

E. A. Karl Stockmeyer

Éléments fondamentaux de la pédagogie Steiner

Titre original :

Angaben Rudolf Steiners für den Waldorfschulunterricht

4^e édition, 1988, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart (Allemagne)

Traduction: Benoît Journiac.

Directeur d'ouvrage: Jacques Dallé

Maquette: Anne Bissières

Les citations de Rudolf Steiner tirées d'ouvrages parus en français ont été reproduites avec l'aimable autorisation des éditeurs: Triades (Paris) (*Méthode et pratique, L'éducation de l'enfant à la lumière de la science spirituelle, Nature humaine, Connaissance de l'homme et art de l'éducation, Les bases spirituelles de l'éducation*) et les Éditions anthroposophiques romandes (Genève) (*Pédagogie et connaissance de l'homme, Enseignement et éducation selon l'anthroposophie, Fondements de l'organisme social, Bases de la pédagogie, L'essence de la musique, Pratique de la pédagogie, Education des éducateurs*)

Les textes de Stockmeyer et les extraits des *Conseils aux professeurs de l'école Waldorf* de Stuttgart, et des cycles de conférences non traduits, en particulier ceux de de Bâle, Arnhem et Ikley ont été traduits par Benoît Journiac.

Claudine Villetet a traduit les pages 17 à 44, J.P. Prévôt la page 266.

Les droits pour les citations de Rudolf Steiner sont détenus par la Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dornach (Suisse), qui a autorisé la présente publication.

Traduction française :

© Fédération des Écoles Steiner en France

13 rue Gassendi

75014 Paris

Tous droits réservés

ISBN 2-912831-01-

Sommaire

Préface à l'édition française	5
Préface	7
Introduction	9
Généralités sur l'école et l'enseignement	
L'évolution du plan scolaire de l'école Waldorf	17
Objectifs et soucis	23
De l'emploi du temps	39
Plan scolaire matière par matière	
Langue maternelle (expression orale, écriture, lecture etc.)	47
Histoire de l'Art et esthétique	79
Langues (généralités)	89
Français et anglais	97
Latin et grec	104
Sténographie	115
zCalcul et mathématiques	113
Leçon de choses dans les classes inférieures	137
Histoire	139
Géographie	155
Topographie	171
Sciences naturelles	173
Physique et chimie (généralités)	193
Physique	201
Chimie	207
Jardinage	213
Secourisme	216
Étude du milieu et technologie	217

Musique	227
Eurythmie et éducation physique (généralités)	243
Eurythmie	264
Éducation physique	266
Peinture, Modelage et dessin	267
Travaux manuels et reliure	291
Travaux d'ateliers	299
Enseignement religieux	303
Plan scolaire classe par classe	
avec des citations de Rudolf Steiner sur les différents âges	327
Décoration des salles de classe	345
Bibliographie	349

Préface à l'édition française

Près de quatre-vingts ans après l'ouverture de l'école Waldorf de Stuttgart dans laquelle Rudolf Steiner allait pouvoir mettre en œuvre ses conceptions pédagogiques, le travail de E. A. Karl Stockmeyer, publié pour la première fois en 1955 constitue, aujourd'hui encore, un document irremplaçable.

En effet, Steiner n'a presque rien écrit sur sa pédagogie ; il l'a transmise par des conférences destinées à un auditoire précis dans un contexte donné. Pour trouver une indication concernant tel ou tel domaine, il faut donc feuilleter les quelque vingt volumes où sont regroupées ses conférences. L'ouvrage de Stockmeyer se veut un guide de navigation et un aide-mémoire, non un traité ou un recueil de préceptes.

Des pays aux langues et aux traditions les plus diverses ont pu accueillir la pédagogie Steiner du fait de l'universalité de la connaissance de l'homme dont elle est une application, l'anthroposophie. L'enseignant dans une école Steiner, auquel cette publication est en premier lieu destinée ne pourra faire fructifier les indications précises qu'elle renferme que s'il fait des pas dans cette connaissance de l'homme.

Il aura besoin aussi d'un travail régulier avec ses collègues et d'un lien avec la vie de cette pédagogie dans le monde. On ne pourrait par exemple, en s'appuyant sur cet ouvrage, fonder une école sans contact avec ceux qui la pratiquent déjà.

Voici maintenant quelques remarques d'ordre éditorial :

- Lorsque c'était possible, nous avons utilisé ou reproduit les traductions existantes. Il n'y aura donc pas d'unité stylistique. Le lecteur devra se rappeler sans cesse qu'il lit des traductions de sténogrammes d'exposés oraux. Le style en est parfois familier, parfois elliptique et présente souvent des difficultés de traduction.

- Les textes en italiques et entre guillemets sont tous de Rudolf Steiner. Les cycles de conférences et écrits de Steiner sont également mentionnés en italiques, mais sans guillemets. On rencontrera le plus souvent une mention abrégée dont on trouvera la clef en fin de volume, dans la bibliographie (*Stuttgart 1921* à la place de *Pédagogie et connaissance de l'homme*, par exemple).

- Une date sans mention de lieu (21 juin 1922) fait référence à une réunion de collègue

des professeurs de l'école Waldorf de Stuttgart en présence de Rudolf Steiner. Ces réunions sont nommées ici *Conseils*.

– La mention d'origine (lieu, date) précède ou suit la citation. Elle reste valable pour les paragraphes suivants, même précédés de phrases introductives, tant qu'une nouvelle mention n'apparaît pas.

– Par souci d'allègement, nous avons la plupart du temps écrit Steiner et non Rudolf Steiner, alors que Stockmeyer utilise toujours cette dernière forme.

– Nous n'avons pas jugé utile de faire toujours précéder la réponse de Steiner à une question, lors d'un conseil, d'une formule d'introduction (« Steiner répondit... »). Guillemets et italiques permettent d'identifier celui qui parle. En outre, les questions sont presque toujours résumées, et mises au discours indirect.

– « *Les indications de Rudolf Steiner sur...* » a été remplacé par « *Les indications sur ...* », ~~car il aucune confusion n'est possible.~~

– Où l'allemand utilise « enseignement de la géographie », nous avons mis « géographie », sauf aux rares endroits où il faut bien différencier une matière de son enseignement.

– L'emploi systématique de « 3^e classe », « 4^e classe » n'a pas été maintenu; on lira souvent « 3^e », « 4^e ».

– Les mentions entre crochets sont généralement de Stockmeyer; celles du traducteur sont aisément reconnaissables : elles font référence au contexte linguistique ou scolaire français.

– Nous avons traduit « Volksschule » par « école primaire »; il s'agit des huit premières classes de l'école, les quatre dernières étant généralement nommées « classes supérieures ». Les élèves de milieux populaires quittaient le plus souvent l'école à l'issue de la 8^e classe (âge du certificat d'études en France à cette époque).

– Nous avons renoncé à toute note explicative; certains aspects de la vie du mouvement anthroposophique ne seront sans doute pas connus de tous les lecteurs. On consultera avec profit la biographie de Steiner parue aux Éditions Novalis par exemple.

– De même, ce livre n'a pas été pourvu d'un index, même si certains thèmes « transversaux » l'auraient justifié (documents de travail, travail à la maison...). Le texte des *Conseils* en comportera un.

Nous tenons à remercier tout particulièrement Claudine Villetet qui a traduit toute la partie « Généralités sur l'école et l'enseignement », les Éditions Triades et les Éditions Anthroposophiques Romandes qui ont aimablement autorisé la reproductions de textes édités par elles et enfin la « Fondation pour la pédagogie Waldorf en Suisse » qui a contri-

bué au financement de cette publication.

Les conseils techniques de Monique Perrot, des Éditions Triades ont été d'une grande aide pour la réalisation graphique.

Chatou, janvier 1998

Benoît Journiac

Préface

La pensée directrice de cet ouvrage a été de mettre à disposition des professeurs enseignant dans les écoles Waldorf un document leur permettant une approche critique du plan scolaire « vivant » de Rudolf Steiner.

Ce plan scolaire n'existe pas sous forme d'un recueil achevé qu'il aurait signé de sa main. Il vit 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 œuvrent dans les écoles Waldorf. La présente version imprimée veut rappeler que ce plan scolaire est susceptible de permanentes améliorations.

En effet, il ne s'agit certainement pas de conserver comme un dogme la structure élaborée pendant la période 1919-1924. Mais il n'est pas question non plus de la modifier à la légère, sous prétexte que « les enfants d'aujourd'hui sont différents ».

Certes, les êtres qui s'engagent actuellement dans l'existence terrestre ont d'autres dispositions que ceux qui furent des enfants en 1919. Mais croire que l'impulsion pédagogique désignée par Steiner dès la première conférence de *Nature humaine* comme « la mission éducative de la cinquième époque post-atlantéenne » est devenue obsolète une génération plus tard serait faire preuve d'une incompréhension profonde de ses intentions et des connaissances qui les sous-tendent.

En conséquence, si nous tenons compte aussi du désir de Steiner de ne pas instituer un cadre dogmatique (son souci premier étant le respect de la liberté de l'autre), voici comment nous pouvons définir l'attitude juste à adopter par les professeurs Waldorf vis-à-vis de leur plan scolaire : ils doivent considérer cette pédagogie comme le testament que leur a confié une grande personnalité et qu'il s'agit de mettre en œuvre avec des collaborateurs dont la pensée et la volonté sont tendus vers le même but, qui est à leurs yeux un idéal des aspirations humaines, pour lequel ils sont déterminés à s'engager, afin de contribuer à incarner de façon vivante sur le plan historique sa vérité interne et sa fécondité. Il doit être prouvé au monde que *L'Art de l'éducation* de Rudolf Steiner a impulsé l'évolution humaine dans le sens de son salut. Mais cela deviendra réalité seulement si les êtres qui se sentent responsables du destin de cette impulsion lui restent réellement fidèles intérieurement durant un temps suffisamment long pour accéder à un espace de liberté dans leur propre travail.

Or, cette fidélité authentique fait parfois défaut. Remarque-t-on toujours la défaillance personnelle qui nous conduit à nous plaindre de « l'inaccessibilité du but fixé par Steiner », alors qu'en réalité on n'a pas fait l'effort de trouver les fondements réels des exigences qu'il formulait ?

L'Art de l'éducation de Rudolf Steiner constitue pour le professeur une double série d'énigmes : d'une part celles qui concernent la nature de l'être humain, d'autre part celles qui sont relatives aux conseils particuliers donnés pour l'enseignement. Toutes deux veulent vivre dans l'âme du professeur. Les premières veulent éveiller l'éducateur à la réalité de l'âme de l'enfant, les secondes veulent montrer ce qui devrait être donné à cette âme pendant cette cinquième période post-atlantéenne.

Ainsi deux tâches nous attendent-elles : d'une part l'étude méditative et approfondie de l'anthropologie de Steiner, d'autre part l'étude des innombrables indications spécifiques qu'il a laissées. On ne peut qu'exhorter infatigablement les professeurs à la première. On parviendrait certainement à des résultats probants si l'on en faisait dans les collèges de professeurs un sujet permanent de réflexion, menée avec une extrême conséquence. Quant à la seconde tâche, l'auteur de cet ouvrage a souhaité y contribuer en rassemblant les diverses indications de Steiner, de façon à placer le lecteur lui-même immédiatement en face du problème posé par des données particulières éventuellement divergentes.

La manière dont Steiner a transmis son *Art de l'éducation* impose au professeur un mode de travail issu de la sphère de la liberté, démarche qui ne peut être séparée de l'idée de base de l'école Waldorf. Les données de Steiner sont toujours mouvantes, laissent toujours une latitude au professeur, l'exhortant à trouver lui-même son chemin.

Je dois de chaleureux remerciements à mes amis du premier collège de professeurs qui m'ont transmis pour cet ouvrage des indications spécifiques que leur avait données Steiner dans leur propre discipline, et à ceux qui ont également contribué à son élaboration en me confiant leurs propres expériences méthodologiques. Je remercie particulièrement MM. Erich Gabert et Karl Schubert dont l'édition des comptes rendus des séances de travail du conseil des professeurs avec Rudolf Steiner a constitué une base indispensable au travail que j'avais entrepris. Je voudrais également adresser ici mes remerciements à M. Hans Simon pour son très utile index des séances du *Conseil* des professeurs.

Ce travail a reçu le soutien particulier du Centre de recherche pédagogique de la Fédération [allemande] des écoles Waldorf. Qu'elle en soit ici également vivement remerciée.

Les paroles de Rudolf Steiner sont citées ici avec l'autorisation de la Rudolf-Steiner-Nachlassverwaltung de Dornach.

Malsch, octobre 1955
E. A. Karl Stockmeyer

Introduction

L'école Waldorf a reçu son plan scolaire définitif, du moins pour les huit premières classes, dans les trois *Conférences sur le plan scolaire* prononcées par Rudolf Steiner le 6 septembre 1919. Elles constituent la conclusion du cours de formation donné au premier collège de professeurs, qui comprend *Nature humaine, Méthode et Pratique* et le *Séminaire pédagogique*. Ce plan a été expliqué et complété la première année lors de nombreuses réunions du *Conseil* des professeurs. Lorsque l'on envisagea l'ouverture d'une 9^e classe pour l'automne 1920, Steiner en exposa également le plan scolaire et l'élabora ainsi d'année en année.

Au printemps 1923 (le changement d'année scolaire avait été porté entre temps à Pâques), une 12^e classe fut ouverte pour la première fois. Elle correspondait à la terminale du lycée d'État, et les parents comptaient bien que leurs enfants puissent passer aussi le baccalauréat. Steiner voulut accéder à ce souhait, bien que cela le plaçât devant des impératifs difficilement conciliables : ceux de ses propres buts pédagogiques et ceux de l'examen. Il ne s'attela guère volontiers à cette tâche et considéra le compromis obtenu comme un pis-aller peu souhaitable.

Au printemps 1924, il décida donc un changement notable ; il pourvut la 12^e d'un nouveau plan scolaire qui correspondait clairement à ses conceptions pédagogiques et qui devait constituer la véritable conclusion du cursus scolaire des élèves, qu'ils envisagent ou non de passer le baccalauréat. Pour ceux qui en avaient l'intention après leur 12^e, et qui en semblaient capables, il se proposa de créer une «*classe préparatoire*», comme il souhaitait la nommer, qui ferait suite à la 12^e pour un an. Les élèves devaient y recevoir les connaissances exigées pour l'examen et qui ne figuraient pas au plan scolaire de l'école Waldorf. Cette classe préparatoire ne fut ouverte qu'après la mort de Steiner, le 30 mars 1925. Entre temps, du fait de la Constitution de Weimar, le baccalauréat avait été reculé d'un an.

Rudolf Steiner projetait une version retravaillée écrite du plan scolaire exposé oralement. Mais il n'eut plus le loisir de la réaliser. Mains objectifs concernant l'école Waldorf restèrent ainsi au stade conceptuel. Mais le plan scolaire, avec ses fort nombreuses indications, est, quant à lui, bien là, et son auteur a encore pu expliquer, juste avant l'ouverture de l'école Waldorf de Stuttgart, comment il devait être conçu : «*Il nous faut donc aborder le plan scolaire d'une tout autre façon, c'est-à-dire en étant capables de nous le tra-*

cer nous-mêmes à tout moment, et de lire dans la nature des élèves de la 7^e, 8^e, 9^e ou 10^e classe ce que nous aurons à faire à ces âges¹. »

Peu après la mort de Rudolf Steiner, Caroline von Heydebrand entreprit de formuler et d'éditer le plan scolaire d'après ses indications, avec l'aide de nombreux collègues. Ce travail méritoire fut publié en 1925.

Trente ans se sont écoulés depuis. De nombreux cours et conférences donnés par Steiner dans les dernières années de sa vie sont devenus accessibles. En outre, Erich Gabert et Karl Schubert ont rassemblé tous les sténogrammes et notes pris au cours des réunions de Steiner avec le Conseil des professeurs de l'école Waldorf de Stuttgart, documents dont Caroline von Heydebrand n'avait pu disposer que très partiellement. C'est pourquoi il semble judicieux de rassembler une nouvelle fois les indications pédagogiques de Steiner.

Vouloir enfermer ce qu'il a réalisé dans son *Art de l'éducation* dans un schéma définitif irait à l'encontre du sens et de la nature de son travail. Ce dernier se place entre deux pôles : d'une part le développement typique de l'enfant sur le plan du corps, de l'âme et de l'esprit, où l'on observe une transformation très progressive ; de l'autre, les conditions sociales et culturelles dans lesquelles les enfants doivent s'insérer en grandissant. Ce pôle-ci est soumis à des changements plus rapides. Tous deux doivent cependant être pris en compte par l'éducation. Entre ces deux exigences se placent les enfants dans leur réalité, avec leurs dons et leurs buts propres. Le professeur, avec ses dispositions particulières, son tempérament, sa formation, son savoir et ses capacités, ses conceptions propres, s'y place également, de même que le plan scolaire. Pour éduquer le jeune enfant, le professeur doit prêter davantage attention aux exigences du premier pôle, aux étapes typiques du développement de l'enfant ; pour enseigner aux jeunes plus mûrs, il doit tenir davantage compte des exigences du second type, car l'enfant doit pouvoir se rattacher à l'environnement culturel de son époque et s'y insérer de manière active. Or tout ceci vit et se transforme en permanence ; un plan scolaire déterminé de manière fixe ne saurait être en adéquation avec cet élément de vie. Un plan scolaire juste peut rendre l'enseignant conscient de nécessités, mais il doit laisser un espace de liberté adéquat au professeur présent dans l'instant et doué de capacités d'imagination. En effet, ce qui apparaît au professeur dans le contact avec les enfants, l'inventivité qui naît de ce contact font surgir des décisions peut-être uniques, dont l'action sur l'enfant sera très bénéfique parce qu'elles émaneront de la pleine présence du professeur dans son activité, de sa totale

liberté spirituelle et de l'amour porté à chaque enfant.

Conformément à ce qui vient d'être dit, un plan scolaire sous une forme juste ne peut que rassembler l'ensemble des exigences découlant de manière objective et générale de l'évolution de l'enfant à travers ses diverses phases, exigences auxquelles le maître devra répondre aux différents âges. Ces exigences peuvent aller dans deux directions : elles peuvent indiquer des objectifs ou donner des indications méthodiques. Tout ce qui va plus loin peut seulement avoir un caractère d'exemple découlant des conditions objectives dans lesquelles les enfants à éduquer grandissent, ou de ce que le maître apporte comme particularités. C'est le monde qui fixe les exigences, par la nature de l'enfant ou la civilisation de l'époque. Le maître les appréhende par sa cognition et en tient compte dans ses actes éducatifs exactement comme par exemple l'ingénieur qui tient compte de la résistance des corps pour construire. Même si ces exigences déterminent dans une grande mesure ce vers quoi le professeur tend et ses actes pédagogiques, il faut prêter grande attention au fait qu'une pleine liberté lui soit assurée pour le choix de ses sujets, pour ses exemples et pour leur réalisation didactique.

Rudolf Steiner a tout à fait conçu son plan scolaire comme un tel ensemble d'exigences objectives. Mais il est allé plus loin en faisant nombre de suggestions ; certaines découlent des particularités du professeur concerné, d'autres peuvent rendre plus claire l'exigence à laquelle ils répondent. Il est parfois beaucoup plus simple d'expliquer ce à quoi on pense par un exemple très concret que de formuler l'exigence de manière générale en une sorte de définition.

Ceci ne signifie évidemment pas que le professeur peut faire et ne pas faire ce qu'il veut à l'école Waldorf. Steiner considérait qu'il fallait suivre le plan scolaire dans ses exigences fondamentales avec une grande rigueur. Précisément parce qu'il avait tiré ces exigences d'une connaissance de l'évolution de l'enfant dans toutes ses phases, et qu'il les avait harmonisées les unes avec les autres, il devait exiger avec une grande rigueur qu'on y réponde à l'école, en particulier dans les petites et les moyennes classes. Quelques phrases très critiques le montrent. Le 10 mai 1922, après qu'un professeur de langues a affirmé que l'on ne peut pas encore réaliser le plan scolaire, il dit ceci : « *Le compromis est inclus dans le plan scolaire². Si nous réalisons le plan scolaire avec ses objectifs d'enseignement, nous parviendrons aussi à faire passer les examens aux élèves. On ne fait pas tout ce qu'il faudrait pour réaliser le plan scolaire.* »

Il faut comprendre de la même manière des phrases prononcées peu auparavant, en lien avec le plan scolaire de la 11^e : *« Nous aurons à nous entretenir du plan scolaire jusque dans les détails, précisément pour cette 11^e. Une difficulté se présente là d'une manière accrue, due à ce que nous voulons d'une part maintenir une certaine pratique pédagogique³ et en outre conduire les élèves à réussir les examens⁴. » « Ce qui est apparu et a rompu l'unité, c'est bien la négligence. Une négligence s'est introduite dans la mesure où on a évolué vers la manière de procéder la plus aisée⁵. »*

Rudolf Steiner était convaincu que la réalisation stricte du plan scolaire donnerait précisément aux jeunes gens et aux jeunes filles les capacités dont ils ont également besoin pour passer les examens. À l'encontre de ceci apparaît régulièrement la tendance à ne pas respecter le plan scolaire du fait des examens, parce que l'on ne voit pas qu'on ne l'a pas véritablement réalisé dans sa fonction éducative. – Or Steiner comptait sur un engagement total des forces humaines et pédagogiques pour ce plan scolaire. On peut donc comprendre sa réponse à un professeur de langues qui se plaignait de ce que les élèves ne pouvaient pas encore passer à une classe d'une école d'État correspondant à leur âge : *« Ceci ne pourra être résolu que lorsque nous pratiquerons notre plan scolaire depuis le bas. On ne peut résoudre cette question avec ceux qui nous arrivent en 4^e ou 5^e. Mais nous devons la résoudre avec ceux qui arrivent en 1^{re}. ... nous commettrions une faute si cela n'était pas possible. Dans les matières les plus importantes, nous devons conduire les élèves suffisamment loin pour qu'ils puissent passer les examens⁶. »*

Ceci devient très clair dans sa réponse au professeur de sténographie qui souhaitait rendre ses cours facultatifs : *« C'est dommage. Quand commençons-nous ces cours ? En 10^e. Je ne peux pas comprendre pourquoi les élèves ne voudraient pas. On porte sur de nombreux sujets des jugements trop péremptoirs, si bien que, souvent, nous ne réalisons pas que nous avons une méthode d'enseignement et un plan scolaire différents de ceux des autres écoles. Mais, maintenant que j'ai pu aller fréquemment dans les classes, je peux dire que les résultats que l'on a quand on applique ce que l'on nomme dans le monde extérieur la méthode scolaire Waldorf sont là. Et la comparaison avec d'autres écoles met en évidence ces résultats, dans la mesure toutefois où la pédagogie Waldorf est réellement appliquée. La question en effet que l'on devrait toujours se poser, quand, ici ou là, il n'y a pas encore de résultats, c'est : n'aurions-nous pas, inconsciemment, négligé d'appliquer la méthode ? Je ne voudrais pas être dur ; les départs ne se font pas toujours en flèche : on n'applique pas partout la méthode Waldorf. On retombe parfois dans les vieilles routines scolaires. Là où la méthode est appliquée, les résultats sont là... Même si les résultats dans l'enseignement des langues sont inégaux, il en est de fort honorables. Dans les petites classes, il y*

a des résultats très honorables dans ce qu'on appelle les cours de calligraphie. En calcul, j'ai l'impression qu'on n'applique pas souvent la méthode Waldorf'. »

Suite à ces réflexions, Steiner évoque les raisons permettant d'expliquer l'apparition de ces difficultés. On pourra les lire à l'endroit indiqué.

L'intention n'était pas d'offrir une méthode de *L'Art de l'éducation* selon Steiner. Cela dépasserait largement le cadre de la présente étude du plan scolaire. Mais il a paru toutefois nécessaire de donner ici ou là au moins de courtes indications sur la méthode, s'ajoutant aux précisions concernant les buts de l'enseignement. Elles serviront d'aide-mémoire au connaisseur de la pédagogie steinerienne, tandis qu'elles devront stimuler la réflexion du professeur débutant et l'orienter vers les nombreux cycles donnés par Steiner, en particulier les cycles majeurs de Stuttgart, en 1919: *Nature humaine, Méthode et pratique, Entretiens de séminaire et Conférences sur le plan scolaire*. L'étude de ces cycles est indispensable pour une compréhension vraiment profonde de la pédagogie Steiner.

Les indications du plan scolaire sont classées selon deux critères : selon l'éventail des différentes matières (qui doit être conçu comme un tout organique), et selon les classes successives, représentant les stades d'évolution des enfants. On peut suivre une matière à travers toutes les classes, dans la mesure où elle y est au programme ou bien traiter le programme classe par classe, en présentant les matières qui y sont respectivement enseignées. Dans le premier cas, on parcourt à travers chaque discipline l'évolution de l'enfant et on voit comment celui-ci est guidé de façon spécifique. Dans le second cas, on a toujours un certain stade de développement de l'enfant sous les yeux et on a une vue d'ensemble de l'apport spécifique de chaque matière à la formation requise pour telle ou telle tranche d'âge. Les deux manières de regrouper les indications ont leurs avantages et chaque professeur a sa propre méthode de travail. Il semble donc justifié de présenter ici les deux ordonnances; celle qui va de matière en matière sera très détaillée, celle qui décrit l'enseignement dans les classes successives plus concise.

Généralités sur l'école et l'enseignement

1. L'évolution du plan scolaire de l'école Waldorf

Ce chapitre réunit des propos de Steiner datant de la période qui précéda l'ouverture de l'école Waldorf. Ils montrent comment l'image de cette école s'affine peu à peu à ses yeux, subissant même des métamorphoses imposées par la conjoncture extérieure.

En 1898, dans le *Magazin für Literatur*, il esquisse dans un article intitulé « École supérieure et vie publique », une image de la future école : « Les écoles primaires ont la tâche enviable d'avoir seulement à faire de l'enfant un être humain au sens le plus parfait du terme. Elles doivent se demander quelles facultés sommeillent en tout être humain et ce qu'elles doivent par conséquent cultiver en tout enfant afin que la véritable nature humaine se manifeste plus tard en lui, sous la forme d'un tout harmonieux. Que l'enfant confié à six ans au pédagogue devienne plus tard médecin ou constructeur de bateaux, c'est une donnée secondaire pour ce dernier. La mission du pédagogue, c'est de faire de cet enfant un homme. »

Relativement à la mission de l'école secondaire, il écrit dans ce même article : « Le professeur de lycée ne peut absolument pas envisager sa tâche pédagogique avec les mêmes principes... Une véritable pédagogie de l'enseignement secondaire devrait avant tout répondre à cette question : que faut-il développer chez l'être humain entre douze et dix-huit ans ? »

Et il répond : « Il faut se décider entre les exigences imposées par la nature humaine universelle et celles de la vie pratique publique. »

Et à propos du baccalauréat : « En général, les jeunes gens entrent à l'Université à dix-huit ans. Celui qui veut exercer correctement la profession de chimiste peut, à cet âge, comprendre un manuel de chimie en le lisant. Dans l'idéal, le baccalauréat des lycées devrait attendre des candidats qu'ils soient en mesure de comprendre n'importe quel livre scientifique exposant tout d'abord ses bases puis progressant méthodiquement. »

Puis, après avoir rappelé l'image de l'homme idéal qui devait être le but du professeur des petites classes, il écrit : « La pédagogie de l'université ne travaille pas avec une telle image de la nature humaine. Son propos n'est d'ailleurs pas l'être humain, son propos est une institution, l'Université, qui doit refléter l'état actuel de la culture. À l'individu de voir lui-même comment il peut s'insérer dans cet organisme universitaire selon son choix professionnel, ses besoins et ses goûts. »

Et en conclusion : *« On voit ce que j'exige de l'Université: elle doit être un microcosme parfait de la culture régnante, alliée à la liberté la plus haute. Elle doit permettre à l'auditeur de recevoir la plus grande part possible de la culture contemporaine; mais le cheminement de l'étudiant doit être libre de tout carcan réglementaire. »*

On peut compléter cette image d'une école future par toutes les exigences formulées plus tard par son instigateur, concernant l'éducation scolaire. Voici tout d'abord une prise de position très ferme sur le problème de la conception du monde qui doit sous-tendre l'éducation. Ce point de vue joue un très grand rôle dans l'édification de l'école Waldorf : au cours d'une assemblée de représentants de l' « Union pour la tri-articulation de l'organisme social », le 24 avril 1919, on demande à Steiner s'il ne fallait pas créer des écoles anthroposophiques. Celui-ci répond : *« Je ne fonderais surtout pas d'écoles anthroposophiques. Les anthroposophes devraient changer les méthodes et les modes d'organisation, mais ils ne devraient jamais enseigner l'anthroposophie. C'est la liberté spirituelle qui doit être placée au premier rang. Il nous faut absolument éviter de créer des écoles transmettant une conception du monde particulière. »*

On lui demande ensuite si les enfants, voyant que les différents professeurs s'adressent à eux avec des arrière-plans philosophiques fort différents, parfois même contradictoires, n'en éprouveraient pas un sentiment d'insécurité et de déchirement. *« Un facteur pédagogique intervient ici : si nous éduquons comme dans un moule les enfants jusqu'à quatorze ans, pour les lâcher ensuite dans les combats de notre époque, nous les rendrions tous neurasthéniques. Mais du fait de la liberté qui règne à l'école, la vérité y dominera aussi, et non le mensonge; ce sera la compensation. En éducation, la religion enseignée à l'enfant a beaucoup moins d'importance que l'authenticité de la vie de l'âme qui anime le pédagogue. »*

Devant un cercle intime composé d'Emil Molt, Herbert Hahn et moi-même, Steiner expose le 25 avril 1919 la première esquisse du plan scolaire pour l'école Waldorf qu'Emil Molt a décidé de fonder. Il recommande de fonder une école du type de la « Realschule » primaire autrichienne de cette époque, qui encadrerait les élèves jusqu'à leurs seize ans révolus. En allemand, l'enseignement devait aller jusqu'à la lettre d'affaires (correspondance commerciale); en histoire, après un cours concernant l'histoire générale, il fallait enseigner l'histoire nationale; de même en géographie : après un cours général, la géographie nationale; il fallait faire des langues étrangères, surtout de l'anglais, enseigner les mathématiques et la physique en laissant une place toute particulière à la mécanique, l'histoire naturelle, le dessin, avant tout la peinture, le chant, la gymnastique. Il y avait

une vue d'ensemble sur le nombre des heures hebdomadaires consacrées aux différentes matières, mais pas encore d'indication sur « l'enseignement par périodes », introduit ultérieurement. Il insiste ensuite sur le fait que l'apprentissage du latin n'est qu'un vestige des écoles monastiques ; le grec a davantage de valeur. Le lycée produit des momies de culture et est à coup sûr appelé à disparaître. La mécanique est bien plus importante que le latin.

Cette école, ainsi conçue, serait l'école unitaire de l'avenir. Les deux années qui lui manquent encore pour concorder avec les autres institutions scolaires (qui encadrent les élèves pendant douze ans, y compris les trois années de maternelle) seraient rattachées plus tard à nouveau à l'Université ; la structure de cette dernière se transformerait : les deux premières années d'études seraient consacrées à une formation générale, les études spécialisées ne commenceraient qu'après. Dans le domaine des examens, il faudrait que les examens d'État soient supprimés, et que l'on ne conserve que le doctorat comme examen académique. Mais cet examen ne donnerait aucun privilège. Dans la vie, c'est la concurrence libre qui doit prévaloir.

Jusqu'ici, ce sont mes notes prises de mémoire immédiatement après l'entretien. Notons que ces indications supposaient que, dans la période qui précédait la fondation de l'école Waldorf, l'impulsion de la tri-articulation de l'organisme social ait pris corps.

Le 25 mai de la même année, Steiner m'expose un plan scolaire un peu plus détaillé, valable à condition que l'école, disposant des huit classes inférieures, n'ait que cent cinquante enfants. On a eu cette information dès le 25 avril, et il a alors conseillé de regrouper toutes les classes par deux. C'est la raison d'être de ce plan scolaire du 25 mai, que je voudrais reformuler ici pour montrer l'importance humaine de la genèse d'une idée :

« Avant douze ans, uniquement un professeur de classe.

— *En 1^{re} et 2^e :*

Lecture analytique, écriture, dessin, tout premiers éléments de calcul, chant, musique, exercices d'eurythmie.

Langues vivantes au choix: 1: Anglais; 2: Français

— *En 3^e et 4^e :*

Lecture, étude des formes de la langue, approche des couleurs, chant, poursuite des

exercices de musique et d'eurythmie, addition et soustraction (en 1^{re} jusqu'à 100), tables de multiplication par cœur, étude au choix d'animaux et de plantes.

—En 5^e et 6^e:

Concepts de mécanique tirés de l'étude de la voiture, poursuivre tous les exercices précédents, animaux et plantes, concepts de base de météorologie et de climatologie (pluie et soleil, lever et coucher des astres, saisons), concepts géographiques généraux.

En calcul: les proportions.

—En 7^e et 8^e:

Poursuivre les études faites précédemment, étude de la langue jusqu'à la poésie, versification, les genres poétiques.

—En 7^e:

Concept complet du chemin du grain de blé du champ au pain.

—En 8^e:

Les métiers, études du monde végétal, météorologie, géographie, concepts d'histoire: « avant l'ère chrétienne », « de notre ère », civilisation indienne, perse, égypto-chaldéenne, gréco-romaine.

Concepts géométriques à partir du dessin, calcul commercial, élaboration d'un livre simple, dessin de perspective, introduction progressive de l'algèbre, astronomie jusqu'au système de Copernic.

—Plus tard:

Délimiter les langues.

Dessin technique, plans, cartes, mathématiques jusqu'aux équations, sections coniques, géométrie pratique, nivellement, architecture, concepts de physique-chimie, style commercial, éléments de comptabilité, enseignement philosophique ou religieux.

L'homme sur le plan du corps, de l'âme et de l'esprit, descriptifs, secourisme. [D'après les notes que j'avais prises alors.]

Beaucoup d'éléments rappellent les conférences sur la pédagogie populaire, par exemple les thèmes tirés de la vie courante comme le chemin du grain de blé, les métiers, la comptabilité commerciale, la correspondance d'affaires mais aussi l'enseignement religieux ou philosophique, tel qu'il est plus longuement exposé dans les Conférences sur

la pédagogie populaire.

D'autres points portent déjà en germe les formulations ultérieures, comme la lecture analytique en 1^{re} et 2^e, la poétique, la géométrie à partir du dessin, le dessin de perspective, le dessin technique, l'élaboration de plans, de cartes, la géométrie pratique, le nivellement, l'architecture, les concepts de physique-chimie, la géométrie descriptive, le secourisme. L'allusion aux proportions en 5^e et 6^e est à souligner, car c'est l'unique endroit où le mot paraît, et donc l'unique indication du moment où ce sujet doit être traité.

Vers le 10 juin 1919, Steiner me donne des indications sur la structure de l'emploi du temps et sur les modifications qui devaient intervenir pour certaines disciplines. Trois ou quatre matinées doivent comporter du chant dans leur première heure, les autres matinées, du dessin. Puis il faut faire par exemple du calcul, une matière à traiter en périodes, puis de l'enseignement religieux. Les cours ne devraient pas commencer avant 8h, et devraient se terminer à 12h. Ils devraient baisser d'intensité en fin de matinée. L'après-midi, il faudrait faire des activités pratiques.

La troisième *Conférence sur la pédagogie populaire*, le 1^{er} juin 1919, préconise pour la première fois l'enseignement par périodes. Dans l'entretien du 10 juin qui vient d'être évoqué, il est introduit pour la première fois dans l'emploi du temps. Mais il n'est pas placé en tout début de matinée, il est précédé d'une activité artistique.

Le 15 juillet 1919, Steiner me donne une liste des matières qui devraient être enseignées par périodes: Allemand avec lecture et écriture – Anglais – Français – Mathématiques – Géographie – Sciences naturelles – Histoire. On ne poursuivrait peut-être pas le chant ni la gymnastique (dit-il alors) au-delà de quatorze ans, afin de dégager du temps pour d'autres activités.

Ici, les deux langues vivantes sont citées dans le programme des périodes ; plus tard, comme on le sait, elles seront enseignées en heures réparties dans l'emploi du temps hebdomadaire.

Vers le 4 juillet 1919, Steiner constate au cours d'un entretien que le *Mouvement pour la tri-articulation de l'organisme social* relève désormais de la vie spirituelle, mais qu'il faut à présent profiter de cette possibilité pour initier des réformes scolaires.

Cette remarque manifeste un changement de position capital : désormais, on ne peut plus considérer l'école Waldorf prévue comme partie intégrante d'un véritable organisme social tripartite, qui aurait eu à la porter de façon adéquate comme il en a été question en avril. Il faut maintenant savoir que l'école sera le germe d'une vie spirituelle libre dans un contexte social encore traditionnel, et qu'elle aura à lutter pour conquérir peu à peu son droit de cité. Il est aujourd'hui nécessaire d'avoir ceci en conscience pour se faire une idée exacte de la genèse du concept de l'école Waldorf.

C'est donc dans ce contexte (construction dans le monde de l'après-guerre, nécessité de conquérir pas à pas son droit à l'existence) que s'ouvre à l'automne 1919 la Freie Waldorfschule, pourvue d'un plan scolaire indissociable de cette conjoncture. Voir la treizième conférence de *Méthode et pratique*.

La dixième conférence de ce cycle, après l'étude des trois degrés du développement infantin entre le changement de dentition et la puberté, donne un premier aperçu du plan scolaire « idéal », du plan scolaire tel qu'il devrait être véritablement. Cet exposé est très édifiant, parce qu'il souligne l'essentiel. Pour une première approche des principes et des buts du plan scolaire, c'est lui qu'il convient de consulter.

La treizième conférence de *Méthode et pratique* évoque les exigences des institutions scolaires d'État pour les petites classes. Elle décrit les compromis qu'une école ancrée dans la société actuelle doit nécessairement accepter.

À la suite du grand cours pédagogique de 1919, adressé aux futurs professeurs, Steiner prononce le 6 septembre 1919 les trois *Conférences sur le plan scolaire*. Les objectifs fixés par Steiner pour les huit premières classes trouvent là leur forme définitive, qui sera complétée plus tard dans deux directions : les indications particulières qu'il donnera lors des séances du *Conseil* des professeurs, et les éléments qu'il ajoutera ultérieurement au fur et à mesure de l'ouverture des grandes classes. Ces conférences sur le plan scolaire constituent, dans leur concision, un document extrêmement important.

Lorsque les cours débutent à l'école Waldorf de Stuttgart, un mémorandum rédigé par Steiner est remis au ministre de la Culture du Wurtemberg. Ce texte doit déterminer la part de concordance admissible entre les objectifs des classes Waldorf et ceux des écoles publiques, pour donner aux élèves la possibilité réaliste de changer d'école. En voici la teneur :

« Plan scolaire: Le collège des professeurs de l'école Waldorf voudrait avoir totale liberté pour la répartition des matières au cours des trois premières années scolaires. Mais il aura le souci d'atteindre, au terme de ces trois années, un niveau équivalent à celui de la 3^e classe de l'école primaire publique. Ainsi, un enfant quittant la 3^e classe de l'école Waldorf doit-il pouvoir passer sans problème dans la 4^e d'une autre école primaire. En 4^e, 5^e et 6^e, il faut à nouveau pouvoir structurer l'enseignement en toute liberté. À la fin de la 6^e, les enfants doivent avoir le niveau d'une 6^e publique et donc celui d'entrée au collège, qui correspond à la douzième année révolue. Il en va de même pour la répartition des matières et le niveau final de la 8^e. Les enfants doivent atteindre les objectifs fixés par la Realschule publique et avoir la capacité de passer dans la classe d'une autre école supérieure correspondant à leur âge. Le collège des professeurs ne souhaite donc avoir carte blanche que pour l'organisation de l'enseignement à l'intérieur des trois degrés qu'il a définis :

- 1) Début de la scolarité jusqu'à la fin de la neuvième année
- 2) De la neuvième année à la 12^e révolue
- 3) De la 12^e à la fin du troisième degré. Au terme de ces trois degrés, les objectifs assignés aux écoles publiques doivent être également atteints par l'école Waldorf. »

Dans ses conférences, Steiner parle à diverses reprises de ce mémorandum, particulièrement dans le cycle de Dornach 1923 (septième conférence) : « C'est justement parce il n'y a pas ici de fanatisme à la base, mais partout un lien objectif avec les faits, que dans un certain sens dès le début on fit (comment faut-il qualifier cela ?) quelque chose de mauvais, à savoir une sorte de compromis. Il fallut dès le début élaborer un mémorandum dans lequel fut fixé par moi ce qui suit : dans les trois premières classes, les enfants seront autant que possible conduits de degré en degré selon les exigences qui sont celles de l'être humain même. En même temps, on se conformera dans ces trois premières classes aux exigences extérieures de sorte qu'après la 3^e, les enfants puissent entrer dans une école ordinaire. Il faut que soit ainsi assurée par le maître (et je dois me servir ici de cette tautologie) une prise en compte du compromis. Il ne peut en être autrement. Il faut que l'homme lié à la réalité agisse ainsi, car partout doit régner la lucidité; le fanatique s'y prend autrement. Naturellement, un tel chemin présente bien des difficultés, et plus d'un maître trouverait plus facile d'avancer tout droit vers un but idéal. Il faut que bien des éléments soient discutés afin que l'on puisse trouver la voie entre les deux objectifs. Ensuite, selon le sens de mon mémorandum originel, quand les enfants ont douze ans, donc après avoir terminé la 6^e, il faut que les enfants puissent entrer dans une école ordinaire dans la classe correspondante. Que j'aie justement choisi cette année, c'est dû au fait que l'être humain, comme il a été décrit ces derniers jours, achève alors une phase particulière. Et une fois encore, à quatorze ans, il faut que les enfants puissent entrer

dans les écoles qu'ils veulent fréquenter.

Or, je dirais volontiers que tout se passe assez bien avec les trois premières classes. On arrive à peu près au but. En se donnant beaucoup de peine, on y parvient aussi à douze ans. Les difficultés ne commencent que par la suite. Car, voyez-vous, même si ce n'est encore dû qu'à un état de conscience très obscur, quelque chose de l'ancien savoir crépusculaire de ce qu'est l'homme s'est conservé. Et cela a conduit au fait ~~qu'au moins à peu près~~, on considère aujourd'hui encore la période du changement de dentition comme celle où les enfants doivent dans l'ensemble être amenés à l'école communale. »

Dans la cinquième conférence du cycle de Bâle en 1920, Steiner parle également de ce « compromis », de même que lors du conseil du 28 mars 1922 à Stuttgart. Là, après avoir retracé le contenu du mémorandum et souligné que son principe peut être appliqué jusqu'à 18 ans, il dit : « Il s'agirait à présent pour nous d'atteindre véritablement cet objectif pédagogique avec la plus grande économie possible de moyens, et pas seulement d'en parler. On peut y parvenir par de tout autres chemins. Mais on peut aussi conduire l'enfant effectivement à ce degré de maturité. Prenez un enfant qui est en première de lycée ; calculez tout ce qu'il a oublié, appréciez ses connaissances en histoire : vous verrez que chez nous, un enfant du même âge peut en savoir exactement autant. Naturellement, on n'atteint pas chez nous tous ces objectifs parce que les professeurs ne consacrent pas assez de temps aux préparations. Les cours devraient être travaillés avec davantage de soin, nous pourrions alors, la conscience tranquille, présenter le bulletin de fin d'année dont j'ai parlé. »

Le mémorandum de 1919 est également évoqué dans le cycle d'Oxford (septième conférence). Après avoir caractérisé les dernières années du primaire comme un troisième degré, Steiner conclut : « Il en ira de même lorsque les élèves... quittent l'école pour aller à l'université. Pour le temps allant de la puberté au début des études supérieures, la liberté doit être totale. Mais il doivent ensuite être suffisamment avancées pour pouvoir passer à une université ou une école supérieure quelconque – car il faudra encore très longtemps pour que l'université de Dornach soit reconnue comme quelque chose par quoi on peut passer pour aller ensuite dans la vie. »

2. Objectifs et soucis

Les considérations du chapitre précédent concernaient la genèse du plan scolaire Waldorf, éclairant en quelque sorte le passé. Il nous faut maintenant nous tourner vers l'avenir : ce nouveau chapitre doit montrer quels autres buts Steiner visait encore dans ce domaine de l'éducation et dans le cadre de l'école Waldorf.

Il s'agissait en premier lieu d'une nouvelle organisation de l'enseignement des langues vivantes, ensuite d'un dédoublement partiel des classes supérieures, qui aurait particulièrement tenu compte des professions artisanales et de l'apprentissage : il envisageait par la suite un remaniement de l'emploi du temps afin de poursuivre organiquement ce que l'on avait déjà commencé avec l'introduction des cours de période. D'autres problèmes furent occasionnellement soulevés, ils passèrent au second plan, derrière ceux que nous venons d'évoquer, mais comptèrent toujours parmi les objectifs lointains. Voici donc comment Steiner s'exprima sur ces divers sujets.

À propos du remaniement de l'enseignement des langues vivantes et des options dans les grandes classes

Le 24 juillet 1920, lors du dernier conseil de la première année de travail de l'École Waldorf, Steiner dit assez abruptement : *« On se tire mieux de l'enseignement des langues vivantes si l'on n'en reste pas à une séparation rigoureuse en classes. Nous ne devrions pas rester aussi strictement liés aux classes pour les langues. La chose a pris forme ainsi, mais d'une manière générale l'enseignement des langues n'a pas besoin d'être organisé en respectant les classes. [Après une remarque intermédiaire, il poursuit :] En gros, on peut dire qu'il est peut-être possible de mêler pour les langues les âgés et les jeunes, parce que les plus jeunes apprennent des plus âgés, et les plus âgés avancent par le fait qu'ils doivent entraîner les plus jeunes. On peut mélanger là les classes d'âge. »*

Un an plus tard, au terme de la deuxième année de travail de l'école Waldorf, après le compte rendu du professeur de langues, Steiner dit : *« On peut essayer d'atteindre un résultat par la répartition en groupes. Nous pouvons les mettre ensemble dans des groupes homogènes du point de vue des connaissances et des facultés⁸. »*

Et après quelques autres remarques, comme pour confirmer cette idée et conclure : *« Il nous faudra restructurer l'enseignement des langues. »*

Suivent des remarques méthodiques sur l'enseignement des langues en général, qu'il est inutile de reprendre ici. La nécessité d'une restructuration est donc clairement formulée.

Six mois plus tard, le 16 novembre 1921, on demande à Steiner sa position par rapport aux cours de rattrapage concernant les langues vivantes. *« La question est de savoir s'il serait possible d'instaurer une progression des cours de langues indépendante des classes. »*

Un an plus tard, le 15 octobre 1922, il constate que les lacunes dans les langues vivantes ne pourront être comblées par la multiplication des heures de cours: *« Le nombre d'heures est à son maximum... Les enfants ne peuvent plus se concentrer. Il serait nécessaire que nous les laissions décider : les cours de grec et de latin devraient être réservés à ceux qui veulent passer l'examen d'entrée au lycée pour préparer le baccalauréat. Ils devraient alors abandonner d'autres matières; nous devrions limiter leurs heures de cours en langues vivantes et donner davantage de place au grec et au latin. »*

Le même jour, on demande s'il ne faudrait pas donner des cours séparés ~~aux les meilleurs et aux débutants.~~ *« Il est très regrettable de ne pas rassembler les enfants de même niveau. Est-il donc totalement impossible de regrouper les enfants ?... Nous avons peu à peu mis en place des cours de langues par classe : c'est un énorme gaspillage de forces. Pourquoi cela n'irait-il pas de partager les élèves en groupes et non en classes ?... Je ne peux croire que ce soit impossible: on pourrait le faire si l'on réunissait les élèves selon leurs aptitudes; on obtiendrait ainsi des groupes tout en intégrant cela dans l'emploi du temps... Je crois qu'on ne devrait pas avoir besoin d'heures supplémentaires. Je ne peux imaginer qu'on ne puisse trouver dans la semaine des heures qui seraient réservées aux cours de langues. On pourrait alors mettre cette formule en application. »*

Le 28 octobre 1922, on évoque en détail les difficultés posées par l'emploi du temps qui doit toujours subsister pour les matières enseignées après le cours de période. Steiner insiste vigoureusement pour que soit trouvée une solution à cet enseignement des langues par niveaux et non par classes. Il cherche également à créer, dès la 7^e, des options pour les élèves qui se destinent au baccalauréat et pour ceux qui n'ont pas besoin des langues classiques pour leur formation professionnelle. On essaye d'adapter l'emploi du temps à ces deux objectifs. Steiner dit qu'il souscrit au souhait du professeur de latin, qui aimerait placer les cours de langues classiques immédiatement après le cours de période, et disposer toujours alors de deux heures consécutives.

« C'est bien, surtout si on diversifie le cours, notions formelles dans la première heure, lecture dans la seconde. En ce cas, il est en effet préférable d'avoir deux heures consécutives. Pour le latin et le grec, il n'est pas possible de faire autrement que laisser aux élèves, à partir d'une certaine classe, le choix entre français-anglais ou bien latin-grec... Nous devons travailler dans le sens d'une préparation au baccalauréat qui permette aux élèves de le passer avec suc-

cès. Et il n'y a pas d'autre solution que de les faire choisir entre les langues classiques (décision qui doit être prise en concertation avec les parents) et les langues vivantes. Comme nous commençons le français et l'anglais en 1^{re} classe, il est indubitable que nous pouvons faire quelque chose pour la révision des langues vivantes auprès des plus grands élèves qui auront, si tel est leur choix, du grec et du latin. Mais il nous faut envisager cette séparation. [Après une question intermédiaire:] On peut dire de façon générale : comme nous commençons les langues dès les petites classes, il serait regrettable de ne pas poursuivre cela avec les grands élèves qui doivent faire du latin et du grec, en leur proposant un minimum de cours de révision. Il faut que cela soit possible. La situation actuelle ne doit pas être maintenue⁹. »

On décide ensuite que seul le français serait maintenu dans les grandes classes avec quelques heures de révision pour les élèves se destinant au baccalauréat, afin de pouvoir travailler avec eux plus particulièrement le latin et le grec. Ils devraient renoncer à l'anglais. Ces dispositions doivent être applicables dès la 7^e.

Pour les heures faisant suite au cours de période, il faut établir un emploi du temps réservant à l'avenir les deux heures après le cours principal aux langues (anciennes et modernes) et permettant aux élèves d'y être intégrés selon leur niveau. On trouvera des détails sur cet emploi du temps au chapitre suivant.

Les conditions nécessaires à un remaniement de l'enseignement des langues vivantes semblent ainsi réunies. On décide donc que l'emploi du temps devrait être élaboré d'après ces nouveaux principes. Steiner déclare par anticipation : *«Dorénavant, on peut regrouper les élèves différemment. Mais on a alors autant de classes de langues que les classes d'âges habituelles. On ne peut espérer réussir parfaitement ce genre de cure radicale. On aura toujours deux ou trois élèves faibles que l'on ne peut guère aider.»*

Toutefois, cette « cure radicale » ne sera pas pratiquée à l'époque. Steiner ne veut l'entreprendre que s'il « pouvait être présent quelques jours ». Il considère cette restructuration de l'enseignement des langues vivantes et les options dans les classes supérieures comme un moment important dans l'histoire de l'école et salue cette réforme par les paroles suivantes : *« Un grand changement interviendra si nous maîtrisons bien la situation, et elle doit l'être en profondeur. Cette modification aura une influence jusque dans les matières principales, et même jusque dans le cœur des enfants. Les enfants verront qu'il faut vraiment prendre très au sérieux maintes choses. »*

En résumé, il ajoute : *« Nous ne pourrons rien changer à l'actuelle répartition en classes*

pour les cours de langues tant que l'emploi du temps ne sera pas fixé. Il serait bon que tous s'intéressent à une esquisse de cet emploi du temps¹⁰. »

Le « profond changement » ne désigne donc pas le nouvel emploi du temps. Il concerne la décision de restructurer l'enseignement des langues vivantes et, par suite, le renoncement au regroupement par classe pour les langues avec le même professeur, et la décision de créer des options « langues classiques » ou « langues vivantes » dans les grandes classes.

Le 24 novembre 1922, on examine le nouvel emploi du temps, qui devrait correspondre à l'idéal exposé le 28 octobre. Steiner en précise à nouveau le but relatif à la restructuration de l'enseignement des langues vivantes. Il part du fait qu'il n'est pas rationnel d'avoir tant de groupes de langues. *« Cette situation est née du souhait de maintenir l'enseignement des langues par classe. D'un point de vue pédagogique, il n'est pas nécessaire de garder ce principe au delà de la 4^e classe. Jusque là, je veux bien que les professeurs qui donnent les cours de période donnent également les cours de langues à leurs élèves. Mais il est inutile de prolonger ensuite trop strictement cette situation. »*

La voie de la restructuration de l'enseignement des langues vivantes est dès lors vraiment libre.

Or, après avoir questionné les élèves des grandes classes, il s'avère que quatre ou cinq élèves seulement ont déclaré vouloir passer le baccalauréat s'il leur faut pour cela abandonner l'anglais. Steiner réaffirme qu'il faut donner à ces quelques élèves la possibilité de parvenir au baccalauréat. Il dit même : *« J'irais jusqu'à dire : pour ceux qui veulent passer le baccalauréat classique, nous pouvons prendre sans hésiter les premières heures de la journée pour le latin et le grec. Nous pouvons en faire le cours de période, et repousser l'enseignement scientifique à des heures ultérieures. »* Il dit encore : *« De temps à autre, le cas se présente d'un professeur qui travaille pour quelques élèves. »* Et, comme certains professeurs émettent plus d'une réserve : *« Ceux qui veulent passer le baccalauréat classique doivent renoncer à l'anglais. S'ils ne veulent pas, ils doivent renoncer à leur baccalauréat classique. Il ne reste que quatre ou cinq élèves dans toutes les classes qui passeraient vraiment le baccalauréat classique. Si nous maintenons le grec, il faut faire en sorte que ces quatre ou cinq élèves puissent passer le baccalauréat. »*

Le message est net : Steiner accorde beaucoup d'importance au fait que l'école Waldorf

permette de préparer le baccalauréat classique, d'apprendre le grec et d'accéder à des études supérieures.

La ramification des grandes classes est fixée par les décisions suivantes: *« Faisons ainsi: jusqu'à la 8^e incluse: grec. En 5^e, 6^e, 7^e et 8^e, latin et grec seront obligatoires pour le programme Waldorf, mais certains élèves pourront abandonner ces matières si les parents n'y voient aucun intérêt... Les options interviendraient dès la 9^e: grec ou anglais. Il faut alors séparer les cours de latin-grec. Je proposerais que nous revenions au principe de l'école Waldorf, à savoir latin et grec dans les 5^e, 6^e, 7^e et 8^e en plus des langues vivantes, et que nous ne fassions intervenir les options que dans les dernières classes. Comment penser que l'on ne devrait pas conduire les élèves au baccalauréat¹¹? »*

Ainsi est décidée la ramification des grandes classes. Elle sera plus tard modifiée dans quelques écoles; afin de respecter la réglementation de l'examen, il faudra choisir entre français ou anglais en plus du grec.

L'autre point, la restructuration de l'enseignement des langues vivantes, fut mis de côté et on n'en parla pas au cours des mois suivants. Le 3 mai 1923, un professeur se plaint des difficultés causées par la présence d'élèves particulièrement faibles pour l'avancée du programme. *« Il serait peut-être souhaitable de considérer cet enseignement des langues comme un tout à part : ainsi réunirions-nous les nouveaux élèves (ceux qui n'ont pas de connaissances en langues étrangères) et les petits. Nous devrions organiser cela de telle sorte que les nouveaux venus aient leurs cours de langues dans les classes inférieures. Les enfants nouvellement inscrits devraient suivre les cours de langues dans la classe immédiatement inférieure. »*

Cette restructuration de l'enseignement des langues vivantes, réclamée à tant de reprises, n'est pas encore réalisée à cette époque. Toutefois, Steiner pense toujours qu'elle est souhaitable. Mais on n'en parlera plus. Moi qui ai vécu en simple spectateur (puisque j'enseignais d'autres matières) les entretiens menés avec Steiner sur la restructuration de l'enseignement des langues, j'ai l'impression qu'on n'a pas opposé uniquement des arguments objectifs à cette idée (par exemple les difficultés d'aménagement de l'emploi du temps) mais que des facteurs personnels sont entrés en jeu: attachement aux élèves dont il aurait fallu se séparer, attachement que l'on pensait devoir définir comme un lien karmique. Ces éléments ont entraîné la fin du débat sur la restructuration de l'enseignement des langues, lorsqu'à l'été 1924, le nouveau plan scolaire pour le français et l'an-

glais a été fixé.

Quand les écoles Waldorf seront fondées à nouveau, après l'effondrement du nazisme, il y aura de nouvelles tentatives pour surmonter l'opposition à la restructuration, opposition nourrie par des cœurs sans enthousiasme. Mais elles échoueront encore. Il ne faudrait pas renoncer ainsi à ce que Steiner avait réclamé avec tant d'insistance.

Ce que Steiner voulait pour les langues vivantes, peut-être pour l'enseignement des langues en général, ressort le plus clairement sans doute de ses paroles (déjà citées) du 24 juillet 1920, qu'il nous faut encore rappeler et qui marquent l'ouverture spontanée du débat: *« Il serait vraiment très bien (mais ce n'est pas réalisable) de pouvoir systématiquement mettre ensemble deux classes d'âge pour les cours de langues afin qu'un enfant apprenne de l'autre. Pour les langues, il est bon que les plus jeunes apprennent des plus âgés. Lorsque des forts et des faibles sont ensemble, c'est faute de mieux. Ce n'est pas réalisable pour le moment, mais si nous le pouvions, nous devrions mêler en langues les plus forts et les moins forts.... En gros, on peut dire qu'il est peut-être possible de mêler pour les langues les âgés et les jeunes, parce que les plus jeunes apprennent des plus âgés, et les plus âgés avancent par le fait qu'ils doivent entraîner les plus jeunes. On peut mélanger là les classes d'âge. »*

C'est une exigence très précise qui est formulée ici, avec une netteté qui n'a jamais été si grande, ni auparavant, ni par la suite. Reprenons en outre les paroles du 24 novembre 1922: *« On a souhaité que l'enseignement des langues se fasse dans le cadre de la classe. D'un point de vue pédagogique, il n'est pas nécessaire de garder ce principe au delà de la 4^e. Jusque là, je veux bien que les professeurs qui assurent les cours de période soient aussi chargés des cours de langues auprès des élèves. Mais il est inutile de prolonger ensuite trop strictement cette situation. »*

Jusqu'en 4^e, l'enseignement des langues doit donc revenir, dans la mesure du possible, au professeur de classe. Ensuite, on peut lui donner une structure indépendante de la classe. On peut regrouper « systématiquement deux classes d'âge ». Cette formule est adoptée dans le plan scolaire pour les langues vivantes, donné le 2 juin 1924 : les 5^e et 6^e y sont traitées ensemble, ainsi que la 7^e et 8^e. La 9^e y est seule, les 10^e, 11^e et 12^e, sont réunies.

Du point de vue de l'emploi du temps, il ne serait pas si difficile que cela de donner des cours communs à la 5^e et à la 6^e, ainsi qu'à la 7^e et à la 8^e. Il faudrait simplement avoir en conscience deux conséquences : chaque individualité de classe serait liée une fois avec

la classe supérieure, et l'année suivante avec la classe inférieure. Chaque classe est donc alternativement tantôt dans un rôle de récepteur, tantôt dans un rôle de donneur. Cela pourrait avoir une grande valeur pédagogique. Tous les deux ans, la classe retrouve les mêmes « grands » ou les mêmes « petits » et peut comparer ses progrès avec ceux de l'autre groupe. L'autre conséquence, qui a également un aspect pédagogique, serait le nombre d'élèves réunis une même salle pour le cours de langues, doublé par rapport à celui du cours de période.

Si l'on ne dispose pas de grandes salles, il sera nécessaire de partager ces deux classes devant recevoir des cours communs en deux groupes, constitués chacun par une demi-classe. On a alors besoin du même nombre de professeurs que dans le cas de cours dispensés classe par classe.

Avec cette organisation, la situation que Steiner considérait, le 24 juillet 1920, comme un ersatz, « quand des plus faibles et des meilleurs se trouvent réunis », ne serait pas plus mise en relief que dans le cadre d'une classe, où ces inégalités existent de toutes façons, tandis que les interactions entre aînés et cadets (chose qui tenait particulièrement à cœur à Steiner), pourraient être utilisées au maximum, surtout de la 5^e à la 8^e. Les classes 1 à 4 auraient les cours de langues dans le cadre de la classe, les classes 5 à 8 seraient divisées et réunies à une classe voisine, supérieure ou inférieure, la 9^e, à cause de son programme spécifique en grammaire, resterait seule et pourrait se consacrer à son travail; dans les grandes classes, qui doivent aborder avant tout les aspects de la vie quotidienne et de l'art de la civilisation étrangère, le point de vue pédagogique qui prévaut dans les classes moyennes a certainement beaucoup moins d'importance.

Quand on ressent (ne serait-ce que par la lecture des passages des *Conseils* qui traitent de ce sujet) l'ampleur des efforts que fit Steiner pour sortir les cours de langues de la structure par classe d'âge, quand on songe à la manière dont il laissa tomber cette question, ne l'évoquant plus par un seul mot quand fut étudié le plan scolaire pour les langues vivantes le 2 juin 1924, on doit considérer comme un devoir absolu de réexaminer ce problème avec le plus grand sérieux. La proposition ci-dessus exposée doit être considérée comme une contribution à ce débat.

école professionnelle – Apprentissage

Départ des élèves âgés de quatorze ans

Dans la première conférence sur la pédagogie populaire, à l'été 1919, Steiner disait, à propos de l'éducation des adolescents : *« On ne peut cultiver le jugement humain qu'à partir de quatorze ans : c'est alors que doivent apparaître dans les cours, les choses qui font appel au jugement. Par exemple, tout ce qui se rapporte à l'appréhension logique de la réalité. Et vous verrez : si on réunit à l'avenir dans les écoles des apprentis-menuisiers ou mécaniciens avec ceux qui se destinent par exemple à devenir professeurs, on obtiendra une école avec des sections spécialisées, certes, mais qui restera une école unitaire ; dans cette école, il y aura tout ce qui est nécessaire à la vie. Sinon, nous nous enfoncerons encore davantage dans le marasme social. L'enseignement ne doit jamais être coupé des différents domaines de la vie. Entre quinze et vingt ans, les élèves devront avoir comme matières, enseignées sous une forme qui devra être à la fois concise et efficace, tout ce qui se rapporte à l'agriculture, au commerce, à l'industrie, aux affaires. Nul ne devra traverser cette période de sa vie sans avoir eu un aperçu en ces domaines, qui devront être traités comme de véritables disciplines, beaucoup plus nécessaires que bien des cours inscrits au programme des ces années-là. À cet âge, il faudra aussi qu'apparaisse ce que j'aimerais appeler des questions de conception du monde.*

De ce domaine relèveront des notions d'histoire et de géographie, tout ce qui se rapporte à une connaissance de la nature, mais toujours en lien avec l'être humain, afin que ce dernier puisse apprendre à se connaître à partir de l'univers. Parmi les élèves qui recevront cet enseignement, certains, s'ils sont poussés par des conditions sociales particulières à devenir des « travailleurs intellectuels », pourront être formés dans les écoles plus spécialement orientées vers le travail intellectuel, dans tous les domaines possibles. »

Ainsi se trouve clairement exposé le but que se proposait le mouvement des écoles Waldorf : une école unitaire jusqu'au niveau universitaire. Quand l'école Waldorf se mit en place, après 1919, on ne pouvait pas encore envisager les mesures nécessaires à la réalisation de cet objectif si important. Mais on avait senti l'importance éminente de l'unification de tout le système scolaire, on avait appris à ne pas dissocier l'activité pédagogique de la société dans son ensemble, et, pour les professeurs, il était douloureux de cesser d'assurer la formation des jeunes gens qui devaient s'engager à quatorze ans dans une profession ou dans une formation professionnelle. On exprima donc régulièrement à Steiner le souhait qu'une sorte d'école de perfectionnement soit adjointe à l'école Waldorf, afin que les jeunes gens désireux d'entrer en apprentissage à quatorze ans puissent continuer de bénéficier de l'école Waldorf.

À cela, Steiner répondit le 23 mars 1921 : *« Nous aurions eu à participer à cette folie d'en-*

gager les enfants dans des domaines spécialisés. Nous ne pouvons pas suivre ce mouvement, parce que nous voulons nous en tenir à notre pédagogie. Nous ne pouvons instaurer en effet que ce qui fait progresser l'homme. Si nous voulons mettre une école de perfectionnement en route, nous devons la concevoir de manière telle que les enfants en retirent quelque chose pour leur perfectionnement d'êtres humains. »

Il refusa donc énergiquement de créer une institution du type des actuelles écoles professionnelles, commerciales, atomisées en innombrables sections. Le même jour, il tenta de décrire l'image idéale qu'il avait en esprit à travers les paroles suivantes : *« C'est nous qui déciderons quel genre d'école nous voulons établir. Personne n'a douté du fait que nous ayons appelé Strakosch pour une école générale de perfectionnement. Il faudrait que ce soit une sorte de formation pratique et de lycée, une école de perfectionnement humain. Nous n'avons pas la moindre raison de fonder quelque chose d'autre. »*

Il voulait associer pour les apprentis la formation professionnelle, « pratique » et l'éducation « secondaire » dans le sens de l'école Waldorf, mais il ne voyait à cette époque aucune possibilité de réaliser cela dans le cadre de l'école Waldorf, parce que les autorités responsables de l'enseignement scolaire et professionnel n'étaient pas prêtes à remettre en cause le système en vigueur pour la formation des apprentis. *« Ce qui nous manque, c'est la possibilité de donner aux enfants à partir de quinze ans un enseignement selon notre plan scolaire. Nous en avons déjà fait le constat il y a quelque temps. La question est provisoirement résolue. »*

Puis, revenant encore sur ce sujet, il dit : *« La question la plus aiguë est celle-ci : comment remplir le temps entre l'école primaire et l'université ? Si nous pouvions ouvrir une possibilité en obtenant de l'administration qu'elle nous donne une reconnaissance, nous aurions une énorme affluence. »*

Ayant constaté qu'on ne pouvait rien faire dans le domaine de l'apprentissage où les structures sont trop « tracées au cordeau », il croit toutefois que l'on devrait tenter des expériences : *« Il faudrait étudier la question : comment créer une école de perfectionnement qui puisse en être une au sens de mes considérations sur la pédagogie populaire. L'école Waldorf devrait essayer de faire progresser cette question dans les administrations. On devrait procurer à l'école une plus grande renommée. »*

Ce que souhaitait Steiner est assez clair : donner aux jeunes apprentis une formation

humaine comme aux enfants qui se préparent à des carrières universitaires, abolir les périodes où ils étaient exploités sans être productifs dans l'entreprise, pour leur dégager (à côté de la formation humaine générale) des heures réservées à une formation professionnelle concise et efficace. Le but qu'il aurait voulu leur proposer est précisé par sa réflexion (déjà citée) : « c'est un problème brûlant : comment utiliser au mieux la période qui sépare l'école primaire et l'école supérieure ? » Il voulait que les quatre ou cinq années en question soient organisées de telle sorte que l'apprenti qui, en plus de la formation humaine dans une école Waldorf, aurait reçu une formation professionnelle, ait la possibilité d'accéder à l'école supérieure en temps voulu. Il s'agirait donc d'avoir des écoles Waldorf comportant, à côté des classes d'enseignement « secondaire » normal, d'autres classes où les élèves auraient du temps aménagé pour une formation professionnelle concentrée. Steiner avait déjà parlé de la nécessité d'une telle organisation future des écoles dans les *Conférences sur la pédagogie populaire* mentionnées dans la dernière citation.

Cette nouvelle école professionnelle ne vit pas le jour du vivant de Steiner. Ce n'est qu'à la période qui suivit l'effondrement du régime national-socialiste que différentes entreprises industrielles créèrent des institutions tenant compte des objectifs fixés par Steiner pour la formation des jeunes gens. Dans les écoles Waldorf elles-mêmes, les disciplines pratiques et technologiques doivent être considérées comme un début pour ajouter à la formation « secondaire » pure l'approche du monde de la technique et de l'artisanat, même si la possibilité d'apprendre vraiment un travail artisanal ne peut encore être intégrée au programme général d'une école Waldorf. Il faut savoir qu'une telle orientation de l'école Waldorf ne peut être réalisée que si elle recrute suffisamment d'élèves qui souhaitent exercer une profession manuelle ou pratique. Sinon, elle doit rester purement classique, ne pouvant offrir aucune image du tissu social dont elle est issue. Mais, d'autre part, nous ne pourrions pas empêcher, tant que nous ne ferons rien de décisif pour la formation des jeunes plus aptes à exercer une profession pratique, qu'un très grand nombre d'enfants quittent l'école en fin de 8^e pour s'engager dans une formation professionnelle. En général, ils ne réalisent pas quelles richesses intérieures ils perdent ainsi, mais, même s'ils le savaient, leur situation ne leur permettrait pas de rester à l'école, parce qu'ils doivent gagner leur vie.

Rudolf Steiner connaissait ces réalités et introduisit dans le plan scolaire des dispositions permettant de donner à ces jeunes gens qui partiraient prématurément des éléments que n'apporte pas la formation professionnelle courante actuelle. Il s'est exprimé à ce

sujet dans son dernier cours pédagogique, celui de Torquay (septième conférence) : « Bien des enfants ne peuvent poursuivre leurs études au-delà de la puberté, au-delà des classes primaires ; à ceux-là, nous essayons, par toute la structure de notre enseignement, de présenter le monde dans un sens qui soit conforme à la vie, et ce dans deux perspectives.

D'une part, l'enseignement des sciences et de l'histoire est tel qu'à sa sortie de l'école l'enfant possède une certaine connaissance de l'entité humaine, qu'il sait à peu près quelle place l'être humain occupe dans le monde. C'est pourquoi tout l'enseignement est axé sur l'anthropologie. Si bien qu'en un certain sens, quand les enfants parviennent à la 7^e ou 8^e classe, c'est-à-dire à treize ou quatorze ans, ils arrivent en même temps à un achèvement de l'anthropologie. L'enfant a la possibilité, grâce à tout ce qu'il a appris, de se représenter quelles lois, quelles forces, quelles substances sont à l'œuvre en l'homme, comment il est lié avec tout ce qui, dans le monde, est de nature physique, ou psychique, ou spirituelle. L'enfant sait ainsi (à sa manière naturellement) comment se situe l'être humain au sein du cosmos. Voilà ce que d'une part nous nous efforçons d'obtenir.

D'autre part, nous essayons de l'amener à une certaine compréhension de la vie. Il est de fait qu'aujourd'hui la plupart des gens (et en particulier ceux qui ont grandi dans les villes) n'ont pas la moindre idée de la manière dont on fabrique telle ou telle substance, par exemple le papier.

Songez un peu à la multitude de ceux qui boivent de la bière, et qui ignorent comment on la fait. En réalité, il y a là quelque chose de monstrueux. Sans doute, dans ce domaine, l'enseignement est obligé de se limiter ; nous essayons cependant, dans toute la mesure du possible, d'obtenir que l'enfant sache à peu près comment se fait le travail dans les divers métiers, et de lui apprendre effectivement à exécuter des ouvrages qui ont dans la vie leur pleine utilité. »

Apprendre à faire des chaussures

Rudolf Steiner apporta immédiatement un complément à ces propos : « Si la chose avait été réalisable, j'aurais volontiers engagé comme professeur un cordonnier. Pratiquement ce n'est pas faisable parce que son enseignement ne peut, dans l'état actuel des choses, être introduit dans le programme des études. Mais pourtant, afin que les enfants sachent, non pas théoriquement, mais par expérience, ce que cela implique véritablement que de faire des souliers, j'aurais vraiment voulu, dès le début, adjoindre au corps des professeurs un cordonnier. La chose n'était pas possible parce que l'administration s'y opposait. Et pourtant, pour se confor-

mer précisément aux exigences de la vie, c'est ce qu'il aurait fallu faire. Mais nous essayons quand même de faire en sorte que, dans la vie, les enfants puissent travailler dans la pratique¹². »

Il y eut une expérience en ce genre tentée à l'école Waldorf de Stuttgart : le professeur de l'une des grandes classes du premier cycle (7^e ou 8^e) avait un élève très difficile. Steiner conseilla de lui faire fabriquer des chaussures. Un autre professeur se fit initier lui-même à cet art et montra au jeune garçon ce qu'il était nécessaire de savoir. Ce fut un cas unique, à considérer plutôt comme une mesure thérapeutique.

Anthroposophie pour les jeunes

Le lecteur peut être surpris de trouver ce concept ici, encore plus d'avoir à le compter parmi les buts d'une école Waldorf, alors qu'on insiste toujours sur le fait que les écoles Waldorf ne doivent pas être des écoles transmettant une conception du monde particulière. Il ne peut donc s'agir, avec cette « anthroposophie pour les jeunes » que de quelque chose de strictement séparé de l'école, s'adressant à de grands élèves qui posent des questions à leurs professeurs dont ils savent ou dont ils ont entendu dire qu'ils sont anthroposophes.

Le 9 avril 1924, vers la fin du conseil qui devait conclure l'année scolaire, Steiner dit : « Nous devons traiter encore le point suivant : il est lié à toutes sortes de possibilités de développement de notre Société anthroposophique. À Dornach, nous nous voyons placés devant une sorte de problème qu'il convient de résoudre pour assurer l'évolution pédagogique ultérieure : les élèves de notre école professionnelle complémentaire devraient recevoir un enseignement qui soit une sorte « d'anthroposophie de la jeunesse ». Oui, une sorte d'anthroposophie pour les jeunes... J'ai souvent dit que l'anthroposophie sous sa forme actuelle est en réalité réservée aux adultes, et qu'il faudrait travailler à l'anthroposophie réservée à la prime jeunesse. Pour les grands jeunes gens, l'anthroposophie est naturellement une bonne chose. Mais ce dont je parle concerne l'âge ingrat, les années de crise pubertaire. Il faudrait que cela soit élaboré dans de véritables cours. »

Propédeutique philosophique

La propédeutique philosophique n'appartient pas au plan scolaire de l'école Waldorf. Naturellement, il faudrait l'introduire dans la classe terminale. Steiner en a parlé plusieurs fois. Dans la troisième conférence sur la pédagogie populaire du 1er juin 1919, on lit : « Voyez-vous, lorsque le lycée, qui est un épouvantail au regard des exigences de notre époque,

était l'unique lieu préparatoire aux études supérieures, quand il avait encore le profil de l'ancien lycée monastique, qui n'était pas si mauvais que cela dans son contexte historique original, il avait encore un dernier reste de la démarche suivante : l'homme doit recevoir des notions qui le conduisent à une vision du monde générale. Le programme des lycées comportait la « propédeutique philosophique ». Elle n'était enseignée que durant les deux dernières années.

En général, ce qui ressortait du programme de la deuxième année était fait au cours de la première et vice-versa... mais du moins ces cours avaient-ils le mérite d'exister. C'était le reliquat d'un souci des anciennes universités : les premières années devaient donner à chacun la possibilité d'assimiler une vision du monde générale, des éléments qui seuls autorisent à s'engager dans des études professionnelles particulières. Nul en effet ne peut prétendre à une quelconque compétence en tel ou tel domaine s'il n'a eu la possibilité, au cours d'un enseignement propédeutique, de se forger un jugement de raison et de sentiment sur les choses humaines en général.

On tient aujourd'hui pour superflu d'apporter à l'être humain d'authentiques concepts logiques ou psychologiques. Nul ne peut s'engager avec profit dans une branche supérieure quelconque s'il n'a assimilé de telles représentations logiques et psychologiques, préalable incontournable pour acquérir la compétence intérieure indispensable à ces études.

Les conceptions universitaires actuellement en cours ont purement et simplement éradiqué ce genre de considérations. La vie de l'esprit, telle qu'elle est conçue par la culture d'aujourd'hui, ne veut plus se préoccuper de l'être humain. La culture moderne veut infliger à la vie de l'esprit un véritable dressage, à partir d'impulsions qui lui sont totalement étrangères. »

La propédeutique philosophique ne fut évoquée dans le cadre du plan scolaire que lorsqu'il s'agit de préparer pour la première fois la 12^e au baccalauréat. « On pourrait introduire la propédeutique philosophique dans le dernier semestre. [Et il ajouta :] Il est préférable pour les élèves de 12^e d'être prêts pour l'examen à la fin du premier semestre qu'à celle du second¹³. » C'est donc dans cette deuxième partie de l'année, au programme un peu allégé, que devait être introduite la propédeutique philosophique.

Steiner rejetait catégoriquement les « exercices de logique » comme moyen d'exercer le jugement. « Ce ne fut absolument pas une lubie, cette idée qui se fit jour que, chez nous, les garçons aussi devaient tricoter... Dans cette activité manuelle s'exprime, se forme ce qui, de fait, augmente considérablement la faculté de bien juger. Là où le jugement se forme le moins chez l'être humain, c'est quand on lui fait faire des exercices logiques. Ces exercices ne sont absolument pas propres à former le jugement. Quand on fait découvrir le rapport entre le verbe et le sujet, quand on fait faire l'analyse grammaticale ou logique, on ne contribue nullement à développer le jugement. On contribue tout au plus à le rendre rigide. Cela donnera un homme

qui, plus tard ne saura raisonner que selon un schéma. Quand on fait trop d'exercices intellectuels de ce genre, on forme un esprit formaliste qui tombe dans le schématisme. Par ailleurs, cette pratique n'a d'autre résultat que de favoriser le dépôt de sels, de sorte que l'organisme s'imprègne de sels. L'être humain a ensuite trop tendance à sécréter de la sueur, comme nous pouvons fort bien l'observer quand nous faisons trop appel au jugement des enfants¹⁴. » Ce sont donc les exercices de logique qui sont rejetés ici, et non l'introduction à la philosophie.

Baccalauréat et études supérieures

Steiner s'est exprimé très tôt sur ces sujets, dès 1898. On se reportera aux citations données dans le chapitre « Genèse du plan scolaire des écoles Waldorf ».

Les éléments nouveaux qui doivent encore être apportés ici sont des jugements, parfois extrêmes, sur la situation. Mais finalement, on s'orienta vers une préparation au baccalauréat dans une classe spéciale succédant à la 12^e.

La troisième conférence sur la pédagogie populaire évoque ainsi les exigences d'une formation supérieure convenable : « Naturellement, celui auquel la culture tient à cœur ne peut ni espérer ni vouloir que l'extrême spécialisation des études fasse place à un dilettantisme universel. Mais il faut tenter d'organiser toute l'éducation, tout le système scolaire en sorte que l'homme, dans une couche inférieure de sa conscience, ait toujours la possibilité de relier sa spécialité à l'ensemble de la culture. Cela n'est possible que si l'on donne à chaque école supérieure une infrastructure de culture humaine générale. Ceux qui sont dans les hautes sphères décisionnelles objecteront : « Oui, mais alors, la formation spécialisée ? » Il faudrait vraiment étudier la possibilité de condenser la formation spécialisée, quand commencent les disciplines spécifiques, ~~dans la mesure où l'on aurait devant soi~~ des étudiants jouissant d'une culture générale, des étudiants qui portent vraiment un élément humain en eux. »

Au terme de la première année de travail de l'école Waldorf, au moment de l'ouverture d'une première 9^e, première classe du second cycle, Steiner, que cette question souciait fort, parle du danger de dépendance vis-à-vis de l'État qui menaçait l'école, dans la mesure où elle envisageait de préparer certains élèves au baccalauréat : « La fondation d'une 9^e classe n'a de sens véritable que si nous avons en vue la fondation d'une université totalement libre. Cela n'a de sens que si nous prévoyons en même temps une université libre, et la réussite de cet examen nous est alors indifférente. Nous aurons alors à prendre seulement en considération la question de l'habilitation à ouvrir une université. C'est une question d'une importance telle que nous la remettons à plus tard. D'ici-là les circonstances pour que l'on

puisse refuser l'autorisation à une telle université auront changé¹⁵. »

Au printemps 1923, Steiner dit à propos du baccalauréat : « Pour un enseignement et une éducation conformes à la nature, il ne peut naturellement y avoir qu'une question : l'homme obtient-il dans la vie le contact social que la nature humaine elle-même exige ? Car, finalement, ce sont aussi des hommes qui exigent le baccalauréat, même si l'exigence, dans le style où elle apparaît aujourd'hui, est une erreur. Mais on est justement contraint alors de ne pas faire ce qui est juste lorsque l'on veut, dans le sens des exigences sociales actuelles, introduire la pédagogie Waldorf. C'est pourquoi naturellement quelqu'un qui inspecte les classes supérieures devra se dire : « Oui, mais tout n'est pas vraiment comme l'exige la pédagogie Waldorf idéale ! » Je peux vous le garantir : si l'on réalisait ce qu'on peut lire aujourd'hui dans la nature humaine, notamment quand on doit trouver les transitions vers les branches pratiques de la vie, tous les élèves échoueraient au baccalauréat actuel. Telles sont les brutales oppositions entre les choses aujourd'hui¹⁶ ! »

Quelques jours plus tard, au cours de la réunion avec les professeurs de Stuttgart, la question fut encore reprise sous tous ses aspects, à propos du premier baccalauréat qui allait être présenté par les élèves de l'école. « Ce qui est grave, c'est que si nous parvenions à faire valider nos bulletins de fin d'année, nos élèves, avec ce qui correspond à notre plan scolaire, pourraient fort bien poursuivre des études spécialisées. La plupart des connaissances demandées pour le baccalauréat ne sont pas nécessaires pour des études supérieures actuelles. On pourrait faire des études supérieures avec la chimie du Docteur Kolisko. On serait d'abord choqué par les formules, mais on pourrait les rattraper sans problème. Il est beaucoup plus important de comprendre la structure interne des substances et des liaisons. Voilà ce que je voulais dire... [après le règlement d'une question intermédiaire:] Il ne sera pas possible avant longtemps d'atteindre les buts qui nous mettraient au niveau d'accès à l'enseignement supérieur. Cela aurait été envisageable grâce au « Conseil pour la culture » qui est retombé en sommeil au bout de quelques semaines. Ce qui serait souhaitable pourrait être réalisé si l'on introduisait un système qui a eu cours en Autriche dans de nombreux collèges et lycées privés : de nombreux lycées dirigés par des ordres religieux avaient le droit de délivrer des bulletins de notes pour le baccalauréat. De même, certains collèges pouvaient faire valoir des bulletins de notes qui étaient reconnus. Je ne crois pas qu'il y ait des dispositions semblables en Allemagne. Ce qui devrait nous être accordé, c'est qu'un inspecteur d'État vienne chez nous, mais que nos professeurs puissent faire passer eux-mêmes les examens. L'inspecteur aurait un rôle tout à fait mineur pour les notes, si le baccalauréat se passait ici avec les professeurs de l'école Waldorf¹⁷. »

Un an plus tard, alors que la 12^e allait passer l'examen, Steiner résume tout le problème :

« La plupart des parents souhaitent que nous donnions aux élèves (bien qu'ils nous aient été confiés) la possibilité d'accéder à des études supérieures. Ce fut également le souhait des élèves. Au début, les élèves ne pensaient pas que ce pût être pour eux quelque chose de pénible. Ils voulaient avant tout pouvoir passer le baccalauréat. Il est tout à fait possible qu'ils essaient, mais nous ne résolvons pas le problème en les faisant passer dans la 13^e classe d'autres écoles. Il faut savoir si nous le résoudrons de la façon que nous avons déjà évoquée ici, et que nous trouvions très problématique, au point d'avoir à l'époque rejeté cette solution. Si nous maintenons cette position radicale, il faut se demander si nous ne pouvons pas envisager en compensation la réalisation intégrale de notre projet, et non l'introduction d'une section préparatoire qui serait du pur bachotage. Nous avons rejeté cette éventualité car elle nous paraissait anti-pédagogique. La question qui se pose maintenant, c'est de savoir si nous introduisons cette session de bachotage, si nous négligeons le plan scolaire. Je crois que le plus judicieux serait de ne pas envoyer les élèves dans une autre école (ils devraient passer un examen d'entrée) mais que nous respections le plan scolaire jusqu'à la 12^e. Ensuite, nous pourrions utiliser une treizième année pour la préparation du baccalauréat. Supposez (envisageons cette question sur un plan pédagogique) qu'un enfant arrive par exemple entre six et sept ans en 1^{re} classe, il termine alors ses douze années entre dix-huit et dix-neuf ans. C'est à ce moment qu'il faudrait effectuer le passage à l'université, pas plus tard. Rajouter une année est une mesure stupide, du genre de celles que prend l'état quand, pensant qu'il est bon d'augmenter encore les connaissances, il rallonge la formation médicale d'un an. Il y a de quoi grimper aux murs quand on entend cela.

Ceux qui ne veulent pas faire d'études supérieures doivent chercher leur chemin en se passant de cette formule. Ils deviendront des gens utiles même sans baccalauréat, car ils trouveront ici ce dont ils ont besoin pour la vie. Quant à ceux qui doivent poursuivre des études supérieures, ils peuvent toujours consacrer une année supplémentaire à s'abêtir. Je crois vraiment qu'on peut considérer cette treizième année comme une année de bachotage. Mais c'est cependant à nous de faire en sorte que nos élèves puissent la suivre, car nous ne pourrions les envoyer dans un autre établissement. Nous devrions séparer quelque peu cette classe de l'école Waldorf. Nous pouvons engager pour cela une sorte de répétiteur. Le collège des professeurs devrait à nouveau être élargi à cause de cette 13^e classe. Oui, si on embauchait des gens et que le collège des professeurs ait cette classe sous sa tutelle, cela devrait être envisageable. Telle est mon opinion¹⁸. »

Rudolf Steiner, à propos des résultats du premier baccalauréat, au printemps 1924, où cinq élèves sur neuf ont réussi, dit : « Ce résultat vient confirmer de façon éclatante tout ce dont nous avons débattu. Naturellement, il serait préférable d'ajouter une classe spéciale et

de ne pas mêler l'école Waldorf à ces éléments étrangers qui interviennent ici. Ce que nous avons dit à ce sujet demeure valable. Ce n'est pas la peine d'y revenir. Il me semble que la médiocrité de ces résultats est très liée au fait que les élèves, lorsqu'ils ont dû résoudre seuls le problème posé, ont été déconcertés, parce qu'ils étaient trop habitués à résoudre les affaires en chœur... Nous avons manqué de temps, mais il semble que les élèves ont été trop peu entraînés à résoudre seuls les problèmes. On ne s'est pas suffisamment centré sur l'individualité de l'élève. Cela me paraît être l'essentiel de ce qui a manqué¹⁹. »

Le 29 avril 1924, Steiner commente l'ensemble des questions du second baccalauréat avec les élèves de la 12^e qui vient de s'ouvrir et en fait un compte rendu dans la réunion avec les professeurs du 30 avril 1924 : *« Les élèves de la 12^e, à l'exception d'un seul, ont déclaré qu'ils ne voyaient aucun intérêt à passer le baccalauréat dès la fin de cette 12^e classe, qu'ils préféreraient envisager cela pour l'année suivante, s'ils pouvaient y être préparés dans le cadre d'une classe de bachotage. Mais ils tenaient beaucoup à ce que ce bachotage soit dispensé à l'école Waldorf. »*

Cette nouvelle forme de préparation au baccalauréat fut définitivement adoptée avec l'intervention de Steiner au cours de la dernière séance de travail à laquelle il participa avec les professeurs, le 3 septembre 1924 : *« Nous n'envisageons pas d'examen pour cette année 1924/1925. Nous pratiquerons donc intégralement la pédagogie Waldorf. Nous nous efforcerons de mettre sur pied nous-mêmes la classe préparatoire l'année prochaine. Vous avez eu aujourd'hui le compte rendu des entretiens avec les élèves. Vous y trouvez le témoignage de l'attachement de ces jeunes gens à l'école Waldorf. L'actuelle 12^e trouverait peu conforme à son âme l'obligation de passer l'examen dès cette année. Il nous faudra mettre sur pied une épouvantable classe de bachotage. Mais les enfants aiment leurs professeurs et l'école. Nous n'appellerons pas cette classe "13^e classe", mais "classe préparatoire au baccalauréat". »*

Orientation professionnelle

Rudolf Steiner s'est fort peu exprimé sur cette question importante. Le 5 février 1924, peu avant le premier baccalauréat et sa préparation, il dit : *« On ne peut pratiquer cela que dans des cas individuels. On ne peut en faire un principe. l'école a en général peu d'influence sur le choix de la profession. Les points de vue à prendre en compte pour le choix d'une profession ne sont vraiment pas si simples. Il faudrait que cela se passe ainsi : un élève de dix-huit-dix-neuf ans pense qu'il doit se destiner à telle ou telle profession ; sur la base de ce souhait, on peut le conseiller. C'est une tâche où la responsabilité est lourde. »*

3. *L'emploi du temps*

L'emploi du temps à l'école Waldorf a pour caractéristique les cours par périodes, pour les matières où cette formule est possible et avantageuse. Ce sont les matières plutôt intellectuelles, mais pas les langues. Durant plusieurs semaines, les deux ou trois premières heures de la matinée leur sont consacrées. Le lecteur retrouvera au chapitre « Objectifs et soucis », dans le paragraphe « remaniement de l'enseignement des langues – options dans les grandes classes », le processus qui a mené à cette formule. Ajoutons ici que l'anglais et le français étaient au début au nombre des matières relevant des cours de périodes. Au cours du premier *Conseil* auquel participa Steiner, le 8 septembre 1919, immédiatement après les *Conférences sur le plan scolaire*, les langues ne furent plus citées parmi les matières à enseigner par périodes mais intégrées à l'emploi du temps hebdomadaire : les cours devaient avoir lieu si possible le matin, mais être reportés à l'après-midi si cela s'avérait nécessaire.

Les cours de période concernèrent donc l'allemand (ainsi que la lecture et l'écriture), le calcul et les mathématiques, la géographie, les sciences naturelles, l'histoire, la physique et la chimie. Plus tard, on y rajouta l'histoire de l'art. Le cours de période prit rapidement le nom de « cours principal ».

À propos de ce dernier, Steiner dit, dans le premier *Entretien de séminaire* : « Mais notre enseignement est constitué de telle sorte que l'attention de l'enfant se concentre durant des semaines sur la même chose. Ensuite, à la fin de l'année scolaire, nous ferons suivre des répétitions par lesquelles tout ce qui a été vu sera rafraîchi. »

Cette indication se rapporte aux matières enseignées en périodes. Elles devraient être enseignées pendant les trois premières parties de l'année en période, puis revenir en alternance au cours du dernier quart de l'année scolaire sous forme d'heures de cours isolées consacrées à la révision (8 septembre 1919). Cela signifie que les buts pédagogiques des matières enseignées par période devaient être atteints au terme de ces trois quarts d'année scolaire et qu'il fallait passer ensuite à une révision intégrée à l'emploi du temps normal.

Ceci n'a jamais été mis en application, ni d'ailleurs retiré ou modifié par Steiner. Au contraire, il a insisté sur ce point dans le cycle de Dornach 1921/1922 (huitième conférence) : « Il va par ailleurs de soi que, lorsque la fin de l'année scolaire approche, avant les

vacances, on présente de nouveau à l'âme de l'enfant, en une sorte de récapitulation, tout ce que l'on a enseigné, comme on dit, à l'enfant dans les différentes périodes pendant l'année; on peut le faire en reliant harmonieusement les matières. »

Le cycle d'Oxford 1922 (septième conférence) parle de ces révisions: *« On pourrait formuler ici un reproche : les enfants pourraient oublier peut-être certaines choses, parce qu'une matière qui a été étudiée d'un seul tenant échappe facilement à la mémoire; c'est ce qu'on peut compenser par une manière économique d'enseigner et par la compétence des maîtres. Les matières ne sont reprises que dans les dernières semaines de l'année scolaire, on en établit alors une sorte de récapitulation et l'enfant se lie ainsi tout entier intimement à son contenu. »*

À propos des cours hebdomadaires suivant le cours principal du matin, des notes du 8 septembre 1919 fixèrent ce qui suit: *« Selon l'heure du cours principal, 8 heures ou 10 heures et quart, la 1^{re} aura avant ou après une heure d'anglais ou de français. Ce cours peut être reporté éventuellement à l'après-midi, mais dans la mesure du possible il devrait avoir lieu le matin.*

Même chose pour la 2^e.

La 3^e a également une heure d'anglais ou de français chaque jour.

De même pour la 4^e. Mais elle a en plus deux heures de latin chaque jour l'après-midi, sauf le mercredi et le samedi, ce qui fait donc huit heures par semaine. Dans la mesure du possible, tout cela devrait être placé le matin.

Même chose pour la 5^e.

En 6^e et 7^e, le grec vient s'ajouter aux autres matières. Pour cela, trois heures de français ou d'anglais sont supprimées. À la place, les élèves ont 1 heure et demi de latin et 1 heure et demi de grec.

Tout enseignement des langues devrait être précédé et suivi d'une récréation.

Le travail manuel peut avoir sa place dans le cours principal ou bien être inséré dans l'après-midi. La musique, de même que l'enseignement religieux et l'eurythmie devraient être donnés l'après-midi à partir de 14 heures. »

Au cours des années suivantes, l'emploi du temps perdit peu à peu sa clarté et son intérêt pédagogique, car il fallut diviser les classes à trop grands effectifs dans certaines matières comme les langues, l'eurythmie, le travail manuel, formules qui s'installèrent durablement.

À l'automne 1922, on consacre plusieurs séances de collège à une nouvelle étude de

cet emploi du temps. Steiner introduit ce travail avec les paroles suivantes : *« L'emploi du temps est devenu très chaotique. Il faut le retravailler, afin que, avec une méthode pédagogique véritablement fondée sur le développement de l'être humain et la connaissance de l'être humain, nous éliminions dans toute la mesure du possible les éléments les plus contraires à cette pédagogie²⁰. »*

Au cours de cette séance, on énuméra les principes suivants, exprimant évidemment un idéal pédagogique, et susceptibles d'être abandonnés si d'autres impératifs se présentaient : *« Il resterait alors pour les cours de la matinée : cours principal, latin et grec (pour ceux qui veulent préparer le baccalauréat classique), eurythmie, chant. Puis, pour l'après-midi, nous aurions d'abord chant choral et orchestre. Pour ceux qui font français et anglais, ces cours doivent avoir lieu en même temps que les cours de grec et de latin. Pour ces grandes classes (à partir de la 7^e) il faudrait demander si les cours de travaux manuels peuvent être reportés l'après-midi. Les cours de travaux manuels et de gymnastique devraient être reportés l'après-midi pour les grandes classes. Ainsi, on peut obtenir un emploi du temps acceptable. La gymnastique si possible l'après-midi. Ce n'est pas une détente. Il ne faut pas placer ce cours entre d'autres cours. On peut avoir deux classes en même temps. Je dois parler de la méthode avec les professeurs de gymnastique. Je n'ai donné que quelques brèves indications. Mais en gymnastique, il est toujours possible de faire deux grands groupes. »*

Après cette remarque sur la place des cours de gymnastique dans l'emploi du temps, qui sera reprise dans le chapitre sur l'eurythmie et la gymnastique, Steiner poursuit : *« Il reste encore à examiner les cours de religion, et les cours d'artisanat. Ils devraient avoir lieu l'après-midi... Le travail manuel artistique peut être enseigné l'après-midi. »*

Le programme du travail manuel artisanal dans les grandes classes avait déjà été élaboré auparavant. Le 16 novembre 1921, Steiner avait dit, pour répondre à un professeur de travail manuel artisanal qui demandait plus de temps pour ses cours à partir de la 9^e : *« Il n'est pas possible de consacrer plus d'heures à cette matière. Plutôt qu'opter pour un éclatement, ce qui est un non-sens pédagogique, il serait mieux de condenser en huit jours : chaque jour avec un groupe d'enfants. Il est très important pour la vie que les enfants se voient à regret obligés d'interrompre un travail pour un certain temps. Cette privation a son importance. Peut-être devrions-nous aussi cultiver là notre principe de la concentration... Peut-être est-il possible que seulement un tiers de la classe suive le cours de travail manuel artisanal pendant une semaine, puis l'autre tiers la semaine suivante etc. Les seuls cours qui souffrent peu du manque de concentration sont les cours de langues. Sinon la multiplication des heures est pré-*

judiciable au cours principal et aux cours artistiques et pas seulement d'un point de vue psychologique : on corrompt de cette sorte directement quelque chose dans la nature humaine. »

On en resta à l'époque à ce « peut-être ». La question du professeur de travail manuel resta sans réponse définitive. Il la reposa le 22 juin 1922. *« On pourrait certes penser à introduire des périodes. Mais on ne peut absolument pas les ajouter à celles du matin. Peut-être pourrait-on essayer d'abandonner un certain temps les cours de langues afin d'insérer une période dans l'emploi du temps. Les professeurs seraient ainsi quelque peu déchargés... On peut déjà le faire avant la 9^e, deux semaines à chaque fois, en tenant compte des cours de langues. On pourrait peut-être avoir ces périodes exceptionnelles toutes les six semaines. On peut répartir cela sur l'année. »*

Là encore, on ne prend aucune décision. Elle n'advient que le 28 octobre 1922 au cours de la grande discussion sur l'emploi du temps. À une nouvelle question du professeur de travaux manuels, Steiner répond : *« Vous obtiendrez cela avec l'enseignement par périodes. Si on a d'abord le cours principal, puis latin et grec en second lieu, eurhythmie et chant en troisième lieu, et l'après-midi religion, travail manuel, sténographie, on peut intégrer ces cours par périodes. »*

Rudolf Steiner prenait très au sérieux ces principes d'emploi du temps. Il en a donné les raisons à diverses reprises. Dans la première conférence de *Pédagogie et connaissance de l'homme* de 1921, on lit : *« Nous ne pouvons pas donner à manger à quelqu'un et lui dire : —À présent, tu es rassasié. Il devra de nouveau avoir faim, de nouveau manger. Cela doit devenir vivant, cela doit suivre un rythme. L'être humain doit redevenir musicien, il doit vivre dans le rythme, et cela de façon que son repli sur lui-même atteigne la tension maxima ; puis tout doit se décharger à nouveau. Donnez à l'être humain des concepts sur son foie, ses poumons, son estomac : cela créera en lui la disposition qui, par réaction, appelle le chant, comme la faim appelle la nourriture ; et alors naît le rythme. »*

Dans la troisième conférence du même cycle, on peut lire, après des considérations sur l'influence des cours d'eurhythmie et de chant sur l'être humain suprasensible : *« Ces choses-là, on peut extrêmement bien les mettre à profit en éducation. Si, par exemple (je parle ici d'un idéal, mais dans le corps enseignant on peut se rapprocher de cet idéal) on pouvait s'arranger pour que nous fassions de l'eurhythmie un après-midi, nous laisserions vivre cette eurhythmie dans le monde spirituel pendant la nuit ; le lendemain, nous faisons avec l'enfant plutôt de la gymnastique, au sens où j'en parlais hier : alors cela pénètre dans le corps de telle façon que la gymnastique a un effet bénéfique, si bien qu'on pourrait atteindre un résultat*

considérable en faisant ainsi alterner l'eurythmie et la gymnastique. Et ce résultat, on pourrait aussi l'atteindre, par exemple, si l'on était en mesure, toutes les conditions se trouvant réunies, de faire chanter un jour les enfants; ils emporteraient alors dans le monde spirituel, pendant le sommeil, ce qu'ils ont vécu en chantant. Le lendemain, on pratique avec eux la musique instrumentale; c'est-à-dire qu'on leur en fait plutôt écouter et non pas pratiquer eux-mêmes. Alors ce qui a été fait la veille se manifeste à nouveau d'une manière extrêmement saine grâce à la consolidation qu'opère l'être humain en écoutant de la musique instrumentale. Vous voyez, si l'on pouvait satisfaire à toutes les exigences idéales en réunissant les conditions voulues, on pourrait, grâce à une répartition de l'enseignement qui, comme celle-là, se conforme aux conditions de la vie, agir sur l'enfant d'une façon infiniment bénéfique. Mais nous voulons aller encore bien plus loin. »

On peut trouver aussi dans la huitième conférence du cycle de Dornach 1921/1922 un passage concernant l'importance de la juste place des cours de gymnastique dans l'emploi du temps : « Il entre absolument en ligne de compte que tout ce qui est pour ainsi dire éducation et enseignement intellectuel doit être traité avec les enfants dans les heures de la matinée et c'est seulement après que l'on en a terminé de ce côté que, pendant l'après-midi, on propose aux enfants des activités s'adressant à l'organisation physico-éthérique, dans la mesure où ils n'y ont pas donné libre cours pendant les récréations de la matinée. Et après que cette éducation plutôt physique et gymnastique a eu lieu, on ne fait pas revenir de nouveau l'enfant à un enseignement intellectuel. J'ai déjà indiqué que ceci exerce une action destructrice sur la vie; car, pendant que les enfants cultivent précisément ce qui concerne l'organisation physico-éthérique..., un élément suprasensible inconscient travaille chez l'enfant et la tête n'est plus en mesure, après s'être adonnée à cette éducation des corps physique et éthérique, de revenir à ce travail intellectuel après cette activité. Insérer par exemple une heure de gymnastique dans le reste de l'enseignement, même si ce n'est pas une heure entière, et s'adonner à la croyance que l'on peut obtenir grâce à ce changement d'activité un résultat quelconque pour l'enseignement est absolument faux. Le caractère unitaire que le respect de ces principes confère à l'enseignement de la matinée et de l'après-midi s'avère être extrêmement bénéfique pour l'évolution de l'être humain. »

La douzième conférence de *Méthode et pratique* indiquait déjà la place des cours de religion dans l'emploi du temps : « Lorsque vous avez fait écrire le matin de la correspondance commerciale aux enfants et que vous les retrouvez l'après-midi avec ce qui est apparu dans leur inconscient par cette correspondance commerciale, vous pouvez leur apporter avec bonheur des notions religieuses parce que vous aurez vous-même produit l'ambiance qui veut avoir

son pôle opposé. »

En réalité, les cours de religion ne purent être dispensés l'après-midi, parce qu'il fallait tenir compte aussi de la disponibilité des professeurs de religion envoyés par les communautés religieuses, qui devaient eux-mêmes adapter leur emploi du temps à celui d'autres écoles.

À l'automne 1922, voici quels objectifs furent fixés pour l'emploi du temps : après le cours principal qui dure jusqu'à 10 heures ou, dans les grandes classes, jusqu'à 11 heures deux fois par semaine, il doit y avoir les cours de langues. À partir de la 9^e, l'anglais et le grec ont lieu en même temps. Ensuite viennent les cours de chant et d'eurythmie. Les cours de religion, de gymnastique, de travail manuel et de travail artisanal (ces derniers donnés en périodes pour les grandes classes) doivent être prévus l'après-midi, de même que chœur et orchestre²¹.

Les détails concernant le nombres d'heures hebdomadaires réservées aux différentes matières, les durées habituelles des périodes, etc. seront traités dans les chapitres consacrés à ces matières.

