veut être le chef d'orchestre? Demande Mme. A.

La plupart des enfants lèvent leurs mains. Alors, ils se lèvent et l'enseignante dit que le chef montre le début et la fin. Les autres trois enfants continuent avec leurs flûtes. Le groupe répète l'exercice plusieurs fois...(Extrait d'observation, École A, 1^{ère} classe, pp. 151- 152/Lignes 827-881)

Dans cette participation il s'agit de préparer les enfants à leur rencontre avec la musique instrumentale laquelle fera écho avec ce qu'enseigne le maître dans le cours principal. Ces deux enseignements se renforcent mutuellement.

Comme nous le voyons, le maître situe les enfants dans un ensemble large, dans un tout dont la flûte fait aussi partie. Par exemple Il s'agit du « Royaume de la musique » et dans ce royaume apparaissent de nouveaux codes : les notes, la lyre, les cordes, la clef à accorder, le son vers le bas, le son vers le haut.

Dans le monde de la musique il y a des instruments qui doivent être joués pour que celle-ci puisse être écoutée. L'instrument choisi pour les enfants est la flûte pentatonique, cela veut dire que dans ce curriculum la compréhension musicale de l'enfant peut se développer à partir de l'échelle de cinq tons. De même, les chants qui sont choisis pour les deux premières classes utilisent cinq notes : ré, mi, sol, la et si ; il n'y a pas de demi-ton (ni fa, ni do), ce qui fait que les sonorités de base sont fraîches, claires.

Les enfants, à partir de la 3^{ème} classe, commenceront à interpréter de la musique dans laquelle des tonalités majeures et mineures se différencient ; c'est alors qu'ils joueront de la flûte en Do qui présente une gamme normale de huit sonorités.

Au début, l'enfant fait tout en même temps, il chante, effectue des mouvements, récite. Ainsi le maître part d'un tout peu différencié (récitation, mouvement, rythme, chant) puis peu à peu il introduit des pauses, des différences particulières, des détails qui vont être accentués et vont prendre une nouvelle vie. Les correspondances entre les diverses activités sont évidentes puisque les enfants connaissent les chants depuis longtemps et les ont pratiqués pour l'étude de la flûte. Ces chants leur sont devenus familiers à tel point qu'ils parviendront à les reproduire avec leur instrument. Au début il n'y a donc pas de lecture musicale mais une compréhension intuitive de la musique et son interprétation immédiate.

L'enfant va peu à peu différencier la mélodie du tout, en la séparant de la récitation et des mouvements qui accompagnaient « sa chanson », qu'il vivra à nouveau quand il chantera à bouche fermée sans prononcer aucune parole. Nous avons pu observé ces exercices dans la 3^{ème}, dans la 4^{ème} et dans la 5^{ème} classe.

L'abstraction que l'enfant est capable de faire en extrayant la mélodie nécessite qu'il ait appris la technique de l'instrument pour exécuter la mélodie. Pour cela il lui faut suivre un mouvement qui part de son écoute intérieure, se projette à l'extérieur avec l'intention de reproduire des sons, puis reviendra à l'intérieur de lui pour constater si sa reproduction est bonne.

Au début l'enfant expérimente un sentiment global, par la suite il effectue un acte au cours duquel le lien avec la pensée devient plus évident. Peut être est-ce pour cela que R. Steiner a été amené à considérer l'élément mélodique comme un facteur qui élève le ressenti à la représentation : « rendant la tête perméable au sentiment »

Jouer l'instrument implique chez l'enfant l'adoption d'une certaine posture, la mobilité motrice coordonnée de ses doigts avec le souffle de sa bouche afin de produire les notes musicales, ainsi qu'une concentration mentale pour établir un lien entre la position de ses doigts et le son.

Comme les enfants connaissent déjà la chanson, l'ont chanté, l'ont senti avec son rythme qui lui est propre, tout le reste (posture, doigté, etc.) ils l'apprendront tous en rond, également en imitant, à un certain moment de la journée, en dehors de la phase rythmique, quand le maître aura installé une ambiance chaleureuse. Il est possible alors que le maître demande quand commence le printemps et si les enfants se souviennent d'une chanson, ils commenceront à la chanter. Une fois que les enfants l'auront chantée le maître leur dira aussi d'essayer de la jouer à la flûte.

Les enfants prendront leur flûte, qu'ils avaient laissée par terre et suivant les instructions du professeur ils commenceront à la réchauffer en la frottant sur leurs cuisses ou avec leurs mains.

Le maître montrera avec des mouvements ce qu'il est en train de dire à haute voix.

« L'enseignant leur dit de prendre la flûte avec la main droite (en montrant la manière de le faire)

-On bouche bien tous les trous (en montrant toujours). La flûte n'est pas encore dans la bouche... Après qu'est-ce qu'il faut faire? On s'assoit droit. Nous sommes prêts.

Ils commenceront à faire la gamme. Le maître donne parfois des indications.

-Tous les trous bouchés

Et plus tard il dit:

-Bouchez bien.

Le maître demande de faire l'exercice (la gamme) un par un. Après le premier tour, il demande à trois enfants de le faire (trois, après trois et ainsi de suite) » (Extrait d'observation, École B, 1ère classe, p. 441/Lignes 332-340)

Les élèves apprennent alors en imitant et « à l'oreille », et ils vont peu à peu durant trois ans, apprendre toutes les positions à la flûte et sont capables d'interpréter de nombreuses pièces de musique. Ce ne sera pas avant la 4^{ème} classe qu'ils commenceront l'étude des notes, de la lecture musicale, puis l'apprentissage du solfège dans la 5^{ème} classe et déjà dans la 6^{ème} classe ils sont capables de déchiffrer les partitions.

La flûte se joue toujours en groupe. « *Ils imitent et puis on joue ensemble et ils imitent et on joue ensemble jusqu'à ce que ça aille* » (École B, 5^{ème} classe).

Cette imitation peut s'entendre comme mimésis dans le sens où nous l'avons expliqué dans le paragraphe correspondant à l'apprentissage rythmique, c'est à dire, l'apprentissage par imitation permettant aux enfants d'avoir une base fondamentale afin que plus tard ils puissent « jouer des morceaux de musique d'oreille » leur offrant la possibilité de faire quelque chose de nouveau, leur donnant le désir d'interpréter quelque chose qui leur plaît.

Le travail du professeur de musique fait écho avec l'enseignement du maître principal de la classe. Dans certains cas le maître principal peut se débrouiller tout seul avec l'enseignement des chants et de la flûte mais dans d'autres cas il peut être aidé par le professeur spécialisé dans l'enseignement de la musique. Le solfège est traditionnellement enseigné par ce même professeur mais dans certains cas il se produit un échange fluide, facile, convivial, avec le maître du cours principal car celui-ci aspire à intégrer les apprentissages musicaux à la phase rythmique de son cours pour que les élèves interprètent les pièces de musique en groupe.

À partir de la 5^{ème} classe, pratiquement, la phase rythmique occupe la majorité du temps des élèves avec les chants et le jeu de la flûte. Cela ne veut pas dire que les enfants abandonnent déjà l'expression corporelle rythmique, mais au contraire, celle-ci fait partie à plein temps du cours d' Eurythmie, dans un travail qui harmonise les forces de la tête avec les forces des membres et qui, au moyen des différents rythmes, continue le travail déjà commencé et renforce l'expression corporelle rythmique chez les élèves dans une pratique qui fait partie du Plan d'Études pendant les 12 ans que dure celui-ci.

Le plan intègre fortement l'enseignement musical et poétique avec l'Eurythmie. Par exemple, nous disions auparavant que dans la 3^{ème} classe, étaient introduites dans le chant et la musique, des chansons avec des tonalités majeures et mineures. À cet effet, des exercices eurythmiques sont pratiqués : « *Le mineur qui est une ambiance qui va vers l'intérieur...tous les morceaux de musique en bémol qui intériorisent, alors que le majeur va vers l'extérieur* » (École B, entretien avec Madame D, p. 419). Cette orientation, comme nous l'avons vu, est donnée dans le Plan d'Études, à partir d'une conception très spécifique de la nature humaine.

Même si les élèves ont leur propre cours d'Eurythmie à raison de trois quarts d'heure par semaine jusque dans 4^{ème} classe, ils auront deux cours d'Eurythmie par semaine dans la suite du cursus scolaire. De la même manière à partir de la 5^{ème} classe, au cours de la phase rythmique avant le cours principal, les élèves pratiqueront de plus en plus la flûte et le chant

Souvenons-nous que dans ce curriculum, la pratique rythmique est conçue comme un tout qui contient poésie, chant et mouvement dans les petites classes. Cette pratique s'apparente à une idée que nous avons déjà exposé dans le chapitre sur le Plan d'Études, selon laquelle les stades évolutifs sont en correspondance avec l'évolution de la conscience humaine traversant les diverses civilisations historiques. Ce n'est peut-être pas le cas ici, mais il nous semble qu'il y a une filiation entre cette dernière idée et les raisons pour lesquelles la pratique rythmique est considérée comme un tout.

On peut tout à fait supposer qu'une forme ancienne de l'art reposait sur l'union intime du chant, élément musical, de la récitation ou de la déclamation, et des mouvements rythmiques du corps, de la danse, qui allaient de concert et ne faisaient qu'un (Steiner, 2003, p. 87).

Dès la première classe la musique est incorporée dans cet enseignement global pour aider à la formation de la volonté chez les enfants. Il est vrai que l'accent n'est pas tellement mis sur le contenu musical en lui-même mais surtout sur l'expérience que les enfants vivent avec le rythme.

L'apprentissage sensoriel (mouvements corporels et ouïe principalement) est développé avant que les élèves ne commencent l'apprentissage de la lecture ou de la notation musicale qui se rapprochent plus du monde logique, abstrait, intellectuel. La perception et le sentiment esthétique seront plus intensifiés parce qu'ils serviront de base à l'apprentissage musical ultérieur.

Dans ce sens, nous pouvons dire que cet enseignement musical est très éloigné des modèles aujourd'hui répandus, comme celui de l'apprentissage précoce de la notation musicale, signalé par Davidson et Scripp (2002). Ces auteurs, dont l'intérêt est d'expliquer le développement musical chez les élèves, ont identifié trois perspectives psychologiques :

- l'une où l'emploi de l'apprentissage de routine, comme des exercices et d'autres pratiques très structurés, est proscrit de façon à donner à l'enfant l'occasion d'exercer ses impulsions créatives.
- Une autre perspective reposant sur l'apprentissage routinier avec des exercices et des pratiques très structurées pour que l'enfant intériorise des savoir-faire au travers de l'information continue.
- Une troisième perspective qui donne une valeur accentuée sur les interactions des élèves avec leur environnement, de manière à ce qu'ils résolvent des situations qu'ils ne savaient pas aborder au tout début, et que par la suite, ils seront capables de résoudre suite à un changement dans leur façon de penser.

Bien que ce ne soit pas dans notre propos de réfléchir ou de discuter les théories qui expliquent l'apprentissage musical, nous trouvons cependant intéressant de constater que les tendances psychologiques établissent des liens de causalité directe entre la façon dont un élève apprend et la manière de l'enseigner.

Nous pensons que cette focalisation sur les méthodes d'apprentissage de la musique réduit les possibilités de son enseignement. Dans ce sens, dans les écoles que nous avons pu observer, les situations d'enseignement proposent aux élèves une pratique qui leur offre une structure de base. Il est juste de penser que l'intérêt pour la musique peut croître spontanément avec la discipline journalière jusqu'à ce que s'ouvre un espace où l'élève se sente indépendant à un certain moment. Nous pensons aussi que le contenu musical possède une force éducatrice qui lui est propre, immanente à celui-ci.

Alors, les situations d'enseignement observées offrent énormément d'occasions pour l'apprentissage musical qui permet la pratique régulière, quotidienne de la musique, toujours basée sur une conception curriculaire d'organisation concentrique du Plan d'Études

L'enseignement musical est de plus en plus approfondi par le maître spécialisé qui se nourrit de l'interaction avec le contexte scolaire, prévoyant la mise en scène régulière de ce que chaque classe a travaillé durant un trimestre.

Dans cet enseignement, l'apprentissage routinier n'est pas une gêne et ne rend pas impossible l'éclosion des impulsions créatives chez les élèves. En plusieurs occasions, nous avons pu observer des élèves de la 5^{ème} classe montrer au maître comment ils savaient « jouer d'oreille des pièces de musique » et même jouer des pièces de leur propre création.

Il existe certainement une pratique structurée dans les situations d'enseignement musical mais c'est seulement à partir de la 4^{ème} classe, que l'apprentissage du solfège classique est donné selon la notation traditionnelle.

Depuis la 1^{ère} classe les enfants font l'expérience de l'interprétation en groupe avec leur flûte. La pratique quotidienne gagne du terrain progressivement au fur et à mesure que les élèves avancent dans les classes. En général, les groupes interprètent des mélodies avec la flûte auxquelles ils intercalent des chansons, s'habituant tantôt à présenter les unes, tantôt les autres en canon. Les maîtres leurs donnent souvent des instructions suivant la position qu'ils occupent par rapport à lui dans la salle de classe.

« Le maître prend sa flûte pour jouer trois fois un morceau de la pièce musicale que le groupe prépare . Après ce sont les élèves qui le jouent tout seuls. (...)

Le maître marque le rythme avec son pied droit et le groupe qui est à ma droite exécute la mélodie en débutant en premier et tout de suite le groupe qui est à ma gauche joue la même mélodie (entrée successive en canon).

- Doucement, doucement !

Le groupe recommence sur: "un, deux, trois, quatre" que le maître fait avec son pied. Ils jouent deux fois et après le maître fait un geste avec ses bras pour que les deux groupes changent leurs voix (ceux qui entraient en premier devront le faire en deuxième... »

(Extrait d'observation, École B, 4^{ème} classe, p. 479/ Lignes 359-372)

La pratique de la flûte prend très peu de temps et alterne avec le chant comme nous l'avons dit.

Voici un autre exemple de l'espace musical qui peut s'ouvrir dans la phase rythmique au fur et à mesure que les élèves avancent dans les classes sans qu'ils aient besoin de bouger leurs corps comme nous l'avions constaté dans les premières classes :

« Les élèves sous la direction de Mme. R. commencent à jouer avec leurs flûtes et ils jouent les gammes, tous ensemble. Il y a des gammes où l'on répète de notes trois fois. Par exemple: mi-mi-mi/sol-sol-sol et on fait aussi les octaves. Après ils jouent une musique ensemble et une autre. Ils le font sans partition.

- Vous rangez les flûtes, dit Madame R.

Les élèves prennent à peu près deux minutes pour le faire.

La maîtresse donne le ton et tous commencent à chanter. Le chant se fait en canon. Il s'agit de "Jubilate Deus"

- Vous prenez vos partitions, vous chantez et je vous accompagne à la flûte (il s'agit d'une autre chanson) dit l'enseignante. Ils lisent tous leurs partitions... »
(Extrait d'observation, Ecole B, 5^{ème} classe, p. 493/ Lignes 105-135)

Le canon s'exécute à trois ou quatre voix que le maître peut alterner entre filles et garçons :

« L'enseignante commence tout de suite avec la musique à trois voix. Après, les enfants sortent leurs partitions. Cela prend à peu près trois minutes. Je regarde les partitions. Il s'agit de "Dona Nobis Pacem". Tout de suite le groupe sous la direction de Madame R. reprend l'exercice d'hier...Il y a l'alternance des voix des garçons et des filles dans quelques passages... »
(Extrait d'observation, École B, 6^{ème} classe, p. 517/ Lignes 347-349)

Comme nous avons pu l'observer, le rôle de directeur musical et de chef de chœur qu'endosse le maître implique plusieurs volets, la répartition de l'entrée de voix, et celle des instruments dans les activités musicales de la classe, la préparation de l'ambiance pour écouter les sons, l'orientation des consignes données aux élèves pour qu'ils respectent les tons forts ou faibles, les sonorités hautes et basses, le choix des chansons et des partitions.

Dans cet espace musical, le maître a pleine conscience que sa tâche a pour but l'éveil des sens des élèves pour qu'ils soient réellement présents au moment du cours principal et d'une certaine manière, les activités artistiques sont un lieu privilégié et approprié pour le développement de leur sensibilité sensorielle.

L'expérience de l'éveil avec la musique et les chants, l'expérience du commencement de la journée scolaire avec un préambule plein de mélodies, de rythmes, est quelque chose de caractéristique dans ce curriculum. C'est, comme si, pendant la première demi-heure, dans toutes les classes, l'école résonnait comme une totalité, comme un bonjour général à la vie grâce à l'expression artistique de tous.

Pour que ce moment artistique ait lieu, une grande préparation est nécessaire de la part des enseignants. En vrai chercheur qui désire développer et diversifier son enseignement, le maître doit dédier de nombreuses heures au travail de planification, au travail d'anticipation de la rencontre instructionnelle. Les recherches qu'il effectue sur sa propre sensibilité artistique en rapport avec l'enseignement qu'il souhaite donner aux élèves permet une dynamique, une

voie créative, nouvelle, enthousiaste et complètement dédiée à sa pratique d'enseignant.

Voici deux extraits d'un entretien avec une maîtresse de la 1^{ère} classe.

« YR : mais il y a une autre poésie qui parle de "je suis" et les enfants font les gestes..

MN : en travaux manuels?

YR : non, avec vous,,,c'est une poésie très jolie

MN : qu'importe...moi...je suis content?

YR : non, ils disent: moi, je suis

MN : vienne la pluie, vienne le vent?

YR : à la fin vous dites...Je suis!

MN : ah....Oui! Oui!, oui, oui, oui, oui.....C'est pour les rassembler "ÊTRE PRÊT" (L'enseignante se lève et commence avec tout le langage du corps à s'exprimer)

...Parce que quand ils arrivent, ils sont comme ça....

ÊTRE PRÊT....je me situe dans l'espace, en haut, en bas, devant, derrière...C'est l'espace...et puis , les pieds...

"Être prêt (Clac...je me rassemble)

Et c'est là (Clac...je me rassemble)

Je le sais, je le vois

Je le peux, je le fais

C'est ainsi que je suis...."

"YR : et toutes les chansons, les poésies que vous leur apprenez...vous continuez jusqu'à la fin de la première classe avec ces chansons?

MN : oui, sacrément....mais j' en rajoute, je reprends, j'en laisse, j'en remets...

YR : mais vous en avez un répertoire vaste...

MN : et j'en ai encore....plein(des rires)

YR : (des rires)moi...je voudrais parler un peu de ça...

MN : j'adore ça » (Extraits d'observation, École A, 1^{ère} classe, pp. 15-17/Lignes 435-454 et 517-524)

La maîtresse doit donc se plonger dans l'expérience qu'elle essaye de partager avec ses élèves, ce qui suppose d'agir sur ses propres modèles, sa propre formation, non pas pour devenir une chanteuse ou une musicienne professionnelle, mais pour intégrer dans son travail d'enseignant d'autres éléments. C'est ce qu'Hartmann (1983) évoque quand il affirme :

Il ne s'agit donc ni de se spécialiser, ni de pratiquer ces activités en dilettante, mais de faire appel en connaissance de cause, à des forces qui sommeillent plus ou moins profondément en toute âme humaine, de

les mettre en oeuvre et de les cultiver consciemment pour en nourrir à tout instant l'activité pédagogique (p. 77)

4.6. À travers le théâtre

Depuis les premières classes les enfants ont la possibilité d'entrer en contact avec le monde du théâtre, tantôt comme interprètes de petites pièces, tantôt comme spectateurs de petites pièces préparées par les élèves des classes supérieures.

Les représentations théâtrales étant complètement intégrées à la vie scolaire qui se déroule dans chaque classe, sont toujours en accord avec le Plan d'Études.

La trame des pièces de théâtre jouées par les élèves peut tout autant être le reflet des thèmes particuliers que le reflet de la synthèse de certains d'entre eux.

De cette manière, par exemple, il est fort probable que les élèves des deuxièmes classes présentent des petites pièces dans lesquelles ils racontent une histoire de relations entre les animaux de diverses natures qui sont déjà étudiées comme un thème central à ce niveau d'études.

Selon nos observations nous avons pu identifier des aspects différents de la vie théâtrale qui ont cours dans ce curriculum comme nous allons le montrer par la suite.

4.6.1. Les situations théâtrales dans la classe

Dès les premières classes, les situations théâtrales ne sont pas extérieures à l'espace de la salle de classe tel que les maîtres l'ont défini. Les maîtres sont les metteurs en scène, les élèves sont les interprètes d'un scénario que l'enseignant a créé de toutes pièces, parfois il y a une co-création et une co-production entre les élèves et le maître sur le scénario choisi, mais il arrive que le maître choisisse lui-même une pièce à interpréter.

Les enfants des deux premières classes ont tendance à suivre et imiter leur maître dans toutes les indications qu'il leur donne. Ce dernier les guide dans tous leurs mouvements corporels ainsi que dans la gestuelle appropriée à tout ce qu'ils récitent et chantent. C'est ainsi que les enfants se mettent à sauter quand la grenouille saute, se mettent à courir quand le lapin court, se mettent à souffler quand le vent se lève.

En tant que directeur de théâtre, le maître porte une très grande attention à ce que les paroles qu'il prononce, possèdent l'articulation juste. Il recherche le ton adéquat dans une correspondance toujours plus proche du texte du scénario qu'il a choisi parce qu'il sait consciemment l'importance du modèle qu'il exerce sur les enfants.

Les relations qui vont être établies par les enfants entre ce qu'ils récitent, ce qu'ils chantent, ce qu'ils prononcent et les représentations scéniques éventuelles, s'intensifieront d'une part avec les costumes que le maître va peu à peu introduire pour accompagner les chansons, les poésies, et d'autre part avec le décor qui va s'élaborer dans l'espace de la salle de classe.

En relation à ceci, par exemple, nous avons pu observer comment les petits enfants d'une première classe prêts à interpréter : « Le Petit Lutin », se sont mis à crier d'émotion quand la maîtresse leur a annoncé qu'ils allaient la chanter. La maîtresse s'est immédiatement mise à chercher des chapeaux, des bavettes qui constituaient l'essentiel des costumes dont les enfants avaient besoin pour interpréter cette chanson particulière. Dans cet espace limité de la salle de classe, nous avons pu observer une adéquation originale du décor nécessaire aux représentations de petites pièces créant ainsi une ambiance théâtrale à petite échelle. Par exemple, le maître est capable de tirer de son imagination la construction d'un bateau avec seulement quatre chaises alignées l'une après l'autre.

Au cours de l'année, le maître cherche à ce que les enfants développent de multiples capacités d'expressions qui appartiennent au monde du théâtre : plusieurs types de danses, l'imitation de certains animaux, l'expression de

phénomènes naturels (vent, mer), divers sons et sonorités, tout autant que des imitations de personnages.

Étant donné que la représentation théâtrale constitue une forme artistique, le maître ne donne pas seulement des indications scéniques pour montrer aux enfants quand entrer en scène, mais aussi, il va s'efforcer de les diriger pour qu'ils puissent déterminer les divers niveaux d'interprétation dans les faits dramatiques joués pour que l'ambiance psychologique adaptée à la représentation puisse émerger au présent.

Chaque personnage possède sa propre force, son propre tempérament et sa propre symbolique qui doit absolument être exprimée dans la représentation. Voici un exemple extrait d'une première classe :

« Elle [l'enseignante] parle du laboureur, il me semble que c'est une petite pièce que les enfants vont représenter. Il y a le laboureur, la montagne, les paysans.

- Qui veut faire le laboureur ?

Un garçon lève la main et elle lui dit:

- Il faut bien tenir!

Avec un métallophone elle joue trois notes et le laboureur répète:

-là, là, làa

L'enseignante leur rappelle qu'il faut, pour ceux qui font la montagne, le répéter plusieurs fois et à ce moment là, les autres enfants répètent:

- là, là, làa....là, là, làa.....là, là, làa

Un autre enfant va sur scène pour faire le laboureur.

L'exercice se répète plusieurs fois jusqu'à ce que tous les enfants aient participé. » (Extrait d'observation, École A, 1^{ère} classe, p. 145/Lignes 549-559)

Les enfants des petites classes n'ont aucune difficulté à imaginer une situation fictive, la raison en est que, d'abord, pendant les cours, leur imagination a été continuellement nourrie, et ensuite parce que les personnages qu'ils interprètent, font partie intégrante de leur vie quotidienne. Au moyen de petites histoires racontées chaque jour, au moyen de beaux dessins effectués pour décorer la salle de classe, ces personnages vont devenir les compagnons des enfants dans l'apprentissage de la lecture.

Plus tard les enfants des classes supérieures auront déjà acquis la capacité d'imaginer des situations fictives, en outre ils ont développé une tendance à proposer des petits changements dans le scénario initialement proposé par

le maître, et à participer activement dans son élaboration. C'est le cas d'une 5^{ème} classe où les élèves avaient donné des idées pour le scénario et leur enseignante essayait de faire la synthèse:

« -Vous vous souvenez de vos idées? Demande la maîtresse

On parle des déguisements....Qui va être le Bouddha? Qui seront les Égyptiens? Les Hindous, la momieAvec tous les déguisements qu'ils ont déjà choisis, l'enseignante leur propose une histoire pour faire l'interprétation. Il s'agit de faire une émission de radio où il y aura un présentateur qui, à partir du présent, va remonter à l'Inde ancienne, à l'Égypte. Il y aura les personnages : Boudhha et on lui fera un interview.

Dans les pays anciens on trouvera quelques intrus qui sont dans la rencontre passé-présent... Il y aura l'Ulysse avec qui l'on pourra faire aussi un entretien.

-Avec les idées que vous m'avez données, j'ai fait ce projet. Est-ce que ça vous plaît? Il faut aussi trouver le nom pour l'émission (...)

Tout se passe dans une ambiance où les élèves donnent beaucoup des idées.

Il y a quelqu'un qui veut représenter Aphrodite, quelques autres seront des chameaux, etc. Ils se mettent d'accord pour que quelqu'un soit la momie. Ils inventent comment elle sera habillée. Quels seront les enfants qui vont la débarrasser de ses habits. Qu'est-ce qu'on lui demandera, qu'est ce que celle-ci va répondre, etc. Il semble que Bouddha sera assis sous un arbre, qu'il y aura quelques intrus, comme le Minotaure » (Extrait d'observation, 5^{ème} classe, École B, p. 497/Lignes 314-332).

Pour Bolton (1991) cette capacité d'imagination particulière à l'art dramatique, est en elle-même un moyen d'apprentissage puisque l'expérience théâtrale exige des acteurs-participants qu'ils concrétisent une posture imaginaire en action, qu'ils répondent à des situations qui ne sont pas réelles tout en les traitant comme si elles étaient réelles.

Également, les situations théâtrales, dans lesquelles les enfants jouent et au cours desquelles ils vont développer différentes actions, permettent aux enfants d'apprendre les normes qui leur sont inhérentes comme par exemple : apprendre à attendre son tour de rentrer en scène, de prendre la parole, apprendre à résister aux provocations et aux impulsions auxquelles ils donneraient libre cours s'ils étaient dans la vie normale. Les élèves ont ainsi l'opportunité d'apprendre à écouter les autres tout aussi bien qu'eux-mêmes. Il existe un ordre établi dans la mise en scène, le décor, la prise de parole, la posture, etc., et le maître en tant que metteur en scène est là pour le rappeler aux enfants. En tant qu'espace humain, le groupe des apprentis-acteurs a

l'opportunité d'interagir, d'échanger, de se confronter à une richesse de situations et d'actions que seul le théâtre peut proposer.

Dans le jeu propre à l'expérience théâtrale, les interactions entre les personnages sont caractérisées par de multiples répétitions, pour autant, pendant ces répétitions les enfants développent une compréhension profonde sur les différents tempéraments, caractères, manières d'être des êtres humains, ils apprennent comment ils réagissent, quels sont leurs désirs, leurs goûts. Les enfants acquièrent l'expérience d'interaction collective dont le théâtre donne une opportunité unique :

Cette notion du collectif n'est pas une règle proposée arbitrairement au départ (il faut qu'il y ait un groupe) mais une nécessité inscrite dans la chose théâtrale (...) Ici il y a deux règles essentielles, alternées: oser se montrer et accepter de ne plus être visible. Être partenaire dans le jeu apprend la nécessité d'une éthique. (Pas la gentillesse du groupe, mais sa nécessité même douloureuse). Le groupe c'est la règle, ce n'est pas l'amour, c'est apprendre à se débrouiller ensemble (Ryngaert, 1990, p.)

Les situations théâtrales offrent également un espace privilégié pour l'apprentissage de la langue. Avec toute la force d'expression des nuances qu'elle recèle, la langue semble tenir un des rôles le plus important au cours des représentations jouées par les élèves, même si son expression se diversifie et s'enrichit distinctement, selon que les élèves avancent dans les classes. Depuis les petites classes les enfants s'exercent à réciter, à chanter des textes simples qui, peu à peu vont progressivement se complexifier au travers de dialogues, de monologues, appartenant à des oeuvres complètes du domaine théâtral.

Ce n'est que dans la 8^{ème} classe que le théâtre devient une matière spécifique du Plan d'Études. Son apparition formelle, officielle dans le Plan d'Études, n'arrive pas par hasard, mais elle est le résultat, la conséquence d'un long

parcours, d'un apprentissage continué proposé aux élèves et toujours totalement intégré dans la vie quotidienne de l'école.

Pour prononcer les paroles il suffit que les enfants des petites classes apprennent directement ce que le maître leur indique : ce qu'ils doivent dire, et comment ils doivent le dire. Les intonations appartenant en propre aux phrases interrogatives, exclamatives, dubitatives, ne sont pas dépendantes d'un apprentissage qui passerait par le détour de la parole écrite comme c'est la coutume pour apprendre à mémoriser et interpréter les oeuvres théâtrales. En outre pour les élèves des grandes classes la lecture du scénario est exigée.

L'approche de l'ambiance théâtrale s'élabore différemment selon l'âge des enfants à partir des petites classes, puis quand les enfants dépassent l'âge de treize ans. La raison en est que pendant l'apprentissage de la lecture, l'intonation adaptée aux différents signes de ponctuation propose un processus qui va se développer au fil des années scolaires, exerçant les premiers à la lecture à voix haute d'une part et exigeant des derniers un travail sur les textes écrits d'autre part.

D'abord le maître récite puis les jeunes enfants vont répéter et reproduire ce qu'ils ont entendu, plus tard, après treize ans ces mêmes enfants commenceront à lire une oeuvre intégrale

Dans les premières classes, les élèves alternent leurs rôles selon le processus d'imitation qu'ils effectuent en même temps qu'ils jouent effectivement leurs rôles. Mais à partir de la 8^{ème} classe, les élèves jouent leurs rôles de manière plus consciente, moins impulsive, en prêtant une plus grande attention aux textes écrits et aux signes caractéristiques de l'écriture théâtrale.

Faire du théâtre devient alors, une opportunité extraordinaire qui est offerte aux élèves pour la culture de la langue. C'est justement parce que le théâtre est un lieu où des chants, des récitations, des dialogues, des monologues sont

entendus et travaillés que l'articulation, l'intonation de la langue tout comme sa prosodie, sa scansion font partie intégrante du curriculum dans les écoles observées.

Nous avons évoqué le fait que certains aspects des thèmes qui sont travaillés dans chaque classe ont été assemblés par les maîtres. À aucun moment ce qui est représenté sous forme de pièce de théâtre n'est étranger aux contenus qui se développent et émergent dans le domaine vivant que constitue une classe. Dans ce sens, par exemple, un maître de la 6^{ème} classe pourrait parfaitement inventer une petite représentation sur le théorème de Pythagore. De la même manière, une maîtresse de la 3^{ème} classe pourrait écrire un petit scénario dont le thème central serait l'ébénisterie, ou la charpenterie, ou la maçonnerie, en bref tous les thèmes qui peuvent être développés à chaque niveau.

En général, les élèves n'apprennent pas un seul rôle mais ils apprennent aussi les autres rôles joués par les autres camarades qu'ils pourront remplacer si besoin en est, toujours selon principe de la globalité. Un élève n'apprend pas seulement une partie d'une oeuvre théâtrale ou d'une petite « scènette » mais une oeuvre dans sa totalité.

Nous avons pu observer dans les premières classes que la rotation des rôles s'effectue fréquemment à la demande du maître et des élèves. Les enfants se sentent parfois plus identifiés à certains personnages qu'à d'autres. Il nous a paru évident que le maître essaie souvent d'éviter l'attribution privilégiée d'un rôle sur un seul élève, la spécialisation où la fixation sur le jeu d'un seul personnage dans le but avoué, que les élèves expérimentent un éventail de multiples possibilités d'interprétation théâtrale. Cette manière de travailler les acteurs et les rôles permet au maître en tant que directeur artistique, de distribuer à loisir ces mêmes rôles et de les attribuer de façon variable lors des représentations jouées devant toute la communauté scolaire. Celui-ci fait très attention pour que, pendant toute l'année, les rôles soient distribués de manière juste, équitable et équilibrée, comme nous le montre l'exemple suivant :

« -"V", je t'ai mis pour faire le rôle de Jérémie, est-ce que tu aimes ?
- Non

- "G", je t'ai mis pour faire le rôle de Capucine, est-ce que tu aimes?

- Non

- Est-ce que tu aimerais faire une autre chose?

- Le serpent

Le maître demande à "D" [...] et il lui répond:

- Non

- Tu veux quoi, alors? Dit le maître

- Jérémie, répond l'enfant

- "A", je t'ai mis pour le rôle de vague. Est-ce que t'aimerais changer de rôle ?

- J'aimerais plutôt faire....

L'élève est en train de réfléchir mais il en doute

- Alors, tu réfléchis, dit Monsieur T.

On continue avec les questions et le maître prend des notes.

Il trouve une autre fille qui veut le rôle de Capucine

"C" veut le pêcheur et pas le coq. Un autre veut le rôle de Jérémie. Et un autre aussi voulait ce rôle -là.

- Levez le doigt, ceux qui voudraient être Capucine

Deux filles lèvent leurs doigts

Le maître continue avec la vague, le jet d'eau. "A" prend le rôle de grenouille

-Là! Tout le monde est sûr pour le faire? Ceux qui ont eu un rôle important à Noël vont laisser la place pour les autres. Alors, on va laisser "Y" pour Capucine et "E" qui avait déjà eu un rôle important, on va lui proposer autre chose....

Pour Jérémie il y a "S" et "B".... Je propose "S"et à "B" je lui propose

Le maître parle avec "B" qui ne se montre pas content.

- "B"...le petit nain?

- Non, répond "B"

- Alors, le berger?

- Non

- Le feu?

- Non

Le maître lit ses notes pour connaître les conclusions prises jusqu'à maintenant. Lutins..., petit nain..., jet d'eau...etc. Il ne reste que "B et S", et deux rôles. À ce moment le maître dit :

-On va voter...Qui aimerait que "B" fasse le berger ? Ou qu'il fasse le feu?...Et qui verrait bien "S" en berger? Qui verrait bien "S" en feu ?

Les enfants votent.... »

(Extrait d'observation, École B, 1^{ère} classe, pp. 447-448/Lignes 597- 636)

Cet exemple nous montre également une situation où la négociation entre deux élèves et le maître paraît difficile, celui-ci tranche le débat en donnant la parole au groupe qui est invité à voter sur la situation pour trouver une solution de façon collective.

Ce genre d'interactions dans le groupe-classe ne se découvre pas pendant une représentation, nous ne l'avons observé que dans la phase préparatoire.

Le groupe-classe a un poids important sur les décisions qui se prennent dans la préparation des pièces. En tant que metteur en scène, le maître ne distribue pas les rôles autoritairement mais il les propose et invite les élèves à réfléchir et à s'imaginer eux mêmes jouant les divers rôles, parce que le maître se doit de donner l'exemple pour que la conscience de l'esprit collectif et sa concrétisation dans le travail scolaire se développe dès les premières classes.

Dans cet extrait nous avons pu observer plusieurs personnages comme ceux de Capucine et de Jérémie. Avec deux autres, ils faisaient partie de petites histoires que le maître racontait aux enfants lors de plusieurs séances. Ces quatre personnages vivaient plein d'aventures que les enfants suivaient avec grand intérêt. Par exemple il arriva qu'un jour ces quatre personnages arrivent dans un château dans lequel se trouvaient des vitraux. De ces vitraux émanait une belle lumière qui était celle d'une voyelle.

Comme nous l'avons expliqué auparavant le scénario que prépare le maître est toujours imaginé selon des données familières aux enfants, cela exige que le maître se mette à leurs places, les écoute, les connaisse intimement, en conséquence il garantit la participation de tous.

Il devient alors évident à l'observateur, que le travail théâtral devient une partie intégrante de la vie de la classe parce que, à chaque fois, il intègre et concentre les contenus instructionnels qui y sont enseignés.

En tant qu'art du spectacle, le théâtre exige du maître, dans sa direction artistique, qu'il écrive et adapte un scénario pour que tous ses élèves aient l'opportunité d'interpréter des rôles divers, des danses, des scènes comiques et toute une palette colorée que seul le théâtre peut offrir, animant ainsi la vie dans l'école.

Nous avons pu observer la participation d'une troisième classe à la représentation de l'œuvre « David et Goliath ». Le scénario et l'adaptation musicale étaient l'œuvre de l'enseignante. Dans cette pièce, les enfants pouvaient reconnaître des personnages dont ils avaient entendu parler dans les récits bibliques que leur enseignante leur racontait au sujet du peuple hébreu,

comme les anciens d'Israël, les fils de Jesed ou tout autre personnage faisant partie du contenu travaillé dans la troisième classe.

Également, dans une sixième classe, nous avons pu assister à la représentation d'une petite pièce : « Le Comte de Lucanor ». Nous devons ici rappeler que dans la sixième classe, les élèves commencent par étudier l'histoire de Rome pour ensuite aborder celle du Moyen Âge, puis prendre connaissance des prémisses de l'époque de la Renaissance. Cette oeuvre est justement une illustration des connexions établies par les maîtres entre ce que les élèves étudient et ce qu'ils vont représenter sur scène.

En tant que directeur de théâtre, le maître a coutume de solliciter l'opinion de ses élèves sur le déroulement de la pièce. Ils souhaitent que les élèves prennent position sur le travail de leurs camarades et sur leur propre travail, ce qui ouvre à une critique esthétique et à une prise de distance par rapport à ce qui se réalise dans le jeu des acteurs sur scène. Le maître donne l'occasion aux élèves de réfléchir et d'approfondir leur relation avec l'apprentissage du théâtre. « La seule expérience ne signifie rien, à moins que les participants ne réfléchissent avec intégrité à ce qui se passe dans l'action dramatique » (Bolton, p. 165)

Pour illustrer une bonne partie de ce que nous avons écrit jusqu'à présent nous proposons un extrait d'un essai théâtral préparé dans une 6^{ème} classe :

« Monsieur M. donne des consignes aux enfants pour mettre les meubles qui font partie du décor dans les endroits prévus, puis ils commencent à les placer dans une ambiance de collaboration et de détente. Ensuite Monsieur M. rappelle à grands traits les éléments qui font partie de l'ouverture de la pièce. Suivant la consigne de l'enseignant, un garçon frappe en rythme ses paumes des mains et les autres enfants entrent par paire selon le scénario. Six enfants (les musiciens) se situent à droite de la scène avec leurs instruments de musique. D'autres enfants (le cortège du Comte de Lucanor) se placent vers la gauche.

En bas de la scène se situent les autres acteurs, les uns vers la gauche, les autres vers la droite (les gens du peuple).

Déjà bien situés, les acteurs commencent à déclamer les paroles du scénario par coeur, et lorsqu'un des acteurs ne se souvient pas du texte, les autres enfants l'aident.

Monsieur M. organise et dirige la manière dans laquelle les acteurs doivent monter ou descendre selon le scénario, ainsi que les moments où ils doivent entrer ou sortir de la scène.

L'enseignant suit le texte et corrige la prononciation ainsi que l'articulation et les intonations des mots pour qu'après les auditeurs puissent bien entendre.

L'enseignant dit aux musiciens qu'il faudra bien pratiquer et répéter la musique avec Madame N.

Après 25 minutes de répétition, Monsieur M. dit que le squelette de l'ouvrage est déjà prêt et il demande à tous de donner leur opinion.

Un enfant remarque que la partie de la danse demande une amélioration ; deux autres enfants s'autocritiquent en disant que la prochaine fois ils joueront mieux leurs personnages.

Monsieur M demande de tout ranger, de mettre tout en place; les enfants se montrent très contents et sortent vers la salle de classe.

Une fois tous arrivés, l'enseignant signale que pour présenter la pièce il faut parler doucement car pendant le XIV^e siècle, les gens parlaient de cette façon, sans se presser, de même les gens du peuple parlaient de cette façon.

-On va travailler avec le cahier d'histoire, dit Monsieur M.

(Extrait d'observation de la 6^{ème} classe, École C)

Généralement, les pièces de théâtre qui sont travaillées et répétées par les élèves dans l'intimité des salles de classes, sont représentées devant toute la communauté scolaire lors des fêtes et des commémorations organisées dans l'école pendant l'année (nous faisons ici référence à ce que nous avons écrit dans le chapitre sur l'organisation). Par exemple, l'oeuvre dont nous venons de parler, « le Comte de Lucanor », allait être représentée lors de la fête de la Pentecôte.

4.6.2. Le théâtre, une partie importante des fêtes de l'école

Comme nous venons de le voir, par leurs capacités d'intégration, les situations théâtrales offrent des opportunités d'enrichissement pour l'apprentissage de la langue chez les élèves. Les représentations théâtrales associées à d'autres expressions artistiques comme la musique, la danse offrent la possibilité d'intégrer des normes, des règles qui sont des facteurs de régulation des personnes dans un collectif, autant pour leur préparation et leur exécution que pour la réflexion critique qui peut s'ensuivre. Outre sa potentialité d'éduquer qui lui est inhérente, le théâtre est avant tout une représentation festive destinée aux autres personnes qui sont les spectateurs. Le travail théâtral possède

également un autre sens qui est celui de trouver sa raison d'être dans la relation acteur-spectateur.

Jusqu'à maintenant le travail des élèves consistait à endosser des rôles comme celui d'un personnage, d'un animal, d'un phénomène naturel qui doit être représenté. Pour cela il leur faut connaître leurs formes, leurs caractéristiques, leurs natures, leurs tempéraments, selon chaque cas, s'appropriant en quelque sorte les rôles à l'intérieur pour ensuite les jouer et les traduire sur scène selon leurs propres personnalités. Le jeu entre l'acteur et le personnage, à travers la médiation théâtrale est justement ce qui donne un sens à l'apprentissage mimétique, au travers duquel un processus se met en route en chaque acteur, résultant dans une appropriation de la signification du rôle qu'il cherche à imiter.

Comme l'exprime très bien Gadamer (1986) ce qui se cherche dans la représentation, c'est que les acteurs deviennent suffisamment convaincants pour que nul ne mette en doute que ce qui est représenté est réel. Dans ce sens, à chaque répétition réalisée dans l'intimité de la salle de classe, les élèves travaillent à s'approprier les rôles qu'ils vont représenter. Comme cet auteur l'explique clairement, lorsque les enfants se déguisent pour représenter un personnage, ce qu'ils cherchent c'est que les spectateurs reconnaissent le personnage qu'ils incarnent et oublient la personne qu'ils sont et qu'ils connaissent. La véritable mimésis « est une transformation, de telle façon que le sujet de la transformation renvoie clairement à la chose à partir de laquelle il s'est transformé » (op. cit., p. 220)

Si nous élargissons ce concept et l'adaptions aux représentations théâtrales, nous pourrions dire que ce qui se cherche à travers la mise en scène d'une pièce qui va être jouée, trouve son accomplissement lorsque les spectateurs reconnaissent l'essence de ce qui est représenté. S'il s'agit d'animaux qui vivent dans une forêt lors d'une nuit d'été il est nécessaire que le lieu, le temps soient en concordance avec les attitudes des animaux représentés dans l'œuvre ; s'il s'agit d'une rencontre imaginaire entre des touristes et journalistes du XX^e siècle avec des personnages historiques de l'Inde et de la Perse

anciennes, il est nécessaire que le spectateur puisse reconnaître les qualités essentielles de ce voyage imaginaire.

Dans ce cas, les élèves des autres classes sont en général les spectateurs, parce que la formation théâtrale complète est prévue pour tous les élèves dans ce curriculum, tantôt dans le rôle d'acteurs et tantôt dans celui de spectateurs.

La clef pour devenir un bon spectateur est d'assister à de nombreuses représentations d'oeuvres de théâtre et dans ce curriculum les élèves ne peuvent pas y échapper. Cela fait partie de la formation globale pour tous. Ce que les élèves doivent apprendre est une attitude spécifique et particulière appartenant à la posture de spectateur attentif, exigée par les situations théâtrales : l'attention que les élèves doivent nécessairement développer leur permet non seulement de reconnaître l'intrigue de la pièce mais aussi de s'identifier à son genre (comique, tragique, comico-tragique), de telle façon que l'âme de l'acteur et celle du spectateur puissent entrer en concordance jusqu'à son terme ultime, l'applaudissement final, symbole d'un accord total entre plusieurs parties dans l'événement.

Mais en outre, les spectateurs reconnaissant les oeuvres théâtrales représentées, il est possible d'affirmer que l'expérience vécue par les élèves en tant qu'acteurs ou spectateurs selon le cas, donne vie à « l'existence d'une tradition qui véhicule la compréhension et la rencontre des uns avec les autres » (Aristote, cité par Gadamer, p. 89).

Pour que ceci soit possible, il existe nécessairement des conditions pour créer une ambiance dans laquelle vont se rencontrer les acteurs et les spectateurs : d'une part la scène doit être décorée selon les orientations du texte de l'oeuvre, d'autre part, l'audience doit être préparée à recevoir le spectacle. C'est ainsi que certains maîtres qui font partie de l'auditoire, portent une grande attention à ce que les élèves des différentes classes occupent les sièges qui leur ont été assignés et respectent l'heure d'entrée et l'heure de sortie du spectacle.

Les pièces théâtrales sont représentées à l'occasion des fêtes qui ont lieu de façon périodique devant toute l'école qui, à cette occasion représente une

congrégation se réunissant dans une salle de théâtre et représentant une même communauté dont Gadamer estime qu'elle est consubstantielle à toute fête.

Pendant les festivités, le travail scolaire est suspendu pour que s'installe à ce moment là une ambiance de célébration à laquelle toutes les classes doivent participer.

Et si l'en est ainsi, pourquoi ? La réponse serait : parce que, à l'évidence, le travail nous sépare et nous divise (...) Tout au contraire, la fête et la célébration se définissent, très clairement, parce qu'en elles, nul ne s'isole mais tous s'unissent (Gadamer, 1991, p. 100)

La communauté réunie s'associe plus aisément à l'idée de totalité et la représentation théâtrale des classes se rapproche plus de l'idée des parties qui s'y intègrent. Les parties ne sont pas seulement là pour représenter une pièce théâtrale imaginée par un maître mais bien pour que les classes « se montrent », c'est à dire présentent au reste de la communauté quelque chose qui fait partie de leur travail quotidien, qu'elles ont élaboré petit à petit dans l'espace plus privé que constitue une salle de classe et qu'ils ont l'intention de présenter comme une offrande à la communauté à laquelle ils appartiennent, à l'occasion d'une fête.

Il nous semble possible de penser que le sens que le théâtre acquiert dans les écoles où nous avons pu effectuer nos observations, pourrait se comparer au caractère primitif que possédait celui-ci à l'époque de ses origines, comme l'a si bien illustré et caractérisé Gadamer quant il nous raconte que, à cette époque lointaine, dans la Grèce antique, le théâtre accompagnait les fêtes cultuelles, remplissant la fonction spécifique de réunir une communauté dans ses moments festifs.

4.7. L'enseignant et la poésie.-

Au début de leur enseignement les enfants récitent un répertoire de petites poésies pendant la phase rythmique. À partir de la deuxième classe, ils commenceront en outre à apprendre une poésie que le maître aura composée pour chacun d'entre eux et qu'ils réciteront toute l'année au moment de la phase rythmique dans un espace de temps que le maître aura prévu à cet effet⁴⁷.

La poésie est récitée par chaque enfant une fois par semaine, la règle générale est que l'enfant la récite le jour où il est né. Nous avons souvent entendu les maîtres dire aux enfants :

« ...s'il vous plaît, les enfants d'aujourd'hui... »

De la même façon que dans l'apprentissage du théâtre, au cours duquel les enfants avaient appris les textes des scènes qu'ils devaient jouer, par cœur, aussi bien leur rôle que ceux de leurs camarades, de la même façon, au moment de la récitation, les enfants ont appris par cœur les poèmes de leurs camarades en les écoutant très attentivement lorsque ces derniers les récitent. C'est la raison pour laquelle quand un enfant s'absente le jour où il doit réciter sa poésie, (par exemple un jeudi parce qu'il est né un jeudi) il est fort probable qu'un autre enfant se mette à la réciter à sa place.

Ce fait indique clairement que les enfants sont très attentifs à ce que disent leurs camarades et cela fait qu'ils apprennent très facilement par cœur un certain nombre de textes récités à haute voix. C'est certainement pour cette raison que le répertoire des poésies qu'apprennent les élèves est si vaste, selon nos observations de vingt à trente par an pour chacun d'entre eux.

Pour qu'aucun élève ne soit lésé, le maître s'ingénie à trouver une astuce pour que ceux qui sont nés un samedi ou un dimanche puissent quand même réciter leur poésie. Une maîtresse de la seconde classe nous raconte : « ceux du

⁴⁷ Dans les écoles que nous avons pu observer les maîtres avaient coutume d'écrire un poème pour chaque élève à partir de la deuxième classe et ainsi chaque année jusqu'à la sixième. Parfois si le maître le souhaitait cette pratique se continuait dans les classes suivantes.

samedi la récitent les vendredis... et ceux du dimanche la récitent les lundis » (École C, 2^{ème} classe, p. 572).

Il est intéressant de remarquer ici l'accent que les maîtres mettent sur les cycles. Lorsque chaque enfant récite sa poésie personnelle, un certain jour de la semaine, il est ramené à chaque fois au jour de son anniversaire.

En récitant sa poésie personnelle chaque semaine, chaque enfant participe à commémorer son jour de naissance, suivant un cycle hebdomadaire mineur qui s'intégrera à son tour à un cycle annuel majeur lorsque l'enfant célébrera son anniversaire à la date de sa naissance. Selon le principe de l'unité, l'enfant est ainsi amené à s'inscrire dans une histoire commune, à se structurer dans la connaissance de sa propre biographie, à développer le sentiment d'appartenance à des données culturelles partagées et réactualisées par tous.

Dans le cycle hebdomadaire mineur, les élèves vivent et partagent quelque chose de leur intimité, quelque chose que le maître a pensé et préparé pour eux, qu'il leur a offert à chacun d'entre eux, un poème particulier qui exprime, qui évoque et projette une part d'eux mêmes en face du groupe, créant une qualité de vie commune peu ordinaire. Les élèves comprennent rapidement que l'exercice de récitation n'est jamais présenté comme quelque chose d'isolé, éloigné de leur vie, mais qu'il intègre des données personnelles à chacun d'entre eux, faisant écho à un sentiment de complétude même s'ils ne s'en rendent pas compte consciemment mais qu'ils vivent sans aucun doute. Cette citation en témoigne : « *ils se réjouissent chaque année de recevoir leur poème* » (École B, 5^{ème} classe, p. 342/Lignes 354)

Chaque maître se met à écrire les poèmes pour chacun des élèves qu'il a dans sa classe (parfois 25, ou 28, ou 30) une fois qu'il a terminé la première année. Parfois certains composent leur poèmes immédiatement à la fin de l'année scolaire lorsqu'ils ont terminé les cours et qu'ils sont encore imprégnés de tout ce qui s'est passé pendant l'année et de la connaissance qu'ils ont de chaque élève. Parfois certains les composent pendant leurs propres vacances ou parfois seulement quand ils sont inspirés, mais dans tous les cas les enfants

devront recevoir leurs poèmes particuliers au tout début de l'année scolaire suivante.

Dans le processus de composition poétique, les maîtres doivent prendre en compte qu'ils s'adressent à des enfants et que les mots doivent être récités par des enfants. Dans ce sens il est important que le rythme dans la structure interne du poème soit mis en évidence, suivant l'idée, déjà expliquée dans cette recherche, que ce curriculum propose l'apprentissage du rythme à travers de multiples expressions artistiques. Le poème est à la fois le moyen par lequel maître et élèves se rapprochent de la poésie, l'un en la produisant, l'autre en la récitant.

L'expression rythmique se retrouve dans les mouvements corporels, dans l'interprétation des chants, dans le jeu de la flûte, exécutés en groupe, au moment de la phase rythmique, par ailleurs elle se reproduit et se manifeste également mais de manière individuelle au travers des rythmes utilisés par la récitation orale des poésies. Dans ce sens, les poèmes composés par les maîtres sont plus proches de ce que Dos Santos (1998) a appelé : « jeu poétique réglé », lequel suppose l'emploi d'une technique d'écriture propre à la production des poésies pour les enfants. Comme nous le rappelle cet auteur, en évoquant les recherches de G. Jean, ce que les enfants cherchent en premier et aiment rencontrer dans la poésie, c'est le rythme « qui entraîne le plus souvent une rythmicité liée au corps » (In: Dos Santos, 1998, p. 217). À partir de là, nous pourrions en déduire que l'enfant ne suit pas seulement le rythme avec son corps mais que tout son être exprime le rythme au moyen d'un langage oral même si son corps reste immobile. Si le rythme se concentre dans la parole énoncée par l'enfant lors d'une récitation, cela implique que le maître a veillé à introduire les éléments rythmiques au moment de la composition poétique.

En poésie, le rythme a toujours été lié à la versification⁴⁸ et déjà depuis la Grèce antique, le concept de métrique et des rythmes était inhérent à l'art de la composition des vers. Ce que Valdés (2006) nous apprend :

La versification quantitative concernant les syllabes longues et brèves, a été employée dans la poésie grecque (...) La mesure des vers se réalisait au moyen de pieds rythmiques, c'est à dire au moyen d'un ensemble de syllabes différentes par leur durée. Elle avait pour base la quantité prosodique, qui consistait à mesurer la durée de temps nécessaire à la prononciation des syllabes (...)

La versification qualitative apparaît avec les langues latines. Elle est basée sur les syllabes, les accents, les pauses et la rime. La versification quantitative a donné suite à la versification qualitative.

Depuis 1835 la quantité s'est effacé définitivement pour laisser place à l'intensité, donnant lieu à un nouveau système de versification syllabique et accentuel, selon lequel les pieds des vers se sont transformés en groupes de syllabes fortes ou faibles, toniques ou atoniques, en gardant les mêmes noms que les pieds. (pp.1-2)

Ce concept rythmique est celui qui va servir de guide aux maîtres lorsqu'ils composent des poèmes en vers⁴⁹. Ces vers se construisent selon une combinaison de syllabes fortes ou faibles qui gardent les noms grecs d'origine. Selon ces règles, les ensembles syllabiques (par exemple, l'anapeste : oó ; le dactyle : óoo ; l'iambe : oó ; le spondée : óó) servent pour la construction des vers en poésie. Ces derniers acquièrent leur tonalité propre selon que les syllabes sont longues ou courtes, selon les rythmes intérieurs des vers, (le rythme intérieur commence à partir de la première syllabe tonique jusqu'à la

⁴⁸ Vers : versus, le sillon qui retourne sur lui-même (In : Encyclopédie Philosophique Universelle. Les notions philosophiques, Paris, PUF, 1990, Tome 2, 3289 p.)

⁴⁹ Parmi les pieds employés dans la métrique ancienne, il y avait le dactyle de trois syllabes, la première longue, la seconde et la troisième brève (__vv); l'anapeste de trois syllabes, la première et la seconde brèves et la troisième longue (vv__); le iambe de deux syllabes, la première brève, la seconde longue (v__); le spondée de deux syllabes, la première longue et la deuxième longue (__ __); et enfin le trochée (__v): le tribraque (vvv).

dernière syllabe tonique du vers), selon les types des ensembles syllabiques qui y sont incorporés.

« Avec l'anapeste le rythme est bref, bref, longue....cuncún làan, cuncún làan...En l'Eurythmie on fait ces rythmes...ce sont les rythmes grecs classiques....Alors le trochée est looooongue bref, loooooongue bref...ce sont aussi des rythmes de l'âme....Ce n'est pas la même chose que tu marches ainsi [l'enseignant se lève et fait de mouvements en marchant] loongue, loongue, loongue, ou que tu marches ainsi: looooongue, looooongue » (École C, 6^{ème} classe, p. 688/Lignes 1194-1199)

La qualité qu'acquiert le rythme se révèle en conséquence très variée. Les maîtres doivent assumer en plus le contenu propre à chaque poème et qui exige des intonations affirmatives, exclamatives, interrogatives, dubitatives.

Dans la construction poétique, un savoir faire dont la base est rythmique, est nécessaire. Sur cette base, la rime apparaît pour rendre une sonorité particulière à la poésie puisque chaque terminaison va émettre un son semblable de manière régulière.

Les effets morphologiques et rythmiques d'une quelconque technique poétique ne sont jamais le garant de l'écriture poétique. Si l'en était ainsi, la construction poétique dépendrait seulement d'un point de vue technique, rationnel, à savoir, la domination des règles permettant la versification, cela serait sans aucun doute une réduction de la composition poétique à son aspect uniquement structurel.

Comme le maître écrit les poésies pour un enfant en particulier, celui-ci est donc à l'origine des images qui lui sont associées. Même si une image surgit inopinément dans un moment d'émotion poétique⁵⁰ elle n'est jamais une image décontextualisée parce qu'elle émane toujours d'une connaissance ou d'un

⁵⁰ Comme l'a bien expliqué Paul Valéry (1990), la poésie en tant qu'art du langage dans laquelle certaines combinaisons de mots peuvent produire une émotion poétique, surgit quand les idées représentant les choses et les êtres connus, changent de valeur. Ces idées vont s'associer très différemment mais pas de manière habituelle. Les choses, les êtres vont établir des résonances entre eux. L'émotion poétique est un état qui ressemble au rêve dans le sens qu'elle est inconstante, irrégulière, fragile, mais aussi parce que, pour l'un comme pour l'autre, les objets et les êtres semblent être les mêmes que ceux que nous rencontrons lorsque nous sommes éveillés, mais leurs significations, leurs rapports et leurs manières de varier sont très différents. Les fluctuations immédiates de notre sensibilité générale apparaissent comme des symboles et des allégories.

désir de connaissance qui est souvent le résultat du chemin parcouru avec l'enfant. Tout au long d'une année scolaire, cette image s'est peu à peu forgée dans l'esprit du maître au contact de chaque enfant. Celui-ci a été en mesure de reconnaître une dominante dans chacun des tempéraments observés : sanguin, colérique, flegmatique, mélancolique. Dans chaque enfant en particulier, il lui a été possible d'identifier de multiples attitudes, audacieuse ou timide, persévérante ou manquant de sérieux devant les tâches demandées, prudente, sereine, impatiente... Il nous semble avoir compris que, avant que le maître ne puisse effectuer une quelconque création poétique proprement dite, il doit passer par une période d'incubation, telle que la décrit Lemonchois (2002) : « l'acte créateur est souvent instantané, mais sa préparation couvre une longue période » (pp. 174-175).

Dans cette période de préparation il est possible d'identifier deux phases, la première au cours de laquelle un contact quotidien s'établit entre le maître et l'enfant, contact qui permet au premier de capter la nature particulière de ce dernier ainsi que de saisir toutes les métamorphoses qu'il va vivre ; la deuxième phase est celle qui se situe juste avant le moment de l'éclosion de l'image primordiale à l'origine du poème, image qui donne lieu à beaucoup d'autres images dans le sens que Bachelard a donné en disant qu'elles sont créatrices et qu'elles surgissent « comme un nouvel être du langage »(1968, p. 8).

« Normalement j'ai un cahier de vacances...c'est un long processus. Pour chaque poésie je travaille un petit peu tous les jours...parfois je le laisse d'à côté deux ou trois jours... je cherche une image....je travaille....c'est comme une intuition(...) L'image va toujours avec une chose mais transformée, après vient une autre image et ça se transforme »

(Ecole C, 3^{ème} classe, p. 617/Lignes 1048-1096)

Dans les cas que nous avons pu observer chez les maîtres, le langage qui advient à ce moment-là est fait d'images créatrices, il doit aussi se composer selon les rythmes que nous avons déjà décrits. En résumé, pour ceux-ci, ils conjuguent deux aspects dans la composition de leurs poèmes : d'une part les

images seront traitées au moyen d'un langage métaphorique et d'autre part les vers et les strophes seront assujettis au rythme⁵¹. Cela veut dire que le langage poétique oscille entre deux pôles, l'un objectif et l'autre subjectif, les deux étant indispensables à la composition poétique. Cassirer en donne une bonne explication quand il dit : « pour un grand peintre, un grand musicien, ou un grand poète, les couleurs, les lignes, les rythmes et les mots ne font pas seulement partie de son appareil technique; ce sont les moments nécessaires du processus de production lui-même » (1975, p. 203)

Au moyen du langage métaphorique les maîtres expriment des sentiments et des émotions qui vont s'inscrire dans le matériau poétique. L'inspiration à ce moment là, est traversée par une compréhension intuitive très particulière de la relation élève-maître. Comme chaque poème est destiné à chaque enfant, le maître s'attache à produire un effet qui ne passe pas par le langage discursif ni qui obéit à un ordre rationnel mais bien au contraire, qui appartient au registre du sentiment.

S'il est entendu que la poésie se construit toujours au moyen d'un langage subjectif, il faut dire ici qu'elle est en plus intentionnelle : par l'intermédiaire des images poétiques, quelque chose va pouvoir résonner dans chaque enfant et collaborer à l'émergence d'une harmonie dans sa propre nature. C'est comme si les images poétiques étaient le vecteur de forces de changement qui seraient bénéfiques à l'évolution de chaque enfant. Pourquoi disons-nous bénéfiques dans ce cas ?

Selon nos observations, il ne s'agirait pas ici d'inventorier un éventail de natures particulières mais plutôt de mettre en exergue la beauté qu'il est possible de faire émerger dans celles-ci, dans le but de leur permettre de se développer et de s'accomplir dans toute leur plénitude. Pour que cette beauté

⁵¹ Il existe un autre élément qui intervient dans la composition poétique mais il ne nous a pas été possible d'obtenir les informations nécessaires pour le traiter ici. Cependant nous devons signaler ce qu'un enseignant de la 6^{ème} classe nous a expliqué : « On prend en compte aussi les voyelles et les consonnes pour la composition de la poésie ». Des qualités différentes étaient attribuées aux voyelles comme aux consonnes.

puisse entrer dans l'expérience poétique, il est nécessaire d'initier un travail intérieur et de cultiver certaines attitudes.

Ainsi un maître d'une 4^{ème} classe nous a expliqué :

*« “K”...elle donne toujours tout, “K”...elle donne, mais alors elle se perd dans...elle aime tout le monde, elle est ahhhh!..., mais alors, pour être là, comme ça, ça va pas, elle veut tout le temps... là, elle veut s'amuser, elle est bébé, elle veut dormir, mais elle est tout le temps-là, ouverte complètement...et puis... elle, j'ai pris la vallée...alors je dis comme la vallée, elle fleurit et puis comme des arbres donne des fruits et [...] mais tout le monde est content, parce que la vallée, elle est là [...] puis à la fin, elle doit dire: “elle est la première qui sait quand vient l'hiver, c'est arrêter tout ça, pense à demain déjà” [...] Ça alors, ça aide l'élève... elle a un tempérament comme ci ou comme ça, alors il y a la glace, il y a la neige qui flotte toujours là-haut mais qui descend quand même jusqu'en bas, parce que c'est bien, même si... »
(École B, 4^{ème} classe, pp. 320-321 /Lignes720-728)*

Dans ce cas, il semblerait que l'image de la vallée proposée par le maître, corresponde à ce qui est le plus remarquable dans la nature de l'enfant à ce moment là. Même si le maître voit dans cet enfant une nature de « vallée », à savoir une nature qui donne généreusement des fruits, des fleurs sans compter, il identifie en même temps ce qui manque à cette nature pour qu'elle devienne plus équilibrée, c'est à dire, il lui donne l'image de l'hiver qui arrive et qu'il faudrait se préparer à sa venue. Il espère ainsi éveiller chez l'enfant des émotions et des sentiments qui correspondent à ces images et ainsi nourrir un travail intérieur par rapport à ce qui semble manquer à sa nature, à ce moment là. Ceci n'est pas un travail statique parce que, chaque année, chaque enfant reçoit une nouvelle poésie, attestant ainsi une prise de conscience de la part du maître, respectant les mouvements et les changements à venir.

Dans la composition poétique il est possible, également, de prendre en compte les thèmes fondamentaux que le Plan d'Études a établi pour chaque niveau :

*« ...Pour la troisième on fait un poème sur les métiers, parce que la troisième c'est l'année des métiers: le maréchal ferrant, le boulanger, le pâtissier, le peintre.. .tout ça (...) J'ai pris les éléments parce que les Dieux de la mythologie nordique... il y a le feu, il y a l'éclair(...) Il y a le vent, la foudre, tout ça, donc on peut prendre soit les Dieux, Odin, Thor et tout...soit les éléments... »
(École B, 4^{ème} classe, p. 320/Lignes 707-709)*

On pourrait croire que limiter l'inspiration aux thèmes proposés à chaque niveau par le Plan d'Études restreindrait les possibilités d'émergence des images poétiques. Mais nous pensons que ce n'est pas le cas. Si nous prenons pour base ce que Bachelard prétend, à savoir, les relations possibles entre l'imagination et les archétypes inconscients de telle manière que lorsque survient une image, elle « résonne d'échos et l'on ne voit guère à quelle profondeur ils vont se répercuter et s'étendre » (Bachelard, 1967, p. 2). Selon lui les images entrent en relation avec des éléments primordiaux qu'il nomme « principes des cosmogonies primitives » : la terre, l'eau, l'air, le feu, mais ces éléments se combinent entre eux de multiples façons et se retrouvent partout. Les images qui sont associés à chacun de ces éléments nous offrent des domaines distincts. Par exemple, la matière terre nous introduit à « un monde de métal et de pierre, de bois et de gommes ; elles sont stables et tranquilles » (Bachelard, 1948, p. 1). Par conséquent, les thèmes qui sont développés chaque année dans chaque classe contiennent en eux-mêmes les éléments primordiaux qui vont nourrir les images poétiques.

En plus de cela, prendre en compte un thème mythologique, historique ou issu de fables ou de légendes dans la composition poétique favorise la confluence d'éléments appartenant à un thème étudié par les élèves, ainsi que l'approche du territoire sémantique qui lui est propre, de cette manière le langage discursif et le langage poétique vont se joindre et se mettre au service du travail en classe.

En aménageant en classe un espace pour la récitation des poésies, les maîtres ouvrent une possibilité pour que tous les élèves écoutent chacun réciter son poème suivant sa manière particulière : il s'agit de favoriser un mode de communication original, un moment réservé spécialement à la poésie, permettant ainsi aux élèves d'éveiller en eux et de cultiver une sensibilité qui leur est propre.

Dans un tel cas, les maîtres que nous avons observés, en tant que créateurs des poésies qui étaient les véhicules d'une intention pédagogique, constituent ainsi un exemple très accentué des affirmations de Dos Santos (1998) :

La relation du professeur avec le poème est très importante dans la mesure où sa lecture peut influencer celle des élèves. Afin que le contact entre l'élève et le poème soit le plus satisfaisant possible, il faut que le professeur crée une atmosphère qui porte l'élève vers l'amour de la poésie (pp. 227-228)

Dans tous les cas observés, il s'agissait de réciter et non pas de lire : l'élève récitait la poésie à voix haute, selon un rythme et une cadence que le maître lui avait précédemment montré dans sa propre récitation. Comme nous l'avons déjà dit, au moment de la composition poétique, le maître obéit à des canons rythmiques avec lesquels il cherche (de la même façon qu'il l'a fait avec les images poétiques) un écho chez l'enfant : « tout en respectant ce qui existe chez l'enfant, ce qui peut devenir meilleur.....devenir plus équilibré, devenir plus harmonieux » (École C, 6^{ème} classe, p. 688).

« Tout ça est dedans...dans la poésie... sinon tu vas faire un vers quelconque....Si tu vois un enfant qui est sanguin...qui est prêt à s'en aller.....tu choisis une image adéquate et un rythme adéquat....Les enfants qui sont mélancoliques...eh bien...ou un peu timides....comme une petite violette qui est comme ça....et qui va lever son petit visage comme ça...Je vais te montrer un... qui est pour un enfant très timide de la 6^{ème} classe

*En medio del prado
muy triste y callada
hay una violeta
que inclina su cara
El cielo infinito
le infunde respeto
por eso a la tierra
le entrega su gesto
Su néctar lo ofrece a muchas abejas
que en miel elaboran y polen y cera
Entonces levanta su cara hacia el sol
y alegre sonríe en su corazón (...)*

Voilà une autre pour un garçon nerveux... c'est pour l'année prochaine :

*Si yo trabajo tranquilo
resuelvo bien mi tarea
Si yo tolero a los otros
tengo amigos en la tierra
Si trabajo y tengo amigos
en mí brillará mi estrella »*

(École C, 6^{ème} classe, p.688/Lignes 1205-1245)

De ce fait, dans ce cas la création poétique prend sa source dans une intention pédagogique qui exige certains paramètres pour l'élaboration de sa composition, cela nous indique, au moins de ce genre de poésies, que : « La création poétique n'est pas un acte de folie, qui implique l'abolition des contrôles. Tout ce qui vient à l'esprit du créateur est, à un moment ou à un autre, évalué. Le créateur est capable de maîtriser sa sensibilité, non pas pour la taire mais au contraire pour en tirer du sens » (Lemonchois, 2002, p. 136).

S'il est sûr qu'il n'y a pas de certitude sur le fait que soit suscité à l'intérieur de l'enfant, l'intention du maître, il est sûr au contraire que s'ouvre en lui, une possibilité de transfiguration du langage poétique parce que « la poésie, grâce à un langage figuré, suscite l'imagination » (Dos Santos, 1998, p.146).

Même si la récitation individuelle à voix haute se réalise une fois par semaine pour chaque enfant, une opportunité lui est offerte, chaque jour, de s'immerger dans une ambiance poétique qui va devenir une nourriture pour lui. La répétition journalière des poèmes des uns et des autres va enclencher un processus qui va devenir consubstantiel chez les enfants et que Steiner a pointé lorsqu'il dit que les enfants ne devraient pas se fatiguer quand ils sont immergés dans une ambiance qui nourrit l'élément qui caractérise leur âge, par exemple dans ce cas, de 7 à 14 ans : le rythme.

Dans le même sens, Georges Jean nous confie :

Pour moi, je l'ai répété, les moments de récitation, la mémorisation des poèmes sont une nécessité. L'imaginaire poétique passe par la voix et la mémoire. Ce travail rejoint celui qui devrait par ailleurs être entrepris à tous les niveaux de l'éducation sur les rythmes. (Jean, 1976, p 139)

L'atmosphère qui s'installe au moment de la récitation des poèmes, rassemble l'attention des élèves et du maître sur cet élément. Un nouvel ordre émerge dans la classe semblable à celui que nous vivons lorsque nous allons à un concert et que c'est le moment de l'ouverture musicale, initiant en nous un

changement dans notre attention, initiant la présence du silence en nous pour une écoute plus éclairée.

Ce moment particulier devient une excellente opportunité pour que chacun puisse apprendre à réciter et à écouter de la poésie, ce qui implique que chacun entre dans le rythme, dans la sonorité de chaque vers. Cette forme poétique qui se répète chaque fois qu'elle s'exprime et se fait entendre, nous rappelle que le maître cherche aussi à créer un état poétique dans chaque élève, « la parole qui s'exprime oralement » contribue à nourrir celui-ci, parce que dans cette parole apparaît à nouveau « la même musique qui lui a donné son origine » (Valéry, 1990, p. 94)

Pour sa part, le maître en tant que créateur de poèmes développe, année après année sa capacité imaginaire, l'apprentissage de la versification, l'arrangement des rythmes, et tout cela l'aide à affiner sa sensibilité artistique. Mais en même temps, il n'oublie pas que sa source d'inspiration est l'enfant, et qu'il est aussi le destinataire de son intention pédagogique, c'est pour lui une préoccupation, un souci majeur :

« bon, quand je m'assois pour faire un poème, je le fais toujours avec un grand respect....C'est comme avancer vers un sanctuaire en me disant, mon Dieu, qu'est-ce que pourrais je faire? Comment pourrais-je aider cet enfant et que cette aide soit vraie? Alors je pense beaucoup à l'enfant » (École, C, 3^{ème} classe, p. 616)

C'est dire enfin, que toutes les expressions artistiques que proposent les maîtres dans le domaine de l'enseignement de la Poésie est au service des élèves et que dans ce partage et dans cet accompagnement, ils répondent à un idéal pédagogique.

4.8. L'enseignant et l'autonomie

Les maîtres que nous avons observés s'identifient avec le curriculum Waldorf parce que celui-ci leur offre une opportunité de développer nombre de leurs capacités à travers l'enseignement dans lequel ils s'étaient engagés consciemment et librement, obéissant à un choix de vie orientée vers une pédagogie alternative qui existe parallèlement à d'autres modèles éducatifs.

Les maîtres savent que dans ce curriculum, ils doivent assumer toutes les responsabilités que dans d'autres écoles ils ne seraient pas amenés à assumer; par exemple, partager les tâches académiques, administratives, prendre tour à tour les différentes fonctions, se réunir dans les diverses instances hebdomadairement pour communiquer, échanger et mener à terme l'évaluation continue de ce qu'ils font.

La décision que prennent les maîtres lorsqu'ils choisissent un certain type de pédagogie comme celle que nous avons observée, signifie alors une rupture avec d'autres manières de comprendre le curriculum et son administration, parce que les maîtres savent qu'ils ne doivent pas seulement se préoccuper de ce qui se passe en classe mais aussi ils doivent prendre en compte tout le reste de l'école. « Chacun doit assumer des fonctions bien définies »

Le maître sait aussi que dans le curriculum Waldorf, tout se passe de façon totalement différente parce que ce curriculum est traversé par un concept global de la vie scolaire, c'est à dire, que chaque classe est conçue comme un organe qui fait partie d'un organisme plus grand : l'école.

C'est dans ce sens que tel maître a choisi d'enseigner dans ce type d'école, parce qu'il a le désir d'assumer les responsabilités de l'exécutif, de la gestion, de la direction, de la prise de décision et tout cela, de façon permanente pour que cette vie scolaire s'épanouisse et se maintienne en bonne santé.

Dans ce genre de curriculum aucune autre personne ne va parler au nom des autres. Celui qui parle le fait en son propre nom engageant sa personne. Le maître se donne l'autorisation de travailler de façon autonome avec les autres maîtres qui en font autant.

Nous entendons par autonomie le sens que lui donnait Paulo Freire (1997) lorsqu'il affirmait que l'autonomie est la reconnaissance de l'altérité, la reconnaissance de l'autre en tant que sujet qui, ayant acquis une conscience, va « agir comme égal à moi », dans le but de transformer sa réalité. La transformation de la réalité suppose que l'homme prête attention à ses actes

les assumant comme siens parce qu'il sait qu'ils ne sont pas indépendants, ne sont pas séparés des actes posés par les autres.

Choisir ce type d'organisation est surtout choisir une idée pédagogique qui considère que l'école doit favoriser le développement de l'enfant durant le temps de sa scolarité en respectant et en nourrissant sa nature imaginative, créative, en lui offrant une opportunité de développement qui lui permette d'intégrer de façon continue sa vie de volonté, son développement intellectuel, ses sentiments propres (la main, la tête et le coeur) sans obliger les enfants à s'adapter à des rythmes qui ne leur seraient pas naturels et qui sont généralement imposés par une dynamique sociale qui s'emploie à les dénaturer.

Il s'agit d'une manière différente de voir et de comprendre le développement de l'enfant. Le curriculum Waldorf se réclame de l'idée suivante : « chacun et chaque chose a son temps propre, nous devons donner plus de temps à l'enfant de telle façon qu'il vive sa propre nature et nous devons le laisser croître et grandir jusqu'à l'âge adulte sans jamais forcer son propre rythme pas plus que nous ne devons le rendre adulte avant l'âge ».

Dans ce curriculum et selon le Plan d'Études, l'organisation et la gestion scolaire sont particulièrement imbriquées selon un idéal pédagogique qui se distingue entièrement de celui qui est proposé dans les écoles officielles.

Dans ce sens, les écoles que nous avons pu observées, non seulement cherchent une autonomie sociale mais aussi des nouveaux rapports avec l'État lui-même, elles sont instituées selon un mode d'organisation collégiale et elles cherchent : « un autre rapport que le rapport traditionnel, le rapport de l'hétéronomie » (Castoriadis, 1997, p.104) .

Le Plan d'Études du curriculum Waldorf offre une opportunité aux maîtres de bénéficier d'une marge de liberté durant les huit années pendant lesquelles chacun d'entre eux va suivre sa classe c'est à dire son groupe d'élèves. Il ne lui est pas assigné un ensemble d'objectifs correspondant à chaque niveau, de

façon systématique. Le Plan est plutôt une stratégie destinée à orienter les enseignants indiquant les expériences d'apprentissage qui doivent être mises en oeuvre en accord avec les étapes évolutives distinctes vécues par les enfants.

Il est vrai que le maître a, à sa disposition, un itinéraire et quelques repères qu'il peut suivre mais de manière générale, il est autonome dans les décisions qu'il va prendre en vue de la concrétisation dans les situations d'enseignement :

« ... à l'intérieur de ce plan scolaire ou à l'intérieur de ce cadre des écoles Steiner, on a une liberté immense...on a d'abord été libre de choisir ce cadre là...et maintenant, à l'intérieur, on peut...chaque professeur avec son être propre... avec sa fantaisie avec son intuition...créer le cadre pour sa propre classe » (École B, 2^{ème} classe, p. 302/Lignes 884-893)).

Deux des maîtres avec lesquels nous avons eu un entretien nous ont dit venir de l'école publique et avoir constaté que n'importe quel Plan Scolaire influe de façon déterminante sur le travail autonome du maître. Voici un commentaire de l'un d'entre eux :

« ...par exemple, la liberté que j'ai là... est incommensurable par rapport à celle que j'avais dans le traditionnel...Dans le traditionnel on est libre, bien sûr, mais en même temps on est très lié à un programme qu'est beaucoup plus cloisonné, fermé, répertorié, casé, qu'en pédagogie Waldorf... » (École A, 4^{ème} classe, p. 84/Lignes 596-600)

Dans le cas des maîtres observés, selon eux, la liberté dont ils jouissaient était toujours liée à la notion de responsabilité et supposait leur respect envers les autres. Il ne s'agissait pas d'une liberté du genre : « je fais ce que je veux » sans aucune considération envers autrui, tout au contraire c'est une liberté qui a des limites, qui dispose d'un territoire d'où peuvent surgir l'autonomie, la reconnaissance et le respect de l'autre.

La décision des maîtres d'assumer entièrement la responsabilité de tout le processus instructionnel, s'ajoute à toutes les tâches que ceux-ci accomplissent avec le reste de l'école. Cela implique pour eux, de travailler plus car ils devront s'occuper des tâches de recherche et d'actualisation des

contenus d'enseignement qu'ils ont l'intention de développer dans chaque matière. Ils devront également s'occuper de mettre en pratique des expériences nouvelles dans leur enseignement qui seront nécessaires pour intégrer des savoir-faire et des manières d'être, au cours des exercices quotidiens que l'enfant sera conduit à pratiquer pour développer sa volonté, son sentiment et sa pensée.

Les maîtres ont pleine conscience du fait qu'ils « construisent » leur classe en quelque sorte et que sans leur travail quotidien le curriculum se déliterait, manquerait de consistance. Les maîtres ont aussi conscience que le curriculum n'est pas un outil neutre à cause de leur caractère directif (Freire, 1997).

Les maîtres ont fait un choix pédagogique au nom de l'idée selon laquelle tout ne doit pas leur être donné parce que pour eux, il est important que leur autonomie ne soit pas limitée. C'est la raison pour laquelle ils ont choisi d'être leur propre « manufacturier » de l'enseignement qu'ils donnent, ils ont choisi de se plonger avec tout leur être dans un projet de vie pour lequel ils ont décidé d'oeuvrer. Les maîtres seuls, sont responsables de la transmission du savoir, de l'articulation de leur cours. C'est parce qu'ils ont pleinement conscience et qu'ils en connaissent l'importance, qu'ils se préoccupent de le transmettre.

« À l'école publique vous êtes cadré...on vous dit : « vous enseignez ça à tel moment...à la fin de l'année... c'est ça, ça, ça, ça...voilà les fiches, voilà le livre...voilà le manuel de l'enseignant, voilà le manuel de l'élève, allez-y... » (École B, 4^{ème} classe, p. 327/Lignes 1027-1030)

Leur conception de l'autonomie est très éloignée de l'idée de facilité ou de confort qui serait supposée conduire au bien être humain et que nous pourrions résumer par la phrase : « Vous n'avez pas à vous inquiéter...nous pensons pour vous et nous faisons tout pour vous... »

Dans ce curriculum, le maître s'autorise à réfléchir sur la manière dont il va sélectionner et organiser les contenus de toutes les matières qu'il enseigne : Calcul, Géographie, Langue, etcaetera... Justement, il n'a aucune prescription précise dans le Plan d'Études qui l'obligerait à la suivre. Il possède une marge

de liberté appréciable, ce qui lui permet d'assumer l'entière responsabilité de donner la forme qu'il souhaite à son cours. Une telle responsabilité s'accompagne presque toujours d'une satisfaction qui est celle d'avoir conquis de nouveaux espaces d'autonomie dans lesquels peuvent se développer les capacités nécessaires à l'exercice de l'enseignement, tel que les maîtres de cette pédagogie le conçoivent.

Dans ce sens, il est utile de rappeler que dans les écoles Waldorf, il n'existe aucun livre de cours. Le maître est l'auteur de recherches permanentes sur tel ou tel sujet, lesquelles lui demanderont de trouver et de sélectionner des textes afférents, de les photocopier dans le but de les soumettre aux élèves pour des travaux ultérieurs au cours desquels ceux-ci vont découper, coller, illustrer dans leurs propres cahiers et de cette manière se les approprier et les apprendre.

« L'enseignant ...c'est quelqu'un qui base son lui-même et tout son métier sous sa propre responsabilité à lui, c'est quelqu'un d'adulte normalement, d'autonome » (École B, 4^{ème} classe, p. 328/Lignes 1041-1050)

L'idée d'autonomie selon les maîtres que nous avons pu observer se trouvait très liée à la possibilité de continuer le développement de leurs propres capacités humaines : intellectuelles, affectives, artistiques. Ils conçoivent le processus d'enseignement comme une possibilité de ne pas abandonner leurs propres talents individuels et surtout de continuer leur processus de formation personnelle comme celle que Gadamer (1996) nous indique lorsqu'il se réfère à elle, disant qu'elle est aussi quelque chose qui ne possède pas d'objectifs extrinsèques mais qu'elle procède de l'intériorité de chacun. C'est une formation que les personnes désirent parce qu'elles élaborent une image d'elles mêmes et qu'elles prétendent l'atteindre dans le but d'accomplir une forme à laquelle elles aspirent à cause de leur volonté personnelle. Dans cette formation, les gens cherchent à devenir l'être auquel ils aspirent, et pour autant, de leur part, ils posent un acte conscient qui suppose un idéal éthique. « Nous entendons par là quelque chose de plus élevé et de plus intérieur, c'est à dire, le mode de pensée qui, à partir de la connaissance et du sentiment de la quête

morale et spirituelle en son ensemble, se répand harmonieusement sur la sensibilité et le caractère » (Wilhelm von Humboldt cité par Gadamer, 1976, p. 26). Gadamer nous aide à comprendre que la formation n'est pas un produit qui pourrait être vu comme la visée technique d'un but mais qu'elle est la résultante « du phénomène intérieur de développement de la forme, de la formation, et reste donc sans cesse en progrès et en marche » (Gadamer, 1976, p. 27).

Les maîtres ont toujours établi des relations entre leur propre formation et celle de leurs élèves pour qui ils savent être des modèles. Ils reconnaissent que leur propre autonomie est le résultat d'un long et grand processus qui débute par la reconnaissance de l'autorité et des limites de la liberté, de telle façon que reconnaître de telles limites dès le début, doit permettre de respecter les autres. Pour les maîtres, apprendre à devenir autonomes n'implique pas une conception erronée de la liberté comme celle qui prétend : « faire ce que l'on veut quand on veut ».

Dans ce processus vers l'autonomie qui concerne aussi bien les maîtres que les élèves, il arrive un moment où les choses ne se font pas par obligation ou alors parce que les autres nous donnent des ordres. Les élèves vont trouver un intérêt particulier dans les tâches qu'ils accomplissent, ils vont apprendre à travailler de façon autonome, à exercer leur volonté individuelle, sans avoir besoin que quelqu'un le leur dise ou les pousse à l'action : « *et à ce moment là on arrive vers un chemin où on va pouvoir se saisir de ce que l'on a envie de faire de la vie* » (*École B, 1^{ère} classe p 276/Lignes 761-762*)

Dans les écoles Waldorf, le maître, ne rend de comptes à personne quant à son travail dans la salle de classe pour la bonne raison que la relation qui s'établit au sein de l'école relève justement du concept d'autonomie. Pour le maître l'expression « rendre compte » n'est pas adaptée à sa réalité.

Dans la vie scolaire, chaque classe prend sa place de manière naturelle et elle s'emploie de bon coeur à montrer à tous, ses travaux manuels, ses cahiers,

tout ce qui a été élaboré à un moment déterminé dans l'année jusqu'au moment des fêtes. Elle est présente sur la scène au théâtre, aux concerts, à toutes les manifestations partagées avec les autres. Toutes les classes s'exposent au regard de toute la communauté scolaire. Il ne s'agit donc pas de passer un examen oral ou écrit dans une salle commune en fin d'année mais il s'agit de partager le résultat d'un travail et même d'inviter tous les parents et les amis dans un moment festif.

Parce que les maîtres suivent leurs élèves pendant une période de huit années consécutives ils ont la possibilité de profiter d'une marge maximale pour flexibiliser leur enseignement et développer des processus d'instruction mais également pour échanger, délibérer avec l'ensemble des autres maîtres dans les réunions hebdomadaires, au sujet des difficultés qu'ils rencontrent dans leur travail et pour leur trouver une solution. Dans cet échange interactif chaque maître montre comment il a construit son travail, comment il l'a exprimé et comment il a concrétisé sa compréhension du curriculum. Un tel échange aide chaque maître à approfondir une meilleure perception et efficacité dans son travail, dans le but avoué de ne jamais se laisser aller à une répétition de type mécanique. De cette manière chaque maître peut décider de ses propres critères dans son travail.

En conclusion on peut dire que la place accordée à l'autonomie, dans cette pédagogie, est toujours posée par rapport à d'autres paramètres que nous avons déjà décrits et qui servent tous à la situation d'enseignement : il ne s'agit pas d'autonomie pour l'autonomie comme on dirait l'art pour l'art, il s'agit selon nous, d'une autonomie considérée comme un élément nécessaire à un enseignement vu comme une globalité dans laquelle chaque partie doit jouer son rôle. L'objectif final étant, et nous le répétons une nouvelle fois ici, le développement de la personne entière, qu'elle soit maître ou élève.

4.9. Ensemble de réflexions sur l'art de l'enseignement

Jusqu'à maintenant, il nous semble avoir acquis une idée de ce que signifie ce curriculum.

Le maître de la classe se situe d'abord comme un observateur envers sa propre pratique et celle des enfants qu'il enseigne. C'est ainsi qu'il est constamment amené à cultiver et donc à développer sa propre sensibilité lorsqu'il se situe dans l'acte de percevoir l'expression des diverses qualités à l'oeuvre sur le terrain.

De la même manière nous avons pu, d'après nos observations, apprécier l'importance, les efforts et le temps que le maître donne lorsqu'il prépare la phase préalable à la rencontre instructionnelle. Durant cette phase, au cours de laquelle il doit effectuer des recherches pour approfondir les thématiques qu'il va proposer à ses élèves, il lui est impératif de mettre en chantier toutes les ressources qu'il va employer et de prévoir aussi la manière et les méthodes qu'il va utiliser pour transmettre les contenus d'enseignement que les élèves devront apprendre et retenir.

Nous nous sommes attachée à montrer que l'organisation propre à l'instruction, par moments, a pour base un substrat qui permet au maître de déployer un large éventail d'expressions : celle d'un directeur de rythmes, celle d'un directeur musical et maître de chants, celle d'un metteur en scène de théâtre, celle d'un conteur de légendes ou de récits, celle d'un dessinateur sensible à la beauté des formes, des couleurs qu'il va inscrire et dessiner sur le tableau noir, même de façon éphémère.

De nos jours, il nous paraît aussi nécessaire de bien indiquer quelles sont les qualités qui rendent l'exercice de l'enseignement distinct et original donné par les maîtres de ces écoles, au moment du cours principal.

Par rapport à ce point précis, nous avons pu déjà avancer quelques éléments quand nous avons fait référence à l'expression didactique que le maître emploie, au moment de récapituler l'histoire avant la récréation, ce qui se

répète chaque jour dans le cours principal, permettant ainsi de reprendre le fil de l'histoire contée et d'en continuer le récit jusqu'à son point final.

Nous nous arrêtons à présent surtout, à la phase de l'apport et à la phase de récapitulation pendant le cours principal du matin. En effet ces deux phases permettent l'émergence d'autres caractéristiques propres à l'enseignement du maître, qui sont la résultante des parti pris artistique et esthétique dans ce curriculum.

Lorsqu'un maître pose la question suivante à un groupe d'élèves : « Qu'avons-nous fait hier ? », il incite les élèves à entrer dans le silence de la réflexion nécessaire pour que les enfants aillent chercher le souvenir dans leurs mémoires. Dans les trois premières classes, le maître pose des questions plus précises, plus détaillées. Il peut, par exemple, leur demander : « Qui se rappelle de la petite formule de la Besace ? » ou bien encore, « Quelle histoire avons-nous racontée hier ? », « Qu'avons-nous appris de nouveau, hier, en Calcul ? ».

À partir de la quatrième classe, pendant la phase de récapitulation, le maître peut proposer la correction d'un exercice, d'une tâche ou celle d'un exercice ayant un caractère formatif, accomplis la veille par les élèves.

Dans le moment où les élèves sont dans le processus d'évocation de ce qu'ils ont appris le ou les jours précédents, le maître, en tant qu'observateur et évaluateur qui pratique une évaluation- diagnostic groupale, est en mesure de détecter si les affirmations, les descriptions, les relations ou les réponses que les élèves proposent, sont justes et correspondent aux contenus d'enseignement qu'ils sont supposés apprendre.

Cette évocation et cette restitution des contenus déjà intériorisés par les élèves, permet aussi au maître de leur poser d'autres questions dont les réponses lui permettront de savoir, d'évaluer si les élèves sont suffisamment prêts, pour recevoir les nouveaux contenus d'enseignement qu'il se propose d'introduire ce jour-là.

Nous avons pu constater la constance de cet élément, à savoir la phase de récapitulation, dans l'enseignement donné dans les écoles observées. Tous les jours, il est demandé aux élèves de se souvenir de ce qu'ils ont appris la veille ou les jours précédents, de l'exprimer à haute voix, devant la classe, c'est une condition sine qua non à ce moment du cours, pour leur permettre de raccrocher et se relier à de nouveaux contenus. La phase de récapitulation est le fil d'Ariane, et tisse une trame, comme une main tendue, entre passé et présent toujours reliés entre eux et jamais vraiment séparés et divisés. Dans cette pédagogie, passé et présent peuvent être éloignés mais ils sont toujours connectés entre eux et ceci est constamment mis en évidence dans les cours auxquels les élèves n'« assistent jamais » mais auxquels ils participent activement. Il s'agit bien ici d'un processus vécu, intériorisé et plus du tout d'un processus intellectuel extérieur à soi-même.

Il nous semble ici comprendre la valeur appuyée et l'accent que les maîtres souhaitent donner à la phase de récapitulation des données. Dans ces moments-là, un maître est tout particulièrement attentif à ce qu'expriment les élèves, à comment ils s'expriment, à ce qu'ils veulent dire lorsque parfois l'expression est défailante, il va ainsi corriger chacun, améliorer dans l'instant sans différer les corrections nécessaires, toujours dans le but de rebondir plus loin, d'élargir le champ des connaissances et des apprentissages chez les élèves. Parfois il se contente de les corriger oralement et parfois il trouve nécessaire d'écrire les corrections au tableau pour une meilleure compréhension.

Ce processus, cette manière d'enseignement exigent du maître une sensibilité particulière, très éveillée, qui doivent lui donner l'opportunité de capter immédiatement dans les phrases exprimées oralement par les élèves, ce qui a été oublié, mal compris ou interprété, ce qui est juste mais incomplet, ce qui est confus, aussi bien dans le fond que dans la forme. Nous avons pu constater que, souvent, les élèves ne se souvenaient que d'une partie, d'un seul ou de quelques fragments des données précédemment étudiées. Nous nous souvenons qu'ils ne se rappelaient que d'un attribut, d'un adjectif qualifiant

l'élément précédemment étudié. Le maître se garde bien alors de qualifier les réponses obtenues par des expressions (bien, correct, juste, faux ...) mais par des questions, il amène les élèves à préciser ou à compléter leurs pensées, à chercher au fond de leur mémoire les éléments manquants, et à la fin le maître est celui qui va rassembler et compléter ces fragments dans un tout cohérent.

Le maître peut choisir de s'occuper seulement de ce qui a été étudié le jour d'avant et s'il le fait, il choisit une manière d'enseigner qui consiste à utiliser un processus très complexe chez les élèves : ceux-ci sont dans l'obligation d'effectuer un travail de mémoire, de rassemblement et de reconstruction des données, de cohérence faisant appel à ce qui peut être juste ou non, en relation avec ce qui est évoqué dans l'instant de rappel des données à la conscience de l'enfant, faisant aussi appel à une forme d'attention soutenue qui prend en compte tout ce que les expressions des élèves contiennent et proposent en général ou dans les détails (voir Livre 2).

Telles nous paraissent être les caractéristiques fondamentales de cette phase de récapitulation. Nous devons ici préciser que cette phase offre, au regard de l'observateur, certaines variantes selon les classes.

En effet à partir de la cinquième classe, par exemple, un maître peut proposer, selon son inspiration, la récapitulation de la conjugaison de certains temps verbaux étudiés le jour d'avant, en opérant une fusion entre la phase de récapitulation et la phase rythmique, utilisant l'une comme élément de valorisation de l'autre. Il se peut aussi, comme nous avons pu le constater dans l'observation d'une 6^{ème} classe, qu'un maître choisisse de proposer à plusieurs élèves, une interrogation dirigée pour la remémoration des données, il va écrire des exercices au tableau qu'il va demander à un élève en particulier de travailler tout en éclaircissant les doutes que certains autres élèves pourraient nourrir sur le sujet.

Nous comprenons maintenant que c'est seulement après la phase de récapitulation que le maître va pouvoir présenter des éléments nouveaux dans

la phase de l'apport, aux élèves, pour que, plus tard, ceux-ci puissent entrer vraiment dans la phase d'exercices.

Dans la phase de l'apport, les maîtres rassemblent et font usage de toutes les ressources nécessaires pour que celles-ci correspondent aux concepts qui sont enseignés. Cependant, quelles que soient les ressources utilisées (des feuilles, des règles, des graines, des cordes, des cartes...) le maître va chaque fois donner des explications en illustrant avec les craies de couleur variées, les dessins, les schémas, les nombres qu'il écrit au tableau pour éveiller tous les sens et l'attention des élèves à ses propos. Il emploie ces différentes ressources pour se faire comprendre et faire comprendre les contenus pédagogiques proposés, il va pouvoir s'appuyer sur toutes ces ressources pour rendre son sujet plus vivant et surtout plus concret. Dans le cas des dessins, ces ressources permettent aux enfants et à lui-même (car il ne s'estime pas séparé de ceux-ci) de combiner deux choses : le contenu d'enseignement qui doit être présenté et expliqué et les images colorées qui vont accompagner et illustrer ces contenus sur le tableau et dans les cahiers des élèves. Ce qui est dessiné de belle façon au tableau donnera envie aux élèves d'en faire autant dans le concret de leurs cahiers de classe. En général, nous avons pu constater que l'exécution des dessins au tableau était particulièrement soignée, avec un sens du beau, qu'ils étaient bien faits et bien visibles dans le détail pour que les enfants puissent les copier dans leurs cahiers et les regarder avec plaisir à nouveau lorsqu'ils révisent leurs leçons et effectuent leurs exercices.

Il nous paraît une évidence que les maîtres considèrent les cahiers de classe comme les ressources les plus importantes et un appui majeur pour la révision et l'étude des matières enseignées, rendant l'enseignement plus imagé et plus dynamique pour les élèves, pour leur faire sentir et approcher le concept du beau, pour développer leur sensibilité esthétique tout en leur enseignant des matières scolaires.

L'utilisation de craies de couleurs nuancées a, pour les maîtres de ces écoles, un sens et une valeur didactiques majeurs, remplissant plusieurs fonctions auprès des élèves, à la fois dans les formes extérieures exécutées mais aussi

dans l'écho que ces moyens et ses effets esthétiques peuvent avoir en eux. Nous allons voir pourquoi il en est ainsi.

En effet, les maîtres ont à coeur de réaliser un travail conscient qu'ils continuent et poursuivent inlassablement durant les huit années de la scolarité des élèves, pour que ceux-ci soient plus attentifs aux consignes, pour que les contenus instructionnels qui leur sont donnés, jour après jour, prennent sens, et qu'ils établissent une relation entre ceux-ci et les tâches qu'ils doivent effectuer pour les intégrer. En ce sens, nous pouvons dire que le maître a recours à une pluralité de ressources diverses ou plutôt à une pluralité de qualités distinctes que chacune d'entre elles offrent aux utilisateurs pour éveiller l'attention de ceux-ci aux processus d'enseignement, à la fois de manière globale et jusqu'aux moindres détails. Les élèves doivent surtout apprendre à suivre des instructions pour savoir avec quel instrument ils vont travailler et comment ils vont les utiliser. Pour ce faire, ils utilisent toutes sortes de pinceaux, des fins aux gros, plusieurs couleurs pour les cahiers, rouges, verts..., toutes sortes de crayons de couleurs et de toutes les nuances.

Avant tout, les enfants doivent suivre à la lettre les instructions du maître, pour apprendre à reconnaître quels sortes d'outils ils vont utiliser, selon telle ou telle tâche, à tel ou tel moment, pour tel ou tel objectif, à tel ou tel endroit de leurs cahiers de cours, étant entendu et nous devons encore le rappeler ici, que leurs cahiers de cours sont leurs livres d'études, lesquels seront exposés lors des moments de rencontres festifs avec toute la communauté scolaire, les parents et les amis.

De cette manière, les conventions et les codes d'utilisation des diverses couleurs, décidés au préalable par les maîtres, peuvent varier selon les tâches à exécuter en classe. Toute cette panoplie de ressources et d'instruments est déployée pour favoriser et maintenir un degré maximal d'attraction et d'attention chez les élèves au moment où ils réalisent leurs travaux en cours. Il est normal d'entendre le maître dire à ses élèves dans un cours : « *Les couleurs du cercle circonscrit en jaune, les médianes en rouge* », « *Les voyelles en rouge, les*

consonnes en vert », « *le vert pour les centaines, le jaune pour les unités, le bleu pour les dizaines* » .

Ce travail avec les craies de couleurs, avec les couleurs différentes et les différentes attributions qui leur sont au préalable données (cahier vert, cahier bleu, etc.) sert au maître à attirer l'attention de l'enfant sur des éléments d'une même catégorie. Par exemple, employer une craie de couleur rouge pour souligner une forme verbale interrogative comme : « est-il ? », « a-t-il ? » et une autre couleur pour souligner une forme affirmative permet le passage d'une forme grammaticale à une autre, d'une couleur à une autre, de façon ludique et harmonieuse, il en sera de même pour la couleur bleue utilisée pour mettre en valeur le sujet et la couleur rouge pour mettre en valeur le verbe.

Lorsque les maîtres enseignent, ils s'appuient sur des concepts préalables qu'ils ont déjà enseignés auparavant et que les élèves ont compris et exprimés par différents moyens.

Il existe toujours une base sur laquelle s'appuient les nouveaux contenus d'enseignement. Nous avons pu observer ce fait dans les classes visitées, y compris dans l'apprentissage de l'écriture des lettres dans les premières classes. Par exemple, lorsque des élèves écrivent une lettre spécifique comme le « P », ils sont conduits à suivre les instructions données par le maître, à regarder avec grande attention ce qu'il va dessiner sur le tableau, comment il va s'y prendre pour tracer lentement une droite de haut en bas puis marquer son milieu et tracer en haut une petite boucle vers la droite et vers le bas pour rejoindre le milieu de la ligne droite en son centre. Pour réussir cela, les enfants auront passé de nombreuses heures à travailler les droites, les courbes, leurs directions, leur orientation dans l'espace, le haut et le bas, la droite et la gauche.

Cette manière d'enseigner se construit comme un escalier, rien de nouveau n'est proposé sans que sa base ne soit posée sur la marche précédente, sans qu'il n'y ait un substrat antérieur sur lequel le nouveau contenu puisse tenir son

ancrage. Ceci constitue une des caractéristiques du « savoir-faire » de ces maîtres, dans cette pédagogie.

Les maîtres sont aussi capables d'inventer des histoires pour faire parler les contenus d'une quelconque matière au travers d'une foison d'images qu'ils sortent de leur imaginaire qu'ils ont travaillé pendant la phase préparatoire. Ce qu'ils proposent aux enfants, ce ne sont pas des notions abstraites mais des éléments de vie auxquels l'imagination des élèves peut s'accrocher et inventer, à leur tour, de nouvelles histoires.

Par exemple, les enfants ne vont pas seulement écouter un beau récit, mais ils vont le travailler de manière transversale, faisant appel à tous leurs sens, à leur propre créativité, dans les associations qui vont jaillir dans l'instant, faisant appel à leur imagination. Ils vont le dessiner, l'écrire à leur façon, le décorer sur leur cahier, se l'approprier en y mettant leur marque personnelle.

Une autre caractéristique des processus d'enseignement que nous avons pu observer est que le maître devient très créatif quand il se met à introduire un élément nouveau dans les exercices et les problèmes proposés chaque jour. Par exemple, en mathématiques, rien n'est extrait ou copié à partir d'un manuel scolaire. Pourquoi est-ce ainsi dans cette pédagogie ? Parce que, selon celle-ci, l'énoncé des exercices ou des problèmes est toujours intégré à des éléments thématiques qui se trouvent être développés en Langue, en Histoire, en Géographie.

Nous avons choisi un excellent exemple de cette capacité créative dans l'histoire du roi bleu, du roi rouge et du roi vert : (voir Annexe N° 5).

Autant les maîtres sont conscients que les exercices proposés ne sont pas exempts d'un contenu axiologique, autant ils prennent sous leur responsabilité une partie de la construction des savoirs qu'ils souhaitent transmettre. Par exemple, dans une troisième classe, un maître a raconté l'histoire de la petite Sophie qui rêvait d'une flûte. Pour l'obtenir, celle-ci avait épargné quelques sous. Les enfants devaient calculer combien de temps elle devait épargner et combien cela lui coûterait. A partir de cette petite histoire le maître touche

plusieurs objectifs, le sens de l'effort, la valeur de l'épargne, les aspirations musicales de Sophie et le sens des opérations mathématiques nécessaires pour résoudre l'exercice.

« Dans ce sens, il est fort probable que les exercices de mathématiques que les enfants de la troisième classe doivent résoudre, soient liés à la mesure du terrain sur lequel ils devront semer des graines ou comme le dit très bien une maîtresse de la sixième classe : j'essaye d'y mêler le plus de choses possibles c'est à dire que par exemple, on a eu des problèmes avec l'armée de Jules César qui partait de Rome pour aller combattre Vercingétorix...et puis qu'ils avaient tant de Km à parcourir... et qu'ils devaient parcourir vingt cinq pour cent de la distance en une semaine... et puis après...combien de Km devaient-ils parcourir ? Combien de Km par jour ? Et puis le quart de ce qu'il restait, ils devaient le parcourir en tant de jours... pour essayer d'utiliser tous les acquis » (École B, 6^{ème} classe, p. 360/Lignes 405-413).

Nous avons pu observer également comment les maîtres, en connaisseurs éclairés des caractères spécifiques de leur classe particulière, essayaient toujours d'inventer des situations attractives qui aiguissent la curiosité de leurs élèves. Ils éveillent l'intérêt des élèves par rapport aux contenus instructionnels de plusieurs manières. Ainsi par exemple, lorsqu'un maître de la quatrième classe dit aux enfants : *« Vous voulez un petit secret? (...) Je vais vous dire quelle division a le reste ou pas...si c'est divisé par cinq ou pas... »*. Il laisse quelques éléments en suspens comme un appât, pour inciter les enfants à proposer une solution, à chercher quelle est la clef pour savoir ce que le maître d'un seul regard a déjà réussi à trouver. Le désir de la découverte est amorcé chez les enfants mais il sera bien sûr satisfait plus tard.

Il y a aussi des moments dans lesquels le maître donne à l'interaction didactique l'aspect d'un jeu agréable comme dans l'exemple suivant, celui d'une deuxième classe où la maîtresse essayait de faire associer aux élèves, le son [f] avec l'écriture du « Ph ». Au tableau, elle avait écrit les noms de quelques éléments appartenant à l'histoire qu'elle racontait aux élèves depuis quelques jours (Symphorine, Philippine, Joseph, Phare), mais les élèves n'arrivaient pas à trouver le « Ph » et à ce moment-là, la maîtresse leur dit :

« Ça venait de la Grèce...et du Petit Lutin (...) Ça venait du hibou....On cherche le secret à deux lettres....

Les enfants ne trouvent pas la réponse et la maîtresse leur dit :

- *Fermez les yeux !*

Entre temps la maîtresse ré-écrit en jaune le « ph » sur tous les mots)

- *Moi, je le savais, je le savais ! dit quelqu'un*

- *Moi aussi ! dit un autre... » (École A, 2^{ème} classe, p. 157/Lignes 123-138)*

L'art de l'enseignement consiste aussi, pour le maître, dans l'intégration de tous les savoirs qui font partie du curriculum. Il doit préparer et planifier les expériences d'apprentissage pour que les élèves intègrent les différents contenus appartenant aux différentes matières et développent leur être global en entier.

Par exemple dans une 3^{ème} classe dans l'école « C », la maîtresse raconte l'histoire du peuple dans laquelle les êtres humains sont chassés de l'Eden. Alors ils doivent se débrouiller par eux-mêmes, construire leur maison, semer et récolter leur nourriture et devenir autonomes en créant leur propre expérience dans la Nature. De même, les enfants de cette classe apprennent les différents métiers, ils vont être amenés dans un champ à l'état brut. Ils vont d'abord le nettoyer, puis le labourer, puis creuser des sillons pour semer les graines, ensuite ils vont tasser la terre, enfin ils vont l'arroser. Plus tard en classe, ils vont écrire les noms de tous les outils qu'ils ont utilisés, les verbes de toutes les actions qu'ils ont effectuées dans le champ. Ils vont écrire des petites narrations sur ce qu'ils ont fait. Ils vont dessiner chaque chose, le champ, les graines, les outils, les personnages. Ils sont allés mesurer le terrain avec les pas, les mains, parce qu'à ce stade ils ne connaissent pas encore le mètre. Ils vont s'exercer à effectuer des exercices de calcul au sujet de leur expérience agricole. Ensuite la maîtresse va leur proposer de chanter les chants liés au travail de la terre, aux graines qui germent et croissent selon les saisons et ainsi de suite.

Toutes les tâches scolaires préparées par la maîtresse, vont tourner autour des thèmes de l'année selon le principe de concentration. L'art de la maîtresse est d'intégrer les matières enseignées, Mathématiques, Langue, Histoire, Musique, Petits métiers, à une expérience vécue par les enfants dans leur vie quotidienne, faisant appel à leur volonté, développant des sentiments en rapport avec les activités concrètes proposées, pour enfin construire des

contenus mentaux qui leur permettent d'exprimer leur expérience et leur savoir et de la communiquer à d'autres.

Une autre caractéristique de la phase de l'apport est que dans la mesure où un maître va expliquer et se servir du tableau pour ses explications, il va demander la participation des élèves pour compléter ce qu'il est en train d'écrire au tableau, de cette manière, les élèves sont obligés d'être attentifs à ce qu'il écrit parce qu'il les sollicite continuellement et c'est seulement lorsqu'il a terminé l'explication qu'il demande aux élèves de copier sur leurs cahiers. Tous ainsi participent collectivement à l'élaboration des textes qui composent les cahiers puis ensuite ils peuvent se les approprier plus individuellement en les écrivant et les illustrant, chacun à leur manière.

Pour que l'enseignement ait du sens pour les élèves, dans la phase d'exercices, il faut que le maître constate de façon permanente que ce que les enfants expriment soit en accord avec les éléments référentiels choisis pour servir de modèles. Dans cet acte de constatation qu'effectue le maître, il lui est nécessaire d'être pointu dans son observation, dans son écoute, pour pouvoir ensuite communiquer aux élèves ce qui doit être corrigé ou refait. Dans ce but, il peut répéter les explications à nouveau, en les accompagnant d'une nouvelle image ou d'une nouvelle gestuelle pour que les élèves puissent en goûter le ressenti. Par exemple, dans une première classe, les élèves devaient tracer une suite de courbes petites et grandes, suivant le modèle déjà dessiné au tableau. La maîtresse est ensuite passée dans les rangs pour vérifier les cahiers des élèves, elle s'est ainsi rendue compte que certains d'entre eux n'arrivaient pas à bien imiter le geste qui correspondait au dessin des courbes. Certains avaient dessiné des vagues, d'autres, des ondes irrégulières. Elle est alors retournée au tableau et a refait le dessin en disant simultanément aux enfants pour les aider à mieux sentir la forme : « Je fais une grande et je respire, je fais une petite et je respire » (Observation École A, 1^{ère} classe, pp. 152-153). Cette phrase établissait une correspondance exacte entre le geste du tracé et le dessin de la forme.

CONCLUSION

Dans les pages précédentes nous avons essayé de montrer comment spécialement dans le curriculum Waldorf, une dimension artistique parcourt les processus d'enseignement. En ce sens, l'art de l'enseignement se développe en concordance avec une procédure générale qui sert d'appui au maître des écoles Waldorf à élaborer des actions, progressivement, pour mettre en oeuvre son enseignement.

Comme nous l'avons montré, cette procédure est issue d'une conception toute particulière de la nature humaine. Elle est basée sur une stratégie qui permet de saisir la finalité explicite de ce curriculum, à savoir l'intégration de l'entité spirituelle (âme-esprit) dans l'entité physico-corporelle dans l'être humain.

La nature humaine est le substrat sur lequel le maître-artiste interagit et il la considère comme un substrat complet, mobile, vivant, en évolution et jamais achevé. Par conséquent, il appert que la procédure employée par le maître-artiste dans son interaction avec elle, doit être en accord, en concordance avec cette dite nature. Pour autant, la relation qui s'établit entre le maître, les élèves et la procédure générale d'enseignement, ne doit surtout pas se comprendre de manière simpliste, au premier degré, comme si la mise en oeuvre de son enseignement pouvait se réduire à une simple application de règles prescrites ou de consignes bureaucratiques.

Jusqu'à ce point, il devient possible pour nous, de découvrir une première idée sur cette pédagogie : pour que l'art de l'enseignement puisse advenir, il aurait besoin d'un savoir-faire qui suppose la connaissance de la nature du substrat sur et avec lequel le maître va travailler, et aussi de la connaissance de la procédure que le maître choisit d'employer pour garantir la réussite de la finalité explicitée. Au travers des transformations successives que l'être humain rencontre petit à petit, tout au long de son évolution, il lui est possible de distinguer diverses étapes dans son développement. Parmi celles-ci, il en est une qui concerne la période d'âge de sept à quatorze ans dont beaucoup

s'accordent à dire qu'elle est fondamentale pour la construction de l'être humain à venir.

Plus particulièrement, l'entité physico-spirituelle avec laquelle le maître-artiste travaille, devient le sujet de ses observations, de ses recherches, des procédés d'enseignement mis en oeuvre dans le but de suivre sa formation et son évolution selon un processus très vaste, du fait qu'il peut suivre le même groupe d'élèves pendant huit années consécutives.

Le maître-artiste est donc avant tout un observateur qui va s'efforcer de reconnaître le jeu des forces spirituelles qui sont à l'oeuvre dans les mouvements corporels, dans la gestuelle, dans la manière d'être et les attitudes qu'adoptent ses élèves. Par une observation, une attention et une écoute particulières, le maître-artiste va être en mesure de saisir les tendances présentes à un moment donné dans une nature humaine avec laquelle il interagit de telle manière qu'elle puisse se développer et croître de la façon la plus harmonieuse possible, sans brutalité et sans l'orienter vers une voie qui ne lui correspondrait pas. Le maître présume que son interaction, son intervention sur cette nature humaine, va permettre un meilleur développement et une meilleure croissance de celle-ci dans chacun des élèves dont il s'occupe et dont il suit l'évolution progressive au fil des années.

L'observation des tendances à l'oeuvre dans la nature humaine va exiger de chaque maître le développement de ses propres capacités artistiques, esthétiques, et lui permettre d'affiner sa sensibilité pour saisir les qualités de chacun des caractères qui se présentent à lui.

Pour le maître, le monde de l'art, le vaste champ des différentes expressions de l'art sont le lieu privilégié pour que ces capacités puissent croître et s'épanouir. Ainsi, il est amené à devenir un interprète et créateur de contes, un maître de chants et de musique, un faiseur de rimes et de poèmes, un scénariste et un metteur en scène de théâtre, un dessinateur de formes, un directeur rythmique mais jamais seulement pour lui-même, mais selon une finalité qui lui demande, dans le même temps, de chercher les meilleures

façons d'enseigner ces différentes expressions artistiques chez les élèves pour qu'à leur tour ils aient l'opportunité d'acquérir une palette de savoir-faire et de connaissances et de les développer.

Le travail d'éveil et la culture de sa sensibilité permettant de percevoir ces qualités artistiques, est une aide et un appui sur lequel le maître-artiste compte, pour planifier les tâches à effectuer dans les cours en salle de classe, car ce curriculum se base sur le fait que, dans cette période d'âge, chez l'enfant, il est approprié de proposer aux élèves un monde d'images pour enseigner les contenus pédagogiques et leur donner ainsi la possibilité de créer des images en les associant aux dits contenus. L'ambiance qui est installée dans les classes est alors empreinte d'un sens artistique et d'un sentiment esthétique suivant et selon la finalité déjà explicitée.

La procédure générale de l'enseignement en tant qu'art prend ses références directes dans le Plan d'Études dans lequel différents aspects se démarquent et sont considérés comme la colonne vertébrale de ce curriculum : le rythme, l'unité, la proportion et l'harmonie. Ces principes se manifestent de multiples manières dans ce curriculum :

-La nature et l'homme formant un ensemble, celui-ci fait partie de la terre et par voie de conséquence, du cosmos entier (*unité*). Dans l'enseignement en tant qu'art, il est possible de voir se manifester le principe de l'unité dans les relations que l'homme tisse avec son environnement le plus proche jusqu'au plus éloigné et vice versa, aussi bien dans le temps que dans l'espace.

L'évidence de tout cela entraîne la sélection et l'organisation des contenus de toutes les matières dans lesquelles sont mises en relief, d'une part la relation des hommes à leur passé des origines à nos jours créant un lien unitaire au moyen de l'enseignement de l'Écriture et de l'enseignement de l'Histoire, d'autre part la relation des hommes avec leur environnement au moyen de l'étude de la Géographie, de la Botanique et de la Zoologie.

Dans ce sens cet enseignement refuse la fragmentation des contenus et cherche toujours à établir une relation entre les parties et le tout dans lequel elles s'insèrent (*unité*).

-L'enseignement procède en partant du concept du tout pour aller vers les parties qui le composent, pour ensuite établir les relations entre les parties entre elles et celles-ci avec le tout. La manifestation de ceci s'exprime par l'enseignement de l'Écriture et celui du Calcul dans les premières classes. La procédure générale implique aussi que le contenu d'enseignement proposé soit inséré dans une situation ou dans un ensemble d'images qui le caractérisent et à partir desquels il est possible de le dégager (*unité*).

-Nous voyons aussi l'unité se manifester dans la concentration des enseignements donnés lors du cours principal, établissant des périodes selon lesquelles le maître comme les élèves concentrent tous leurs efforts sur le développement d'un contenu particulier, à la fois pour éviter sa fragmentation et ne pas l'interrompre depuis le commencement de son étude. Cette continuité est aussi garantie par la structure du Plan d'Études en spirale, parce que, une fois que l'étude d'un contenu est commencée, elle se poursuit pour que les élèves puissent l'approfondir et son enseignement s'étale tout au long des années.

-Cette expérience de concentration du travail scolaire par périodes présente dans la pratique un second stade de concentration qui consiste à faire affluer d'autres sphères du savoir rejoignant le cours principal comme des affluents à un fleuve, par exemple, des savoirs plus pratiques, plus manuels, impliquant le travail sur la volonté, pour fabriquer et produire des choses, des objets, sont amenés aux contenus du cours principal.

En outre ces deux aspects, le savoir pratique et le savoir intellectuel, celui du corps et celui du mental, sont imprégnés à leur tour par un monde d'images provenant des mondes musicaux, plastiques, corporels, poétiques, dans lesquels la sensibilité et les sentiments du maître et des élèves trouvent un espace et un temps pour s'exprimer. Dans cette mesure, la multiplicité des

facultés humaines est sollicitée au cours d'une même expérience d'apprentissage de telle façon que les élèves y participent avec tout leur être et puissent avoir l'opportunité de développer tous les aspects de leur nature et pas uniquement un seul d'entre eux (*unité-harmonie*).

Si avec la concentration, les maîtres pensent pouvoir proposer aux élèves un enseignement non fragmenté et non fragmentaire, avec l'harmonie ils cherchent plutôt à faire en sorte que tous les aspects de la nature de l'être humain soient pris en compte dans la pratique de l'enseignement et qu'aucun de ces aspects ne soit négligé mais qu'ils s'interpénètrent et se relient entre eux sans violence.

En d'autres termes, les activités qui développent le monde de la volition, celui du sentiment et celui de l'intellect chez les élèves vont se concilier malgré leurs différences. Ce qui est recherché à ce moment-là, c'est l'harmonie de l'âme qui contient différents éléments, favoriser un seul d'entre eux où en omettre un seul serait détruire l'harmonie de l'unité qu'on lui suppose.

Mais en plus le développement de ces facultés doit s'effectuer suivant le principe de proportion. Selon l'évolution de la nature humaine, le maître s'emploie à graduer les contenus d'enseignement tout au long des années d'études et d'apprentissage, proposant des expériences qui sont en consonance avec l'âge des enfants. Pour cette raison, les activités proposées concernent plus directement le système rythmique et la vie affective des élèves lorsqu'ils sont dans les premières classes puis progressivement les activités de type plus intellectuel dans les classes supérieures. Dans ce cas, le principe de proportion est conçu pour éviter les exagérations et les extrêmes. Le travail intellectuel comme le travail manuel, en eux mêmes, ne sont pas des causes de difficulté mais ce qui est source de difficultés chez les élèves, c'est leur utilisation excessive. Pour ce faire, le maître fait attention à équilibrer les temps accordés au travail manuel, au travail intellectuel, à l'expression des élèves, garantissant la spécificité de chacun d'entre eux et prenant toujours en compte la dynamique de leur proportion. Selon cette dynamique, aucun élément ne

sera oublié pas plus que leurs différences ne s'entre-élimineront (*harmonie*) parce que toutes ces parties sont incluses dans un tout (*unité*).

En plus de la concentration du contenu en fonction de la nature humaine qui doit se développer de façon harmonieuse et équilibrée, l'unité implique que chaque classe en elle-même est considérée comme un tout organique. Il en résulte que de nombreuses activités comme, entre autres, les paroles du jour, les diverses manifestations lors de la phase rythmique ainsi que la participation aux fêtes de l'école scandent l'année scolaire et font ressortir l'unité de chaque classe en relation avec un tout.

L'unité se manifeste aussi dans le lieu propre à la classe dont l'ambiance et le décor se concentrent également, en fonction des expériences d'apprentissage qui sont mises en oeuvre. De cette manière, la classe vécue comme unité ressemble à une niche organique qui doit être maintenue et favoriser son propre bien-être, ce dont les élèves se sentent responsables en y participant activement sous l'impulsion du maître.

La proportion se manifeste pendant la matinée au cours de laquelle chacun des moments, tout comme chacune des phases se suivant pendant le cours principal du matin, se déroulent sans exagération et sans dépasser les limites inhérentes aux activités de chacun d'entre eux. Chacun occupe le laps de temps qui lui est nécessaire, jamais identique, sans surcharge d'aucune sorte pour les élèves. Selon le comportement de la classe en tant que groupe global, le maître peut donner plus d'éclat à une activité plus particulièrement par rapport à d'autres.

La proportion acquiert ici le sens d'une juste répartition des éléments qui interviennent dans la situation instructionnelle. Le maître peut alors réduire ou augmenter certaines expériences au détriment d'autres, suivant son observation et son ressenti, il peut aussi amplifier ou diminuer le rythme de son cours selon la nécessité.

La proportion se manifeste également dans la participation régulière des élèves aux tâches de secrétariat, de nettoyage, de manutention, d'arrangement de la salle de classe, puisque chaque élève, tour à tour, et selon une rotation équitable tout au long de l'année partage ces responsabilités.

Les moments et phases observés au cours de la matinée, dévoilent petit à petit une nature de récurrence unitaire (*rythme*), car ils sont en liaison constante pour servir à l'élaboration d'un tout unitaire dont le référent immédiat est le cours principal. Cette récurrence devient cyclique parce que ces unités de temps (moments et phases) vont structurer la matinée pendant toutes les années de la scolarité des élèves. Autour de ce rythme, toute l'instruction tourne et se déploie dans cette pédagogie, répondant aux rythmes connus de la nature de l'être humain. Sa caractéristique principale est d'une part, l'alternance des mouvements dont la métaphore essentielle se traduit par la respiration avec ces trois temps : inspiration, pause et expiration et d'autre part, l'alternance des périodes de tension et de détente au moment de l'instruction et du moment de repos où le maître laisse momentanément de côté une matière pour la reprendre plus tard.

C'est cette structure rythmique de base qui va favoriser l'émergence de formes rythmiques nouvelles dans le sens que : « les rythmes déjà constitués ne doivent pas faire craindre une réduction systématique du vital au mécanique, mais peuvent contribuer à un accroissement de puissances créatrices sur fond d'un étayage répétitif » (cf. p. 197).

Ce sont les principes fondamentaux sur lesquels repose la procédure générale de l'art du maître qui donne vie à ces principes et rend réalisable grâce à son propre développement une pensée qui doit constamment être mise en action, pour exercer et mettre en relation toutes les qualités, pour faire surgir un autre type d'observation qui induit une autre vision du monde en maintenant toujours dynamique et vivante sa perception par rapport à ses élèves et à son travail. Comme n'importe quel autre artiste, il peut évaluer, apprécier son oeuvre pour l'ajuster et la corriger.

Ce mode de connaissance pour appréhender les qualités nécessaires au développement artistique, permet au maître de ressentir les variations, les nuances, les différences dans l'intensité avec lesquelles les élèves s'expriment tant dans leur comportement que dans leur apparence physique.

Le lieu par excellence, pour rendre plus aiguë l'appréciation des qualités, est le monde de l'art. À travers ces qualités (sonorités, couleurs, mots, gestes) et l'expérience avec le contenu qui leur est propre ainsi qu'à travers leurs combinaisons, il devient possible de sensibiliser et d'éduquer la capacité à observer le monde et la manière d'entrer en relation avec celui-ci.

C'est dans ce sens que, selon nos observations, les maîtres mettant un accent très spécial sur la recherche des images qui pourraient subsumer, initier, illustrer le mieux un nouveau contenu, s'efforcent de créer de manière inventive leur enseignement, voyant en cela le résultat d'une recherche permanente. Ils estiment très importante cette préoccupation qui leur est propre, essayant de trouver l'expression la plus juste lorsqu'ils créent les dessins sur le tableau, lorsqu'ils utilisent des exemples pour rendre concrètes certaines définitions, lorsqu'ils impriment un rythme particulier à chaque séance dans la classe, lorsqu'ils évaluent les concepts préalables que doivent posséder les élèves avant de pouvoir en introduire de nouveaux. Tout ceci se traduit par un traitement de nature artistique et créative de tous les thèmes qui sont étudiés.

Comme tout autre artiste, le maître se préoccupe du comment il va faire les choses et comment il va les appréhender dans la pratique et de quelle façon il va effectuer les modifications nécessaires. Cette appréciation devient possible parce que le maître a éduqué sa sensibilité à capter ce que ses élèves expriment et ont l'intention de lui communiquer. Comment leur poser les questions ? Sont-ils réveillés ? Leurs réponses sont-elles enthousiastes ? Ce qu'il dit à ses élèves, est-ce assez clairement exprimé compte tenu de leur niveau ? Les images, les métaphores, les exemples, sont-ils suffisamment en adéquation avec les contenus, avec la capacité propre à chacun de les recevoir ?

Avec cette explication, nous pensons que malgré l'existence d'un échafaudage général, dans le monde de la classe, chaque expérience est idiosyncratique et chaque maître s'exprime de différente manière. Mais sans aucun doute, les conditions qui permettent la manifestation de l'enseignement en tant qu'art dans ce curriculum sont déjà établies dans l'organisation même du Plan d'Études parce que dans celui-ci l'approfondissement des connaissances est prévu tout au long des années d'école, sans rupture de l'expérience, et aussi dans la conception du curriculum permettant aux maîtres un travail continu avec les mêmes élèves. Ces deux conditions font que le maître comme tout artiste a la possibilité de réussir à atteindre la finalité éducative à laquelle il se dédie avec persévérance et, selon notre recherche, il devient possible de la résumer avec les termes choisis par H. Read lorsqu'il écrit : « le summum bonum de l'éducation est d'aider les individus à se transformer dans ce qu'ils sont potentiellement » (In : Eisner, 1998, p. 122).

En dernier lieu, nous savons que cette recherche n'épuise pas le sujet mais il nous reste un souhait à exprimer. Celui-ci nous est advenu lors de nos investigations et lors de la rédaction de cette thèse car nous avons l'étrange sensation de ne pouvoir donner à votre appréciation l'intensité de la vie de tous les acteurs que nous avons rencontrés et observés dans les espaces que nous avons ressentis plus, comme des lieux de vie que comme des salles de cours.

Comme nous l'avons dit à maintes reprises, l'essentiel de cette pédagogie consiste à se pencher tout près du phénomène vivant que nous avons appelé le substrat. À ce titre, cette thèse n'est que le pâle reflet d'une expérience unique et non renouvelable rendant toujours plus actuel le principe de changement si bien illustré par la parole d'Héraclite « on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve ».

C'est la raison pour laquelle nous pensons que de nouvelles thèses sont toujours possibles et même souhaitables pour élargir le champ des recherches autour de cette pédagogie qui se renouvelle sans cesse et dont les caractéristiques idiosyncratiques sont d'après nous, un facteur d'enrichissement plutôt que de particularisme rétréci .

Notre dernier souhait est que de nombreux enseignants aient l'envie ou le désir d'approcher cette pédagogie avec subtilité et respect, de créer des échanges avec les maîtres-artistes pour qu'elle ne reste pas confinée à un petit cercle.

J'ai, pour ma modeste part, l'espoir de pouvoir introduire des cercles de lecture, des séminaires pédagogiques dans les cursus préparatoires destinés à la formation des enseignants qui travaillent à l'école primaire, dans le but de mettre en valeur les pédagogies alternatives si peu connues dans mon pays, le Venezuela, comme la pédagogie Waldorf, parmi d'autre plus connues

De cette façon et dans un esprit de partage, je souhaite qu'un libre choix pédagogique soit proposé à la reconnaissance des enseignants dans mon pays ou ailleurs. Il serait bon de leur faire connaître le spectre existant aujourd'hui dans l'éducation formelle et, peut être, certains qui seraient gagnés à reconnaître des fondements spirituels dans la nature humaine, et qui se sentiraient attirés par le monde de l'art pourraient choisir cette voie. C'est une manière de mettre en valeur la liberté de connaître, de choisir et de forger un chemin vers l'autonomie pour chacun et pour tous, projet qui me tient très à coeur.

.
. .
.

BIBLIOGRAPHIE

Livres

1. ABBAGNANO, N. et VISALBERGHI A. (1964). *Historia de la pedagogía*, México, FCE, 709 p.
2. ARDOINO, Jacques (1978). *Propos actuels sur l'éducation. Contribution à l'éducation des adultes*, 6^{ème} édition, Paris, Edit. Gautier/Villars, 368 p (Coll. Hommes et Organisations)
3. ARDOINO, Jacques (2000). *Les avatars de l'éducation*, Paris, PUF, (Coll. Education et Formation. Pédagogie théorique et pratique), 270 p.
4. ARISTOTE (1991). *La Métaphysique*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 2 vol, 877 p.
5. ARISTOTE (1963). *Poética*, Madrid, Aguilar, 114 p. (Coll. Biblioteca de Iniciación al maestro)
6. AUSUBEL, David (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 769 p.
7. BACHELARD, Gaston (1948). *La terre et les rêveries de la volonté*, Paris, Librairie José Corti, 407 p.
8. BACHELARD, Gaston (1967). *La poétique de l'espace*, 5^{ème} édition, Paris, PUF, 214 p.
9. BACHELARD, Gaston (1968). *La poétique de la rêverie*, 4^{ème} édition, Paris, PUF, 183 p.
10. BARBIER, René. (1997) *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos, 357 p.
11. BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. (1988). *Esthétique*, Paris, L'Herne. 249 p. (Coll. Bibliothèque de philosophie et d'esthétique)
12. BENOIST, Luc (1989). *Signes, symboles et mythes* 5^{ème} édition, Paris, PUF, 127 p. (Coll. Que sais-je ? n° 1605)
13. BEUYS, Joseph. et HARLAN Volker. (1992). *Qu'est-ce que l'art*, Paris, L'Arche, 230 p.
14. BIDEAU, Paul. Henry (1984). *Goethe*, Paris, PUF, 126 p. (Coll. Que sais-je? n° 2183)
15. BOLTON, Gavin (1991). « El arte dramático ». In : *Infancia y educación artística*, Sous la direction de HARGREAVES, D.J., Madrid, Morata, 203 p.

16. BONNAUD, Georges (1990). « L'effraction théâtrale » In : *L'enfant, le jeu, le théâtre. Autour des pratiques dramatiques de l'école élémentaire*, Cahiers Théâtre-Education No 2, Actes Sud, 87 p.
17. BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Claude. (1970). *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 279 p.
18. BOUVERESSE, Renée (1998). *L'expérience esthétique*, Paris, Armand Colin, 350 p. (Coll. U, série «philosophie»)
19. BRUNER, Jérôme (1963). *El proceso de la educación*. México, Uteha, 143 p.
20. CARLGREN, Frans (1989). *Pedagogía Waldorf: una educación hacia la libertad*, Madrid, Editorial Rudolf Steiner, 417 p.
21. CARR, Wilfred. et KEMMIS, Sthepen (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 245 p.
22. CASSIRER, Ernst (1975). *Essai sur l'homme*, Paris, Les éditions de minuit, 336 p.
23. CASTORIADIS, Cornelius.(1975). *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Editions du Seuil, 502 p.
24. CASTORIADIS, Cornelius (1997). *Fait et à refaire. Les carrefours du labyrinthe V*. Paris, Seuil, 281 p.
25. CHEVALIER, Jean et GREERBRANT, Alain. (1982). *Dictionnaire des symboles*, 2^{ème} édition, Paris, Ed. Robert Laffont et Ed. Jupiter, 1060 p.
26. COHN, Danièle (1999) *La lyre d'Orphée. Goethe et l'esthétique*, Paris, Flammarion, 239 p.
27. COMENIUS, J. A.(1982). *Didáctica Magna*, 2^{ème} édition, México, Edit Porrúa, 198 p.
28. CROCE, Benedetto. (1985). *Breviario de estética. Cuatro lecciones seguidas de dos ensayos y un apéndice*. Madrid, Espasa Calpe, 142 p.(Coll. Austral)
29. DAVIDSON, Lyli et SCRIPP Larry (2002) « Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognoscitivo » In : *Infancia y Educación artística, 3^{ème} edition*/ Sous la direction de HARGREAVES, D.J., Madrid, Morata, 203 p.
30. DEBESSE, Maurice et MIALARET, Gaston.(1972).*Tratado de Ciencias Pedagógicas. Introducción a la Pedagogía*, Barcelona, Oikos-tau, 231 p.
31. DEBESSE, Maurice et MIALARET, Gaston.(1969). *Traité des Sciences Pédagogiques- Introduction*, Paris, PUF, 204 p.
32. DEWEY, John. (1949). *El arte como experiencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 315 p.

33. DEWEY, John. (1960). *La Ciencia de la Educación*; 6^{ème} édition, Buenos Aires, Losada 112 p.
34. DEWEY, John .(1953). *Democracia y Educación*, 4^{ème} édition, Buenos Aires, Losada 362 p.
35. DIDEROT, Denis (1951). *Tratado de lo Bello. Textos y traducciones*. La Plata, Argentina, Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Filosofía, 116 p.
36. DIENES, Zoltan. (1960) *Building Up Mathematics*, London, Hutchinson, 230 p.
37. DILTHEY, Wilhelm (1960). *Historia de la pedagogía*, 6^{ème} édition, Buenos Aires, Losada, 199 p.
38. DOS SANTOS MAIA, Angela (1998). *École et Poésie : Une réflexion sur la résistance poétique dans l'enseignement au Brésil*, 357 p. Th : Sciences de l'Éducation, Paris.
39. DOTRENS, Robert et KUHN, Eugène. (1952) *De l'écriture script à l'écriture liée*, Neuchatel, Delachaux & Niestlé, 60 p.
40. DUBORGEL, Bruno (1992) *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Toulouse, Privat, 277 p.
41. DUFRENNE, Mikel (1953). *Phénoménologie de l'expérience esthétique*, Paris, PUF, Vol I, 409 p. (Coll. Épiméthée)
42. DURAND, Gilbert (1993). *L'imagination symbolique*, 3^{ème} édition, Paris, PUF, 132 p.
43. DURKHEIM, Emile. (1997) *Education et Sociologie*, 6^{ème} édition, Paris, PUF, 130 p.
44. EISNER, Elliot. (1995). *Educar la Visión Artística*, Barcelona, Paidós Educador, 276 p.
45. EISNER, Elliot. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós Educador, 305 p.
46. ELIADE, Mircea. (1957) *Mythes, rêves et mystères*. Paris, Gallimard, 279 p.
47. ELIADE Mircea (1963) *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard, 247 p.
48. ELIADE, Mircea (1975). *Traité d'histoire des religions*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 390 p.
49. ELLIOT, John.(1990). *La investigación acción en educación*, Madrid, Morata, 329 p.
50. FERRIÈRE, Adolphe.(1928a). *Bakulé et son œuvre éducatrice*, Paris, Flammarion, 82 p.

51. FERRIÈRE, Adolphe (1928b). *La libertad del niño en la Escuela Activa (Compilación de monografías)* Madrid, Francisco Beltrán, 299 p.
52. FLICK, Uwe. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 324 p.
53. FOUCAULT, Michel.(1972). *La arqueología del saber*, 2^{ème} édition, México, Siglo XXI, 355 p.
54. FREIRE, Paulo. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Editorial Siglo XXI, 140 p.
55. GADAMER, Hans-Georg (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil, 533 p.
56. GADAMER, Hans-Georg (1991). *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós, 124 p.
57. GADAMER, Hans-Georg (1996). *Estética y Hermenéutica*, Madrid, Tecnos, 315 p.
58. GENTILE, Giovanni (1946). *Sumario de pedagogía como ciencia filosófica*, Buenos Aires, El Ateneo, 717 p.
59. GIMENO, José et PEREZ, Ángel. (1985). *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*, Madrid, Akal Editor, 490 p.
60. GÖBEL, Thomas (1990). *Vie sensorielle et imagination, sources de l'art. I. Les douze sens de l'homme*, Genève, EAR, 154 p.
61. GOETHE, J.W..(1996). *Écrits sur l'art*, Paris, GF-Flammarion, 339 p.
62. GOETZ, J.P. et LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Ediciones Morata, 278 p.
63. GOODLAD, J.I. et RICHTER, M.N (1966). *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*. Washington, D.C.,Cooperative Research Program, U.S. Office of Education.
64. HAMMERSLEY, Martin. et ATKINSON, Paul (1983), *Ethnography; Principles in Practice*, Londres, Tavistock
65. HARGREAVES, David (1977). *Las Relaciones Interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea,
66. HARGREAVES, David (2002) *Infancia y educación artística*. 3^{ème} édition, Madrid, Morata, 203 p.
67. HARTMANN, Georg. (1983). *Pour éduquer l'enfant, connaître l'homme*, Paris, Triades, 142 p.
68. HEGEL, Friedrich (1973). *Esthétique*, 8^{ème} édition, Paris, PUF, 230 p.
69. HEIDEGGER, Martin (1962). *Chemins qui mènent nulle part*, Paris, Gallimard, 461 p.

70. HENCKMANN, Wolghart. et LOTTER, Konrad (1998). *Diccionario de estética*, Barcelona, Crítica, 268 p.
71. HERBART, Friedrich (1935) *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, Madrid, Edit. Espasa-Calpe, 276 p.
72. HOPKINS, David. et LAGERWEIJ, Nijs. (1997). « La base de conocimientos de mejora de la escuela ». In: *Las Escuelas Eficaces*, Madrid, Santillana, pp. 71-101 (Coll. Aula XXI)
73. HUEBNER, D. (1976). "El estado moribundo del currículum" In : *La Enseñanza : su Teoría y su Práctica*, ed. Gimeno et Gómez, Madrid, Akal Editor, pp. 210-223
74. JACKSON, Philip. (1994). *La vida en las aulas*, 3^{ème} édition Madrid, Morata, 215 p.
75. JEAN, Georges (1976) *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, 2^{ème} édition, Casterman, 167 p.
76. JUNG Carl et KERENYI Charles (2001) *Introduction à l'essence de la mythologie*, Paris, Payot & Rivages, 286 p.
77. KANDINSKY, Wassily (1970). *Ecrits complets*. Paris, Denöel-Gonthier, Tome II, 405 p. et Tome III, 394 p.
78. KANT, Emmanuel. (1979). *Critique de la faculté de juger*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 308 p.
79. KEMMIS, Stephen (1988). *El Currículum: Más allá de la Teoría de la Reproducción*, Madrid, Morata, 173 p.
80. KERSCHENSTEINER, Georg. (1928) « La Escuela activa en el marco de la escuela primaria », In: *La Libertad del niño en la escuela activa*, Ed. Rodolphe Ferrière, Madrid, Francisco Beltrán, pp. 129-177.
81. KIRK, Jerome et MILLER Marc (1990). *Los Métodos cualitativos de la Investigación*, Newbury Par California, Las publicaciones prudentes, Vol.1, 85 p.
82. KLEE, Paul (1985). *Théorie de l'art moderne*, Genève, Éditions Gonthier, 172 p.
83. KOHN, Ruth C.(1998). *Les enjeux de l'observation*. Paris, Anthropos, 227 p.
84. KUHLEWIND, Georg (2000). *La voluntad suave*. Madrid, Edit. R. Steiner, 142 p.
85. KUTZLI, Rudolf (1988) *Le dessin de formes. Source de créativité*, Chatou, France, Les trois Arches, 205 p
86. LAMORTHE, Isabelle (1995). *Enseigner la musique à l'école*. Paris, Hachette, 175 p.

87. LAPASSADE, George (1996). *Les microsociologies*, Paris, Anthropos, 112 p.
88. LARROYO, Francisco (1976). *Historia general de la pedagogía*. 13^{ème} édition, México, Porrúa, 796 p.
89. LEMONCHOIS, Myriam (2002). *Création poétique et éducation. Formation de la sensibilité et apprentissage du discernement*. 422 p., Th : Sciences de l'éducation, Paris,
90. LICHTENSTEIN, Jacqueline.(1993). « Les origines de la délectation » In : *L'Art est-il une connaissance*, ed. Roger-Pol-Droit, Paris, Le Monde éditions, pp. 15-27.
91. LUZURIAGA, Lorenzo. (1960). *La pedagogía contemporánea*, Buenos Aires, Losada, 151 p.
92. LUZURIAGA, Lorenzo.(1991).*Pedagogía*, 17^{ème} édition, Buenos Aires, Losada, 331 p.
93. MARTÍNEZ, Miguel. (1989). *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*, México, Trillas, 287 p
94. MARTÍNEZ, Miguel (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación,. Manual teórico-práctico*, 3^{ème} édition, México,Trillas, 175 p.
95. MATISSE Henri (1977) *Reflexiones sobre el arte*, Buenos Aires, Emecé editores, 434 p.
96. MEUMANN, Ernesto (1960). *Pedagogía experimental*. 4^{ème} édition, Buenos Aires, Losada, 313 p.
97. MEYOR, Catherine (1997). *Les fondements de la pédagogie Steiner et son image de l'homme*. Verrières le Buisson, France, Fédération des écoles Steiner, 24 p.
98. MILES, Matthew. et HUBERMAN Michael (2003). *Analyse des données qualitatives*, 2^{ème} édition, Bruxelles, De Boeck, 626 p.
99. MORIN, Edgar (1986). *La Méthode. 3 La connaissance de la Connaissance/1*, Paris, Éditions du Seuil, 245 p.
100. MONTESSORI, María (1948). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires, Losada.
101. MÜLLER, Brunhild (2001) *Painting with children*, 4^{ème} edition, Edinburgh, Floris Books, 48 p.
102. NASSIF, Ricardo. (1978). *Pedagogía General*, Buenos Aires, Kapelusz, 305 p.
103. NOHL, Hermann. (1968). *Teoría de la educación*, 5^{ème} édition, Buenos Aires, Losada, 165 p.
104. PANOFSKY, Erwin (1989). *Idea*, Paris, Gallimard. 284 p. (Coll. Tel)

105. PLATON (1967) *Obras completas*, Argentina, Bibliográfica Omeba, Tomes I, II, III, IV.
106. POSNER, George. (2004). *Análisis del currículo*, 3^{ème} édition, México, Mac Graw-Hill, 345 p.
107. POSTIC, Marcel. (1978). *Observación y formación de los profesores*, Madrid, Morata, 344 p.
108. POSTIC, Marcel. (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris, PUF.
109. RAMIREZ, Miriam Y. (1999). *Une approche de la dimension théorique du curriculum steinerien, 142 p.*, Mémoire de DEA : Sciences de l'Éducation, Paris.
110. READ, Herbert (1955). *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 298 p.
111. ROMO, Manuela (1997). *Psicología de la creatividad*, Barcelona, Paidós, 177 p.
112. RYNGAERT, Jean-Pierre (1999). "De grands yeux et de grandes oreilles. Art et apprentissage: quels enjeux?". In : *L'enfant, le jeu, le théâtre. Autour des pratiques dramatiques de l'école élémentaire*, Cahiers Théâtre-Éducation No 2, Actes Sud, 87 p.
113. SAYLOR, J. et ALEXANDER, W (1970). *Planeamiento del currículum en la escuela moderna*, Buenos Aires, Troquel.
114. SCHELLING, Friedrich (1999). *Philosophie de l'art*, Grenoble, Editions Jérôme Million, 395 p.
115. SCHILLER Friedrich, (1943). *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Paris, Aubier Montaigne, 357 p.
116. SCHMIEDER A. et SCHMIEDER J (1966). *Didáctica General*, 8^{ème} édition, Buenos Aires, Losada, 165 p.
117. SCHÖN, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós, 309 p.
118. SCHUBERTH, Ernst (2003). *La géométrie dans les écoles Steiner/Waldorf*, Paris, Fédération des Écoles Steiner en France, Vol I, 95 p.
119. SCHWAB, Joseph (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires, El Ateneo,
120. SHERRINGHAM, Marc (1992). *Introduction à la philosophie esthétique*, Paris, Payot, 311 p.
121. SPRANGER, Eduard (1960). *El educador nato*, Buenos Aires, Kapelusz, 96 p.

122. STEINER, Rudolf. (1981). *Pédagogie et connaissance de l'homme*, Genève, EAR, 173 p. (Titre de l'original : *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung*)
123. STEINER, Rudolf. (1982). *Les bases spirituelles de l'éducation*, 4^{ème} édition, Paris, Centre Triades, 151 p. (Titre de l'original : *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*).
124. STEINER, Rudolf. (1986). *El arte y la ciencia del arte*. Buenos Aires, Epidauro editora, 199 p.
125. STEINER, Rudolf. (1988 a). *Bases de la pédagogie*, Genève, EAR, 479 p. (Titre de l'original : *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik. Weihnachtskurs für die Lehrer*).
126. STEINER, Rudolf. (1988 b). *Éducation des Éducateurs*, 2^{ème} édition, Genève, EAR, 127 p. (Titre de l'original : *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen*).
127. STEINER, Rudolf. (1988 c) *Éducation, un problème social*, 2^{ème} édition, Genève, EAR, 127 p. (Titre de l'original : *Die Erziehungsfrage als soziale Frage*).
128. STEINER, Rudolf. (1990). *Enseignement et éducation selon l'anthroposophie*, 2^{ème} édition, Genève, EAR, 207 p. (Titre de l'original : *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*).
129. STEINER, Rudolf. (1996). *La nature humaine et les fondements de la pédagogie*, 4^{ème} édition, Paris, Triades, 214 p. (Titre de l'original : *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*)
130. STEINER, Rudolf. (2000) *Méthode et pratique de l'art de l'éducation*, 3^{ème} édition, Paris, Triades, 232 (Titre de l'original : *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*).
131. STEINER, Rudolf (2003). *L'essence de la musique. L'expérience du son*. Genève, EAR, 207 p. (Titre de l'original : *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*).
132. STENHOUSE Lawrence.(1991). *Investigación y Desarrollo del Currículum*, Madrid, Morata, 319 p.
133. STENHOUSE, Lawrence. (1993) *La investigación como base de la enseñanza*, 2^{ème} édition, Madrid, Morata, 183 p.
134. STÖCKER, Karl (1964). *Principios de Didáctica Moderna*, Buenos Aires, Kapelusz, 324 p.
135. STOCKMEYER, E.A..Karl.(1998). *Éléments fondamentaux de la pédagogie Steiner*, Verrières-le-Buisson, Fédération des Écoles Steiner en France, 351 p.

136. SUCHODOLSKI, Bogdan (1960). *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Paris, Les éditions du Scarabée, 126 p. (Coll. Faits et doctrines pédagogiques)
137. TABA, Hilda. (1970). *Desarrollo del currículum, teoría y práctica*. Buenos Aires, Troquel
138. TAYLOR, Steve. et BOGDAN Robert.(1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, 343 p.
139. VALERY, Paul (1990). *Teoría poética y estética*. Madrid, Visor, 207 p. (Coll. La balsa de la Medusa, 39)
140. VAN EYNDE, Laurent. (1998). *La libre raison du phénomène. Essai sur la « naturphilosophie de Goethe »*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 302 p.
141. VILLARROEL, César (1990). *El currículum de la Educación Superior. Concepciones, Bases y Fundamentación Pedagógica*, Caracas, Dolvia, 206p
142. WOLFFLIN, Enrique. (1976). *Conceptos fundamentales en la historia del arte*, 6^{ème} édition, Madrid, Espasa-Calpe, 342 p.
143. WOODS, Peter. (1987). *La escuela por dentro*. Madrid, Paidós. 229 p. (Coll. Temas de educación)
144. WOODS, Peter. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 233 p.
145. WOODS, Peter. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Madrid, Paidós, 232 p.
146. WULF, Christoph. (1995). *Introduction aux Sciences de l'éducation. Entre théorie et pratique*, Paris, Armand Colin, 169 p.
147. WULF, Christoph (1999) *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 239 p. (coll. Savoir et formation)
148. WULF, Christoph. (2002). « Mimesis » , In : *Traité d'anthropologie Historique. Philosophies, Histoires, Cultures*/ed. C. WULF, Paris, L'Harmattan, 1178 p.
149. WUNENBURGER Jean-Jacques.(1992). « Rythme, Forme et Sens ». In : *Les rythmes. Lectures et théories*/ sous la direction de Wunenburger J.J., Paris, L'Harmattan, 247 p.

Articles de revues et sites

150. ALKIN, Melvin. (1980). "Evaluación del Currículum y la Instrucción". *Educación*, 2, pp 15-31

151. BARBIER, René (1999) *Histoire du concept de l'Imaginaire et de ses transversalités*, 18 p.
Disponible : [http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/Histoire del'imaginaire.htm](http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/Histoire%20del%20imaginaire.htm) [Consultation : 30/01/1999]
152. BOLLE DE BAL, M (2003). *Reliance, déliance, liance*, 21 p. Disponible : http://coloque.cs.free.fr/seance_inaugurale.htm [Consultation: 4/11/2004]
153. CAMILLONI, Alicia. (1995). "El campo de la didáctica y su relación con los contenidos". *Novedades Educativas*, 51, p. 17
154. DIETRICH, T. (1980)."El significado pedagógico de la vida escolar", *Educación*, 22, pp. 29-37
155. DOYLE, Walter (1977a). "Learning the classroom Environment : An Ecological Analysis". *Journal of Teacher Education*, 28 (6), pp. 51-55
156. DOYLE, Walter (1977b) "The uses of Nonverbal Behaviors: Toward an Ecological Model of classrooms", *Merril Palmer Quaterly*, 23, pp.179-192
157. GROSSE, Rudolf. (1986) « La connaissance de l'être humain, fondement de la pédagogie ». *Triades*, Tome XXXIV, pp. 24-30
158. JOHNSON, Maurice (1967). "Definitions and Models in: Currículo Theory" *Educational Théory*, 17, pp.127-140
159. KRANICH, E. (1973) "Formación del hombre en la sociedad moderna. Las escuelas libres Waldorf". *Educación (aportaciones alemanas)* Julio 1973, pp. 90-102
160. NIEDERHAUSER, Hans (1976 a) « L'art qui éveille l'activité pensante : le dessin de formes I ». *Triades*, Printemps 1976, XXIII année, No 3, pp. 61-70
161. NIEDERHAUSER, Hans (1976 b) « L'art qui éveille l'activité pensante : le dessin de formes II ». *Triades*, Été 1976, XXIII année, No 4, pp. 44-64
162. POPPELBAUM, H (1965) « L'univers et l'homme sont complémentaires » *Triades*, Tome XIII, No 2, pp. 37-39
163. PRANGE, Klaus (1997) "La enseñanza en clase como obra de arte total", *Educación (aportaciones alemanas)*, 56, pp. 19-49
164. REGENBRECHT, A. (1987). "Ciencia Pedagógica y Acción Política. La aportación de la pedagogía a las decisiones sobre la estructura escolar", *Educación (aportaciones alemanas)*, 36, pp.8-23
165. REINSMITH, William (1989). « The whole in every part : Steiner and Waldorf Schooling », *The educational forum*, v. 56, fall 1989, No 1, pp. 79-91.
166. STEINER, Rudolf (1979). "Pensée humaine, Pensée cosmique". *Triades*, 2ème édition, pp. 22-23

167. STEINER, Rudolf (1980 a). « Les contes à la lumière de l'investigation spirituelle » *Triades*, XXVIII, N°1 Automne 1980, pp. 11-30
168. STEINER, Rudolf (1980 b). « Naissance de la pensée conceptuelle » *Triades*, XXVIII, N°1 Automne 1980, pp. 7-10
169. VALDES, Emma Margarita (2006) *Versificación*, 9 p.
Disponible :[http :www.emma-arvo.net/versificacion.htm](http://www.emma-arvo.net/versificacion.htm) [consultation : 20/03/2006]
170. WITTENBRUCHT, W. (1987) “¿Es una ilusión la estructuración pedagógica de la vida escolar?” *Educación (aportaciones alemanas)*, 36, pp. 81-990...

ANNEXE 1

DOCUMENTS

École A

Classification	Titre des documents	Repères
Travaux des élèves		<ul style="list-style-type: none"> -Trois dessins avec de petits textes, extraits d'un cahier de grammaire (3^{ème} classe) -Poésie faite par un enseignant de la 3^{ème} classe pour un élève -Un dessin de la première classe (la droite et la courbe) -Dessins et texte sur la souris (3 feuilles), extraits d'un cahier sur l'homme et l'animal d'un élève de la 4^{ème} classe -Trois dessins de formes, extraits d'un cahier de brouillon d'un élève de la 4^{ème} classe -16 dessins en couleur à la cire. Motif: kaleidoscopio (5^{ème} classe) -Trois dessins de formes, extraits d'un cahier d'un élève de la 2^{ème} classe -Trois dessins extraits du cahier de géographie d'un cahier d'un élève de la 4^{ème} classe (y compris le plan de l'école) -Trois dessins extraits d'un cahier de calcul d'un élève de la 3^{ème} classe. -Une histoire imaginée par les classes 2 et 3
Programmation d'activités tout public dans l'école de la (conférences, cours)	<p>Bach, Mendelssohn, Brahms</p> <p>Programme des cours pendant une année d'art</p>	<p>Invitation au concert nocturne donné par une chorale allemande dans l'école 1 page</p> <p>Cours d'Eurythmie (poétique et musicale), de Solfège, Art de la parole, etc... Une feuille (4 pages)</p>
Journaux, Revues, Feuilles	Les brèves de P... No 27-sept 2002	<p>Feuilles d'information destinée à la communauté de l'école.</p> <p>Elles contient la bienvenue pour les nouveaux professeurs, Information sur le service de garderie ; réunion sur le thème de l'autorité avec les parents pour l'élaboration du règlement intérieur, Information sur l'atelier des lanternes de l'Avent, Petites annonces, le Calendrier de l'année en cours, etc..</p> <p>Deux feuilles (4 pages)</p>

Livres et brochures sur l'école et sa pédagogie (Diffusion)	<p>Accueillir chaque enfant comme une personne unique</p> <p>Reconnaître et développer les capacités de chaque enfant</p>	<p>Explique les objectifs et la méthode de la pédagogie Waldorf ainsi que l'organisation des cycles scolaires 12 pages</p> <p>Informe sur les fondements de l'enseignement à l'école. Feuille pliée (6 pages)</p>
Fêtes, spectacles	Fête du Printemps	<p>Rappel de la date de la fête du Printemps et invitation pour les représentations théâtrales données par la 11^{ème} classe 1 page</p>
Lettres aux parents	<p>Lettre aux parents de la 1^{ère} classe</p> <p>Lettre aux parents de la future 1^{ère} classe</p> <p>Lettre aux parents de la 1^{ère} classe</p> <p>Feuille d'accueil pour les enfants de la 1^{ère} classe à l'intention de leurs parents</p>	<p>Pour demander aux parents des chaussons et des tuniques pour le cours d'Eurythmie 1 page (manuscrite)</p> <p>Pour demander aux parents tout le matériel dont auront besoin les enfants à la rentrée 3 pages (manuscrite)</p> <p>Pour demander des fruits et des légumes pour partager lors de la fête de la Saint Michel 1 page (manuscrite)</p> <p>La feuille donne des indications sur tout ce que doivent contenir les cartables des enfants, il contient aussi une invitation aux parents pour rester et écouter l'histoire qui initie l'entrée des élèves en 1^{ère} classe. 1 page</p>

DOCUMENTS

Ecole B

Classification	Titre des documents	Repères
Organisation de la classe	Plan des périodes de la 5 ^{ème} classe année 2000-2001 Tâches des élèves de la 7 ^{ème} classe année 1999-2000	Sur la feuille sont indiqués :matières /contenus par périodes/ Les périodes de vacances (Automne, Noël, Février, Pâques) Dans certain cas il sont indiqués les activités Premier période 28-08-2000 al 15-09-2000/Le dernier 14-05/2001 al 22-06/2001. Périodes: Inde Ancienne, Français, Botanique, Calcul, Histoire de Bouddha, Géométrie à main levée, Français, Perse Ancienne, Calcul, Botanique, Géographie et Histoire du pays. 1 page Feuille définissant les tâches pour l'ordre dans la classe, pour la préparation du matériel pour les cours et pour le repas 1 feuille écrite par l'enseignant de la classe
Programmation d'activités tout public dans l'école de la (conférences, cours)	Activités de la Salle T.... Programme Septembre 2000-janvier 2001	On y trouve la description des différentes activités proposées aux adultes, ainsi qu'un appel pour que les parents de l'école s'engagent dans des activités pour le prochain programme. Le sommaire contient : -Activités proposées par des parents au bénéfice de l'école -Activités culturelles et artistiques en lien avec la vie de l'école -Groupes d'étude et séminaires anthroposophiques 16 pages
Journaux, Revues, feuilles	Le journal de la 7 ^{ème} Der Schulkreis Entr'Écoles	Journal réalisé par la 7 ^{ème} classe. Il contient : Éditorial. Mots croisés. Travail de français fait en classe. Des recettes de cuisine Petites nouvelles sur le monde sportif. Petites histoires pleines d'humour. De nombreux dessins pour illustrer. Des caricatures de personnes de l'École. Des poésies en deux langues. L'allocation de bienvenue pour la journée de carnaval de la 7 ^{ème} classe. Un annonce sur la randonnée à vélo que fera la 7 ^{ème} classe (La Suisse à vélo) 33 pages Revue trimestrielle et thématique, organe de diffusion des Écoles Steiner en Suisse.. Noël 2000 32 pages Pâques 2001....64 pages

	Feuille d'information du jardin d'enfants et de l'école Rudolf Steiner (No 45, 15 décembre 2000)	Feuille mensuelle illustrée, qui contient des articles écrits par les maîtres, par les parents. Cette feuille informe sur les spectacles, les expositions, les projets de l'école, les cours de formation pour les maîtres et pour les parents. Aussi le rappel de nettoyages pour les élèves responsables (quatre samedis) 8 pages
Livres et brochures sur l'école et sa pédagogie (Diffusion)	Devenir adulte	Brochure explicative publiée par la communauté des écoles Rudolf Steiner en Suisse dont le propos est de donner des informations sur la liberté de choix d'école et les caractéristiques des Écoles Waldorf du point de vue pédagogique et de l'organisation 27 pages
Fêtes, spectacles	Portes ouvertes mars 2001 Spectacle de musique traditionnelle ukrainienne	Ce document contient : Programme de la Fête trimestrielle, Expositions pédagogiques, visites commentées, Cafétérie, Marché de Pâques, Activité du cirque Feuille en couleur verte pliée (4 pages) Invitation au spectacle (avec la 7 ^{ème} classe) suivi d'un buffet ukrainien et de danses traditionnelles 1 page de couleur rosée
Organisation de l'école	Tâches et commissions annuelles Commission cantine Info février 2001	On y trouve les activités du collège technique, vie de l'école, collège pédagogique, collège d'orientation, collèges de classe (de la 1 ^{ère} à la 8 ^{ème} , pour les classes moyennes et pour les grandes classes. Pour chaque collège il y a plusieurs commissions. Les responsables pour chaque commission sont indiqués. Par exemple, les tâches pour la commission de bibliothèque sont sous la responsabilité de deux enseignants. C'est un document qui montre toutes les activités menées par les maîtres dans l'école (organisation) Il y a plus de 70 tâches. Un maître peut faire partie de plusieurs commissions et être responsable de plusieurs tâches. 2 pages L'ensemble des tâches pour les élèves et les professeurs pour mettre en place à l'heure du repas (comportement lors de repas, vaisselle, tabourets, le balai) 1 page

	Tâches de nettoyage attribuées à chaque classe	Chaque classe est responsable du nettoyage d'un endroit de l'école. Ce nettoyage devra se faire une fois par semaine (Parvis, cour intérieure, compost, grande cour, etc..) 1 page
	Procédures de Scolarisation, Admission et de départ d'élèves	Dans ce document apparaissent les procédures de scolarisation pour les jardins d'enfants, pour l'entrée dans la 1 ^{ère} classe, pour la scolarisation des classes 1 ^{ère} -12 ^{ème} 15 pages
	Collège d'orientation Cahier des charges et règlement interne	Document qui contient la mission de ce collège, les tâches, les membres, les instructions pour l'engagement des enseignants. 2 pages
	La santé et l'école L'école en lien avec le domaine médico-pédagogique	Il est expliqué dans ce document tout ce qui est en rapport avec le comportement d'un enfant, laissant supposer un mal être qui aurait pour cause un problème médico-pédagogique. Intervention du médecin-conseil Commission thérapeutique et les procédures à suivre 3 pages
	Groupe pilotage qualité	Document sur le cahier des charges de ce groupe
	Règlement de la cantine scolaire	Ensemble des règles à suivre par les élèves, à l'heure du repas y compris pour le nettoyage (2 par table) 1 page
	Informations financières pour les écolages 2000-2001	Document qui contient les prévisions financières et la moyenne des écolages pour l'année scolaire 1 page
	Calendrier 2000-2001 des professeurs	Il s'agit d'une feuille structurée par semaine indiquant les collèges de classes, les collèges spéciaux qui auront lieu tout au long de l'année, y compris les dates spéciales, les congés annuels... 1 page
	Statuts de l'association en faveur de l'école Rudolf Steiner	Les statuts en 19 articles Une feuille pliée à 4 pages

DOCUMENTS

Ecole C

Classification	Titre des documents	Repères
Travaux des élèves		34 dibujos de libres motivos en cera (3 ^a clase)
Organisation de la classe	Feuille d'évaluation (Éducation primaire)	C'est une feuille où l'on trouve toutes les données pour l'évaluation d'un élève. Il contient les données personnelles de l'élève ; une partie pour faire l'évaluation du cours principal qui doit être remplie de façon descriptive ; une troisième partie pour évaluer les autres cours que suit l'élève. Cette partie doit être remplie, également, d'une manière descriptive Une feuille pliée (4 pages)
	Rapport trimestriel (Éducation primaire)	Il contient les données personnelles de l'élève ; une partie pour remplir ce qui concerne le cours principal, par périodes et qui inclue : l'attitude de l'élève, l'évolution, les connaissances et l'évaluation ; de même pour la troisième partie qui concerne les autres cours. Une feuille pliée (4 pages)
	Registre pour l'évaluation continue (Éducation primaire)	Aparecen tres evaluaciones al año por materia. Los aspectos a evaluar cambian de acuerdo a la naturaleza de cada asignatura. Une feuille (2 pages)
Programación de actividades dentro de la Escuela para todo tipo de público (conferencias, cursos)	Centre de formation de Pédagogie Waldorf. Cours de formation pour les enseignants	Invitation pour le cours de formation. La brochure contient les objectifs, les contenus et la méthodologie à suivre Une feuille pliée (6 pages)
	Association de l'École Libre M Centre d'Enseignement Intégré	Lettre aux parents pour les inviter à participer dans les activités musicales (Orchestre, Orchestre de chambre, classes de violon, violoncelle, clarinette, guitare, flûte) Une feuille, 2 pages
Livres et brochures sur l'école et sa pédagogie (Diffusion)	Education Waldorf	C'est une introduction à l'éducation Waldorf. Quelle est l'approche de celle-ci . Les phases de l'enfance, la réponse du maître, Quatre exemples sur le programme d'études. L'organisation scolaire 24 pages

	La pédagogie Waldorf ou le compromis de l'imagination	La brochure parle de la première École Waldorf dans le pays ; de ce qui signifie la gestion collective et le compromis personnel. Les fondements pédagogiques dans les écoles Waldorf et les caractéristique du travail dans les salles de classe 20 pages
Organisation de l'école	Manuel de fonctionnement de l'école libre M	La brochure parle sur l'organisation de l'école et les normes pour fonctionner 11 pages
Recherches sur l'école	Résultats sur l'enquête effectuée parmi les anciennes élèves de l'école	Le document montre les objectifs et la méthodologie suivie dans une recherche avec les anciennes élèves. L'échantillon porte sur 95 élèves. La recherche inclue l'opinion des élèves sur le niveau de connaissances obtenues dans l'école en prenant en compte leur formation postérieure.

ANNEXE 2

EXTRACTION DES MOMENTS OBSERVÉS DANS CHAQUE CLASSE (MO)

École A

1^{ère} classe

Trois observations

Jour 1	Jour 2	Jour 3
<ul style="list-style-type: none"> -Paroles du jour -Présentation aux enfants de l'observatrice -Distribution des tâches pour l'arrangement de la salle [4'] -Formation d'un rond autour de la salle (poésie/mouvement/des Chansons/gestes) -La maîtresse annonce aux enfants qu'ils vont commencer le travail avec des nombres et que le groupe ira à la salle d'Eurythmie - Les enfants sortent -Dans la salle d'Eurythmie ils commencent le cours (35') -Les enfants sortent pour se diriger vers la salle de classe (6') -Continuation du cours -Fin du cours et la maîtresse demande aux enfants de ramasser les outils avec lesquels ils ont travaillé. -Le silence s'installe -Continuation de la narration d'une histoire déjà commencée dans les jours précédents (8') -Les enfants à la demande de Madame N, sortent leurs goûters (3') -Récréation (25') -De retour dans la salle les enfants forment deux groupes : l'un sortira pour le cours d'Eurythmie et l'autre restera pour faire des exercices d'écriture et de lecture -Exercices de lecture et d'écriture -Fin du cours et rangement des outils -Les enfants chantent sous la direction de leur maîtresse -Rentrée du groupe qui était dans le cours d'Eurythmie et sortie du groupe qui était resté dans la salle. 	<ul style="list-style-type: none"> -Les enfants arrivent dans l'entrée (vestiaire) où ils changent leurs chaussures pour mettre des chaussons. Ils laissent leurs manteaux dans un endroit spécifique destiné à cet usage. -L'enseignante est dans la salle et les enfants arrivent peu à peu. -Les enfants déjà assis parlent entre eux -Le silence s'installe -Les enfants sont debout pour souhaiter le bonjour -Paroles du jour avec des mouvements corporels/ gestes/ -Conversation informelle initiée par l'enseignante -Formation d'un rond le long du périmètre de la salle accompagné de chansons/mouvements / gestes /poésies -Les enfants se dirigent à leurs places. Ils continuent avec les exercices rythmiques (chansons, poésies, mouvements, gestes) -Le silence s'installe avec une phrase déjà connue des enfants -L'enseignante annonce le commencement du cours de calcul -Cours de calcul -Fin du cours. Les enfants ramassent tous les outils qu'ils ont employés pour travailler -Le silence s'installe -Continuation de la narration de l'histoire -Rentrée de la maîtresse d'Anglais et commencement de ce cours (20') -Madame N. reprend ensuite les élèves et continue son cours mais cette fois pour travailler une petite pièce de théâtre (chansons) 	<ul style="list-style-type: none"> -Les enfants arrivent au vestiaire où ils laissent leurs manteaux dans un endroit destiné à cet usage -La maîtresse est dans la salle et les enfants arrivent peu à peu [Moment de conversation informelle] -On se lève, le silence s'installe -Les enfants font un rond le long du périmètre de la salle (chansons/mouvements/ gestes/poésies) -Le silence s'installe avec une phrase déjà connue des enfants -Un enfant allume une bougie -Paroles du jour -Chansons -Les enfants sortent vers la grande salle -Cours de Mathématiques -Ils sortent de la grande salle vers la salle de la 1^{ère} classe -Continuation du cours -Les enfants ramassent leurs outils de travail -Le silence s'installe -Continuation de la narration de l'histoire -Après l'histoire, la maîtresse donne des indications pour commencer à dessiner et les enfants s'exécutent -Après cette phase les enfants arrangent leurs outils -Les enfants chantent sous la direction de la maîtresse. -Récréation -Les enfants rentrent en classe, ils vont s'asseoir -Rentrée du professeur de Musique -Classe de Musique -Après la classe de Musique il y a un moment de détente (pour aller aux toilettes) --Dessin des formes

<ul style="list-style-type: none"> -Deuxième cours de lecture et écriture -Fin du cours et rangement des outils de travail -Les enfants chantent sous la direction de leur maîtresse -Après le cours les enfants sortent et l'enseignante commence à arranger la salle avec d'autres enseignants (auxiliaires) pour transformer l'espace en salle à manger -Les enfants entrent et ils s'assoient -Le silence s'installe -Paroles pour le repas -Déjeuner -Arrangement, au centre de la table, des ustensiles pour le repas -Quelques enfants aident pour mettre l'ordre dans la salle avec l'enseignante et quelques auxiliaires 	<ul style="list-style-type: none"> -Dessin (on reprend les motifs de l'histoire) 	
---	---	--

École A
2^{ème} classe
Deux observations

Jour 1

Jour 2

<p>-Avant de rentrer dans la salle, les enfants changent de chaussures pour des chaussons et laissent leurs manteaux dans un endroit affecté à cet usage.</p> <p>-La maîtresse est dans la classe pour recevoir les enfants (interaction informelle)</p> <p>-Le silence s'installe</p> <p>-Un enfant allume une petite bougie</p> <p>-Paroles du jour</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-Un autre élève -à la demande de la maîtresse- éteint la bougie</p> <p>-L'enseignante donne des instructions pour se mettre en rond</p> <p>-Les enfants sortent pour aller à la salle d'Eurythmie</p> <p>-Dans la salle d'eurythmie ils font des exercices rythmiques avec leurs corps</p> <p>-Les enfants sortent en ordre et en silence et ils arrivent à leur salle de classe</p> <p>-Une fois qu'ils sont assis, l'enseignante pose une question pour commencer le cours (écriture, lecture)</p> <p>-Les enfants sortent leurs outils de travail et le cours commence</p> <p>-Les enfants ramassent leurs outils de travail</p> <p>-Le silence s'installe</p> <p>-L'enseignante commence à dire une poésie et les enfants la suivent</p> <p>-Exercices rythmiques avec le corps</p> <p>-Récréation</p> <p>-<i>Les enfants rentrent en classe et sous la direction de la maîtresse se mettent à chanter (gestes/mouvements corporels avec du rythme)</i></p> <p>-Les enfants s'assoient, sortent leurs outils de travail</p> <p>-Le cours d'écriture et de lecture est repris en faisant des exercices</p> <p>-Le cours finit et les enfants ramassent leurs outils de travail</p> <p>-Moment pour les commentaires sur les peintures de la veille</p> <p>-Sous la direction de Mme L., les enfants se mettent en cercle par terre</p> <p>-Moment de partage autour des objets que les enfants ont amenés.</p> <p>-Ils se mettent debout pour aller à leurs places respectives</p> <p>-Le silence s'installe</p> <p>-Ils sortent</p>	<p>-Avant de rentrer dans la salle les enfants changent de chaussures pour des chaussons et laissent leurs manteaux dans l'entrée</p> <p>-La maîtresse est dans la classe pour recevoir les enfants. Elle parle avec ceux qui sont déjà arrivés</p> <p>-Un enfant allume une petite bougie</p> <p>-Le silence s'installe</p> <p>-Paroles du jour</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-L'enseignante pose une question pour savoir comment s'est passé le cours d'Eurythmie (de la veille) et le groupe commence à parler sur ce sujet-là</p> <p>-Un élève -à la demande de l'enseignante- passe pour réciter une poésie et la maîtresse lui exprime ses remerciements</p> <p>-Les enfants se mettent debout</p> <p>-Un enfant –suite à la sollicitation de l'enseignante- éteint la bougie</p> <p>-Tous sont debout et sous la direction de la maîtresse, le groupe commence à faire des exercices rythmiques avec leurs corps. /Poésie/gestes (20')</p> <p>-Les enfants s'assoient, ils sortent leurs outils de travail et le cours commence (écriture et lecture) (40')</p> <p>-Rangement des outils</p> <p>-Les enfants se mettent debout puis ils sortent pour la récréation</p>
---	--

École A
3^{ème} classe

Deux observations

Jour 1

Jour 2

<ul style="list-style-type: none"> -Le silence s'installe et on se met debout -Paroles du jour -Exercices rythmiques (mouvements corporels) -L'enseignant appelle un enfant pour qu'il dise une poésie. Après c'est le tour d'un autre enfant, puis d'un troisième -Sous la direction de l'enseignant tous commencent à chanter -Exercices rythmiques accompagnés des tables de multiplication - Le cours de mathématiques commence -Les enfants rangent leurs affaires -Le silence s'installe -Narration d'une histoire déjà commencée au cours des jours précédents -Les élèves sortent leurs goûters. Ils mangent dans la salle de classe -Ils sortent pour la récréation - Les élèves rentrent dans la salle et c'est l'enseignant d'Allemand qui va développer son cours -Cours d'Allemand -L'enseignant finit son cours (dit au revoir) et immédiatement entre Monsieur A. qui prend sa place -L'enseignant rappelle les instructions destinées aux élèves responsables du repas -Le maître pose une question pour initier le cours de grammaire -Cours de grammaire -Rangement des outils de travail -Le silence s'installe -Les élèves arrangent leurs places et ils sortent 	<ul style="list-style-type: none"> -Les enfants arrivent dans la salle en saluant d'un bonjour, Monsieur A. , qui répond à chacun par son prénom -L'enseignant fait des commentaires sur un fait qui s'était passé dans l'école et fait appel aux enfants pour ne pas se moquer de quiconque -Il rappelle aux responsables les tâches de nettoyage et le service du repas à assurer -Le silence s'installe -Paroles du jour -Le bonjour -Exercices rythmiques corporels avec des tables de multiplication -À une question posée par le maître le groupe chante une chanson -Préparation d'une petite pièce pour la mettre en scène lors de la fête du trimestre -Les enfants se mettent debout à la demande du maître et ils commencent à réciter une petite poésie contenant des mots qu'ils travailleront pendant le cours qui va commencer - Petit cours de grammaire -Lorsque les enfants ont fini les exercices avec ces mots, l'enseignant dirige sa parole vers un enfant, en lui posant une question de multiplication -Commence le cours de Mathématiques -Les élèves rangent leurs outils de travail -L'enseignant annonce la continuation de l'histoire -Narration de l'histoire -Les enfants sortent pour la récréation (10h :18-10h :42) -Les enfants rentrent dans la salle de classe -Le silence s'installe -Le maître écrit sur le tableau une relation numérique puis on recommence et on reprend le cours de
---	--

	<p>Mathématiques (10 :46-11 : 15)</p> <ul style="list-style-type: none">-Les enfants sortent leurs cahiers de brouillon à la demande du maître et ils commencent une dictée pour initier un petit cours de grammaire (11 :17-11 :40)-Visite d'un groupe de maîtres japonais dans la classe (11 :40-11 :52)-Petite pause pour tous en dehors de la salle-Les enfants rentrent ainsi que l'enseignante du cours de Musique (chants)-Le cours de Musique est fini, alors rentre Monsieur A. qui donne des indications pour mettre en ordre les outils de travail-Le silence s'installe et les enfants sortent
--	---

École A
4^{ème} classe

Deux observations

Jour 1

Jour 2

<ul style="list-style-type: none">-Le maître est déjà à l'intérieur de la classe et chaque élève qui entre serre la main de Monsieur M. en lui disant le bonjour. Tout de suite les enfants se mettent à leurs places-Conversation entre le maître et les élèves à propos d'un paysage dessiné au tableau-Présentation de l'observatrice-Les enfants se mettent debout à un signal du maître-Exercices rythmiques avec des mouvements corporels (chansons)-Les enfants s'assoient-Moment des poésies (Ce sont trois enfants qui vont passer pour dire chacun une poésie différente)-Le maître donne des indications concernant les certificats médicaux-Monsieur M. commence le cours de Mathématiques en lançant une petite balle à un élève. C'est un exercice rythmique aussi-Cours de Mathématiques-Le maître s'interrompt pour donner d'autres indications avant de sortir pour la récréation-Après la récréation les enfants auront le cour d'Anglais (10h :45-11h :35) (non observé)-À 11h :40 les enfants commencent à rentrer dans la salle de classe puis ils s'assoient-L'enseignant donne des indications aux enfants responsables du repas-Récapitulation de l'histoire qui a été racontée les jours précédents-Le silence s'installe-Les enfants se mettent debout après que Monsieur M. leur en ait donné le signal-Ils sortent en ordre	<ul style="list-style-type: none">-Il est 8h : 20 et le maître est déjà à l'intérieur de la classe. Il met quelques affiches sur le tableau et deux enfants sont en train de mettre sur les tables des outils de travail pour le cours de Peinture qui va avoir lieu-Le maître parle de ce qu'on a fait hier et de ce qu'on fera aujourd'hui pour le travail de peinture. Il montre des peintures affichées sur le tableau et la plupart des enfants expriment et font des commentaires sur ce qu'ils voient-Les élèves commencent à travailler avec la participation de Monsieur M.-Les élèves finissent chacun leur tâche puis ils posent leurs travaux dans un meuble spécial pour les conserver. Ils ramassent leurs outils de travail et commencent le nettoyage-Les enfants sortent pour la récréation-Après la récréation c'est un groupe qui rentre dans la salle. L'autre groupe sera dans un autre cours-Le maître appelle un élève pour dire le poème du mardi. Après il fera de même avec trois autres élèves.-Le maître écrit sur le tableau un chiffre pour débiter le cours de Mathématiques- Les élèves gardent leurs feuilles d'exercices-Le silence s'installe et les enfants sortent en ordre-L'autre groupe rentre dans la salle et le maître écrit un chiffre sur le tableau pour commencer le cours de Mathématiques-Le maître demande aux élèves d'arranger les outils-Le silence s'installe-Les enfants sortent en ordre
--	---

École A
5^{ème} classe

Trois observations

Jour 1	Jour 2	Jour 3
<ul style="list-style-type: none"> -Les enfants arrivent dans la salle et tendent la main à l'enseignante en lui disant le bonjour -Les élèves s'installent à leurs places et ils parlent entre eux -Le silence s'installe -L'enseignante commence le cours en silence en faisant des exercices rythmiques (mouvements corporels) -Paroles du jour -Le bonjour -Présentation aux enfants de l'observatrice -La maîtresse demande aux enfants de sortir les outils de travail - Cours de Géométrie -Les élèves arrangent leurs affaires, l'enseignante ferme le tableau et il apparaît un dessin -Le silence s'installe -Récapitulation de l'histoire -La maîtresse allume un bâtonnet d'encens -Madame G. continue avec la narration de l'histoire -Les élèves prennent leurs goûters -Sortie pour la récréation -Après la récréation c'est la moitié du groupe qui rentre. Les autres élèves sont partis pour le cours d'Anglais et d'autres sont partis pour le cours d'Eurythmie -Le silence s'installe à nouveau -Madame G. écrit une opération mathématique sur le tableau et le cours de Mathématiques commence -Les enfants rangent leurs outils de travail -Ils sortent pour le cours d'Anglais et je (l'observatrice) reste dans la salle 	<ul style="list-style-type: none"> -Les enfants arrivent en tendant la main à l'enseignante en lui souhaitant le bonjour. Ils arrivent peu à peu, les uns après les autres -Les enfants s'installent à leurs places en parlant entre eux -Le silence s'installe -l'enseignante commence le cours en silence en faisant des exercices rythmiques (mouvements corporels) [7'] - Les enfants sont debout et tous disent les paroles du jour -Le bonjour -L'enseignante rappelle que c'est l'anniversaire d'une fille et tous chantent le « joyeux anniversaire » -La maîtresse dit qu'on ira à la salle d'Eurythmie et les élèves sortent -Arrivés à la salle d'Eurythmie, les enfants enlèvent leurs chaussures - Cours de Géométrie (mouvements corporels) -Les élèves sortent et se dirigent vers la salle de classe -Les enfants arrivent à la salle et ils parlent entre eux -Le silence s'installe -Continue le cours de Géométrie -Un enfant éteint une bougie -L'enseignante allume un bâton d'encens -Le silence s'installe -Tout le monde fait part de ses réflexions concernant le contenu de l'histoire qui est narrée par Madame G. -Récapitulation et continuation de l'histoire -Le moment est venu d'annoncer le gâteau et la récréation 	<ul style="list-style-type: none"> -Quelques enfants sont déjà arrivés (les uns lisent, les autres bavardent). -Le silence s'installe -L'enseignante commence le cours en silence en faisant des exercices rythmiques (mouvements corporels). -Paroles du jour -Le bonjour -Chanson -L'enseignante donne des indications avant d'aller dans la salle d'Eurythmie -Les élèves sortent en ordre, ils arrivent et laissent leurs chaussures en dehors de la salle -Cours de Géométrie avec des représentations corporelles -Les élèves sortent vers la salle de classe- -Ils arrivent à la salle de classe et parlent entre eux -L'enseignante pose une question pour commencer le cours de Géométrie. Développement du cours -Les élèves rangent leurs outils de travail -L'enseignante donne des informations concernant deux lettres destinées aux parents - L'enseignante écrit les devoirs pour la maison -Les enfants se reposent, alors le silence s'installe -Ils se mettent debout et rangent leurs chaises -Madame G fait un mouvement avec le bras, les enfants l'imitent puis ils se disent au revoir -Un groupe ira pour effectuer des Travaux Manuels et l'autre groupe se dirigera vers l'atelier de Bois.

	<ul style="list-style-type: none">-Après la récréation rentre une moitié du groupe. Les autres élèves prendront part à un autre cours.-Lecture d'un livre et des commentaires sur le texte [12']-Les enfants arrangent les livres-L'enseignante donne des consignes pour qu'ils sortent leurs cahiers-Les enfants travaillent avec des textes et ils dessinent-Les enfants finissent puis rangent leurs outils.-Le silence s'installe-Ils sortent en ordre	
--	---	--

École A
7^{ème} classe

Deux observations

Jour 1

Jour 2

<ul style="list-style-type: none">-J'arrive et les élèves sont déjà dans la salle-Le bonjour-Paroles du jour-Présentation de l'observatrice et moment pour souhaiter la bienvenue-Allitérations et chansons (3) très rythmiques-Rappel aux responsables des tâches hebdomadaires-L'enseignante ouvre le tableau en dessinant un angle-Commence le cours de Géométrie- Le cours finit et les élèves rangent leurs outils-Récréation	<ul style="list-style-type: none">-Les élèves arrivent dans la salle, ils parlent entre eux, quelques autres sont avec l'enseignante-L'enseignante se met debout en face du groupe et le silence s'installe-Le bonjour-Paroles du jour-Moment rythmique avec les mains, lecture rythmique, des chansons-Le silence s'installe-L'enseignante pose une question-Le cours de Géométrie commence- Le cours finit et les élèves rangent leurs outils-Récréation-Après la récréation se forment trois groupes. Un groupe reste dans la salle, un autre groupe ira suivre le cours d'Eurythmie et un troisième ira suivre le cours de Français-C'est Madame G. qui va commencer le cours.-Le bonjourElle se met en face du groupe et commence à parler de la correction qu'elle a faite des copies des élèves (un texte sur les châteaux forts). Elle rend les textes aux élèves (un par un)-Elle pose une question sur les textes du Moyen Âge qu'ils devaient lire-Commentaires sur les lectures (corrections)- Madame G. indique qu'on continuera la semaine prochaine et demande aux élèves de sortir les cahiers d'exercices- Elle parle avec les élèves de la nouvelle bibliothèque de l'école.-Lecture commentée d'un texte sur le Moyen Âge-Les élèves rangent leurs affaires et Madame G leur rappelle de se retrouver pour les Travaux Manuels.-Les élèves sortent de classe à la demande de Madame G.
--	---

École A
8^{ème} classe
Deux observations

Jour 1	Jour 2
<ul style="list-style-type: none">-Dans la salle il y a des élèves qui parlent avec l'enseignante. D'autres sont en train de lire des livres de la bibliothèque-Madame G. se met en face du groupe, le silence s'installe-Le bonjour-Paroles du jour-L'enseignante pose une question-Commence la conversation sur les actualités (15')-Madame G. donne des indications pour commencer le contrôle d'Histoire et les élèves se mettent au travail (45')-L'enseignante a apporté des photocopies pour le cours d'Histoire et les élèves les prennent-Commence le cours d'Histoire-Ceux qui finissent le travail sortent pour la récréation.	<ul style="list-style-type: none">-Madame G. est en train de travailler avec un élève. Il y a d'autres élèves qui travaillent dans la salle avec des dossiers-L'enseignante se met debout-Le bonjour-Les paroles du jour-L'enseignante parle avec le groupe sur le travail qu'il faudra faire pendant la séance-Des actualités (12')-L'enseignante donne des consignes pour commencer le cours d'Histoire-Le cours finit et les élèves rangent leurs outils de travail-Récréation

École B
1^{ère} classe

Trois observations

Jour 1	Jour 2	Jour 3
<p>-J'arrive lorsque l'enseignant et les élèves sont déjà dans la salle</p> <p>-Présentation de l'observatrice aux enfants, suivant la sollicitation du maître</p> <p>-Le Bonjour</p> <p>-Un enfant allume une bougie</p> <p>-Le silence s'installe</p> <p>-Paroles du jour</p> <p>-Moment rythmique et récitations de poésies accompagnées de mouvements corporels (gestes) [5']</p> <p>-Les enfants se mettent en rond et se tiennent les uns les autres avec les mains en chantant. Ils font toujours des mouvements corporels (très rythmés). Ils font aussi des exercices par paire.</p> <p>-Essai d'une pièce de théâtre et rangement d'un espace dans la salle de classe pour cela [20']</p> <p>-Les enfants retournent à leurs places et ils chantent sous la direction du maître</p> <p>-Moment de la date du jour</p> <p>-Cours principal (lecture et écriture)</p> <p>-Les enfants rangent leurs outils de travail</p> <p>-L'enseignant reprend l'histoire qu'il a racontée la veille[8']</p> <p>-Moment du goûter (10')</p> <p>-Une fille, après le consentement de Monsieur T., donne des enveloppes à ses copains (c'est une carte d'invitation pour son anniversaire)</p> <p>-Le silence s'installe</p> <p>-Récréation</p> <p>-La sonnerie se fait entendre et Monsieur T va chercher les enfants dans le préau et ils le suivent jusqu'à la salle de classe.</p> <p>-Arrangement d'un espace dans la salle pour</p>	<p>-Nous sommes déjà dans la salle et nous nous disons bonjour</p> <p>-Monsieur T. appelle un enfant pour allumer la bougie</p> <p>-Deux enfants posent des questions à Monsieur T</p> <p>-L'enseignant prend sa lyre et dit aux enfants de se mettre debout</p> <p>-Moment rythmique et récitation de poésies accompagnées des mouvements corporels (gestes)/</p> <p>-Paroles du jour</p> <p>--Les enfants se mettent en rond et se tiennent les uns les autres avec les mains en chantant. Ils font toujours des mouvements corporels (très rythmés). Ils font aussi des exercices par paire [20']</p> <p>-Essai d'une pièce de théâtre et rangement d'un espace dans la salle de classe pour cela [20'].</p> <p>Les enfants retournent à leurs places et ils chantent sous la direction du maître (trois groupes) [8']</p> <p>-Moment de la date du jour</p> <p>-L'enseignant donne des indications pour le cours d'Eurythmie qui aura lieu avec Madame Y</p> <p>-Madame Y. arrive à la salle et les enfants sortent avec elle vers la salle d'Eurythmie</p> <p>-Cours d'Eurythmie (environ 35')</p> <p>-Les enfants retournent à la salle de classe et c'est Madame R., l'enseignante d'Anglais, qui restera avec eux pour la préparation de petits gâteaux [30']</p> <p>-On amène les gâteaux à la cuisine et après 25 minutes une mère les amène déjà cuits (Ce sont des gâteaux pour les parrains de la 8^{ème} classe). Pendant ces 25 ' il y a eu le cours d'Anglais</p>	<p>-Les enfants changent leurs chaussures pour des chaussons avant de rentrer dans la salle de classe, le maître arrive, il ouvre la porte et se met sur le seuil pour dire le bonjour à chaque enfant. [3']</p> <p>-Déjà dans la salle les enfants parlent de manière informelle entre eux et quelques-uns avec le maître [2']</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-Monsieur T rappelle aux enfants qu'il y aura une réunion avec les parents pour la préparation de la fête d'été et pour la fête de trimestre. Il transmet aussi le remerciement des enfants de la 8^{ème} classe pour les cadeaux reçus.</p> <p>Le maître propose aux enfants, qu'après la récréation, ils pourront faire d'autres dessins pour leurs parrains [2']</p> <p>-Il donne des indications pour la présentation de la pièce de théâtre qui aura lieu le lendemain dans la Grande salle et il raconte de quoi il s'agit dans la pièce pour que les enfants puissent mieux comprendre son déroulement. [7']</p> <p>-Réorganisation des rôles pour la petite pièce de théâtre de la 1^{ère} classe. [7']</p> <p>-Un enfant allume la bougie</p> <p>-Moment de la date du jour</p> <p>-Essai d'une pièce de théâtre et rangement d'un espace dans la salle de classe pour cela [20']</p> <p>-L'enseignant donne des indications pour essayer les costumes après la récréation</p> <p>-Cours principal (lecture et écriture)</p> <p>-L'enseignant continue à raconter la petite histoire déjà commencée [6']</p>

<p>commencer le cours de Musique (flûtes) [20'] -À la demande de Monsieur T. une fille distribue une feuille (invitation aux parents pour la préparation de la fête d'été) [5'] -Moment de détente [4'] -Moment de chansons</p>	<p>-Les enfants ramassent et nettoient tout [6'] -Les enfants écrivent leurs noms derrière un dessin qu'ils ont fait pour leurs parrains de la 8^{ème} classe. [8'] -Récapitulation de la petite histoire qu'on a racontée la veille [8'] -Sous la direction de Monsieur M. les enfants se mettent à colorier les dessins de l'histoire [20'] -Les élèves ramassent leurs outils de travail -Ils sortent pour laisser les cadeaux (des petits gâteaux et le dessin) aux élèves de la 8^{ème} classe [8'] -Ils retournent à leurs classes en se disant au revoir</p>	<p>- Moment du goûter [7'] -Récréation</p>
--	--	---

École B
2^{ème} classe

Trois observations

Jour 1	Jour 2	Jour 3
<p>-Avant de rentrer dans la salle, les enfants changent leurs chaussures pour des chaussons -L'enseignante attend les enfants sur le seuil de la porte pour leur dire bonjour à chacun [3'] -Les élèves s'installent à leurs places respectives [3'] -Le silence s'installe -Paroles du jour [1'] -Le bonjour et présentation de l'observatrice [2'] -Moment de trésors [6'] -Moment de la date [1'] -Un enfant allume la bougie [1'] -Conversation informelle à propos du paysage qu'on regarde par la fenêtre [6'] -L'enseignante prend sa flûte et les enfants –sous sa direction- commencent à chanter accompagnés de mouvements corporels (deux chansons). Après ils feront un rond et continueront avec deux chansons en plus et une poésie (gestes) [15'] -L'enfant qui avait allumé la bougie l'éteint [1'] -Exercices du miroir [10'] -Dessin de formes [40'] -Récapitulation de l'histoire que l'enseignante a racontée depuis quelques jours [5'] -Madame R. reprend l'histoire [5'] -Le goûter [7'] -Les enfants ramassent et nettoient tout [2'] -Récréation [25'] -L'observatrice fait un bref exposé sur la faune de son pays [9'] -Les enfants sortent leurs crayons pour dessiner les motifs de l'histoire que Madame R. est en train de raconter [35'] -Les élèves commencent à copier un texte écrit sur le tableau [30']</p>	<p>-Avant de rentrer dans la salle, les enfants changent leurs chaussures pour des chaussons - L'enseignante attend les enfants sur le seuil de la porte pour leur dire bonjour à chacun [3'] -Les élèves s'installent à leurs places respectives [3'] -Conversation informelle [3'] -Moment de trésors (les cadeaux d'aujourd'hui) [9'] -Moment de la date du jour [1'] -L'enseignante appelle un garçon responsable et lui demande d'allumer la bougie -Paroles du jour [1'] -Moment rythmique avec des poésies et des chansons accompagnées avec des mouvements corporels [15'] -Sous la direction de Madame R. les enfants sortent leurs flûtes et commencent à jouer [10'] -Récitation d'une poésie en groupe et individuellement (avec des gestes) [8'] - L'enfant qui avait allumé la bougie l'éteint [1'] --Exercices du miroir [10'] -Dessin de formes [35'] -Récapitulation de l'histoire [5'] -Madame R. reprend l'histoire [5'] -A la demande de l'enseignante les enfants ramassent leurs outils et montent les chaises sur les pupitres, finalement ils sortent pour manger dehors -Récréation [25']</p>	<p>-Avant de rentrer dans la salle, les enfants changent leurs chaussures pour des chaussons - L'enseignante attend les enfants sur le seuil de la porte pour leur dire bonjour, à chacun [3'] -Les élèves s'installent à leurs places [3'] -Le silence s'installe -Paroles du jour [1'] -Moment de trésors [6'] -Moment de la date du jour [1'] -Madame R. donne des informations concernant le déroulement de la journée (changements) -Sur la demande de Madame R. un enfant allume la bougie [1'] -Conversation informelle [4'] -Les enfants commencent à chanter sur la direction de l'enseignante. Ils font des mouvements corporels et rythmiques [12'] --Sur la direction de Madame R. les enfants sortent leurs flûtes et commencent à jouer [10'] -Récitation d'une poésie en groupe et individuellement (gestes) [8'] -Moment des poésies individuelles (trois enfants) - L'enfant qui avait allumé la bougie l'éteint [1'] -Exercices du miroir [10'] -Dessin de formes [32'] -Moment de commentaires des peintures faites par les enfants [10'] -Récapitulation de l'histoire [9'] -Les enfants récitent une poésie ensemble -Le goûter -Au revoir</p>

-Moment de montrer et parler des dessins faits -Les élèves disent une poésie ensemble [1'] -Au revoir		
---	--	--

École B

4^{ème} classe

Trois observations

Jour 1	Jour 2	Jour 3
(Je suis arrivée en retard) -Le groupe est en train de dire les tables de multiplication (en rythme) -Cours principal (Mathématiques) [45'] -Récréation [25'] -Cours d'Anglais [45'] -L'enseignant donne des instructions pour les tâches à faire pour les prochains jours [2] -Récapitulation de l'histoire [8'] -A la demande de l'enseignant, les élèves commencent à dessiner un motif quelconque basé sur l'histoire racontée [32'] -Au revoir	-Les élèves entrent dans la salle de classe au fur et à mesure qu'ils arrivent et ils parlent entre eux informellement [3'] -Le silence s'installe -Paroles du jour [1'] -À la demande de l'enseignant, les élèves sortent leurs flûtes et ils jouent (préparation d'une pièce musicale)[25'] -Monsieur M. donne des indications aux enfants pour la journée et donne un devoir basé sur la pièce de théâtre qu'ils ont vu récemment (Arlequin...) [12'] Finalement il parle aussi sur le détour qu'il faut faire dans la rue proche de l'école à cause des travaux d'ingénierie [1'] -Petit moment d'un jeu en anglais. Ils terminent avec une chanson en Anglais. [8'] -Cours principal (Mathématiques) [50'] -Les élèves ramassent leurs outils de travail -Récréation	-Je me trouve déjà à l'intérieur de la salle de classe. Les élèves parlent informellement entre eux [5'] -L'enseignant allume la bougie -Le bonjour -Paroles du jour [1'] -Les élèves, sous la direction de Monsieur M. jouent de la flûte [25'] -Moment de poésies (cinq élèves diront leur poésie) [5'] -Le groupe raconte des petites nouvelles et l'enseignant informe au sujet d'une lettre que le groupe a reçue [4'] -Tables de multiplication avec un rythme [6'] -Monsieur M. fait travailler un groupe d'élèves qui préparent une petite présentation en Anglais. Les élèves répètent la pièce deux fois [12'] -Cours principal [50'] -Récréation

École B
Cinquième classe
Trois observations

<p>-Présentation de l'observatrice -Le bonjour -Paroles du jour -Sous la direction de Madame R. les élèves conjuguent des verbes (avec un rythme) [8'] -L'enseignante écrit sur le tableau une opération mathématique pour la résoudre entre tous [7'] -Moment de poésies (cinq élèves [7'] -Madame M. distribue les tâches de la semaine (Service de table, effacement du tableau, placard, balai..) [2'] -Sous la direction de l'enseignante, les élèves sortent leurs flûtes pour commencer à jouer [12'] -Rangement des flûtes [2'] -Moment de chanter en canon [12'] -Paroles pour initier le cours principal -Cours principal (Langue) [55'] -Madame R demande aux élèves de mettre tous les cahiers de devoirs sur une table. -Les élèves ramassent leurs outils de travail -Récréation [25'] -Cours d'Anglais [45'] -Moment de détente -Le silence s'installe -Récapitulation de l'histoire [4'] Madame R. reprend l'histoire [7'] -Organisation de la fête du carnaval [15'] -Repas [[60'] -Le groupe est divisé en deux. Une moitié ira au cours de Travaux Manuels. Je reste avec le groupe du cours d'Art [après ils alterneront)</p>	<p>Les élèves changent leurs chaussures pour des chaussons -Le bonjour sur le seuil de la porte -Ils s'installent peu à peu devant leurs pupitres -Moment de la date du jour -Le bonjour -Paroles du jour [1'] -Sous la direction de Madame R, les élèves conjuguent des verbes (avec du rythme)[9'] -L'enseignante écrit sur le tableau une opération mathématique pour la résoudre entre tous [5'] -Moment de poésies (cinq élèves) [7'] -Madame R. donne des informations pour l'organisation de la journée -Sous la direction de l'enseignante, les élèves sortent leurs flûtes pour commencer à jouer (explication sur le tableau) [20'] -Rangement des flûtes [2'] -Paroles pour commencer le cours principal -Cours principal [50'] -Les élèves rangent leurs outils [4'] -Récréation [25'] -Les élèves n'auront pas le cours d'orchestre. Ils restent avec Madame R. -Cours de Mathématiques [30'] -Les élèves rangent leurs outils de travail -L'enseignante donne les devoirs à effectuer pour le prochain lundi [5'] -Récapitulation de l'histoire [3'] -Madame R. raconte l'histoire [7'] -Sortie</p>	<p>-Le bonjour -Paroles du jour [1'] -Moment de la date -Sous la direction de Madame R, les élèves conjuguent des verbes (avec du rythme) [9'] -L'enseignante écrit sur le tableau une opération mathématique pour la résoudre entre tous [5'] -Moment de poésies (six élèves) [6'] -Les élèves racontent leurs week-ends -Madame R. donne des informations pour l'organisation du prochain travail -Sous la direction de l'enseignante les élèves prennent leurs flûtes et commencent à jouer [12'] -Rangement des flûtes [2'] -Exercices d'allitération [3'] -Les élèves chantent en canon [2'] -Paroles pour commencer le cours principal -Cours principal [50'] -Les élèves rangent leurs outils de travail [3'] -Récapitulation de l'histoire [4'] -Madame R. continue à raconter l'histoire [5'] -Récréation [25']</p>
---	---	--

-Cours d'Art. Les élèves écrivent dans leurs cahiers d'Histoire, ils les décorent. [45']		
---	--	--

École B
6^{ème} classe

Trois observations

Jour 1	Jour 2	Jour 3
<ul style="list-style-type: none"> -Le groupe est déjà dans la salle de classe -Madame R. distribue des responsabilités aux élèves dans l'école et donne des informations pour l'organisation de la journée [4'] -Organisation pour l'excursion que fera la classe dans quelques jours [12'] -Le silence s'installe -Paroles du jour [1'] -Le bonjour -Présentation de l'observatrice -Moment du chant [12'] -Les élèves disent ensemble une poésie (préparation pour la fête trimestrielle) [4'] -L'enseignante prend la flûte et les élèves l'imitent [3'] -Moment pour jouer de la flûte [15'] -Moment de poésie (un élève) [1'] -Correction de devoirs [10'] -Cours principal (Langue) [55'] -Les enfants rangent leurs outils de travail [3'] -Récréation 	<ul style="list-style-type: none"> -Déjà dans la salle Madame R. commence à parler de l'organisation de l'excursion [4'] -Le silence s'installe -Paroles du jour [1'] -Le bonjour --L'enseignante prend la flûte et les élèves l'imitent [3'] --Moment pour jouer de la flûte [15'] -Les élèves disent ensemble une poésie (préparation pour la fête trimestrielle) [4'] -Correction d'exercices de grammaire [11'] -Cours principal [55'] -Les élèves rangent leurs outils de travail [3'] -Récréation [25'] -Après la récréation se forment deux groupes. L'un ira à l'Eurythmie et l'autre au cours d'Allemand. Après il y aura alternance de ces deux cours pour chacun des groupes -Repas -À 14h :00 heures j'entre pour le cours d'Art qui cette fois sera donné par Madame R. et pas Monsieur R. comme d'habitude --Cours d'Art [45'] 	<ul style="list-style-type: none"> -Les élèves arrivent et changent leurs chaussures pour des chaussons -Madame R. attend les élèves sur le seuil de la porte pour dire bonjour --Déjà dans la salle Madame R. commence à parler de l'organisation de l'excursion [7'] -Le silence s'installe -Paroles du jour [1'] -Bonjour -Moment du chant à trois voix [20'] --Les élèves disent ensemble une poésie (préparation pour la fête trimestrielle) [4'] -Moment pour jouer de la flûte [20'] -Correction de quelques exercices de grammaire [11'] -Cours principal [50'] -Les élèves rangent leurs outils de travail [3'] -Récréation [25'] -Les élèves entrent, s'assoient [4'] -On continue avec l'organisation de la fête de carnaval [8'] -Madame R donne des instructions pour sortir un livre et commence la lecture rotative et explicative [20'] -Moment de Mathématique [25'] -Sous la direction de Madame R. le groupe chante une chanson pour la fête de carnaval [10'] -Organisation de la fête du carnaval [20'] -Repas -Cours de géographie

École B
7^{ème} classe
Quatre observations

Jour 1	Jour 2	Jour 2	Jour 4
<p>-Les élèves et Monsieur R. sont dans la salle et ils parlent informellement [4']</p> <p>-Le silence s'installe</p> <p>-Paroles du jour [1']</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-Présentation de l'observatrice [1']</p> <p>-Monsieur R. donne la bienvenue après les vacances et se met d'accord avec les élèves pour le travail à venir [5']</p> <p>-Ensuite il écrit sur le tableau les devoirs que le groupe devra présenter dans dix jours</p> <p>Et il rappelle les formalités pour la présentation du travail [6']</p> <p>-Distribution des tâches de la semaine [1']</p> <p>-Cours principal (Langue française) [55']</p> <p>-Les élèves ramassent leurs outils de travail [3']</p> <p>-L'enseignant fait une introduction sur un thème du théâtre de Shakespeare et de la pièce de théâtre que les élèves devront lire les prochains jours [18']</p> <p>-Récréation</p>	<p>-L'enseignant est sur le seuil de la porte en disant bonjour à chaque élève en lui serrant la main</p> <p>-Le silence s'installe</p> <p>-Paroles du jour [1']</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-Lectures des résumés des livres lus par les élèves avec la phase respective des questions posées (trois enfants) [25']</p> <p>-Monsieur R. commence le cours principal en posant une question à un élève.</p> <p>-Cours principal [45']</p> <p>-Les élèves rangent leurs outils de travail [3']</p> <p>-Monsieur R. ouvre le tableau pour commencer le cours de théâtre. Sur le tableau il y a une information écrite et les élèves la recopient [25']</p>	<p>-L'enseignant est sur le seuil de la porte. Il salue chaque enfant en lui serrant la main</p> <p>-Les élèves entrent peu à peu et ils s'installent</p> <p>-Le silence s'installe</p> <p>-Paroles du jour</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-Organisation du groupe pour les tâches à faire et l'enseignant donne des informations pour le travail à faire pendant la journée [8']</p> <p>-Lectures des résumés des livres lus par les élèves avec la phase respective des questions posées (trois enfants) [25']</p> <p>-Monsieur R. commence le cours principal en écrivant sur le tableau</p> <p>-Cours principal [45']</p> <p>-Les élèves rangent leurs outils de travail [2']</p> <p>-Cours de théâtre [25']</p> <p>-Les élèves rangent leurs outils de travail [2']</p>	<p>--L'enseignant est sur le seuil de la porte. Il salue chaque enfant en lui serrant la main</p> <p>--Les élèves entrent peu à peu et ils s'installent</p> <p>-Le silence s'installe</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-Les paroles du jour</p> <p>-Les élèves donnent leurs devoirs et l'enseignant distribue une feuille de travail [3']</p> <p>-Cours de théâtre (lecture et correction de lecture). Lecture des résumés de la pièce de théâtre [25']</p> <p>-Les élèves rangent leurs cahiers</p> <p>-Monsieur R. commence le cours principal en posant une question à un élève.</p> <p>-Cours principal [65']</p> <p>-L'enseignant raconte une petite histoire sur le théâtre pour situer historiquement la comédie de l'art (Commedia del Arte) [12']</p> <p>-Récréation [25']</p>

<p>À l'après midi :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Continuation du cours principal (Langue) [40'] -Cours de dessin [50'] 	<ul style="list-style-type: none"> -L'enseignant continue à raconter la pièce de théâtre déjà commencée la veille [15'] -Récréation [25'] -Cours de musique 	<ul style="list-style-type: none"> -Récréation [25'] -Après la récréation l'enseignant propose de continuer avec les exposés des élèves. Il donne des informations. -Lectures des résumés des livres lus par les élèves avec la phase respective des questions posées (deux enfants) [16'] -Cours de Langue (continuation) [65'] -Les élèves rangent leurs outils de travail -Repas 	
---	--	---	--

École C
2^{ème} classe
Cinq observations

Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5
<p>-Les enfants arrivent et l'enseignante est sur le seuil de la salle pour dire bonjour à chacun en tendant la main (4')</p> <p>-Déjà dans la salle, les enfants descendent les chaises qui sont sur les tables, ils s'assoient et parlent entre eux et quelques-uns parlent avec la maîtresse (5')</p> <p>-Le silence s'installe</p> <p>-Tous commencent une partie rythmique en disant des paroles et en frappant des pieds, des mains et en claquant des doigts (3')</p> <p>-Ils sortent leurs flûtes et sous la direction de la maîtresse un demi-groupe joue de la flûte et l'autre groupe chante (20')</p> <p>-Le groupe range les flûtes</p> <p>-La maîtresse commence à parler avec les enfants à propos de quelque chose concernant l'école</p> <p>-La maîtresse appelle les enfants qui doivent réciter une poésie (7 enfants) (12')</p> <p>-La maîtresse se met en face du groupe et demande de se lever pour faire un rond. Les enfants commencent à faire des mouvements corporels et</p>	<p>-Madame M. est dans la classe et elle sort les peintures de la veille</p> <p>-Les enfants arrivent et l'enseignante est sur le seuil pour dire bonjour à chacun (4')</p> <p>-Les enfants posent les chaises sur le sol et parlent entre eux. Un garçon donne à Madame M une fleur et elle la met dans un vase. (6')</p> <p>-L'enseignante se met en face du groupe et donne des indications aux enfants pour ordonner les Travaux Manuels qu'ils ont faits la veille.</p> <p>- Les enfants posent les petites colombes en papier qu'ils ont faites la veille sur les tables et la maîtresse demande de les ranger pour ne pas les abîmer</p> <p>-Le silence s'installe</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-Ils se mettent debout pour commencer à chanter (mouvements) (3')</p> <p>-Un enfant allume une bougie</p> <p>-Paroles du jour</p> <p>-Le même enfant éteint la bougie</p> <p>-Ils sortent leurs</p>	<p>Les enfants arrivent et l'enseignante est sur le seuil pour dire bonjour à chacun (4')</p> <p>-Déjà dans la salle, les enfants descendent les chaises qui sont sur les tables, ils s'assoient et parlent entre eux (7')</p> <p>-L'enseignante se met en face du groupe pour expliquer le comportement à suivre avec un copain qui est malade. Les enfants expriment leurs opinions (8')</p> <p>-Les enfants se mettent debout et chantent en faisant des mouvements de mains.(3')</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-Un enfant allume la bougie</p> <p>-Paroles du jour (1')</p> <p>-Le même enfant éteint la bougie</p> <p>-Ils sortent leurs flûtes et sous la direction de la maîtresse un demi-groupe joue de la flûte et l'autre groupe chante. Ils interprètent cinq chansons (20')</p> <p>-Les enfants rangent leurs flûtes</p> <p>-Les enfants sortent avec Madame M sur le préau</p>	<p>-Les enfants arrivent et l'enseignante est sur le seuil pour dire bonjour à chacun</p> <p>--Déjà dans la salle, les enfants descendent les chaises qui sont sur les tables, ils s'assoient et parlent entre eux (7')</p> <p>-Les enfants laissent leurs devoirs sur une chaise (des cahiers) puis s'assoient</p> <p>-L'enseignante dit de se mettre debout</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-Un enfant allume une bougie</p> <p>-Paroles du jour</p> <p>-Le même enfant éteint la bougie</p> <p>- Ils sortent leurs flûtes et sous la direction de la maîtresse il y a un demi-groupe qui joue de la flûte et l'autre groupe chante.. Ils interprètent cinq chansons (20')</p> <p>-Les enfants rangent leurs flûtes</p> <p>-Les enfants sortent avec Madame M sur le préau</p> <p>-Les enfants jouent sous la direction de Madame M</p> <p>-Ils arrivent dans la salle de classe et ils bougent</p>	<p>Fête de la Pentecôte</p> <p>Fête de la Pentecôte</p>

<p><i>rythmiques (avec les jambes et les bras) (10')</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Les enfants s'assoient et la maîtresse donne des instructions pour le moment de peinture qui va commencer -Peinture (60') -Le goûter dans la classe (10') -Récréation (30') -Après la récréation, la maîtresse d'Allemand est sur le seuil de la salle pour saluer chaque enfant en lui disant « Guten Morgen » -Commence le cours d'Allemand et sous la direction de la maîtresse d'Allemand les enfants récitent une poésie et ils chantent (5') -Développement du cours d'Allemand (35') -Récréation (15) -Après la récréation arrivent les enfants et la maîtresse donne des consignes pour installer l'ordre et le silence -Le groupe chante (mouvements avec les mains) (2') -Le silence s'installe -L'enseignante donne des indications pour le travail qui va suivre -Commence le cours de Travaux Manuels (ils fabriqueront une petite colombe avec du papier (plier et découper) (40') -Rangement des outils de travail 	<p>flûtes et sous la direction de la maîtresse un demi-groupe joue de la flûte et l'autre groupe chante. Ils interprètent cinq chansons (25')</p> <ul style="list-style-type: none"> -Moment des poésies. Ce sont quatre élèves qui iront dire chacun leur poésie (10') -Cours d'écriture et de lecture (49') -Rangement des outils de travail -Continuation de la narration d'une histoire déjà commencée les jours précédents (10') -Les enfants sur l'ordre de Madame M sortent leurs goûters -Moment du goûter (10') -Moment d'échange de livres -Récréation (30') -Entre l'enseignante du cours d'Anglais et elle reste avec les enfants (10') - Petite récréation (5') -On partage les enfants en deux groupes : l'un ira au cours de Musique, et l'autre restera dans la salle -Madame M. donne des consignes pour mettre des chaises en rond et pour sortir les outils pour faire du crochet (5') -Cours de Crochet (35') 	<ul style="list-style-type: none"> -Les enfants jouent sous la direction de Madame M (13') -Ils arrivent dans la salle de classe et ils bougent partout (5') -Le silence s'installe -Moment des poésies (cinq enfants) (10') -Cours d'écriture et de lecture(48') -Les enfants rangent leurs outils de travail -Moment du goûter [12'] -Moment d'échange des livres -Récréation (30') -Un groupe part pour le cours de Musique et l'autre reste dans la salle pour repasser -Je m'installe dans la salle de musique pour observer ce cours (40') 	<p>partout</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le silence s'installe -Moment des poésies (quatre enfants) - Cours d'écriture et de lecture -Moment du goûter dans la classe -L'enseignante donne des instructions pour la fête de la Pentecôte. -Récréation -Après la récréation c'est Madame A. qui commence le cours de Musique, cette fois avec tous les enfants ensemble (25') -Après c'est à nouveau, Madame M. qui reprendra le groupe, cette fois pour préparer les couronnes que porteront les enfants pendant la fête de la Pentecôte. -Entre Madame D. qui est venue pour aider à l'élaboration des couronnes. Les enfants travaillent tous avec l'aide et le soutien des enseignantes 	
--	--	---	---	--

<p>-Les enfants mettent les chaises sur les tables -Exercices corporels (2') -Le silence s'installe -Le « au revoir » et ils sortent en silence</p>	<p>-Rangement des outils/ -Exercices rythmiques avec des mouvements et des mots (2') -Entre l'enseignante du cours d'Anglais -Cours d'Anglais(34'') -Récréation (15') -Les enfants entrent dans la salle d'Eurythmie où aura lieu le cours de Jeux. Ils changent leurs chaussures pour des chaussons (7') -Cours de Jeux (35') -Les enfants mettent à nouveau leurs chaussures -Les enfants retournent dans leur salle de classe -Les enfants ramassent leurs affaires - Le silence s'installe -Moment de se dire au revoir avec des gestes</p>			
--	--	--	--	--

École C
3^{ème} classe
Quatre observations

Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4
<p>-Les enfants entrent dans la classe en disant bonjour. Ils descendent les chaises qui sont sur chacune sur des tables</p> <p>-Le silence s'installe</p> <p>-Sous la direction de Madame H. les enfants chantent en canon (cinq chansons)</p> <p>-Mouvements rythmiques en croisant les jambes et en disant des multiplications</p> <p>-Bienvenue à une fille qui vient d'un autre pays et qui restera en tant qu'invitée dans la classe.</p> <p>-Entrée d'un étudiant, professeur de musique, qui fait un stage à l'École</p> <p>-Moment des poésies (sept enfants diront leurs poésies)</p> <p>-Jeu de multiplication entre les enfants</p> <p>-Moment de lecture</p> <p>-Le groupe, sous la direction de Madame H. commence à essayer une pièce de théâtre. En premier ils s'habillent pour essayer les costumes.</p> <p>-Après l'essai, les enfants déjà assis chantent une chanson avant le goûter</p>	<p>-Madame D. attend les enfants sur le seuil de la porte en disant bonjour à chacun et ils entrent en se dirigeant vers leurs places. Ils parlent et descendent les chaises.</p> <p>-Madame D, sonne un triangle et le silence s'installe</p> <p>-Debout, les enfants disent les paroles du jour</p> <p>-Les enfants chantent une chanson</p> <p>-Moment rythmique. Les enfants font un rond et la maîtresse demande deux tables de multiplication et les enfants les disent en faisant des mouvements rythmiques avec les pieds.</p> <p>-Toujours en rond le groupe fait un jeu avec les adverbes</p> <p>-La maîtresse demande de sortir les flûtes</p> <p>-Commence le moment de musique (six enfants jouent de la flûte, l'un après l'autre sans partition).</p> <p>- L'enseignante de mande aux élèves de rendre les devoirs et ils s'approchent vers une table pour les poser</p> <p>-Moment de poésies (ce sont cinq enfants qui diront leurs poésies)</p> <p>-Les enfants, sous la direction de Madame D, font trois exercices de mathématiques (devoirs des jours antérieurs)</p> <p>-Commence le cours principal (Espagnol)</p>	<p>-Madame D. et le professeur M.A. attendent les enfants sur le seuil de la porte. Les enfants entrent dans la classe en disant le bonjour et ils descendent les chaises.</p> <p>-Le professeur M.A. se met en face du groupe puis il donne les instructions à suivre pour l'exercice de musique que les enfants vont faire (la musique et la lettre d'une chanson) [12']</p> <p>-Ensuite c'est Madame D. qui commence à diriger une autre chanson en canon (5').</p> <p>-Moment rythmique avec des mouvements du corps tout en disant les tables de multiplication</p> <p>-Quelques enfants sortent pour aller s'habiller avec les costumes de théâtre car ils doivent travailler une pièce pour la prochaine fête [j'irai avec eux pour les aider à s'habiller]</p> <p>-Je retourne à la salle de classe et les enfants sont en train de dire une poésie, tous ensemble</p> <p>-Commence le cours principal (Espagnol) [35']</p>	<p>-Les enfants entrent dans la classe en disant bonjour et ils descendent les chaises. Quelques-uns nettoient leurs tables.</p> <p>-Le professeur M.A. se met en face du groupe et il commence à diriger les exercices de chant. [12']</p> <p>-Neuf enfants passent en face du groupe pour dire leurs poésies [15']</p> <p>-Essai de la pièce de théâtre (à présenter le samedi d'après)</p> <p>-Exercices de calcul</p> <p>-Commentaires des enfants sur leur vécu dans la pièce de théâtre</p> <p>-Préparation des invitations pour la fête de samedi</p> <p>-Les enfants font une récapitulation des personnages de la pièce de théâtre</p> <p>-Madame D. ferme la séance et rappelle aux enfants qui n'en ont pas fini avec les rédactions de les terminer pendant la récréation</p> <p>-Moment du goûter</p> <p>-Adieux au professeur M.A.</p>

<p>-Les élèves sortent des petites nappes sur leurs tables et ils commencent à manger leurs goûters</p> <p>-Récréation</p> <p>-L'enseignante annonce aux élèves qu'il y aura le cours principal et après les Travaux Manuels</p> <p>-Madame D. rappelle aux enfants qu'il faudra continuer avec les mètres qu'ils ont fabriqués (mettre du vernis)</p> <p>-Commence le cours principal (Langue)</p> <p>-Les enfants ramassent leurs outils de travail</p> <p>-La maîtresse demande au professeur M.A. (professeur invité ce jour là) à raconter une histoire.</p> <p>-Avant de le faire le professeur demande au groupe de faire la récapitulation de l'histoire déjà racontée la veille.</p> <p>-Les enfants chantent une chanson sous la direction du professeur M.A</p> <p>-Deuxième récréation</p>	<p>-La maîtresse rappelle qu'il faut finir à la maison le travail avec les mètres et demande de sortir les cahiers de calcul pour renforcer les mathématiques</p> <p>-Les enfants font des exercices de mathématiques et Madame D se met à tricoter.</p> <p>-Au fur et à mesure que les élèves finissent, ils s'approchent de Madame D qui fait les corrections sans laisser son tricot</p> <p>-Moment de lecture à haute voix (15')</p> <p>-Madame D demande de sortir les cahiers des artisanats pour que les enfants continuent à faire leurs rédactions</p> <p>-Récréation</p>	<p>-Madame D. donne des consignes pour les devoirs et également, elle rappelle aux enfants où se trouvent les balles pour ceux qui veulent les amener à la récréation.</p> <p>-Récréation</p>	
---	--	---	--

École C
4^{ème} classe
Cinq observations

Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5
<p>-Les élèves entrent peu à peu en saluant leur maîtresse. Ils descendent les chaises qui sont sur les tables et s'installent. Ils parlent entre eux (7')</p> <p>-L'enseignante demande une explication sur un fait qui s'est passé dans la salle et les enfants la lui donnent (5')</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-Madame S. donne des indications pour sortir les partitions et les flûtes.</p> <p>-C'est le moment de musique qui commence [Trois pièces musicales avec flûtes et voix] (14')</p> <p>-Nettoyage des flûtes</p> <p>-À la demande de Madame S., un enfant, allume une bougie</p> <p>-Paroles du jour</p> <p>-Moment rythmique avec des multiplications</p> <p>-Commence le cours de Mathématiques</p> <p>-L'enseignante distribue une feuille de devoirs pour la maison</p> <p>-Fermeture des rideaux</p>	<p>-Les élèves entrent dans la salle en disant bonjour. Ils descendent les chaises qui sont sur les tables et s'assoient..</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-Moment pour écouter ce que les élèves veulent raconter (des nouvelles)</p> <p>-À la demande de l'enseignante, les enfants sortent leurs flûtes et les partitions</p> <p>-Moment de jouer de la musique (Trois pièces musicales avec des flûtes et voix)</p> <p>-Nettoyage des flûtes</p> <p>-Moment des poésies (Ce sont quatre enfants qui se lèvent pour les réciter)</p> <p>-Un enfant allume une bougie à la demande de Madame S.</p> <p>-Paroles du jour</p> <p>-Exercices rythmiques par paire en disant des multiplications</p> <p>-Récapitulation de l'histoire qu'on a racontée la veille</p> <p>-L'enseignante demande de</p>	<p>-Les élèves entrent dans la salle en disant bonjour. Ils descendent les chaises qui sont sur les tables et s'assoient.</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-Fermeture des rideaux</p> <p>-Le silence s'installe (l'enseignante fait sonner un triangle)</p> <p>-L'enseignante rappelle aux élèves qu'ils doivent choisir les cahiers, les meilleurs, pour l'exposition (fête « Portes Ouvertes »). Elle demande aussi de sortir les coussins et tous parlent à ce sujet.</p> <p>-À la demande de la maîtresse les enfants sortent leurs flûtes, les partitions.</p> <p>-C'est le moment de la musique [Trois pièces musicales avec des flûtes et voix]</p> <p>-Nettoyage des flûtes</p> <p>-Cours de Peinture</p> <p>-L'enseignante distribue aux enfants les cartes d'invitation pour les parents (fête du samedi)</p>	<p>Les élèves entrent en disant bonjour. Ils s'installent à leurs places et Madame S. commence à distribuer les chaussons pour faire de l'Eurythmie.</p> <p>-L'enseignante fait sonner le triangle et le silence s'installent</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-Elle dit aux enfants d'aller à la salle d'Eurythmie où Madame R. les attend.</p> <p>-Les élèves de retour à leur classe parlent avec l'enseignante au sujet du travail qu'ils ont fait en Eurythmie.</p> <p>-Le silence s'installe</p> <p>-Un élève allume une bougie</p> <p>-Moment des poésies (7 enfants diront leurs poésies)</p> <p>-Tous debout, l'enseignante parle des dessins de la veille</p> <p>-Paroles du jour</p> <p>-Exercices rythmiques avec des nombres</p> <p>-L'enseignante demande aux enfants de sortir le cahier de devoirs</p> <p>-Madame S. demande</p>	<p>-Les élèves entrent en disant bonjour, descendent leurs chaises et se mettent à parler de manière informelle avec l'enseignante qui est déjà dans la salle de classe.</p> <p>-Madame S. dit aux élèves de choisir les dessins qui vont être exposés lors de la fête « Portes Ouvertes » qui aura lieu le lendemain, samedi.</p> <p>Les enfants mettent en ordre aussi les petits coussins qu'ils ont fabriqués et ils mettent sur une table les cahiers qui vont être exposés.</p> <p>C'est un moment de préparation pour la fête du lendemain</p> <p>-L'enseignante fait sonner un triangle et les enfants se dirigent vers leurs places</p> <p>-Le silence s'installe</p> <p>-Le Bonjour</p> <p>-Commence le moment de la musique (flûtes et chansons)</p> <p>-Fermeture des rideaux</p> <p>-Un enfant allume une bougie</p> <p>-Moment de poésies (cinq</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Moment de récapitulation d'une histoire déjà commencée et continuation de la narration -Le goûter -Récréation 	<ul style="list-style-type: none"> sortir les devoirs -Cours de Mathématiques (correction des exercices) -Fermeture des rideaux -Continuation de la narration -Le goûter -Récréation -Cours d'Allemand -Récréation 	<ul style="list-style-type: none"> -Le goûter -La récréation -Après la récréation tous les enfants se dirigent vers une autre salle pour suivre le cours de Musique -Récréation 	<ul style="list-style-type: none"> d'éteindre la bougie -L'enseignante rappelle qu'il y avait des devoirs à rendre (étui tricoté pour les flûtes/des coussins et les devoirs de Mathématiques) -Cours de Mathématiques -Les enfants rangent les outils de travail -Fermeture des rideaux -Narration d'une histoire -Le goûter dans la classe -Récréation -Après la récréation commence le cours d'Allemand (auquel je n'assisterai pas) -Madame S. reprend le cours de Mathématiques -Les élèves rangent leurs outils de travail -Récréation 	<ul style="list-style-type: none"> enfants diront leurs poésies). -Tous les enfants se mettent debout pour dire les paroles du jour -<i>Phase rythmique avec des mouvements corporels en faisant des jeux d'addition, de soustraction et de multiplication</i> -Cours de Mathématiques (fractions) -Récréation
---	--	---	---	---

École C
6^{ème} classe
Trois observations

Jour 1	Jour 2	Jour 3
<ul style="list-style-type: none"> -J'entre dans la salle de classe et les élèves sont déjà à l'intérieur. L'enseignant me dit qu'aujourd'hui le groupe ira à la salle de théâtre pour essayer de jouer une pièce -L'enseignant demande aux élèves de se mettre en rond -Paroles du jour -Bonjour -Présentation de l'observatrice -Sortie vers la salle de théâtre -Installation dans la salle de théâtre et répétition d'une pièce (35') -Retour à la salle de classe -Cours principal (Histoire /Moyen âge) -Pendant le cours, l'enseignant écrit petit à petit les devoirs -Récréation 	<ul style="list-style-type: none"> -Les enfants arrivent petit à petit en saluant Monsieur M qui est déjà à l'intérieur de la salle. -Ceux qui arrivent s'assoient, parlent entre eux et font un devoir dans leurs cahiers. -L'enseignant se met en face du groupe et le silence s'installe -Paroles du jour -Bonjour -Moment de vérification des cahiers. Monsieur M. demande à quatre enfants de finir les résumés -Sortie vers la salle de théâtre. -Installation dans la salle de théâtre et répétition de la pièce de théâtre -Retour à la salle de classe. Les enfants reprennent la rédaction de leurs résumés -Examen -Récréation 	<ul style="list-style-type: none"> -Les enfants arrivent petit à petit et saluent Monsieur M. qui est déjà à l'intérieur de la salle. -Paroles du jour -Bonjour -L'enseignant annonce que la salle de théâtre sera occupée par un groupe qui fera de l'Eurythmie -Moment de poésies (trois élèves disent leurs poésies) -L'enseignant enlève des peintures qui étaient affichées. C'est un moment de détente pour les élèves -Monsieur M. donne des instructions pour les cahiers qui devront être présentés dans les prochains jours. - Les élèves rendent de nouvelles peintures à Monsieur M. et celui –ci, donne ses appréciations. - Les élèves sortent leurs cahiers de Minéralogie pour en finir avec un travail (coller des photocopies, mettre des titres, dessiner). -Récapitulation d'un cours de Minéralogie. -Récréation (30') -Cours d'Éthique -Récréation (30') -Un demi groupe va pour le cours d'Éducation Artistique et l'autre reste en cours d'Anglais (40') -Récréation (15') -Échange des groupes (45') -Un demi-groupe reste avec Monsieur M. pour une révision et l'autre groupe part pour faire de l'Eurythmie -Révision de calcul (40')

École C
7^{ème} classe
Deux observations


Jour 1

Jour 2



<p>-J'arrive et l'enseignant est déjà à l'intérieur de la salle en dessinant sur le tableau l'appareil circulatoire.</p> <p>-Les élèves arrivent peu à peu et saluent l'enseignant qui répond bonjour. Ceux qui sont déjà arrivés sont en train de lire des livres de la Bibliothèque</p> <p>-L'enseignant fini son dessin et le groupe commence à parler sur les cadeaux qu'ils devront faire aux enfants de la deuxième classe. Ils préparent leur visite à la deuxième classe.</p> <p>-L'enseignant commence à expliquer l'étymologie d'un mot à propos d'un commentaire fait. En même temps il profite (afin que les élèves se souviennent) pour parler de quelques épisodes sur l'histoire de Rome.</p> <p>-À la demande de Monsieur M. les élèves commencent à décrire le repas qu'ils ont amené ce jour là. Il semble qu'il y aura un petit repas spécial aujourd'hui</p> <p>- Un élève rappelle qu'aujourd'hui il y aura le cours d'Horticulture et l'enseignant parle des relations de la terre, de l'eau, des minéraux, des plantes.</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-A la demande de Monsieur M. deux élèves sortent des rangs pour dire leurs poésies</p> <p>-Commence le cours principal (Sciences de la nature)[38']</p> <p>-Les élèves se préparent à sortir pour la deuxième récréation</p> <p>-Continuation du cours principal</p> <p>-Les élèves sortent les repas qu'ils avaient apportés et tous ensemble nous commençons une dégustation générale. Monsieur M. pose des questions aux élèves par rapport aux contenus et aux divers ingrédients des différents plats que nous dégustons (en relation avec le cours principal d'aujourd'hui).</p> <p>-Les élèves ramassent et nettoient tout et Monsieur M rappelle que demain il y aura le barbecue (pour continuer avec le cours sur les aliments)</p> <p>-Cours d'Ethique</p>	<p>-J'arrive et une bonne partie des élèves sont déjà assis. Je vois qu'il y a du pain sur une table. L'enseignant est sur le seuil de la porte</p> <p>-L'enseignant demande à quatre élèves de changer de place pour aller un peu plus devant.</p> <p>-Monsieur M. demande aux responsables du service de nettoyage de lever les mains pour se mettre d'accord sur quelques points</p> <p>-Tous se mettent debout et disent les paroles du jour</p> <p>-Le bonjour</p> <p>-Trois élèves sortent pour dire leur poésie.</p> <p>-Les élèves sortent leurs cahiers à la demande de l'enseignant et commence le cours principal (Sciences de la nature)</p> <p>-L'enseignant commence à parler sur l'organisation de la fête du samedi.</p>
--	--

ANNEXE 3

EXEMPLE (DESSIN DES FORMES ET GÉOMÉTRIE)

Domaine	Contenus des entretiens appartenants à ce domaine		
<p>Dessin des formes et géométrie</p>	<p>J'ai commencé avec une semaine de formes parce que dans les écoles Waldorf on commence « la droite et la courbe »...vous savez la première semaine dans une école Waldorf...Les premiers jours on apprend aux enfants deux choses fondamentales dans la vie, dans le monde, dans tout...les premiers jours on apprend ça... (l'enseignante dessine)...Ça c'est la droite,, et ça c'est la courbe...Où est ce qu'on trouve des droites dans le monde ? Où est ce qu'on trouve des courbes dans le monde ?...Et en moi ? Où est ce que je trouve des droites ? Où est ce que je trouve des courbes ?...Alors, la courbe tout suite ils disent c'est ça...tout enfant dira : <i>oui !</i>...et puis dans le corps ?...Je leur ai dit : <i>on a une courbe complète, parfaite...cherchez -là !</i></p> <p>[...]</p> <p>...il y a tout un monde de courbes et tout un monde de droites...Alors, le premier jour, je leur ai dit : <i>il y a des grandes courbes, il y a des petites courbes, il y a tout un monde...il y a des courbes qui sont grandes, moyennes, petites...il y a des courbes qui protègent notre courbe...[...]</i></p> <p>...donc vous faites un monde de courbes, lorsqu'ils auront organisé leurs espaces et leurs feuilles...et j'avais vraiment une image de leurs âmes parce certains n'ont jamais pu faire des courbes qui se parlent...et c'était le premier jour de classe...donc ils avaient peur.[...] quoique je travaille ça, si ces enfants n'arrivent pas à rentrer en relation, moi, je retrouverai [...] dans mon travail, à d'autres moments...il faut que j'arrive à ce que ça évolue[...]</p> <p>[L'enseignante parle des autres périodes et elle ajoute] ...Oui, mais par contre on fait aussi des dessins de formes...lorsque ils sont en demi groupe, je peux leur faire des dessins de formes...c'est important chez nous aussi...c'est une situation aussi dans l'espace...les dessins de formes, voilà....</p> <p>ÉCOLE A 1^{ère} classe, pp.9-10/lignes 121-149, 179-182</p> <p>-----</p> <p>...dessins de formes... ça c'est pareil...trois périodes de dessins de formes ...la droite et la courbe voilà....Et puis après ça...c'était dans une première période....c'était surtout les agencements de droites et de courbes...verticales ou horizontales qui regardent vers le haut ou vers le bas...dans une deuxième période</p>	<p>La droite et la courbe et leur rapport avec l'homme et avec la réalité</p> <p>Les formes basiques du monde (la droite et la courbe)</p> <p>La variabilité des formes dans l'espace (grandeur et direction)</p> <p>L'enseignante observe l'enfant (Ce que fait l'enfant nous donne une image de leur âme)</p> <p>L'enseignante montre sa préoccupation pour l'évolution du rapport enfant/travail</p> <p>Organisation du travail en deux demi-groupes et par périodes</p> <p>Organisation du travail par périodes</p> <p>La variabilité des formes dans l'espace (grandeur et sens)</p>	<p></p> <p>●</p> <p>Жç</p> <p>õ</p> <p>õ</p> <p>ot</p> <p>P/ot</p> <p>Жç</p>

	<p>ça a été surtout le centre et la périphérie avec la droite et la courbe aussi...ou sinon [---] on va rentrer dans un mouvement, mouvements de droites ou mouvements de courbes ÉCOLE B 1^{ère} classe, p. 272/lignes 448-455 -----</p> <p>...C'est la continuité aussi de la 1^{ère} classe...1^{ère} classe, donc, dessin de formes, toutes ces formes hein...courbes, droites...il existe dans le monde que des courbes et des droites, il n'y a pas d'autres formes...et là les élèves découvrent[...] ...alors, différentes droites bien sûr...on apprend leur nom...des droites verticales, horizontales, obliques...les courbes, ah oui...il y en a de toutes sortes...il y en a même qui se ferment...on fait tous ces types de formes...<u>on exerce vraiment dans l'espace en bougeant...et en grand et en petit...</u> <u>Ça se complète beaucoup avec de l'Eurythmie</u>, tout à fait...et puis donc, on va compliquer les formes de plus en plus et on arrive en 2^{ème}...la 2^{ème} classe c'est vraiment une dualité...dans les histoires on fait les animaux et les saints...et dans les formes il y a cette droite, cette gauche, le haut, le bas, avant, arrière, donc, vraiment double...les enfants sont doubles en 2^{ème} classe...et donc on exerce vraiment ça....la symétrie c'est vraiment un côté de l'autre, en bas en haut...ils sont pareils mais c'est pas vraiment tout à fait pareil parce que c'est pas une machine qui les fait...c'est vraiment du vivant...effectivement, même en nous, le bras droit n'est pas tout à fait pareil au bras gauche[...] Les yeux ne sont pas pareils...et on a besoin de ces deux côtés-là...et ils doivent se compléter...et donc, à travers des dessins...donc, dans l'espace aussi...toutes les formes qu'on fait à deux...jusque dans nos tracés[...] Tout à fait...il faut vraiment poser ça [je viens de dire à l'enseignante que ça les aide pour l'écriture de d et du b, par exemple]...mais aussi intérieurement...ça veut dire qu'on a ...si on a deux côtés ...alors on a un centre....si on a une droite, une gauche, on a un milieu...si on a un haut, un bas, on a le milieu...si on a un avant, un arrière, on a le milieu...le milieu c'est là où tout être humain va se trouver...donc ça...ça aide énormément aussi.. ÉCOLE B 2^{ème} classe, pp. 289-</p>	<p>Les mouvements de la droite et de la courbe</p> <p>Les formes basiques du monde (la droite et la courbe</p> <p>La variabilité...</p> <p>Mouvements dans l'espace avec le corps</p> <p>Intégration d'autres savoirs : l'Eurythmie</p> <p>La dualité et la symétrie en 2^{ème} classe</p> <p>La dualité s'exprime dans d'autres savoirs qu'on enseigne (Plan d'études)</p> <p>La symétrie et le rapport avec l'homme</p> <p>Le travail intérieur dans le dessin de formes</p>	<p>~</p> <p>●</p> <p>⊗</p> <p>~</p> <p>P/gl</p> <p>☀</p> <p>☀</p> <p>⊗</p> <p>♣</p>
--	--	--	--




	<p>290/lignes293-327</p> <p>-----</p> <p>J'ai commencé la deuxième classe avec le dessin de formes....Je pense que j'y ai consacré trois semaines, je ne me souviens pas...il faut que je regarde mes notes...J'aime commencer avec le dessin de formes pour entrer bien dans le travail...pour organiser bien l'espace, pour nous mettre dans une dynamique différente après un long été...Les enfants ont besoin de se placer, de s'installer...c'est très rare pour moi de commencer par une autre chose[...] Nous avons fait des formes simples...l'horizontale, la verticale...on a travaillé dans l'espace...et après nous sommes passés à des symétries simples...seulement de gauche à droite...de haut en bas... ÉCOLE C, 2^{ème} classe, p.544/lignes 20-34</p> <p>-----</p> <p>...et en gros j'alterne français, mathématiques jusqu'à la fin de l'année en glissant peut-être de temps en temps une période de formes[...] dessin de formes, dessins dynamiques, préparation à la géométrie et géométrie aussi</p> <p>ÉCOLE A, 3^{ème} classe, p. 58/lignes193-197</p> <p>-----</p> <p>...pendant le mois de mars on est entré dans une période de dessin de formes. Normalement, dans les petites classes, on donne toujours une période de dessin de formes [...] mais, en troisième il y a beaucoup de matière, on est un peu chargé et parfois on ne sait pas où mettre le dessin de formes...donc j'ai eu une période de dessin de formes...Il s'agissait de travailler la symétrie d'une façon plus compliquée , parce qu'en deuxième classe on travaillait, fondamentalement de gauche à droite...mais en troisième c'est de droite à gauche, de haut en bas...Avec le dessin de formes l'enseignant commence une symétrie sur le tableau d'un seul côté...on trace les axes de symétrie et on commence par un seul côté...et les enfants doivent compléter. Si l'on commence à droite...ils doivent compléter par la gauche...ensuite le dessous, le dessous à droite et le dessous à gauche. Le premier jour, l'enseignant présente ça avec une histoire...tu l'effaces et les enfants doivent le garder en mémoire...Le jour suivant il s'agit de se souvenir...Les axes sont sur le tableau et un enfant passe au tableau pour</p>	<p>Organisation par périodes</p> <p>Pour commencer après les vacances</p> <p>Les symétries simples</p> <p>Organisation par périodes</p> <p>Dessin de formes : préparation vers la géométrie</p> <p>Organisation par périodes (une période dans les petites classes)</p> <p>Symétrie (continuation)</p> <p>On commence par une histoire</p>	<p>P/ot</p> <p>Rith/ Resp</p> <p></p> <p>P/ot</p> <p>P/ c-a</p> <p>P/ot</p> <p></p> <p>Ena</p>
--	---	--	--


	<p>commencer la figure...En plus de la symétrie on travaille le dessin de formes rythmique...et les métamorphoses...des dessins qui ont un rythme continu et aussi des métamorphoses...Il faut que tu imagines une vague dans un mouvement...Selon Steiner ça aide beaucoup à cet âge là ÉCOLE C, 3^{ème} classe, p. 601/lignes 315-338</p> <p>-----</p> <p>...non, pas encore....la géométrie se fera en 5^{ème} classe ÉCOLE A, 4^{ème} classe,p.72/ligne 48</p> <p>-----</p> <p>mais, en 4^{ème} oui, elle apparaît déjà un peu...On a fait un cercle et on l'a divisé comme s'il était un gâteau...et en cherchant dans le gâteau sont apparus les triangles et on les a nommés....et de la tarte est sorti un pentagone aussi....Il n'y a pas une période de géométrie...la géométrie apparaît un petit peu mais pas comme géométrie c'est en 5^{ème} qu'elle apparaît. ÉCOLE C, 4^{ème} classe, p.637/lignes 347-366</p> <p>-----</p> <p>... on va peut-être garder uniquement la géométrie parce que c'était la période que j'ai développée devant vous et comment je m'y suis prise et qu'est-ce que je voulais obtenir en fin de période... quel était l'objectif à atteindre...En fait c'est une géométrie, déjà, qui est proche encore du dessin de formes que nous avons travaillé dans les classes précédentes... c'est encore très présent... la forme tout à fait libre, maîtrise du geste et on est encore dans cet élément-là puisqu'on a travaillé à main levée...on n'a pas travaillé avec les instruments tels que la [...] on est encore dans ce geste pour que vraiment on sente le mouvement d'une forme, d'un cercle...le sentir intérieurement avant de pouvoir le représenter... Si on a le compas ça devient déjà complètement extérieur et puis c'est l'instrument qui va agir et qui va apporter cette régularité... alors que si on le fait à main levée, on a forcément une participation intérieure, on doit prendre du recul et puis vraiment maîtriser sa forme et tous les petits gestes que nous faisons...donc, c'est ce qu'on va travailler, c'est ce moment que nous allons travailler et nous allons aussi essayer de voir, à partir d'une forme parfaite qui est le carré, ce que cette forme inscrite dans un cercle va perdre petit à</p>	<p>Développer l'observation et la mémoire</p> <p>Les formes rythmiques et les métamorphoses des formes</p> <p>Du dessin des formes à la géométrie</p> <p>Sentir le mouvement d'une forme (le geste. La participation intérieure)</p> <p>Les formes parfaites (carré) et les autres formes qui sont moins</p>	<p>ö</p> <p>~</p> <p>P c-a</p> <p>~ ♣</p> <p>●</p>
--	--	--	--


	<p>petit et où d'autres formes vont apparaître...alors le rectangle, le losange et tout cet appauvrissement quelque part...pour arriver au trapèze qui, lui, est loin d'être une forme parfaite... qui n'a plus d'angles droits, les diagonales ne sont plus égales, etc... [...]donc, il n'a que deux droites parallèles... deux côtés parallèles... donc ça, c'était l'objectif à atteindre... et ensuite trouver, justement, que les enfants découvrent par eux-mêmes...que ceci leur soit donné mais qu'ils arrivent aussi à le découvrir, qu'ils puissent trouver ces caractéristiques à partir des éléments qui ont été posés...des éléments aussi de vocabulaire et de représentations... on nomme les choses, maintenant les droites elles ne sont pas seulement/ elles ne se rencontrent pas mais on les nomme parallèles [Je lui ai dit qu'elle avait déjà travaillé ça en Eurythmie...] C'était aussi essayer d'illustrer à travers de grandes formes dans l'espace et que cela devienne un travail social qui est l'Eurythmie... aussi puisque je suis eurythmiste... donc, c'était pouvoir aussi mettre toutes ces notions que nous avons vu de manière assez petite –entre guillemets- égoïstes sur une feuille, sur notre cahier... je voulais qu'elles soient vécues par l'ensemble de la classe dans de grandes formes, dans de grandes représentations, dans notre corps mais aussi qu'elles puissent vivre dans l'espace à travers ces grands mouvements... et ça demande aussi une participation à ce moment-là de chaque enfant pour la forme commune, pour la collectivité ÉCOLE A, 5^{ème} classe, p. 86/lignes 9-58 ----- La géométrie c'est une nouveauté de la 5^{ème} classe On a fait toutes les formes géométriques mais à main levée...mais pas du tout en disant...ben voilà, on va dessiner un carré...on a fait un jeu de mobilité...je vais expliquer ça...on fait bouger des droites sans arrêt et ils [...] tout d'un coup derrière un carré, tout d'un coup derrière un triangle, tout d'un coup derrière un losange...des choses comme ça tout le temps [...] libre...et une forme quelconque devenait une forme géométrique...et quand on avait la forme définie. Eh bien, on disait toutes ses particularités, tu vois...elle a tant d'angles droits, elle a deux parallèles, elle a des perpendiculaires...on disait</p>	<p>parfaites</p> <p>La description arrive peu à peu</p> <p>On travaille les formes dans l'espace (Eurythmie)</p> <p>Du cahier aux formes dans l'espace</p> <p>La géométrie commence en 5^{ème} classe</p> <p>Les jeux de mobilité à partir du carré. D'autres formes vont apparaître</p> <p>Définitions en géométrie</p>	<p>c-a</p> <p>~</p> <p>~</p> <p>P</p> <p>●</p> <p>c-a</p>
--	---	--	--

	<p>tout...angles aigus, angles obtus....on définit toutes ces particularités -Il n'y a pas de volume ECOLE B, 5^{ème} classe, pp. 337-338/lignes 125-140/ -----</p> <p>... oui... dans les petites classes on fait le dessin des formes... en 5^{ème} classe on fait la géométrie à main levée, c'est-à-dire, on commence vraiment à étudier les formes géométriques mais sans instruments et en 6^{ème} on a les [formes] géométriques avec les instruments[...] le rapporteur, le compas [...] seulement... avant c'est tout à main levée... et ça c'est génial, je trouve, parce que ça veut dire que les enfants doivent trouver la proportion par eux-mêmes... ils doivent pouvoir évaluer, tu vois ?... ils n'ont pas une règle pour mesurer...si on leur dit qu'ils doivent faire une droite deux fois plus longue que l'autre c'est vraiment avec leur oeil qu'ils doivent voir ça et là c'est vraiment un apprentissage de l'orientation dans l'espace...de la latéralisation... ça c'est très précieux... alors en géométrie aussi ils travaillent... tu as été à la fête trimestrielle ce matin ? Tu as vu le transformation des triangles avec ma classe en 6^{ème} ? Voilà... ils le travaillent avec leurs pieds aussi...et depuis plus petits, le triangle, ils le travaillent déjà avant, à la fois à la main comme ça mais ils le travaillent pas mal dans l'espace... et là en 6^{ème}... les instruments c'est quelque chose qu'ils adorent [je lui demande s'ils travaillent seulement avec les figures planes] ...plane, plane, oui...c'est pas encore la représentation dans l'espace... ça c'est en 7^{ème} [...] Pas le volume, de même qu'on ne calcule que le périmètre en 6^{ème}... la surface, elle ne vient pas encore la surface... elle vient seulement en 7^{ème} parce que c'est en 7^{ème} qu'on commence à apprendre les carrés... et les volumes viennent seulement en 8^{ème} parce que c'est le moment où on commence à apprendre/ en principe c'est comme ça... c'est périmètre en 6^{ème}, surface en 7^{ème}, volume en 8^{ème} [Je lui demande combien de périodes de géométrie ils ont] une... et puis j'en fais de façon hebdomadaire [...] une période de géométrie de trois semaines aussi et la géométrie, ce que tu as vu... moi, après je l'ai repris en cours</p>	<p>Les instruments on les emploie en 6^{ème} classe</p> <p>Orientation dans l'espace : Trouver les proportions d'une figure sans instruments</p> <p>En 6^{ème} c'est le calcul du périmètre</p> <p>En 7^{ème} : les surfaces (géométrie du carré)</p> <p>En 8^{ème} : le volume</p>	<p>P c-a</p> <p>♣</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p>
--	--	---	--

	<p>hebdomadaire une fois qu'on a fini la période, mais c'est vraiment en 6^{ème} le travail de la précision en géométrie... se rendre compte que si on veut arriver à quelque chose de tout à fait juste il doit pas y avoir un millimètre de plus ou un millimètre de moins... ça doit être exactement</p> <p>[...] On doit avoir des crayons très bien taillés... et puis, bien regarder les choses... et ça ils ont vu, quand ils ont fait le théorème de Pythagore après qu'ils l'ont fait avec les quadrillages...il y en a qui se sont retrouvés avec des petits carreaux qui faisaient trois millimètres de côté qui n'étaient plus des carrés... et ils ont vu qu'ils n'étaient pas justes... et puis toujours essayer de travailler du côté artistique aussi pas seulement du côté [de la précision]... l'exploit artistique avec des couleurs [...] moi, je les ai fait travailler avec les couleurs... je les ai fait travailler avec la couleur... l'année prochaine ils travailleront avec le crayon gris, la géométrie, mais cette année j'ai gardé la couleur [....]</p> <p>et ils doivent commencer à dire c'est-à-dire à pouvoir tout décrire... ça je l'ai beaucoup travaillé l'année dernière en géométrie à main levée...alors qu'est-ce que c'est qu'un triangle?... dessiner un triangle... ils savent tous dessiner un triangle, alors maintenant qu'est-ce qu'on peut dire qu'est-ce que c'est qu'un triangle?... avant de dire que c'est une forme fermée avec trois côtés et trois angles...c'est rudement dur hein...et un carré qu'est-ce que c'est?...il y a 4 côtés, oui, d'accord... il y a 4 côtés...il y a aussi le losange, le rectangle et puis n'importe quel quadrilatère... oui, mais alors les 4 côtés ils sont égaux... oui, les 4 côtés ils sont égaux...alors ça peut aussi être un losange, hein?... Vraiment, chaque fois arriver à affiner l'observation et la description...</p> <p>ÉCOLE B, 6^{ème} classe, pp.360-362/lignes 421-480, 506-516</p> <hr/> <p>On a aussi donné la géométrie...On commence avec le dessin dynamique, le dessin de formes et de là, nous sommes arrivés à des concepts clairs : la droite, la demi-droite, le point, la circonférence. Auparavant on peut les observer, les nommer, mais ce qui concerne le travail, les mesures...ça se fait en sixième classe...Bien sûr on le voit à partir de l'histoire de l'Egypte...parce qu'on a mesuré la terre. On a mesuré le champ à</p>	<p>Organisation par périodes (une période plus un cours hebdomadaire après la période)</p> <p>La précision en géométrie commence en 6^{ème} classe</p> <p>On continue à travailler le côté artistique des élèves (les couleurs pour les figures)</p> <p>Les descriptions en géométrie</p> <p>Du dessin des formes à la géométrie</p> <p>Des représentations aux définitions</p> <p>Commencer par l'enseignement intuitif, concret, en « faisant des choses avec le corps » (mesures plus qualitatives) jusqu'à faire</p>	<p>P/ot</p> <p>P c-a</p> <p>Ena</p> <p>P c-a</p> <p>P c-a</p> <p>c-a</p> <p>c-a</p>
--	---	--	--

	<p>l'endroit où on a semé...et on a appris les mesures par rapport à l'homme : la coudée, l'empan...ce qui est qualitatif...Maintenant on est parvenu à un autre aspect de cette mesure mais c'est à partir de concepts de base en géométrie : la corde, le rayon, le diamètre, la tangente... et on a appris à faire un pentagone à l'intérieur d'une circonférence, ou un hexagone...à tracer des différentes formes... et ensuite on a travaillé avec le compas à dessin...Les élèves ont travaillé beaucoup des formes avec du papier végétal, du papier d'architecte...des grandes formes en assemblant des vitrages ...On a joué avec des circonférences en faisant des dessins précieux...créatifs...avec des couleurs[...] Cela a été un travail intensif mais ils se sont beaucoup amusés...C'est la base pour arriver à la géométrie de la septième classe qui est plus compliqué...on va arriver aux corps platoniques [...] Ce sont les cinq corps de base... l'icosaèdre, dodécaèdre, le tétraèdre, l'octaèdre, le cube...De ces formes sortent toutes les autres...Ils travaillent avec de la terre à potier [...] Ils le font avec beaucoup de plaisir...Ils ont déjà les instruments de base : l'équerre, la règle, le compas...on fait beaucoup d'exercices sur le tableau mais aussi dans leurs cahiers...c'est entrer dans le domaine technique...et ils aiment beaucoup.. Ça ne cesse pas d'être artistique parce leurs cahiers sont très beaux</p> <p>[...]</p> <p>-----</p> <p>....la géométrie du triangle...On va travailler aussi un peu la symétrie par rapport à un point, par rapport à une droite. La symétrie a avoir aussi avec le moment de la septième classe, l'âge de treize ans. À cet âge là, les élèves sont dans un grand équilibre, le squelette est..... Ils ont encore un équilibre. Ils n'ont pas la pesanteur de quatorze ans dans laquelle l'adolescent trouve que ses os sont très denses et lourds...ils marchent en traînant leurs pieds ...Mais ici dans la septième classe on a encore cet équilibre entre les muscles et les os, c'est pour cela qu'en physique on travaille l'équilibre[...] parce que cet aspect de la balance, de l'équilibre, eux, ils le vivent, c'est quelque chose qui vit dans</p>	<p>des mesures précises</p> <p>Intégration avec d'autres savoirs (l'Histoire)</p> <p>Le travail artistique des élèves (Les figures géométriques servent pour des travaux artistiques/beauté)</p> <p>En 7^{ème} classe : les corps platoniques</p> <p>Intégration avec d'autres savoirs : (modelage de corps géométriques avec de la terre à potier)</p> <p>En Géométrie on travaille aussi la symétrie en 7^{ème} classe parce que c'est en rapport avec la nature de l'enfant à treize ans</p> <p>La symétrie et l'équilibre comme expression de la nature humaine à cet âge.</p> <p>Intégration avec d'autres savoirs : physique (Plan d'études)</p> <p>En 8^{ème} classe (14 ans) la nature humaine exprime une autre chose et l'enseignement devient plus abstrait</p>	<p>P/ gl</p> <p>esth</p> <p>P</p> <p>P/ gl</p> <p></p> <p></p> <p>P/gl</p> <p></p>
--	---	--	--

	<p>leurs corps...après les os vont devenir plus denses au long de toute l'année, ils vont être plus présents, plus lourds....Cette lourdeur des os permet, justement le développement des forces d'abstraction....si cette lourdeur des os n'avait pas lieu, ils ne pourraient pas aborder le monde d'une façon abstraite . De même, en histoire ils étudient la Renaissance, que c'est l'époque de l'équilibre par excellence...en symétrie ils vont étudier cet équilibre... Dans la géométrie, aussi, on peut dire qu'il y a un certain équilibre, il existe une beauté dans les formes, dans ces droites...la médiane, par exemple, et cela ils le vivent avec une grande joie parce que c'est quelque chose qui vit aussi dans leurs corps...Lorsque nous avons fait ce triangle épinglé sur le mur qui ne bougeait plus (...) Je ne sais pas si tu t'es rendu compte, il y avait un grand silence...merveilleux...tous étaient comme ça... « c'est en équilibre »...et c'est quelque chose qu'ils vivent aussi physiquement. C'est pas seulement la géométrie...Ils vont aussi travailler les nombres négatifs [...] à nouveau il va exister l'équilibre parce qu'on va mettre le zéro...d'un côté on aura les nombres négatifs et de l'autre côté les positifs [...]. En huitième on va aborder les volumes...Maintenant ils travaillent la géométrie du triangle...Ils ont travaillé les surfaces mais ils n'ont pas encore pénétré le travail dans les trois dimensions de l'espace ECOLE A, 7^{ème} classe, pp. 105-108/lignes 68-75, 96-105, 207-214/</p>	<p>Intégration avec d'autres savoirs : l'Histoire (Plan d'études)</p> <p>La beauté s'exprime dans l'équilibre</p> <p>Les enfants vivent l'équilibre et l'enseignement a une résonance avec cela.</p> <p>Intégration avec d'autres savoirs : la mathématique (Plan d'études)</p> <p>Le volume en 8^{ème} classe</p> <p>Organisation par périodes (une période de géométrie)</p> <p>De la figure comme un tout jusqu'à ses particularités</p>	<p>P/gl</p> <p>esth</p> <p></p> <p>P/gl</p> <p>P</p> <p>P/ot</p> <p>Tout</p>
	<p>c'est-à-dire que sur trois périodes, en gros une par trimestre, on aura deux périodes d'algèbre et une période de géométrie... là aussi, on passe de la découverte des figures fondamentales dans leur nature... c'est-à-dire, d'abord dans la forme et puis ensuite dans leurs qualités et dans leurs particularités... Si on a le triangle, on verra la figure à trois côtés, les trois angles, les différents sortes de triangles et puis les lignes particulières à l'intérieur des triangles... la hauteur, les bissectrices, les médianes, les [] etc.... c'est la même chose pour le carré... et puis bon, on essaiera de faire vivre ces figures, de montrer quelques rapports... Le pas qui est fait en 6^{ème} c'est essentiellement le pas de la ligne []... du point vers la surface... et là on voit ce que c'est qu'une surface, c'est une... comment dire, une... là aussi</p>	<p>Faire vivre les figures</p> <p>En 6^{ème} c'est la ligne (du point vers la surface)</p>	<p>~</p> <p>P</p>

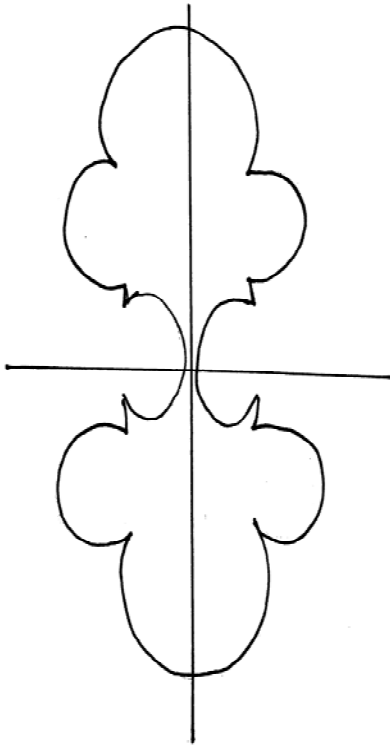
	<p>en transposition sur le plan intellectuel... c'est-à-dire que c'est plus difficile d'aborder ce que c'est qu'une surface en réalité... que le point et la ligne....On a tendance, dans la géométrie traditionnelle d'aller vite dans le calcul avec les mètres carrés... mais moi, je vais quand même, passer un certain temps... à essayer de montrer aux enfants ce que c'est qu'une surface et pas seulement dans le domaine de la géométrie.... la surface joue un rôle fondamental... si on parle de la peau, par exemple... dans l'homme il y a l'aspect « limites »... mais il y a aussi d'autres... l'aspect « échange »... il y a l'aspect sensoriel etc. dans la peau.... et la surface en géométrie a, en fait, un peu ces qualités-là... un intérieur n'est pas la même chose qu'un extérieur, par exemple... bon, je peux pas développer... là aussi, le pas est intéressant puisqu'on aborde l'aspect des volumes [...]</p> <p>on travaille avec des figures planes [...] il y a même certains collègues qui étudient les volumes seulement en neuvième... bon, ça fait partie un peu de la liberté qu'on a et de l'interprétation qu'on a...</p> <p>ÉCOLE B, 7^{ème} classe, p. 397/lignes 478-506</p> <p>-----</p> <p>géométrie plane, pas encore la spatiale parce que pour entrer dans la spatiale on doit travailler préalablement avec du fusain...</p> <p>Cette année on travaille surtout la perspective et plus tard, peut être dans la huitième classe on commencera avec les figures en trois dimensions</p> <p>ÉCOLE C, 7^{ème} classe, p. 699/lignes 203-207</p>	<p>La surface, ses aspects qualitatifs Intégration avec d'autres savoirs. Des rapports avec l'homme</p> <p>En 7^{ème} : géométrie plane. Séquence et Intégration des savoirs : avant d'étudier la géométrie spatiale il faut des savoirs préalables</p> <p>En 7ème : la perspective</p>	<p></p> <p>P/gl</p> <p>P</p> <p>P</p>
--	--	---	---

Codificación/Descripción

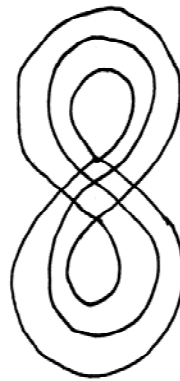
□	Relaciona un contenido de cualquier àrea con el hombre, con sus formas
~	Expresa movimiento, cambio, ritmo
☀	Relaciona la enseñaanza que se imparte con los supuestos de la naturaleza humana
♣	Expresa el gesto interior, el movimiento interior del alumno en el aprendizaje. Lo que sale de él
•	Se refiere a la idea del principio, de los fundamentos, de lo cual se parte
ö	El maestro como observador
Ψ	Variabilidad de formas en el espacio
ot	Organización del trabajo en la clase
P	Plan de estudios
P/ot	Plan de estudios y la concepción de la organización del trabajo
P/GL	Plan de estudios e integración de los saberes que se imparten
P/C-A	Plan de estudios. De lo concreto a lo abstracto
Ryth/Resp	Expresa la metàfora de la respiración en el trabajo escolar
Ena	El maestro se expresa como mùsico, narrador de cuentos, pintor, dibujante
C/A	De lo concreto a lo abstracto en la dimensión práctica del curriculum
Esth	Egloba la idea de algo que se percibe como bello
Tout	Se refiere a la idea de enseñaar a partir de un todo para luego ir a las partes

ANNEXE 4

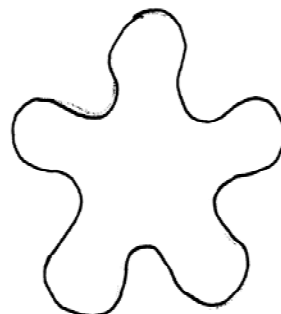
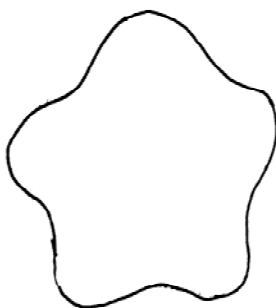
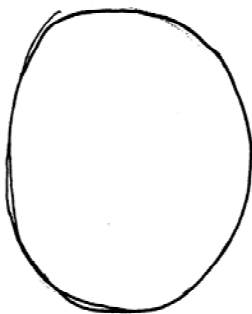
Dessin 1



Dessin 2



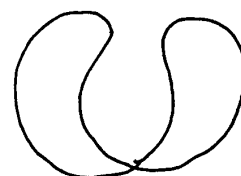
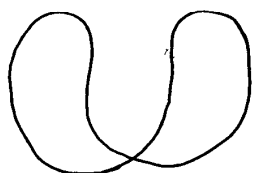
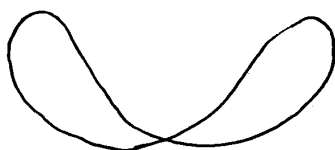
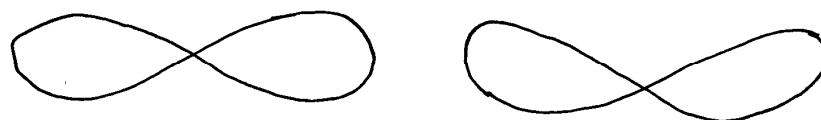
Dessin 3



Dessin 4



DESSIN 5



ANNEXE 5

INDEX D'AUTEURS

A

Abbagnano,69
Alexander,32
Alkin,32
Ardoino,20,42,91,109,110
Aristote,
14,17,49,50,51,52,53,54,55,60,61,63,64,
65, 66,67,68,73,306
Atkinson,94
Ausubel,46

B

Bachelard, 231,232,313,316
Bakulé,45
Barbier,20,98,107,108,127,129
Baumgarten,72,73,78
Benoist,194
Bettelheim,246
Beuys,224,225,228,232
Bogdan,121,122,124,129,136
Boll de Bal, 185
Bolton,297,303
Bourdieu,97
Bouveresse,59,63
Bruner, 154
Buyse,38

C

Camilloni,46
Carlgren,115,178,193
Carr,16,17,30,47,48,49,51,52
Cassirer,314
Castoriadis,96,97,100,102,321
Cevin,246
Chevalier,184
Cicéron,67
Clemente Alejandrino, 68
Comenius,41,54,70,71
Croce,72,78,79,81,82,83,84

D

Davidson,289
Debesse,35,38
Decroly,154
Dewey,

26,27,56,162,163,178,196,209,210,228
Diderot,66
Dienes,83
Dilthey,37,55,56,57,58
Dos Santos,310,316,318
Dottrens,265
Doyle,94
Duborgel,230,236,239,246,250
Dufrenne,109,228
Durand,230
Durkheim,34,35,36,37

E

Eisner,28,32,91,153,211, 346
Eliade,204,205,247,248,259
Elliot,32

F

Ferrière,45,175
Flick,130
Foucault,28
Freire,27,320,323

G

Gadamer,53,305,306,307,324,325
Gentile,76
Gardner,83
Gheerbrant,184
Gibbons,31
Gimeno,33,95
Göbel,213,226
Goethe,55,78,82,90,213,214,228,229,255
Goetz,93,99,122
Goodlad,32
Grimm,246
Grosse,177,181

H

Hamilton,31
Hammersley,94
Hargreaves,94
Hartmann,102,141,147,236,237,247,293
Hegel,75,76,78
Heidegger,52,55
Henckmann,59,223

Herbart,34,35,36,40,41,58,195,199
Hésiode,60
Homère,60,61
Hopkins,25,90
Huberman,134
Hubert,38
Huebner,32
Humboldt,55,325

J

Jackson,94,121
Jean,310,318
Johnson,32
Jung,237

K

Kandinsky,254,255,261
Kant,36,41,73,74,75,78,192
Kemmis,16,17,30,31,47,48,49,51
Kerényi,236,237
Kerschensteiner,175
Kirk,132
Klee,260,261
Kohn,111
Kranich,177
Kuhlewind,114
Kuhn,265
Kutzli,264

L

Lagerweij,90
Lambilliotte,185
Lamorte,276
Lapassade,92,123
Larroyo,57,58,68,69
Lecompte,93,122
Lemonchois,313,318
Lichtenstein,68
Lotter,59,223
Luzuriaga,56,88

M

Martínez,93,122
Matisse,82
Meumann,37
Meyor,78
Mialaret,38
Miles,134

Miller,132
Montessori,40,165
Morin,16,23,48,99
Müller,256,257

N

Nassif,36,88
Niederhauser,269,270,272
Nohl,56,80,158

P

Panofsky,67
Passeron,97
Paulsen,55
Pérez,33,95
Pestalozzi,72,79
Piaget,30
Platon,14,59,60,61,62,63,64,65,66,68
Plotin,14,66,67
Pol-Droit,68
Poppelbaum,186
Posner,137,138
Postic,82,204

R

Ramírez,34,89
Read,173,346
Reinsmith,210
Richter,32
Rudduck,25
Ruskin,72
Russell,85
Ryngaert,298

S

Saint-Augustin,66,68
Saylor,32
Schelling,75,78
Schiller,76,77,78,79,92
Schleiermacher,37,54,57
Schmieder,42,72,77,154
Schön,47,96
Schröer,90
Schuberth,272
Schwab,32,33,51
Scripp,289
Sherringham,66,69

Socrate,36
Spranger,54,55,75
Steiner,16,78,90,93,94,95,97,98,99,100,
102,105,106,107,114,115,116,122,138,139
,143,145,146,147,150,151,154,163,164,
166,178,179,186,198,205,213,214,230,234
271,276,286,289,318
Stenhouse,25,26,27,32,33,78,81,84,128,209
Stöcker,42,71
Stockmeyer,116,138,139,142,260,262
Suchodolski,59,62
Stuart Mill,35

T

Taba, 32
Taylor,121,122,124,129,136

V

Valdés,311
Valéry,312,319
Van Eynde,229
Villarroel,31,32
Visalberghi,69

W

Weber,22,88
Weitz,259
Wittenbrucht,157,207
Wolfflin,69
Woods,19,81,83,85,94,111,128,134
Wulf,38,53,279,280,281
Wunenburger,197