

AU SUJET DE LA TRIARTICULATION DU COURS PRINCIPAL

INCITATION À UN ÉCHANGE D'IDÉES

Christoph Wiechert

Article paru en juillet 2010 dans la lettre trimestrielle aux professeurs (*Lehrrundbrief*) de la fédération allemande des écoles Waldorf. Traduction de Benoît Journiac

Préambule

Dans un article consacré à la cérémonie de commémoration des 90 ans des écoles Waldorf, paru dans l'hebdomadaire *Das goetheanum* le 25 septembre 2009, trois tâches étaient mentionnées à la fin. La première consiste à établir un nouvel équilibre entre les forces de forme et les forces d'impulsion au sein d'une école et au sein du mouvement pédagogique.

La seconde, selon l'auteur, consiste à interroger et à mettre à l'épreuve les habitudes pédagogiques. Ce que nous faisons est-il (encore) juste ?

Quant à la troisième, il s'agit de développer une nouvelle conscience et de l'entraîner afin de l'appliquer au sens et au contenu de l'art de l'éducation de Steiner. Cet art de l'éducation constitue un changement de paradigme par rapport à toute la pratique pédagogique courante. Nous avons besoin de cette conscience pour pouvoir donner forme à son avenir.

L'auteur formula également ces trois tâches lors de sa conférence lors du congrès *Waldorfschule : 90 Jahre Zukunft* (L'école Waldorf, 90 ans d'avenir), le 23 octobre 2009 à Stuttgart.

Le présent article va se tourner la deuxième action nécessaire, la remise en question de ce qui est entré dans l'habitude dans notre pratique pédagogique au sein des écoles Waldorf.

Pour cela, nous prendrons un exemple, dans le but d'inciter à faire de même avec d'autres thèmes. Celui que nous avons choisi est la triarticulation du cours principal au début de la journée de classe, telle qu'on la pratique couramment.

Vue d'ensemble préalable

Nous allons exposer dans les pages qui suivent que la subdivision classique du cours principal dans les classes de 1 à 8 en une partie rythmique, une partie de travail et une partie de récit marque fortement les processus vitaux d'une classe durant cette période du matin. Cette empreinte est profonde, et on la considère sans discussion comme un élément constituant de la pratique de l'école Waldorf. Nous allons montrer qu'aucune donnée dans les paroles ou les indications de Steiner ne vient à l'appui de cette subdivision. Nous montrerons en outre que cette subdivision constitue un obstacle à la manière de faire rythmique et artistique nécessaire et peut aussi être une entrave pour des processus d'apprentissage. Nous exposerons également comment cette subdivision de la matinée est en contradiction avec la nature humaine sur des points importants. Enfin, nous exposerons comment des élèves sont jugés sur le fondement de cette triarticulation.

Introduction

Tout enseignant, toute enseignante, cherche des idées pour commencer la journée de manière judicieuse. Dans les petites classes, on se met peut-être en cercle, ou bien quelques enfants racontent leur vécu. Ou bien l'on chante une chanson, on travaille quelques exercices de diction, on résout les énigmes posées la veille, ou les enfants se montrent les uns aux autres ce qu'ils ont fait à la maison. Dans des classes plus élevées, on récite peut-être un poème et l'on fait du calcul mental. On bien on frappe un rythme qui sera ensuite transformé. Bref, la préparation à la journée d'école est un moment tout à fait particulier. Le jour est encore neuf, tout est encore promesse. Tout est possible. Comment accueillié-je les élèves, comment le processus artistique commence-t-il ?

Tout est nouveau, *ce* jour n'a encore jamais existé ! Personne ne sait encore ce qui va arriver, ce que ce jour particulier va apporter. On tâtonne, on ne fixe rien encore, on sent l'ambiance et l'on cherche comment commencer. Est-ce maintenant le bon moment pour les paroles du matin, ou vaut-il mieux commencer par la chanson ? Les enfants sont-ils déjà « là » ? Pas tout à fait. On fera peut-être avec les petits un « exercice d'écho » pour sentir la géographie corporelle. Les exercices avec les balles pour intégrer les sens de la vue, de l'ouïe et du mouvement seront par contre faits dans la cour pendant la récréation ou, s'il pleut, dans le couloir, car cela prendrait trop de temps maintenant. En tout cas, cette mise en route ne doit pas durer trop longtemps, car la matinée apportera encore bien des choses. En un quart d'heure, on essaie d'être assez avancé pour pouvoir dire les paroles du matin. Bref, cette préparation est un processus hautement individuel entre l'enseignant ou l'enseignante et le groupe d'élèves. L'ambiance joue un rôle important. Qu'est-ce qu'une ambiance du matin à travers les saisons ? Comment, quand le printemps s'annonce, passe-t-on du début délicat du jour au déroulement de la journée ? Comment fait-on cela en hiver, durant l'hiver, en été ?

Comment agit par contre une partie rythmique prédéterminée, programmée, avec des parties fixes ?

Réciter un poème, jouer de la flûte, écouter des poèmes individuels donnés dans les bulletins, chanter un chant, dire les paroles, comment cela agit-il **le matin** ?

Quand cette partie s'étend sur $\frac{1}{2}$ heure, voire souvent $\frac{3}{4}$ d'heure, comment cela agit-il sur les enfants, sur les élèves ? Que percevons-nous ? La concentration croit-elle ou voyons-nous de la fatigue, et, avec l'âge, de la démotivation (interprétée comme manque de volonté) ? Ce que l'on attend de la journée se heurte déjà à une déception, puisque cette journée n'apporte que ce qui était déjà là. L'*attente tendue* de ce que le jour pourra bien apporter n'est-elle pas paralysée à l'avance si l'enfant est arrivé à l'école avec la certitude semi-consciente qu'il va falloir encore du temps avant que l'apprentissage commence, avant que quelque chose de nouveau ne se présente. Comment la *motivation d'aujourd'hui* se développe-t-elle face à une vie d'habitude dans la partie rythmique qui se répète des années sans transformation et perdure dans son déroulement ?

Qu'en est-il de la question du temps ? Si une « partie de récit » doit encore suivre la « partie de travail », dispose-t-on d'une durée suffisante pour aborder un sujet nouveau et pour apprendre ? La « partie de récit » doit-elle se placer nécessairement à la fin du cours principal ? Quelle est l'*intensité* de notre

enseignement, quel est le degré des expériences d'apprentissage indispensables pour que l'enfant se comprenne lui-même, et de ce fait également pour la motivation ? *Quel* rythme est porteur de santé ? Cette triarticulation est-elle la cause d'un possible laisser-aller dans le cours principal ? Quelle formation d'habitude est justifiée, où sont ses limites ? Quelles possibilités de structuration sont enlevées au cours principal par cette subdivision ?

Autant de questions importantes qui touchent directement à la qualité de l'enseignement.

Justifications

Chez Rudolf Steiner, *on ne trouve pas la moindre indication concernant la triarticulation du cours principal (cours de période), pas plus dans les conférences que dans les réunions avec les professeurs*. On peut, certes, développer quelque chose de judicieux sans se baser sur des indications directes. L'élément nouveau doit cependant pouvoir être compris à la lumière de la nature humaine vue par l'anthroposophie. Or on ne trouve dans la littérature aucune justification, à l'exception de généralités comme « *toute activité a besoin d'un rythme* » (Georg Kniebe). C'est exact, mais la question se pose : cette triarticulation est-elle un rythme ou un schéma ?

Dans le chapitre « *Éléments de l'enseignement Waldorf* » (p.86) de l'ouvrage *Die Zukunft der Waldorfschule* (L'avenir de l'école Waldorf), Peter Loebell, l'auteur de ce chapitre, se montre prudent. Il mentionne les différentes possibilités de structuration du cours principal, mais évite de les classer selon une triarticulation¹. Je pense qu'il le fait à juste titre !

Dans *L'enseignement dans les classes 1 à 8 des écoles Steiner-Waldorf*², Thomas Stöckli écrit que Steiner ne mentionne pas la triarticulation sous cette forme et que les enseignants doivent se sentir libres de trouver une organisation individuelle qui leur semble appropriée.

Tous les autres titres mentionnés considèrent la triarticulation comme une caractéristique formelle évidente du cours principal³.

Ainsi, si la triarticulation ne peut prendre appui sur des données de l'art de l'éducation, elle semble tout à coup ne pas avoir d'autre justification que d'aider les enfants à se concentrer⁴, de les éveiller ou de les faire respirer⁵. Or ces qualités, l'expérience le montre, ne naissent précisément pas grâce à la partie rythmique ou à d'autres parties. Le rythme ne naît pas d'une subdivision du cours principal, ni par des poèmes ou des chants, etc., mais par la manière d'enseigner portée par le maître ou la maîtresse.

- 1 Peter Loebell, *Elemente des Waldorfschulunterrichts*, dans D. Kleinauetzler (éd.), *Die Zukunft der Waldorfschule. Perspektiven zwischen Tradition und neuen Wegen*, Rowolth Taschenburg Verlag, Hambourg, 2000, p. 86.
- 2 *Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorff/Rudolf Steiner Schulen*, Verlag am Goetheanum, 1997, p. 25.
- 3 Sandkühler B., *Lernen Kinder mit dem Kopf? Die Bedeutung von Bewegung und praktischem Tun in der Waldorfpädagogik*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1999, p. 42.
- 4 Kniebe, G., *Aus der Unterrichtspraxis an Waldorff/ Rudolf Steiner schulen*, Dornach, Verlag am Goetheanum, 1996, p. 20. Richter, T. (éd.), *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele vom Lehrplan der Waldorfschule*, 2^e édition, Stuttgart 2006, Verlag Freies Geistesleben. Eller, H., *Der Klassenlehrer an der Waldorfschule*, Stuttgart, 1998, Verlag Freies Geistesleben, p. 26. Brater, M., Hemmer-Schanze, C., Schmelzer, A., *Interkulturelle Waldorfschule. Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkindern*, Wiesbaden, 2009, VS Verlag für Sozialwissenschaft (p. 84). Patzlaff, R., Sassmannshausen, et al., *Developmental Signatures. Core Values and Practices in Waldorf Education for Children Age 3-9*, Ghent, 2007, NY: Awna, p. 127. Keller, U. L. *Quereinsteiger : Wechsel von der Staatlichen Regelschule in die Waldorfschule*, Wiesbaden, GWV VS Verlag für Sozialwissenschaft, 2008, p. 345
- 5 Richter, A. *Schule mit Theaterprofil*, dans Schneider, W., (éd.) *Theater und Schule: ein Handbuch zur Kulturellen Bildung*, Bielefeld, Transcript Verlag, 2009, p. 169

Pour pouvoir comprendre les processus, il faut d'abord se pencher sur le moment de la journée et sur le phénomène de la veille et du sommeil.

Moment de la journée, temps et formation des habitudes

La plupart du temps, le cours principal a lieu le matin. Dans une considération générale, Steiner indique que le matin devrait être employé à l'étude, le temps précédant midi à tout ce qui repose sur la répétition et l'après-midi aux activités artistiques⁶.

Toute école doit au moins s'efforcer de rendre quelque chose possible dans ce sens, ce qui est certainement plus aisé pour les petites écoles que pour les grandes.

Il s'agit de l'aspect hygiénique de l'emploi du temps.

Mais qu'est-ce que le matin ? Le matin, nous sommes d'autres êtres qu'à d'autres moments de la journée (il en va de même pour les enfants et les élèves). On peut se livrer sur soi-même à plusieurs observations. Le matin rend plus réceptif, plus ouvert à ce qui vient, et ce, de manière active. Le soir, la réceptivité est plus passive. Le matin, on est encore peu « envahi » par les expériences de la journée, l'après-midi, les sens sont déjà submergés d'impressions. L'expression allemande *Morgenstund hat Gold im Mund* (« L'heure du matin a de l'or en bouche », équivalent français « L'avenir appartient à celui qui se lève tôt ») est pertinente. Une étude américaine montre qu'un simple déplacement d'une demi-heure joue sur l'efficacité de l'enseignement et sur la réceptivité des élèves. Trop tôt, c'est trop tôt et trop tard, c'est trop tard. Les horaires pour l'apprentissage du matin doivent être respectés assez précisément⁷.

Un autre aspect concerne notre propre commerce avec le temps. L'utilisons-nous comme une constante linéaire parcourant la journée ou comme une qualité ? Dans le premier cas, nous allons vite nous fatiguer (et les élèves aussi), dans le second, le temps devient une pulsation entre concentration et détente. Cela peut devenir un rythme non pas par une répartition schématique, mais par le fait que l'enseignant fait respirer la pulsation du temps par l'activité, *tension et détente, viser un point, élargir et différencier*, bref : *respirer*. Le cœur fournit aussi une image significative, celle de la systole et de la diastole. Le maître devient un artiste du temps quand il l'utilise de cette manière. (En eurythmie, on parle de *ballen und spreizen*, concentration et détente.)

Tous les enseignants ont une aspiration en commun : donner aux enfants et aux élèves des « habitudes justes », car elles constituent une partie de la faculté d'apprentissage en train de se développer. Une aspiration fort judicieuse. Comment réalise-t-on cela ? C'est dans une grande mesure, pour l'enseignant ou l'enseignante, une question d'équilibre. On peut comparer cela à un sens *musical*, entre tension et détente, entre fort et doux, entre rapide et lent, aigu et grave. Si cet état d'équilibre n'est pas présent, il en résulte une *ritualisation* des habitudes. La formation d'habitudes, justifiée, court alors le danger de devenir un but en soi. Il en découle, tout à fait sans qu'on le veuille, une entrave de la volonté d'apprendre, de la « pulsion d'apprentissage » des élèves, car cette dernière n'est pas ou pas assez sollicitée.

6 Rudolf Steiner, GA 296, 2^e conférence.

7 Bronson, P. & Merryman, A. *Nurture Shock* New York, Twelve Hachette Book Group, 2009, p. 38-44.

Quand c'est le cas, c'est la porte ouverte à des *relations de pouvoir pédagogiques* non souhaitées qui portent préjudice à une saine relation professeur-élève. Cela se produit quand le maître ou la maîtresse est soumis à la dictature du rituel. Le contact libre a disparu (voir le chapitre évaluation et bulletin)⁸.

Cela conduit à de l'agitation dans les âmes, car, le matin, elles se sont préparées à étudier et non à traverser les étapes d'un rituel quelconque.

La « partie rythmique » prend un caractère rituel quand, par exemple, les élèves de la 6^e classe doivent réciter devant le groupe, le jour de la semaine correspondant à leur jour de naissance, le poème personnel de leur dernier bulletin. (Nous laissons ici de côté la question de l'adéquation de cette habitude à l'état psychologique de cet âge.) En soi, l'habitude n'est pas mauvaise (même si l'on doit tout de même espérer qu'après 6 mois, la strophe devient inutile, car l'élève a évolué et dépassé le stade qu'elle concernait). Mais si ce processus n'est pas saisi activement, on assiste au rituel : un élève le moins concerné du monde récite son poème devant une « masse » d'élèves plongée dans l'ennui. Le processus n'apporte rien à personne, mais dure aisément, avec une classe d'une certaine taille, de 10 à 15 minutes. Si l'on y ajoute les autres éléments de cette partie rythmique, un temps des plus précieux a vite filé. J'ose également douter de la pertinence du jeu sur la flûte *le matin*. Que l'on observe une fois ou groupe d'enfants qui, le matin (tôt), joue de la flûte et un groupe qui le fait en cours de musique l'après-midi (tard). On peut percevoir une grande différence. (Différence que, étonnamment, on ne perçoit pas autant avec le chant.) Même les frappalements de pied tant vantés le matin, qu'entraînent-ils ? On voit qu'ils fatiguent les enfants au lieu de les éveiller. Frapper du pied fatigue au lieu d'éveiller.

Le véritable rythme, que nous devons toujours prendre en compte, n'est pas celui qui existe entre les parties du cours principal, mais celui qui se manifeste chez les enfants et les élèves. Quand se fatiguent-ils, quand deviennent-ils éveillés ? Voilà le point de vue. Celui qui enseigne selon ce principe supprime déjà de ce fait la moitié des problèmes de discipline.

Considérons ce processus du point de vue de la nature humaine.

Tout ce que nous faisons avec le corps, tout ce que nous faisons à partir de la volonté d'agir, par exemple nous mouvoir, faire une ronde, frapper des pieds ou des mains, toutes ces activités sont de nature spirituelle. Accomplies par une représentation qui se transpose comme « par magie » en un mouvement. C'est ainsi que Steiner caractérise la gymnastique en disant que c'est la matière la plus spirituelle (!). La particularité de cette activité spirituelle, par exemple un mouvement, est que l'on n'y est pas présent avec son acuité de conscience. *Dans la volonté, on dort*. C'est pourquoi ces activités fatiguent. On rencontre souvent l'idée que frapper vigoureusement des pieds avec un groupe d'enfants réveille ces derniers. Dans les faits, cela entraîne l'inverse. On peut le constater quand on exerce les tables de multiplication avec des mouvements. On voit les enfants accomplir cela « comme en rêve ». Parler en chœur engendre une sorte de « transe » ; on agit comme en dormant. Le maître fera bien de séparer à temps ce *mouvement accompli comme en dormant* du *savoir acquis à l'état de veille*.⁹

8 Rudolf Steiner, GA 303, 6^e conférence. Steiner qualifie de « vampirisation » de la relation cet usage inapproprié et néfaste du pouvoir par le professeur à l'égard de l'élève.

9 Rudolf Steiner, *La nature humaine, fondement de la pédagogie*, GA 293, 11^e conférence.

Quand, après cette partie rythmique, vient une « partie de travail » durant laquelle les élèves doivent absorber, indépendamment de la matière, ce qui vient de l'enseignant ou de l'enseignante, alors on a anéanti les intentions de l'art de l'éducation. Car ces dernières présupposent que l'on mette en œuvre l'élément rythmique précisément maintenant, lors de l'apprentissage, de la manière exposée plus haut. Si ce qui est exposé devient vivant, alors peu importe la durée de la « partie de travail », il peut s'agir d'une heure, de davantage ou de moins ; les élèves le supporteront, car l'intensité rythmique satisfait leur volonté d'apprendre. Il est important que chaque élève rentre chaque jour à la maison avec le sentiment d'avoir beaucoup appris. Voilà ce qui importe dans le cours principal.

Le récit

Pour la communauté que constitue une classe, que le maître continue durant le dernier quart d'heure du cours principal de raconter ce qu'il a commencé les jours précédents peut être une bénédiction. Quand est-ce le cas ?

Quand les élèves ont le sentiment inconscient ou semi-conscient d'avoir tellement travaillé qu'ils peuvent encore tout au plus suivre l'histoire. Lorsqu'on a trop peu travaillé auparavant, l'élève ressent la plupart du temps de manière inconsciente (mais cet élément inconscient se traduit par de l'agitation) ceci : nous venons juste de commencer à apprendre quelque chose et c'est déjà fini. L'histoire exerce alors un effet négatif. Nous avons là un exemple de rythme dans le temps. Toute activité a besoin de sa durée.

Quelle est l'heure adéquate pour le récit ? Quel est le moment juste, le *kairos* pour raconter ? Le récit immuable à la fin du cours principal n'est pas un point de vue, c'est devenu une règle rigide. Il faut que le récit trouve le moment approprié dans le déroulement de la journée. Si le professeur de classe dispose encore d'une heure avec sa classe à la fin de la journée d'école, c'est le moment idéal pour raconter. C'est magnifique de terminer la journée scolaire avec un récit.

Le récit doit-il avoir lieu le jour du cours de religion ? Combien de récits et d'histoires peut-on « digérer » en un seul jour, en une semaine ? La maîtresse de travaux manuels fait la lecture, parce que les enfants sont tellement travailleurs, et le même jour le cours de religion a lieu, et le professeur qui se charge des remplacements a aussi tiré une histoire de son « stock de secours ». S'est-on interrogé une fois en collège sur le nombre d'histoires qu'une classe donnée entend pendant la journée ? Pour le savoir, il faut, par exemple, demander comment la journée s'est déroulée aujourd'hui pour la 5^e classe. Quels cours a-t-elle eus, dans quelles matières a-t-on raconté une histoire ?

À côté du rythme des cours, il existe également un rythme de la journée, dont il faut tenir compte. Il est utile d'en parler lors des réunions de professeurs.

Que signifie pour un élève un surplus de récits et d'histoires ? Toutes les activités intellectuelles font que le moi de l'élève se lie à sa corporéité. Le moi « s'installe ». Tout ce qui est imagé dans l'enseignement entraîne que le moi se détache de la corporéité.

Pour trouver un rythme spécifique à la pédagogie Waldorf, on doit prêter attention à ce que s'unir à la corporéité et s'en détacher soient dans un juste équilibre. Si le premier pôle est trop fort, le moi devient

prisonnier de la corporéité. Ce sont alors les besoins du corps qui dictent la conduite de la vie. Si le second prédomine, la corporéité perd son orientation. La vie s'épuise dans des souhaits insatisfaits d'idéaux jamais atteints.

Le chemin vers ce rythme, c'est l'enseignement à partir des rythmes vitaux décrits ici¹⁰.

Évaluation et bulletins

Le caractère inapproprié d'une partie rythmique en tant qu'élément pris en compte dans un bulletin est décrit ainsi, vu de l'extérieur : « *Lors de la partie qui se répète quotidiennement dans le cours principal, Max semble donc répondre aux attentes d'une manière qui, tout du moins dans ce rituel de début, le préserve d'une rupture avec le groupe ou d'une exclusion. Dans cette partie (du bulletin), on n'aborde pas des domaines ayant un contenu, comme une compétence en lecture, en écriture, en calcul, etc., mais des exigences de comportement, c'est-à-dire la participation active au rituel, l'insertion dans la classe et la loyauté vis-à-vis du professeur. Comme les recommandations pour la rédaction des bulletins n'indiquent en rien que la partie rythmique devrait être incluse dans l'évaluation du professeur de classe, cette partie ne constituant donc pas un aspect généralement considéré comme devant être évalué, on doit considérer que, dans le cas de Max, on souligne ce qui devrait être évident. Ce qui est présumé chez d'autres élèves serait ainsi pour Max une tâche très exigeante. On peut supposer que sa personnalité expressive et exubérante tend à entraîner des problèmes de comportement lors de telles formes d'action collective ritualisées.*

Telle est la description d'un chercheur qui suit le parcours de l'élève Max. Il cite ensuite la phrase suivante tirée du bulletin de la deuxième classe :

Il a aussi souvent besoin – au grand dam du professeur – de ce premier quart d'heure pour trouver le calme et pour pouvoir ensuite participer concentré à la "partie de travail".

Quand on lit cette dernière phrase, on n'est pas certain qu'elle veuille dire que Max a besoin de la partie rythmique pour trouver le calme, ou qu'il a besoin d'un quart d'heure après cette partie pour se centrer et participer à la partie de travail¹¹.

Naturellement, il n'est pas très scientifique de ne pas laisser le professeur s'exprimer aussi quand on fait des recherches de ce type. Ce que nous voulions montrer par cette citation, c'est que cette subdivision du cours principal est considérée par les personnes travaillant dans la pédagogie Waldorf comme par les personnes extérieures au mouvement comme une caractéristique importante de cette pédagogie.

Voilà ce que nous avons tenté de faire ici : exposer de manière résumée que cette triarticulation ne fait pas partie des caractéristiques fondamentales de cette pédagogie. Bien au contraire, elle peut empêcher que se déploie une relation qui respire entre l'élève qui apprend et le professeur qui enseigne.

10 Rudolf Steiner, *Nature humaine élaborée méditativement*, dans *Enseignement et éducation selon l'anthroposophie*, GA 302a, 4^e conférence.

11 Idel, T.-S., *Waldorfschule und Schülerbiographie*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, p. 85.

Conclusion

Cet article a été écrit pour montrer la nécessité de s'interroger sur la pratique courante après 90 ans de pédagogie Waldorf, non pas pour introduire une rupture, mais un renouvellement.

Ma conviction, vérifiée au cours des ans, est que la source du renouvellement réside dans la compréhension des intentions initiales. Si cette source recommence à sourdre en nous, nous devenons aptes à agir à l'avenir. Nous pouvons alors éviter de faire trop de détours. Il n'est pas nécessaire de se saisir de quelque chose, parce qu'il s'agit d'une nouveauté, pour le laisser tomber plus tard parce que les résultats ne sont pas ceux que l'on escomptait. A-t-on, par exemple, évalué l'idée de la « salle de classe mobile » ? A-t-elle apporté ce que l'on espérait ? L'idée a-t-elle continué de se développer ? A-t-on évalué cette manière de travailler qui existe déjà depuis des années ?

Mais le temps avance. Si nous n'opérons pas nous-mêmes le renouvellement de nos habitudes pédagogiques en les remettant en question, d'autres le feront ou l'ont déjà fait. On peut à ce sujet attirer l'attention sur la publication du professeur Heiner Ulrich *De la relation pédagogique à la relation d'adaptation harmonieuse*¹², sur celle de Gunther Grashoff *Entre la famille et le professeur de classe*¹³ et peut-être aussi sur celle de Georg Breitenstein et Fritz Schütz, *Paradoxes dans la réforme du système scolaire*¹⁴.

On peut dire ce que l'on veut de ces textes, une omission subsiste : ce n'est pas nous qui les avons rédigés. Il est donc indispensable que nous les prenions en considération.

12 Dans Rupert, M., Badawia, T., Luckas, H., *Ethos-Sinn-Wissenschaft*, Remscheid, 2005, p. 237-262.

13 Grashoff, G. *Zwischen Familie und Klassenlehrer*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

14 Höllich, DD, Grashoff, G. dans *Paradoxien in der Reform der Schule*, publié sous la direction de Breitenstein et Schütze, 2008, p. 217-229. Une analyse très intéressante de l'activité du professeur de classe. Il est d'une grande importance de permettre que nous soyons perçus de cette manière. On est alors placé devant l'occasion de déterminer quelles sont les intentions archétypiques et ce que la pratique permet (ou ne permet pas).