

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



Quelques outils de la pédagogie Steiner utilisables dans l'enseignement public

Formation préscolaire et primaire

Mémoire de Bachelor d'Estelle Scheidegger

Sous la direction de Ana Vanessa Lucena

La Chaux-de-Fonds, mars 2014

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement les enseignants et parents d'élèves qui ont accepté de répondre à mes questions et qui m'ont fourni de précieuses informations, ainsi que la documentation nécessaire à l'élaboration de ce mémoire professionnel.

Je témoigne également ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Mme Ana Vanessa Lucena, pour ses compétences en termes de recherche, ainsi que pour sa disponibilité.

Enfin, j'adresse également un grand merci aux personnes qui ont relu et corrigé ce travail.

Résumé

A l'origine de ce travail de recherche, est la découverte d'une pédagogie que je ne connaissais pas auparavant ; la pédagogie de Rudolf Steiner. Cette conception de l'enseignement est apparue à la fin du 19^{ème} siècle avec le mouvement de la pédagogie nouvelle. Aujourd'hui, les écoles Steiner semblent bénéficier d'un certain succès à travers le monde entier. Cet enthousiasme de la part des personnes ayant un lien avec cette pédagogie a fortement éveillé mon intérêt.

Suite à cette découverte, j'ai décidé d'orienter ma recherche selon trois capacités qui me tenaient à cœur et qui, selon moi, sont des éléments essentiels dans le développement de l'enfant, puisqu'on peut les retrouver dans toutes les disciplines. Ces *capacités transversales*¹, sont la pensée créatrice, l'autonomie et le sens critique.

Ayant le désir, d'autre part, de mettre à profit ma recherche dans ma pratique professionnelle, j'ai décidé d'identifier des outils pédagogiques pertinents issus de la pédagogie Steiner et susceptibles d'être utilisés dans le contexte de l'enseignement public. En m'approchant ainsi de la littérature relative à ce sujet, mais également en menant des observations et des entretiens sur le terrain, le but visé a été de considérer la pédagogie Steiner comme une ressource utilisable dans l'enseignement à l'école public.

Cinq mots clés :

- ❖ Rudolf Steiner
- ❖ Développement de l'enfant
- ❖ Pensée créatrice
- ❖ Autonomie
- ❖ Sens critique

¹ Dénomination utilisée, notamment, dans le PER (2010, CIIP)

Sommaire

Remerciements

Résumé

Cinq mots clés

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUCTION | 7 |
| 2 | CADRE THEORIQUE..... | 10 |
| 2.1 | LA PEDAGOGIE AU SENS LARGE | 10 |
| 2.2 | LA PEDAGOGIE STEINER | 12 |
| 2.2.1 | <i>L'anthroposophie</i> | <i>12</i> |
| 2.2.2 | <i>La constitution humaine ternaire</i> | <i>14</i> |
| 2.2.3 | <i>Le développement de l'enfant selon Rudolf Steiner</i> | <i>15</i> |
| 2.2.4 | <i>Les tempéraments</i> | <i>16</i> |
| 2.2.5 | <i>Les caractéristiques de l'école Steiner</i> | <i>18</i> |
| 2.3 | LES COMPETENCES A OBSERVER..... | 19 |
| 2.3.1 | <i>La pensée créatrice</i> | <i>19</i> |
| 2.3.2 | <i>L'autonomie</i> | <i>20</i> |
| 2.3.3 | <i>Le sens critique.....</i> | <i>20</i> |
| 2.4 | LES DIRECTIVES OFFICIELLES | 21 |
| 2.4.1 | <i>Le plan d'étude romand (PER)</i> | <i>21</i> |
| 2.4.2 | <i>Les plans scolaires (Ecoles Rudolf Steiner)</i> | <i>22</i> |
| 3 | PROBLEMATIQUE | 24 |
| 3.1 | DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE..... | 24 |
| 3.2 | ETAT DE LA QUESTION | 26 |
| 3.3 | QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE | 28 |
| 4 | METHODOLOGIE | 29 |
| 4.1 | FONDEMENTS METHODOLOGIQUES..... | 29 |
| 4.2 | NATURE DU CORPUS..... | 29 |
| 4.3 | METHODES DE COLLECTE DES DONNEES..... | 31 |
| 4.4 | DEMARCHE D'ANALYSE | 31 |
| 5 | ANALYSE DES RESULTATS..... | 33 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 5.1 | DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE CREATRICE | 33 |
| 5.1.1 | <i>L'ouverture à de multiples solutions</i> | 33 |
| 5.1.2 | <i>Faire vivre l'apprentissage</i> | 33 |
| 5.1.3 | <i>Les fiches et manuels scolaires</i> | 34 |
| 5.1.4 | <i>Le jeu libre</i> | 34 |
| 5.1.5 | <i>L'importance des disciplines artistiques</i> | 35 |
| 5.1.6 | <i>L'acquisition de techniques particulières</i> | 35 |
| 5.1.7 | <i>La créativité de l'enseignant</i> | 36 |
| 5.2 | DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE | 36 |
| 5.2.1 | <i>Le respect du temps nécessaire à l'enfant</i> | 36 |
| 5.2.2 | <i>L'acquisition de techniques particulières</i> | 37 |
| 5.2.3 | <i>L'apprentissage d'un instrument de musique</i> | 37 |
| 5.2.4 | <i>Les interactions sociales</i> | 37 |
| 5.2.5 | <i>L'évaluation</i> | 37 |
| 5.3 | DEVELOPPEMENT DU SENS CRITIQUE | 38 |
| 5.3.1 | <i>La rétrospective</i> | 38 |
| 5.3.2 | <i>L'utilisation des contes et des mythes</i> | 38 |
| 5.3.3 | <i>Les métiers</i> | 39 |
| 5.4 | TRANSFERT DES OUTILS PEDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC | 40 |
| 5.5 | RETOUR SUR MES HYPOTHESES DE RECHERCHE | 42 |
| 5.6 | CRITIQUE DE LA METHODOLOGIE UTILISEE | 43 |
| 6 | CONCLUSION | 45 |
| 7 | REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 47 |
| 8 | ANNEXES | 49 |
| 8.1 | GRILLE D'OBSERVATION « PENSEE CREATRICE » | 49 |
| 8.2 | GRILLE D'OBSERVATION « AUTONOMIE » | 52 |
| 8.3 | GRILLE D'OBSERVATION « SENS CRITIQUE » | 53 |
| 8.4 | GUIDE D'ENTRETIEN N°1 | 54 |
| 8.5 | GUIDE D'ENTRETIEN N°2 | 55 |
| 8.6 | ENTRETIEN N°1 | 57 |

| | | |
|-----|---|----|
| 8.7 | ENTRETIEN N°2 | 65 |
| 8.8 | TABLEAU RECAPITULATIF DU DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT | 76 |
| 8.9 | HORAIRE DE L'ECOLE RUDOLF STEINER DE LA CHAUX-DE-FONDS..... | 77 |

1 Introduction

Le point de départ de ma réflexion a été la découverte de la pédagogie de Rudolf Steiner. Je n'avais que très peu de connaissances et d'expériences concernant cette pédagogie. De plus, le sujet n'avait pas été abordé durant les cours dispensés à la HEP-BEJUNE. Cependant, en m'y intéressant, j'ai pu me rendre compte des caractéristiques propres à cette alternative à l'enseignement de l'école publique. Il est notamment intéressant de constater que l'individualité de l'élève semble y être particulièrement reconnue et prise en compte dans la réflexion pédagogique et qu'une grande importance est accordée aux disciplines artistiques², à l'utilisation du mouvement, ainsi qu'à d'autres facultés que celles étant purement intellectuelles, comme, par exemple la créativité et les aptitudes manuelles. Par ailleurs, le système d'évaluation est relativement différent de celui de l'école publique, puisque les compétences des élèves ne sont pas appréciées selon des notes. L'éveil de la créativité, de la curiosité et de l'envie d'apprendre chez les élèves, semble faire l'objet d'une préoccupation centrale dans la pratique des enseignants. En discutant avec des personnes ayant des liens différents avec la pédagogie et les écoles Steiner, j'ai découvert un vif intérêt pour ce type d'enseignement, particulièrement répandu en Suisse alémanique³. Cet engouement significatif m'a interpellée et a suscité mon intérêt quant aux particularités de la pédagogie Steiner différant de l'enseignement dispensé à l'école publique et permettant de développer des compétences telles que la formation du sens critique, la capacité à se forger ses propres opinions ou encore la pensée créatrice. Le succès de cette pédagogie, semblant exister auprès des parents, des élèves et d'autres acteurs de ce type d'écoles, a donc été à l'origine de mon travail de recherche.

Actuellement l'école publique propose, elle aussi, de plus en plus souvent, d'intégrer l'élève lui-même dans la construction de ses apprentissages et de développer chez lui des capacités telles que l'autonomie, la pensée créatrice, la responsabilité de sa pensée et de ses actes, la curiosité face aux connaissances à acquérir, etc. Cependant, si je me fie à mes expériences lors de stages ou de remplacements, je constate que très peu d'élèves adoptent une telle posture d'intérêt, de curiosité et d'autonomie par rapport aux apprentissages

1

Actuellement, l'école publique, notamment par le biais du PER, tente d'accorder davantage d'importance aux branches artistiques. Cependant, certains enseignants semblent encore négliger quelque peu ces disciplines. L'école Steiner, au contraire, prône depuis sa création en 1919, sous le nom d'*école libre Waldorf*, que les activités artistiques et pratiques doivent également intervenir dans les programmes au même titre que les autres disciplines. (Steiner, 1980)

³ On peut le constater en lisant la carte répertoriant les écoles Steiner en Suisse sur le site de présentation de ces dernières (Communauté de Travail des Ecoles Rudolf Steiner en Suisse et au Liechtenstein, 2010)

scolaires. Certains ne connaissent même pas les raisons pour lesquelles ils effectuent telle ou telle activité scolaire. Ce constat suppose qu'il existe un certain décalage entre les prescriptions officielles relativement récentes et les observations que l'on peut faire de la réalité du terrain. L'apport d'éléments théoriques et/ou pratiques issus d'une pédagogie différente de celles que j'ai pu expérimenter jusqu'à présent, me permettrait donc éventuellement d'enrichir ma propre pratique et d'éviter certaines maladresses qui conduisent les élèves à ne plus se sentir concernés par les apprentissages scolaires.

Dans la société actuelle et sur le marché du travail, des compétences comme la créativité, la responsabilité de ses actes, l'autonomie, la capacité à envisager un problème selon plusieurs points de vue, sont également des caractéristiques largement recherchées. Les écoles Steiner poursuivent aussi un but similaire, visant cependant à développer en priorité l'épanouissement personnel de l'individu, plutôt que de le préparer aux exigences de la société. Selon les visées fondamentales de ces établissements, « *l'école Steiner s'oppose à toute conception éducative basée sur le rendement et l'efficacité économique.* » (Rovero, 1987, p. 5) Cette perspective m'intéresse donc vivement, puisque le but est de donner aux élèves les outils nécessaires qui leur permettront ensuite, en tant qu'adultes, de penser et d'agir par eux-mêmes.

J'ai choisi de m'intéresser spécifiquement aux écoles Steiner car j'avais déjà abordé le sujet auparavant avec quelques personnes et que cette pédagogie, en particulier, me semblait plutôt pertinente au premier abord. En effet, il existe bien d'autres types d'écoles privées auxquelles je ne m'intéresserai pas dans cette recherche (école Montessori, école Active, etc.). D'autre part, le but n'est pas de démontrer que les écoles Steiner sont meilleures ou plus efficaces que les autres établissements, mais bien de m'intéresser à une pédagogie différente de celle de l'école publique. Comme je l'ai mentionné plus haut, les écoles Steiner rencontrent apparemment un vif succès en Suisse alémanique (Communauté de Travail des Ecoles Rudolf Steiner en Suisse et au Liechtenstein, 2010). En effet, sur les trente-deux écoles Rudolf Steiner existantes en Suisse, vingt-quatre se trouvent en Suisse alémanique et quatre sont situées dans des régions francophones. Cependant, je souhaite m'intéresser en priorité à la Suisse romande et aux cantons voisins (Neuchâtel, Berne, Jura). En effet, il sera ainsi plus aisé de comparer des éléments d'un système éducatif que je connais déjà en partie. De plus, ce sera également pour moi l'occasion de tester certains éléments pédagogiques ou de mener des observations lors de mes stages. Enfin, d'autres thèmes liés à cette recherche ne seront certainement pas abordés de manière approfondie.

Plusieurs questions, recouvrant parfois des champs de recherche différents, ont été à la base de ma réflexion et m'ont permis d'ancrer un contexte de recherche. En voici quelques exemples :

- Quelles sont les méthodes pédagogiques choisies par l'école Steiner pour développer auprès des élèves des capacités telles que le sens critique, la pensée créatrice et l'autonomie?
- Pour quelles raisons l'école publique n'a pas recours à des méthodes similaires?
 - En quoi les méthodes sont-elles différentes, voire contradictoires?
 - L'école publique et l'école Steiner poursuivent-elles des buts différents?
- La plus grande importance accordée aux branches artistiques contribue-t-elle à développer un meilleur sens critique et une certaine autonomie chez les élèves issus des écoles Steiner?
- Existe-t-il des éléments de la pédagogie Steiner susceptibles d'être transférés dans l'enseignement à l'école publique?

Finalement mon choix s'est porté sur le fait d'énoncer des éléments pédagogiques spécifiques des écoles Steiner favorisant le sens critique, la pensée créatrice et l'autonomie des élèves, afin de les utiliser également dans l'enseignement à l'école publique et dans ma propre pratique. Dans cette perspective, la pédagogie Steiner pourrait être considérée comme ressource dans la pratique à l'école publique.

2 Cadre théorique

2.1 La pédagogie au sens large

Afin d'aborder le plus justement possible la pédagogie Steiner, il est d'abord nécessaire de définir précisément le terme de *pédagogie*, qui est très vaste et polysémique. J'aborderai d'abord ce terme dans un sens général et évolutif, avant d'approfondir plus tard la pédagogie spécifique des écoles Steiner.

Selon l'étymologie du mot, on peut relever les mots "*païdagogia*"⁴ et "*paidagogos*"⁵ qui sont tous deux à son origine. Dans l'ouvrage de Mialaret (1979, p.334), la pédagogie est définie comme un effort de réflexion sur l'action éducative, plus ou moins théorique, scientifique et personnel, afin de la guider et de l'accompagner. Par ailleurs, cette réflexion peut se situer à des niveaux différents, suivant que l'on s'oriente davantage vers une philosophie de l'éducation ou vers une pratique pédagogique.

Plus récemment, Danvers (1992, p.196), définit la pédagogie selon trois domaines qu'elle recouvre. Il s'agit premièrement des connaissances portant sur le système éducatif issues des sciences sociales telles la psychologie, la sociologie, l'histoire, l'économie ou encore la psycho-sociologie. De plus ces connaissances sont enrichies par la réflexion philosophique sur l'éducation. Deuxièmement, elle englobe les connaissances qui permettent de constituer une didactique propre à chaque discipline. Enfin, le troisième domaine est celui de l'étude et de l'expérimentation des techniques nouvelles, de leur impact et de leur usage dans le système éducatif. Les différentes théories pédagogiques qui se sont succédé peuvent être regroupées selon trois courants:

- le courant classique, consistant davantage à définir ce qu'il faut transmettre plutôt que la manière de transmettre le savoir;
- le courant novateur qui part des expériences et des désirs de l'enfant et demande d'adapter ce que l'on enseigne aux enseignés;
- le courant fonctionnel qui tend à faire de la pédagogie une science exacte, ou du moins une technique efficace et garantie. (Gauthier & Tardif, 1996, pp.132-155)

Différentes *pédagogies* se sont développées au cours de l'histoire et ont encore une certaine influence dans l'enseignement actuel. Citons, par exemple, la pédagogie différenciée, la pédagogie Freinet, la pédagogie de groupe ou encore la pédagogie du projet.

⁴ L'art d'élever les enfants.

⁵ Esclave chargé de conduire les enfants au maître chargé de l'enseignement.

Un grand nombre de ces pédagogies sont nées de l'opposition de la pédagogie nouvelle contre la pédagogie traditionnelle. En effet, on peut considérer l'arrivée de la pédagogie nouvelle comme un changement fondamental des idées et des pratiques pédagogiques, entre la fin du 19^{ème} et le début du 20^{ème} siècle, qui influença encore l'enseignement durant plusieurs générations. C'est de là que naissent une foule de tentatives et de courants pédagogiques très différents, qui centrent tous leur action sur les besoins et les intérêts de l'enfant. Les apports nouveaux de la science et de la psychologie de l'enfant servent d'ancrage à la pédagogie nouvelle. Avant tout, la pédagogie nouvelle se définit par le rejet total des principes de la pédagogie traditionnelle qui se caractérisaient par le respect d'une tradition⁶ bien ancrée, l'ordre et la discipline instaurés par des enseignants très autoritaires, des méthodes d'enseignement basées essentiellement sur l'imitation et un souci d'efficacité et de rendement inspiré du modèle économique. De cette fervente opposition, naissent alors plusieurs principes propres à la pédagogie nouvelle. Contrairement à la pédagogie traditionnelle dont le but était de former essentiellement la dimension intellectuelle des élèves, il s'agira également de développer, en plus de l'intellect, d'autres facultés comme les capacités manuelles, morales et artistiques. Par ailleurs, l'enfant est considéré comme un être à part entière, différent de l'adulte et qui a ses propres façons de réfléchir et d'agir. L'enseignant, quant à lui, a pour tâche de répondre aux besoins de l'élève en le plaçant au centre de ses préoccupations et de ses observations. Il endosse un rôle de guide et donne une importance marquée à l'expression de l'enfant par le biais de dessins libres ou de discussions. Ce qui diffère largement de son ancien rôle de transmetteur de savoir. Les programmes scolaires ne sont plus figés, mais ils varient et sont adaptés en fonction des élèves. (Gauthier & Tardif, 1996, pp.132-155)

Dans l'enseignement actuel qui est en vigueur dans les cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, il est difficile de décrire avec précision une pédagogie propre à tous les enseignants. En effet, chaque enseignant a des pratiques pédagogiques personnelles empruntées à différents modèles dont il a eu connaissance durant sa formation ou durant ses années de pratique. Cependant, même si aucune pédagogie n'est prescrite dans les directives officielles de l'enseignement public, je mettrai en avant, dans ce même chapitre, les visées fondamentales du plan d'étude romand (PER) qui me permettront ensuite de faire une comparaison avec celles des écoles Steiner.

Dans ce travail, je m'attacherai davantage à une définition de la pédagogie plutôt pratique et non philosophique, parfois proche de la didactique, en conduisant ma réflexion

⁶ Cette tradition pédagogique se traduit par un code d'enseignement uniforme transmis de génération en génération depuis le 17^{ème} siècle, afin de la perpétuer. La réflexion sur l'action de l'enseignant n'avait alors pas sa place. (Gauthier et Tardif, 1996, p.132)

sur les méthodes et les outils propres à la pédagogie Steiner. Toutefois, la dimension pédagogique restera bien présente durant mon travail de recherche, puisque qu'il s'agira d'envisager l'élève et l'enseignement de manière générale dans leur ensemble, et non de s'attacher uniquement aux spécificités de certaines disciplines, comme on le ferait en didactique.

2.2 La pédagogie Steiner

Rudolf Steiner a élaboré sa pédagogie en réponse à une forte demande sociale manifestée en Allemagne et issue des graves troubles dus à la fin de la Première Guerre mondiale. En effet, l'intellectualisation, qui s'étend largement à différents domaines, conduit la société à devenir de plus en plus objective, abstraite et mécanique. Or, Rudolf Steiner s'oppose fermement à une éducation basée sur l'efficacité et le rendement économique. Pour lui, l'éducation se doit de donner à l'individu les outils nécessaires à son développement, ainsi qu'à son épanouissement personnel. L'être humain ne doit en aucun cas être formé pour répondre aux besoins économiques ou politiques de la société. C'est à la société de s'adapter à l'individu, et non le contraire. En cela, on peut associer la pédagogie Steiner au courant de la pédagogie nouvelle. Cependant, elle s'en différencie aussi selon différents aspects qui seront évoqués plus bas. Steiner s'oppose également aux catégorisations que la société met en place pour concevoir les choses du monde et de la vie. Pour lui, la dimension spirituelle manque et doit être prise en compte. (Gauthier & Tardif, 1996, pp.240-257)

Ce chapitre permettra de définir plus précisément la pédagogie Steiner et ses fondements. Précisons que la vision de Rudolf Steiner est large et s'étend à d'autres domaines que celui de l'éducation. Cependant, je m'attacherai ici uniquement à sa théorie pédagogique.

2.2.1 L'anthroposophie

On peut définir l'anthroposophie comme une science spirituelle. C'est-à-dire qu'elle unit la science et la spiritualité. Elle est une démarche de connaissance qui englobe deux dimensions équivalentes : le monde extérieur et objectif, ainsi que la dimension humaine intérieure. Elle reproche à la science dite objective⁷, de réduire les possibilités de connaissance de l'individu, puisque qu'elle ne prend en compte qu'une partie de la

⁷ Cette science considère que seules l'analyse et la connaissance des faits vérifiés par l'expérience peuvent expliquer les phénomènes du monde sensible. La certitude en est fournie exclusivement par l'expérience scientifique. Il rejette l'introspection, l'intuition et toute approche métaphysique pour expliquer la connaissance des phénomènes. (Wikipédia, 2013)

démarche; la dimension intellectuelle. Se reposer uniquement sur ce dernier élément risque de pousser l'individu à une intellectualisation trop importante, ce qui le mènerait à rendre les domaines de connaissance trop abstraits et à n'en saisir qu'une petite partie. L'observation de type expérimental est nécessaire, toutefois il s'agit de dépasser ce niveau et d'engager l'individu dans son entier dans le processus de connaissance. Le "*sentiment*" et la "*volonté*"⁸ sont également de mise pour concevoir le monde dans sa globalité. Par ailleurs, l'anthroposophie fait référence au concept de métamorphose et induit l'existence des rythmes, ainsi que de l'évolution de la vie. De manière plus pratique et dans l'enseignement, cela signifie que les phénomènes seront, le plus souvent possible, observés dans une perspective d'évolution dans le temps et non sous une forme finie et figée. Cette méthode de connaissance est à la fois objective et subjective. En effet, l'observateur est actif autant par son regard extérieur que par sa vision intérieure. Les perceptions de l'individu sont donc tout aussi importantes que son observation des phénomènes. (Gauthier & Tardif, 1996, pp.242-245)

Selon Rudolf Steiner, l'anthroposophie est "*un chemin de connaissance qui veut réunir l'esprit dans l'homme à l'esprit dans l'univers*" (Gauthier & Tardif, 1996, p.242). Cela signifie que Steiner conçoit l'univers et l'individu comme ayant une même origine spirituelle. L'individu peut dépasser le monde sensible accessible par les sens, pour atteindre un niveau supérieur, de l'ordre de la spiritualité. De la même façon Steiner considère que l'homme représente le monde en petit et, inversement, que le monde représente l'homme en grand. Il y a donc un va-et-vient et une certaine analogie entre l'univers et l'individu, qui permet à ce dernier d'élargir ses connaissances par le biais de la spiritualité. La théorie de Steiner est encore bien plus complexe et dépasse de loin la seule dimension de la pédagogie. Son anthroposophie est très métaphorique, allant même jusqu'à se baser sur la réincarnation et le karma. Ce ne sont pas là des aspects que je développerai plus précisément, car ils n'entrent pas véritablement dans ma démarche de recherche. Toutefois, sans l'approfondir davantage, la démarche de Steiner est certainement intéressante, notamment par le fait qu'elle envisage le développement de l'enfant comme un processus de croissance et de métamorphose. Citons également les deux considérations majeures que Steiner préconise dans l'enseignement; la formation de l'enfant dans sa totalité et la prise en compte de son individualité. Ces deux caractéristiques seront encore approfondies tout au long du chapitre. (Houssaye, 1995, pp.110-112)

⁸ Ces notions sont développées dans 2.2.2 *La constitution humaine ternaire*.

2.2.2 La constitution humaine ternaire

L'ensemble de cette section se base sur l'ouvrage de Gauthier et Tardif (1996, pp.249-251).

La pédagogie Steiner est fondée sur une approche de la constitution humaine selon trois dimensions : le corps, l'âme et l'esprit. Le corps et l'esprit fonctionnent de manière autonome et opposée, tandis que l'âme est l'élément de médiation des deux premiers éléments. Ainsi, l'être humain met en œuvre ces trois fonctions principales pour appréhender le monde et la vie. Aucune de ces trois dimensions ne doit être privilégiée au détriment d'une autre, au risque de n'avoir qu'une vision superficielle et lacunaire de la réalité. En effet, c'est l'association et les relations entre ces trois éléments (corps, âme et esprit) qui permettent à l'individu de se développer et d'appréhender le monde. (Gauthier et Tardif, 1996, p.245)

Les phénomènes attachés au corps physique se traduisent par les lois physiologiques, les rythmes, les instincts incontrôlés et les impulsions. Tout ceci est vécu par l'être humain de manière incontrôlée et quasiment inconsciente. Les transformations visibles sur le corps durant l'enfance et l'adolescence sont, selon Steiner, le reflet du développement spirituel de l'individu. Durant les premières années de vie, les activités de l'individu sont caractéristiques de la dimension du corps, puisqu'elles s'appuient en grande partie sur les sens et l'imitation des adultes. (Gauthier et Tardif, 1996, p.245) Cependant, il convient de souligner le caractère peu fiable de la théorie de Rudolf Steiner relatif à la dimension du corps. En effet, celui-ci préconise à l'éducateur d'agir sur la morphologie de l'enfant, voire de la transformer par le bien de l'éducation. Ainsi, l'enfant « trop gros » ou « trop maigre » doit être guéri par l'intermédiaire de différents outils pédagogiques (langage, musique, etc.). Les dérives d'une telle conception paraissent claires, car il s'agit de définir une morphologie standard ou « normale » à laquelle se référer. De cette vision, je ne retiendrai que le fait que le corps est, dans la pédagogie Steiner, intimement lié aux deux autres dimensions et que l'enseignement doit à tout prix prendre en compte cette considération. Néanmoins, il ne me paraît pas indispensable d'approfondir davantage cette notion pour comprendre l'enseignement des écoles Steiner. (Alcoba, 1993, pp. 93-94)

L'esprit, quant à lui, conduit au dépassement humain et à l'élévation de l'individu. La pensée créatrice et l'activité artistique permettent par ailleurs d'accéder au développement de l'esprit. La pratique de l'art ne doit pas être considérée uniquement comme une distraction, mais doit aller au-delà et permettre de percevoir et de comprendre le monde environnant. Il s'agit toutefois de ne pas basculer dans une intellectualisation trop importante, qui serait néfaste pour l'individu. L'univers, comme l'individu, comprend un corps physique et une dimension spirituelle quelque peu dissimulée. L'être humain peut y avoir

accès s'il met en interaction les trois dimensions citées précédemment. (Gauthier et Tardif, 1996, pp.245)

Enfin, l'âme est le lieu de la médiation entre le corps et l'esprit. Il s'agit de la dimension consciente présente dans la constitution de l'être humain. C'est également le lieu du psychisme qui s'exerce à travers les trois forces de la volonté, du sentiment et de la pensée. L'âme caractérise l'individu et son existence terrestre. Une des finalités de l'école Steiner est d'éduquer l'individu dans sa totalité, c'est-à-dire à travers les trois dimensions que je viens d'exposer, afin d'avoir accès à une dimension qui va au-delà du monde sensible, un monde invisible. Pour l'élève, cela signifie donc qu'il s'agit de dépasser le stade de la pensée ordinaire, en passant par l'imagination et l'intuition. Par cette considération, Rudolf Steiner se différencie grandement de l'enseignement traditionnel qui se base quasiment entièrement sur des activités intellectuelles. (Houssaye, 1995, pp. 110-111)

2.2.3 Le développement de l'enfant selon Rudolf Steiner

Selon Rudolf Steiner, le développement de l'individu s'effectue selon un rythme régulier de sept années. Ce rythme bien précis conduit l'humain à passer d'un stade de développement à un autre en acquérant de nouvelles ressources tout en conservant celles des stades précédents. Cette considération revient au concept de métamorphose évoqué précédemment. Au cours de ce développement, chaque période de sept années est marquée par une influence spécifique qui se développe plus particulièrement: d'abord corporelle, puis psychique et enfin spirituelle.

Les plans scolaires sont élaborés selon les caractéristiques de chaque septaine⁹:

- **La première septaine (0-7 ans):** Le développement physique est en phase de formation et d'achèvement (cerveau, dentition, etc.). Quant à sa perception du monde, l'enfant s'identifie grandement à son milieu et vit en tant qu'unité. Vers trois ans, un début de conscience de soi apparaît. C'est le début de l'individualité de l'enfant. Cette période correspond aux deux premières années du cursus de l'école Steiner (jardin d'enfants). Les activités proposées au jardin d'enfants relèvent des jeux libres permettant entre autre le développement des impressions sensorielles, des activités créatives comme le modelage, les chants, l'aquarelle ou encore l'eurythmie¹⁰. Les contes sont également un outil très utilisé, puisqu'ils offrent un axe moral et imaginaire. A ce stade du développement de l'enfant, c'est surtout la force de la "*volonté*" qui est la plus significative.

⁹ La *septaine* est la période de sept années consécutives que Rudolf Steiner définit précisément aux niveaux du développement humain et des apprentissages.

¹⁰ L'eurythmie est l'art de la parole et du chant (langage) rendu visible au travers du mouvement. (Gauthier et Tardif, 1996)

- **La deuxième septaine (7-14 ans):** De la troisième à la huitième classe, l'attitude de création est davantage présente au détriment de celle de l'imitation. C'est à ce moment que se développent entre autre le sentiment et les représentations. C'est l'élément artistique qui sera fortement présent dans l'éducation à ce stade du développement. Parallèlement, la vie affective commence à se développer et l'enseignant endosse alors un rôle "d'autorité affectueuse". L'enseignement est surtout oral et accorde une grande place au mouvement, ainsi qu'à l'expression imagée et artistique. Le sens de l'observation est également de plus en plus sollicité et la palette des disciplines enseignées s'élargit fortement (écriture, lecture, calcul, étude de la langue maternelle, science de la nature, histoire, puis début de la géographie, de la physique et de la chimie). La manière d'enseigner est vivement différenciée selon les caractéristiques de chaque enfant. Les forces de la "*volonté*" et du "*sentiment*" caractérisent cette période.

- **La troisième septaine (14-21 ans):** Durant cette période (de la neuvième à la douzième classe), l'individualité, ainsi que la sensation de différence entre soi et le monde extérieur apparaît de manière prononcée. L'opposition et le conflit deviennent également beaucoup plus fréquents. L'individu ressent le besoin de vérifier par sa propre réflexion les informations reçues. Les représentations abstraites, le jugement et la libre intelligence sont à présent utilisables par l'adolescent. C'est de manière autonome que le jeune ressent le besoin d'établir sa relation au monde environnant. L'enseignement tend alors à développer des compétences telles le jugement libre, la pensée vivante et forte, l'envie d'élargir sa compréhension du monde, etc. L'exercice de conceptualisation et d'abstraction permet d'élargir toujours plus sa compréhension du monde, de l'homme et de l'univers. Toutes les disciplines se sont élargies et sont maintenant étudiées. Une équipe d'enseignants spécialisés selon les disciplines prend la place du maître de classe. Cependant, un professeur responsable prend en charge la classe, en tant que "*guide*" ou "*conseiller*" et aide à répondre aux questions et aux préoccupations caractéristiques des adolescents.

2.2.4 Les tempéraments

L'enseignement des écoles Steiner reconnaît l'existence de quatre profils humains types par lesquels il est possible de caractériser chaque élève. Il s'agit de prédominances, observables dans la personnalité des élèves. Un individu peut avoir une ou plusieurs prédominances. Ces profils humains, appelés « tempéraments », guident l'action des enseignants en ce qui concerne l'évolution personnelle et générale de chaque élève. Ils peuvent également, dans certains établissements, influencer les caractéristiques architecturales et l'organisation spatiale de l'école. Ainsi, lors de l'enseignement de certaines techniques, comme la peinture, l'enseignant sera attentif aux choix des couleurs de l'élève,

par exemple, selon les caractéristiques du tempérament qui correspond à ce dernier. Un travail sur le tempérament est effectué entre six et quatorze ans. Il ne s'agit non pas de changer la personnalité de l'élève, mais de travailler sur les caractéristiques de son profil, afin d'en ressortir ses qualités et d'enrichir l'individu. Précisons encore que chaque individu est unique et que ces tempéraments ne sont pas purs. Il s'agit de caractéristiques dominantes, sur lesquelles les éducateurs peuvent avoir une certaine influence. Il est certain que l'on peut émettre des réticences par rapport à la fiabilité de ces indications si on les considère de manière trop figée. Cependant, suite aux données récoltées lors de mes entretiens avec les enseignants d'une école Rudolf Steiner, je me suis rendue compte que ces tempéraments guident l'action pédagogique de manière plutôt générale et qu'il ne s'agit pas du seul paramètre pris en compte dans le suivi des élèves. Par ailleurs, je considère cette approche relativement intéressante, dans la mesure où elle permet de considérer les individus dans leur globalité et non pas seulement selon des compétences scolaires. (Entretien n°2¹¹, mars 2014, lignes 172-182)

L'être humain se décline en quatre tempéraments caractérisés ci-dessous : le mélancolique, le flegmatique, le sanguin et le colérique.

- **Le mélancolique** : L'enfant mélancolique est plutôt introverti et silencieux. Il aspire à comprendre des problèmes liés à l'existence et est plutôt tourné vers le passé. Mince et pâle, il donne l'impression de ressentir particulièrement les effets du poids de son corps. Ses préoccupations intérieures sont importantes et il fait généralement preuve d'une grande sensibilité.

- **Le flegmatique** : La caractéristique majeure du flegmatique est qu'il est heureux dans son corps physique et aime particulièrement manger et dormir. Il est parfois perçu comme apathique et paresseux, mais possède généralement une excellente mémoire. Son corps et son visage sont ronds. Il est tourné vers le monde extérieur, mais est davantage absorbé par lui-même. Chez lui, c'est le pôle corporel qui prédomine par rapport à celui de la tête.

- **Le sanguin** : Il s'agit d'un enfant qui démontre le besoin de voler constamment d'une sensation à une autre et qui peine à fixer son attention sur une même chose trop longtemps. Il paraît souriant, accueillant et enthousiaste, mais son énergie est difficile à canaliser.

- **Le colérique** : L'enfant qui présente un tel tempérament est bruyant, agité et extraverti. Il apparaît comme un leader et ne recule pas devant les défis. Plein d'énergie, il a

¹¹ Annexe 8.7

une tendance à la domination et à la destruction. Il est plutôt tourné vers l'avenir. (Gauthier et Tardif, 1996, pp.247-248).

2.2.5 Les caractéristiques de l'école Steiner

La pédagogie Steiner implique également d'autres caractéristiques plus concrètes que j'ai pu observer lors de ma visite. Tout d'abord, le fait que l'individu soit envisagé selon les trois dimensions énoncées plus haut¹², implique que l'enseignement est toujours organisé de façon à permettre le développement de ces trois axes, selon la période du développement de l'enfant. Ainsi, durant une journée, les activités proposées aux élèves seront choisies de manière à permettre aussi bien le mouvement, que l'expression artistique, ou encore la réflexion. Les domaines artistiques (musique, théâtre, danse, travaux manuels, etc.) sont, par ailleurs, nettement plus exploités que dans le système scolaire public, puisque chaque discipline peut être abordée en incluant la dimension artistique. D'autre part, les apprentissages ne sont pas abordés dans des disciplines cloisonnées, mais selon des *périodes*. Une *période* dure un mois environ et est conduite tous les jours pendant une à deux heures. Durant ce moment, un sujet ou une notion en particulier est travaillée de manière approfondie et peut regrouper plusieurs disciplines.

Les enseignants prêtent, par ailleurs, une attention toute particulière aux types de matériaux utilisés lors des travaux manuels, par exemple. Il s'agit généralement de matériaux nobles et naturels tels que la cire d'abeille, la laine vierge, le cuir, etc. Le gaspillage est fortement évité et les objets fabriqués lors des travaux manuels sont généralement de type utilitaire (bonnet, pantoufles, cuillère en bois, etc.). Les élèves se rendent régulièrement chez des professionnels afin de s'immerger dans le monde du travail et de l'artisanat. Ils peuvent ainsi s'essayer à différentes tâches quotidiennes, apprendre de nouvelles techniques et enrichir leurs connaissances.

Enfin, la spiritualité a un rôle important dans la pédagogie de Rudolf Steiner. Différents textes issus de la Bible, de légendes ou de différentes mythologies sont régulièrement lus en classe. Bien qu'il ne s'agisse en aucun cas de catéchisme, on peut tout de même se demander quelle place est accordée à d'autres religions, comme l'Islam ou le Judaïsme, par exemple. Toutefois, le but visé par cette démarche est essentiellement, du moins selon les propos des enseignants, de transmettre des valeurs et des sagesses humaines et non d'imposer une croyance aux élèves.

¹² Voir 2.2.2 *La constitution humaine ternaire*

2.3 Les compétences à observer

Dans ce chapitre, je vise à définir plus précisément les trois compétences auxquelles je ferai référence dans ma recherche et que j'observerai dans l'enseignement des écoles Steiner. Il s'agit du développement de la pensée créatrice, de l'autonomie et du sens critique des élèves. C'est selon ces trois axes que j'espère trouver des outils pertinents pour l'enseignement à l'école publique. En effet, je recherche des outils pédagogiques, que ce soit en termes de dispositifs sociaux, de situations d'apprentissages proposées aux élèves ou encore de matériels spécifiques, qui s'inscrivent dans une perspective permettant de développer les compétences citées ci-dessus.

En outre, ces trois compétences observables chez les élèves peuvent tout à fait se conjuguer suivant le type d'activité. Il ne s'agira donc pas de les observer séparément, mais plutôt de repérer l'ensemble de conditions qui suscitent leur utilité.

2.3.1 La pensée créatrice

Selon Danvers, la pensée créatrice peut être caractérisée en ces termes :

La recherche active de la nouveauté et du changement, de même que l'observation et la curiosité, la démarche par essais-erreurs, les identifications successives et multiples, la production d'hypothèses, le goût du risque et le désir d'autonomie sont autant de composantes d'une démarche exploratoire faisant appel à la pensée créatrice. (1992, p.64)

Cette définition paraît vaste et englobe beaucoup d'éléments. En effet, il est difficile de s'accorder sur une définition exacte de ce concept, tant il paraît large et s'étendre à beaucoup de domaines. Cependant, il est possible de retenir quelques caractéristiques de la pensée créatrice. Tout d'abord, il s'agit d'une attitude de recherche, par laquelle l'élève peut envisager plusieurs solutions face à une situation nouvelle ou problématique. C'est également ce que l'on peut considérer par l'intermédiaire du concept de la *pensée divergente*. Selon le PER, la pensée divergente est une des caractéristiques de la pensée créatrice, dans la mesure où il s'agit notamment pour l'élève de se libérer des stéréotypes, de varier ses sources d'inspiration ou encore d'expérimenter diverses associations inhabituelles. (CIIP, 2010) La pensée créatrice peut être développée autant dans les disciplines artistiques, par l'expression ou la représentation d'une idée, que dans d'autres domaines. Par ce travail, j'aimerais mettre en évidence les caractéristiques de l'enseignement des écoles Steiner permettant aux élèves de développer une pensée créatrice, c'est-à-dire de mettre en œuvre leur créativité et leur imagination dans le but de créer ou d'envisager différentes solutions à un problème donné.

2.3.2 L'autonomie

Selon l'étymologie du mot, « autonomie » signifie « la gestion de soi ». (Danvers, 1992, pp. 37-38) On peut définir l'autonomie comme la capacité à faire des choix et à prendre des décisions concernant sa vie personnelle, sociale ou professionnelle. Grâce aux travaux pédagogiques de Rousseau et Pestalozzi, cette notion est devenue incontournable dans l'éducation. Cependant, un individu ne décide pas soudainement d'être autonome, il s'agit d'un véritable apprentissage. En se construisant, l'individu est influencé et accompagné par son entourage familial et par le système éducatif. Dans le système scolaire, l'autonomisation des élèves est un objectif en soi, tout au moins en théorie. De plus, la société actuelle et l'économie sont plutôt exigeantes à ce niveau, puisqu'elles ont besoin d'individus responsables, capables de prendre des décisions sensées et d'opérer des choix parfois complexes. Cependant, bien que ce besoin soit bien réel, il me paraît essentiel de relever le décalage possible entre les finalités que l'on souhaite atteindre et la réalité de l'enseignement. Il n'est pas certain que le système éducatif fournisse réellement les outils nécessaires aux apprenants et que ses dispositifs d'apprentissage contribuent vraiment à développer l'autonomie des élèves. (Danvers, 1992, pp. 37-38)

Dans cette recherche, je ne comparerai pas le degré d'autonomie d'élèves issus d'écoles différentes. Premièrement, car il serait difficile de le mesurer, mais également parce chaque élève a un fonctionnement qui lui est propre et qui est relativement complexe. Il me paraîtrait donc peu aisé de déterminer ce qui, dans la globalité de l'élève, serait un signe d'autonomie. Au contraire, je m'attacherai davantage à repérer les dispositifs d'apprentissage et les caractéristiques pédagogiques permettant de développer l'autonomie des élèves. En bref, je considérerai l'autonomie comme la capacité à mener une réflexion seul ou en groupe, mais sans l'intervention de l'enseignant. C'est également la capacité à avoir recours à des outils connus sans qu'une consigne particulière le précise ou celle de se poser les questions qui contribueront à faire évoluer ses propres représentations.

2.3.3 Le sens critique

Dans le processus d'apprentissage, il est reconnu qu'une attitude critique envers son propre travail ou celui d'autrui est bénéfique pour faire évoluer ses représentations et son fonctionnement personnel. Comme le relève Danvers (1992), « Il y a une positivité de la critique par la mise en évidence de nouvelles connaissances, par les recommandations qu'elles suggèrent ou les conséquences pratiques qu'elles impliquent dans le domaine de la formation ou de l'éducation. » (p.66) Actuellement, le développement d'une attitude critique des élèves est une des finalités de l'école publique. Notamment par la remise en question et la décentration de soi, le but est de favoriser les processus de la démarche réflexive.

Prendre de la distance en se décentrant des faits, renoncer aux idées préconçues, confronter son opinion à celle des autres, faire une place au doute, explorer différents points de vue possibles, sont autant de composantes qui entrent en jeu dans la formation du sens critique. (CIIP, 2010) Je chercherai, dans mon travail, à repérer les activités et les outils pédagogiques qui permettent à l'élève de mener une réflexion similaire à ce que j'ai décrit ci-dessus.

2.4 Les directives officielles

Afin de mieux comprendre le cadre officiel qui décrète les finalités de chaque système éducatif (les écoles Steiner et l'école publique), je vais à présent effectuer une brève comparaison des directives des deux types d'établissement. Gardons toujours à l'esprit, qu'il s'agit de finalités exprimées en théorie et que l'expérience que l'on peut en faire dans la réalité ne coïncide pas nécessairement. Toutefois, il est utile et intéressant d'avoir à l'esprit les principes choisis par chaque institution pour orienter son enseignement. Cela me permettra également de comprendre quelle est l'importance donnée à des compétences comme la pensée créatrice, l'autonomie et le sens critique.

2.4.1 Le plan d'étude romand (PER)

Le rôle du plan d'étude romand est, pour les sept cantons qui l'ont adopté, d'avoir un cadre commun définissant des objectifs d'apprentissage et une culture partagée par tous les élèves. Il s'agit également de fixer des attentes fondamentales évaluables à chaque fin de cycle. (CIIP, 2010) La déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) définit les finalités et les objectifs de l'école publique. Parmi ceux-ci, voici ce que l'on peut lire concernant la pensée créatrice, l'autonomie et le sens critique.

L'Ecole publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales. En particulier, elle fonde et assure le développement :

[...] du développement de la personnalité équilibrée de l'élève, de sa créativité et de son sens esthétique ; [...] du développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération ; [...] du développement de la faculté de discernement et d'indépendance.

L'Ecole publique assure l'acquisition et le développement de compétences et de capacités générales. En particulier, elle entraîne les élèves à:

a) la réflexion, qui vise à développer chez l'élève sa capacité à analyser, à gérer et à améliorer ses démarches d'apprentissage ainsi qu'à formuler des projets personnels de formation;

[...] d) la démarche critique, qui permet de prendre du recul sur les faits et les informations tout autant que sur ses propres actions;

e) la pensée créatrice, axée sur le développement de l'inventivité, de la fantaisie, de l'imagination et de la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation. (2003)

Selon ce que l'on peut lire ci-dessus, la pensée créatrice, l'autonomie et le sens critique sont considérées comme des "capacités transversales". C'est à dire que ces capacités ne sont pas abordées en tant que telles, mais doivent être amenées par l'enseignant dans l'ensemble des disciplines scolaires. Ces attitudes d'ordre soit social, ou individuel, doivent être mises en jeu par les enseignants le plus souvent possible et dans les situations les plus diverses. On remarque également que la pensée créatrice est envisagée sous ce même nom et fait partie des cinq capacités transversales exposées. Le sens critique et l'autonomie, en revanche, ne sont pas exprimés aussi explicitement mais sont davantage des composantes d'autres capacités transversales. On les retrouve notamment sous les intitulés "Stratégies d'apprentissage" et "Démarche réflexive". En résumé, je remarque que le PER fait part d'un réel souhait d'intégrer de telles compétences dans l'enseignement à l'école publique. Cependant, sans mettre en doute cette intention louable, il n'est pas clairement exprimé dans quelles mesures les enseignants doivent en tenir compte et de quels outils pédagogiques ils disposent.

2.4.2 Les plans scolaires (Ecoles Rudolf Steiner)

Les plans scolaires des écoles Steiner revêtent également un rôle de guide pour les enseignants et définissent, dans les grandes lignes, les buts à atteindre durant la scolarité des élèves. Cependant, ils se différencient du PER, par le fait qu'ils ne proposent pas une progression identique pour chaque élève. En effet, ces plans scolaires témoignent d'une volonté de respecter le développement individuel de chaque individu et proposent donc des objectifs différents pour chaque élève, selon sa personnalité et ses capacités. De plus, du moins lors des premières années scolaires (entre quatre et huit ans), les capacités visées ne sont pas abordées selon une perspective disciplinaire et cloisonnée, mais plutôt selon le principe que toutes ces capacités doivent être investies simultanément dans un grand nombre de situations, dans plusieurs disciplines et qu'elles ne sont pas séparées les unes des autres, mais bien liées entre elles selon différents degrés. Enfin, relevons également que les plans scolaires sont élaborés de façon à garantir aux enseignants une grande autonomie et une responsabilité importante dans l'élaboration de leurs cours. (Marti, 2009)

Par rapport aux trois compétences que j'ai choisi d'observer, à savoir la pensée créatrice, l'autonomie et le sens critique, voici ce que préconisent les plans scolaires:

Pour les enfants, tout au long de la scolarité dans une école Rudolf Steiner, les objectifs les plus élevés poursuivis en priorité sont: les aider à vivre une relation saine à leur propre corps, cultiver clarté et sécurité dans le domaine des sentiments, initiative, imagination et responsabilité morale dans l'action et indépendance dans la faculté de penser et de juger. (2009)

Comme ce qui est exprimé dans le PER, ces capacités ont également un caractère interdisciplinaire. Cependant une différence marquée est à signaler dans le fait qu'elles n'ont pas le même statut dans les plans scolaires des écoles Steiner. En effet, ces objectifs sont nettement prioritaires et sont placés au centre même de l'apprentissage. "Des qualifications-clés telles que [...] la capacité à résoudre des problèmes et maîtriser des crises, l'art de faire face aux succès comme aux échecs, l'imagination et l'inventivité, l'indépendance, la capacité d'agir et de prendre des initiatives au sein d'une situation" (Marti, 2009) sont, selon la vision des écoles Steiner, à la base de toute autre formation, qu'elle soit artistique, scientifique ou encore littéraire. En bref, bien que ces trois capacités ne soient pas exprimées de manière fondamentalement différente dans le PER et dans les plans d'études des écoles Steiner, on remarque tout de même une nette différence par rapport à l'importance et le statut qui leur est accordé.

3 Problématique

3.1 Définition et importance de l'objet de recherche

La pédagogie des écoles Steiner continue d'exister et de convaincre parents et élèves depuis la création de la première école, sous le nom d'"école Waldorf" à Stuttgart en 1919. (Rovero, 1987, p.18) Avec près de 1000 écoles Rudolf Steiner et 1600 jardins d'enfants, cette pédagogie a rencontré un succès certain dans le monde entier (Genève, E.R.). Parallèlement à cela, l'introduction du PER dans l'enseignement public a permis de conférer une importance sans doute plus marquée aux compétences comme la pensée créatrice, l'autonomie ou le sens critique, en les intégrant complètement dans le processus d'apprentissage. (CIIP ; 2010) A partir de ce constat et en m'intéressant de plus près à la pédagogie de Rudolf Steiner, j'ai décidé de mettre en évidence trois compétences-clés susceptibles de guider ma recherche: la pensée créatrice, l'autonomie et le sens critique. Ces trois compétences me semblent particulièrement intéressantes par le fait qu'elles relèvent d'une importance marquée autant à l'école publique que dans les établissements Rudolf Steiner. Cependant, en comparant les plans d'études des deux systèmes éducatifs, je m'aperçois qu'elles ont un statut assez différent, bien que plusieurs aspects semblent concorder, au moins dans leur description. Pour l'école publique, il s'agit de "capacités transversales" qu'il s'agit de mettre en œuvre dans une perspective pluridisciplinaire et qu'il faut développer parallèlement aux disciplines scolaires. Pour la pédagogie Steiner, la même notion est évoquée, mais ces capacités revêtent un caractère beaucoup plus fondamental, puisqu'elles apparaissent comme des visées primordiales sur lesquelles construire l'apprentissage. Par ailleurs, la pensée créatrice, l'autonomie et le sens critique sont des compétences largement recherchées à l'heure actuelle, notamment dans le monde du travail et dans la société en général. C'est d'ailleurs encore une raison supplémentaire qui m'a conduite à faire ce choix.

Le but de mon travail de recherche n'est pas de comparer les deux systèmes éducatifs afin d'en distinguer les avantages et les inconvénients, mais plutôt de choisir des outils pédagogiques pertinents visant à développer chez les élèves la pensée créatrice, l'autonomie et le sens critique. Je tiens particulièrement à développer ces compétences par le biais de mon enseignement et je me rends compte qu'il s'agit d'une des finalités principales de la pédagogie Steiner. En revanche, dans mon expérience à l'école publique, lors de stages notamment, j'ai constaté à plusieurs reprises un certain décalage entre les indications théoriques du PER et la réalité. C'est pourquoi il sera utile de s'approcher avant tout de la réalité, par l'intermédiaire de l'observation de leçons conduites dans les établissements Steiner, pour en faire émerger des éléments concrets.

La pédagogie Steiner s'appuie en premier lieu sur les principes anthroposophiques de Rudolf Steiner, mais également sur des connaissances issues de recherches actuelles, pédagogiques, médicales et autres. (Marti, 2009) Certains auteurs expriment clairement une réticence par rapport au fait que cette pédagogie se base sur des principes liés à l'anthroposophie, qui se caractérise par une vision religieuse du monde. En effet, "ce courant pédagogique repose en fait essentiellement sur une "révélation" d'ordre mystique" (Alcoba, 1993, pp. 84-85) et sort du strict domaine pédagogique, puisque Rudolf Steiner s'est intéressé par ses ouvrages à l'être humain en général et à ses relations avec l'univers. La pédagogie n'était donc qu'une des préoccupations, parmi d'autres, de Rudolf Steiner. Cette réticence par rapport à la dimension religieuse de ces principes, peut donc tout à fait être justifiée. Cependant, il me paraît important de relever une confusion à ne pas commettre. Les écoles Steiner puisent bel et bien des ressources issues de l'anthroposophie et tiennent à développer la spiritualité des élèves par le biais, entre autres, de textes bibliques. Toutefois, seul ce qui concerne véritablement la pédagogie et le développement de l'enfant est retenu. Par ailleurs, on peut lire sur le site des écoles Steiner suisses que « les connaissances relatives à la science spirituelle de Rudolf Steiner ne sont à aucun moment objet d'enseignement ». (Communauté de Travail des Ecoles Rudolf Steiner en Suisse et au Liechtenstein, 2010) De plus, les écoles Steiner sont neutres du point de vue confessionnel et sont ouvertes à tous les enfants capables de suivre une scolarité ordinaire, indépendamment de sa position idéologique et religieuse. Par ailleurs, comme je l'ai déjà relevé plus haut, des recherches actuelles menées dans des domaines scientifiques ou autres, orientent et perfectionnent également la pédagogie Steiner.

Il existe des différences marquées entre le système éducatif public et celui des écoles Steiner. Citons par exemple, comme caractéristiques de ce dernier, l'absence de notes, l'absence de manuels scolaires, la part importante de l'enseignement dédiée aux disciplines artistiques ou encore l'enseignement par périodes. Toutes ces caractéristiques qui diffèrent de celles de l'enseignement dispensé à l'école publique, sont également à prendre en considération dans ma recherche. En effet, le contexte et les exigences des deux types d'enseignement étant passablement différents, il n'est pas certain que tous les outils pédagogiques que je mettrai en évidence soient transférables dans la pratique de l'école publique. Cependant, au-delà de cela, je souhaite également comprendre les raisons qui ont incité ces écoles privées à orienter leur pédagogie dans une direction qui n'est pas toujours similaire à celle de l'école publique, et quelle est l'influence de ces choix sur le développement des trois capacités que j'ai choisi d'observer.

3.2 Etat de la question

Les parents qui choisissent d'inscrire leur enfant dans une école Steiner le font pour diverses raisons. Certains sont déçus du système scolaire public, d'autres aimeraient offrir à leur enfant un enseignement plus adapté à des difficultés spécifiques, tandis que pour d'autres parents encore, il s'agit simplement de la possibilité d'offrir un cadre d'apprentissage proche de la nature et de situations de la vie quotidienne, qui stimulent la curiosité et l'envie d'apprendre. (Gilliand, 2006) En réalité, les raisons précises qui convainquent les parents de cette alternative à l'école publique ne seront pas traitées dans mon travail de recherche. En revanche, l'engouement dont font preuve les différentes personnes qui ont un lien avec les écoles Steiner et la richesse de cette pédagogie attirent vivement mon attention. La validité de la pédagogie Steiner semblant être tout à fait justifiée, je me demande donc, dans quelle mesure il serait possible d'exploiter cette ressource dans l'enseignement public, afin d'apporter des améliorations au système actuel.

J'ai évoqué plus haut une certaine contestation par rapport à l'aspect religieux et mystique de cette pédagogie. A cela, certains contestataires ajoutent qu'il existe également un décalage important entre l'univers confortable de la vie dans les écoles Steiner et les exigences de la réalité, ce qui engendreraient, chez les futurs adultes issus de ces écoles, des difficultés à s'insérer dans la société. Pourtant, selon les deux enseignants interrogés, il semble que les élèves ayant suivi un tel cursus ne rencontrent pas de difficultés particulières à entamer des études supérieures ou d'autres formations. (Entretiens n°1 et n°2¹³, 2014, lignes 135-145 et 246-267) En définitive, ce débat difficile à dénouer n'a que peu d'importance dans le cadre de cette recherche, puisqu'il s'agit, en premier lieu, de faire émerger des outils pédagogiques efficaces et pertinents, plutôt que de prouver la fiabilité et l'efficacité des méthodes d'enseignement des écoles Steiner.

Par rapport aux directives officielles relatives aux trois compétences sur lesquelles j'ai décidé de me concentrer et que j'ai exposées plus haut¹⁴, je remarque l'existence de quelques divergences, davantage au niveau de l'importance accordée à ces capacités dans les plans d'études, plutôt que de la manière dont elles sont décrites. Cependant, il s'agit d'appréhender ces informations avec prudence et cela pour plusieurs raisons. Premièrement, l'introduction du PER est plutôt récente¹⁵. Il faudra donc un certain temps d'adaptation avant que les directives officielles soient véritablement ancrées dans la réflexion

¹³ Annexes 8.6 et 8.7

¹⁴ Voir 2.4. Les directives officielles.

¹⁵ Bien que la plupart des cantons romands l'aient adopté dès 2011, ils ont jusqu'à la fin de l'année scolaire 2014-2015, pour avoir terminé sa mise en œuvre. (CIIP, 2010)

pédagogique des enseignants. D'autre part, aussi bien dans les écoles Steiner que dans les établissements de l'école publique, il ne faut pas perdre de vue le décalage inévitable entre la théorie énoncée explicitement et les pratiques en vigueur. Ajoutons encore qu'il existe une certaine marge de liberté en termes d'interprétation personnelle dans les deux types de plans d'études. En effet, dans les deux cas, il n'y a pas de prescriptions précises concernant les outils pédagogiques et c'est à l'enseignant de construire sa propre pratique. Ces informations ne sont donc pas suffisantes pour faire émerger concrètement les outils pédagogiques relatifs à la pensée créatrice, l'autonomie et le sens critique. Par conséquent, il sera nécessaire de s'approcher de la réalité des pratiques¹⁶ en vigueur dans les classes des écoles Steiner.

Suite à ces quelques réflexions, je suis à présent en mesure d'énoncer trois hypothèses qui me permettront, par la suite, de cerner de manière plus précise les données que je vais récolter.

1^{ère} hypothèse : Selon ce qui est énoncé dans les directives officielles, il me semble percevoir une préoccupation plus marquée relative aux compétences de la pensée créatrice, de l'autonomie et du sens critique, dans les plans scolaires des écoles Steiner que dans le PER. En effet, le développement de ces compétences semble être au cœur de la réflexion pédagogique. Les directives du PER, en revanche, décrivent plus précisément ces compétences, mais leur accordent apparemment une importance plus faible. Mon hypothèse est donc que la pédagogie Steiner est certainement à même de me fournir des outils pertinents relatifs aux trois compétences citées précédemment et qui sont certainement peu habituels dans les pratiques courantes au sein de l'école publique.

2^{ème} hypothèse : Les caractéristiques de l'enseignement dispensé dans les écoles Steiner, me font penser qu'un contexte particulier est plus propice à l'apprentissage de la pensée créatrice, de l'autonomie et du sens critique. Je pense particulièrement à l'importance accordée aux disciplines artistiques, au système d'évaluation sans notes, à la prise en compte des besoins et des intérêts personnels des élèves ou encore au développement de la responsabilité face à l'apprentissage, de l'envie d'apprendre et de la curiosité envers les connaissances à acquérir.

3^{ème} hypothèse : Enfin, je pense que des situations d'apprentissages différentes et mises en place dans les écoles Steiner peuvent certainement m'apporter des pistes pédagogiques intéressantes en lien avec ma recherche. Ces situations d'apprentissages peuvent différer de celles rencontrées habituellement dans le système scolaire public. En

¹⁶ Plus de précisions sont indiquées dans 4.2 *Nature du corpus* et 4.3 *Méthodes de collecte de données*.

effet, que ce soit par l'utilisation d'un matériel différent, l'exploitation du mouvement et des sens, ou encore par l'intermédiaire d'autres outils comme le conte ou l'eurythmie, la pédagogie Steiner se distingue de ce que l'on peut rencontrer à l'école publique.

3.3 Question de recherche et objectifs de recherche

Afin de vérifier les hypothèses formulées plus haut, il sera nécessaire de récolter des données auprès des enseignants d'une école Steiner, ainsi que par l'intermédiaire d'observations menées pendant les leçons¹⁷. En guise de fil conducteur, la question suivante permettra de cibler ma recherche, ainsi que les enjeux qui en découlent :

- Quelles sont les outils de la pédagogie Steiner utilisables dans l'enseignement public ?

Par rapport à cette question, voici les objectifs de recherche qui en résultent et que je tenterai de remplir.

Objectif 1 : Mener des entretiens avec des personnes ayant un lien direct avec la pédagogie Steiner (enseignants, responsable de l'école, etc.).

Objectif 2 : Enrichir et faire évoluer mon regard sur l'enseignement en me confrontant à des méthodes pédagogiques différentes de celles de l'école publique, comme l'apprentissage par période, l'utilisation du mouvement dans l'apprentissage, un système d'évaluation sans notes, etc.

Objectif 3 : Récolter des outils et des pistes pédagogiques transférables à l'école publique et favorisant le sens critique, la pensée créatrice et l'autonomie des élèves, dans la littérature de la pédagogie Steiner et auprès des professionnels de ces écoles privées.

¹⁷ Pour plus de précisions, voir 4.2 Nature du corpus et 4.3 Méthodes de collecte de données.

4 Méthodologie

4.1 Fondements méthodologiques

Ma recherche tend à mettre en évidence des outils pédagogiques pertinents issus de la pratique des écoles Steiner. Etant donné que je vise à décrire les caractéristiques de ces outils de manière concrète et que je me concentrerai sur un échantillon de population plutôt réduit, ma recherche est donc de type qualitatif. En effet, je me base véritablement sur le contenu des réponses de mes interlocuteurs et de mes observations. Je ne cherche donc pas à collecter le plus d'informations possible, en vue, par exemple, d'élaborer des statistiques. Par ailleurs, bien que je me sois, dans un premier temps, approchée de la théorie existante relative à la pédagogie Steiner afin d'en dégager des concepts permettant d'ancrer mon travail de recherche dans un contexte, il sera à présent utile de rechercher des éléments plus précis par l'intermédiaire d'entretiens et d'observations en classe. J'ai donc choisi une approche de recherche inductive, qui me permettra de dresser un inventaire des dispositifs pédagogiques récoltés lors de mes entretiens et de mes observations. Dans une démarche descriptive, je vise à observer, dans un premier temps, les dispositifs pédagogiques utilisés par les enseignants des écoles Steiner. Suite à ces observations, je souhaite mettre en évidence des éléments inconnus du système d'enseignement public et qui seraient susceptibles d'être intégrés dans ce cadre scolaire. En lien avec les capacités transversales mentionnées dans le PER¹⁸ (CIIP, 2010), les outils mis en évidence serviront de pistes de réflexion pour leur développement chez les élèves.

4.2 Nature du corpus

Afin de parvenir à une vision croisée sur les démarches pédagogiques, j'ai choisi d'utiliser deux moyens différents de collecte de données : des observations sur le terrain et des entretiens. Les observations sur le terrain, me permettront d'identifier des outils pédagogiques concrets et d'en reconnaître directement les conséquences dans la réalité. A travers une grille d'observation construite sur la base des trois capacités que je souhaite étudier, je vise à examiner plusieurs paramètres entrant en considération dans la réflexion pédagogique des enseignants. Parmi ces paramètres, j'ai sélectionné le rôle de l'élève et celui de l'enseignant, les formes sociales choisies, ainsi que le matériel utilisé. Ces quatre paramètres, notamment le rôle de l'élève et celui de l'enseignant, peuvent englober passablement d'éléments. C'est pourquoi, j'ai opté pour des sous-catégories permettant de préciser davantage les variables à prendre en considération. Chaque compétence fait l'objet

¹⁸ La démarche critique, la pensée créatrice et l'autonomie

d'une grille d'observation, ce qui me permettra, lors de l'analyse des données, de classer les outils pédagogiques et de définir leurs caractéristiques selon l'objectif visé. Par l'intermédiaire des entretiens, je compte approcher de plus près les considérations pédagogiques qui entrent en jeu dans le choix des outils. Mes questions m'aideront certainement à clarifier certains aspects rencontrés par le biais de la grille d'observation. La comparaison des données recueillies par les deux moyens mis en œuvre, me permettra également de relever l'adéquation ou non entre la théorie qui est à la base de la réflexion pédagogique des enseignants et la réalité du terrain.

J'ai choisi de mener mes observations dans une école Rudolf Steiner du canton de Neuchâtel. En effet, la comparaison avec le système de l'enseignement public sera plus aisée, étant donné que je le connais déjà relativement bien, par l'intermédiaire, notamment, de mes expériences en tant que stagiaire. Une visite d'une journée au sein d'une classe d'une école Steiner située en ville de La Chaux-de-Fonds. L'école comprend deux enseignantes principales, ainsi qu'une eurhythmiste et un enseignant qui est présent un jour par semaine dans la classe. La classe est composée de huit élèves répartis en trois degrés (2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} classes¹⁹). J'assisterai aux différents cours de la journée, ainsi qu'au repas de midi et je consignerais mes observations dans les grilles²⁰ construites selon les trois compétences à observer. Les observations faites apparaîtront dans l'ordre chronologique de la journée et selon le type d'activité conduite. Il est possible qu'une même activité mobilise plusieurs compétences. Dans ce cas, je décrirai mes observations dans chaque grille et indépendamment des différentes compétences.

Par la suite, deux entretiens avec les enseignants de l'école Rudolf Steiner de La Chaux-de-Fonds, m'ont permis de compléter mon corpus de données. Mes entretiens étaient tous deux de type semi-directif, ce qui m'a permis de cibler les éléments à aborder, tout en laissant une certaine liberté aux enseignants interrogés. En accompagnement de certaines questions, j'ai ajouté quelques possibilités de relance, qui m'ont permis, parfois, d'éclaircir certains éléments cités par mes interlocuteurs. Les deux enseignants interrogés ont une large expérience de la pédagogie Steiner, puisqu'ils ont enseigné dans différents cantons, écoles et degrés scolaires. Cette caractéristique présente l'avantage de m'avoir permis d'avoir une vision relativement globale sur la pédagogie Steiner et de sortir quelque peu du contexte de la classe du site de La Chaux-de-Fonds, qui est tout de même particulière en raison, notamment, du faible effectif des élèves. J'ai également conduit un entretien de type informatif, qui n'a pas été transcrit et annexé. Cet entretien avec une personne dont les

¹⁹ Il s'agit respectivement de l'équivalent aux 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années HarmoS.

²⁰ Annexes 8.1, 8.2 et 8.3

enfants ont fréquenté l'école Steiner au jardin d'enfant, m'a permis de récolter quelques informations plus pratiques et de préparer mes guides d'entretiens, ainsi que mes grilles d'observation.

4.3 Méthodes de collecte des données

Avant de procéder à la transcription des données recueillies par l'intermédiaire des grilles d'observation et des entretiens, il est nécessaire d'établir quelques règles relatives à la réécriture de ces différents éléments. Concernant les grilles d'observation, il s'agit d'observations ponctuelles récoltées sur le vif, lors de ma journée de visite. Parfois, ces observations ont été enrichies d'informations complémentaires que j'ai pu ajouter en posant des questions. Il est possible que certains éléments m'aient échappés, étant donné que je n'avais que ma propre vision et que le remplissage de la grille devait se faire relativement rapidement, afin de pouvoir suivre en même temps le déroulement des activités. Concernant la transcription des entretiens, j'ai tenté de rester le plus fidèle possible à ce qui a été dit. Cependant, étant donné que mes interlocuteurs étaient tous deux de langue maternelle suisse allemande, je me suis permis de corriger certaines fautes de langage et hésitations qui auraient pu brouiller la compréhension du lecteur et alourdir inutilement le texte. D'autre part, les deux enseignants ont largement développé certaines réponses à mes questions, abordant parfois des éléments qui s'éloignaient grandement de ma problématique. J'ai donc évité de transcrire les passages qui me semblaient inutiles. J'ai décrit certains gestes et mimiques entre parenthèses. De la même manière, j'ai parfois fait mention d'explications supplémentaires nécessaires à la compréhension des réponses données. Les pauses et les moments de réflexion ont été transcrits sous forme de points de suspension.

4.4 Démarche d'analyse

Suite aux différents types de données récoltées, il convient à présent de décrire les procédés de traitement qui ont été utilisés pour les analyser. J'ai opéré un tri initial en surlignant les informations relatives aux outils recherchés dans la transcription des deux entretiens, chacune des trois compétences correspondant à une couleur différente²¹. Ce travail n'a pas été nécessaire dans les grilles d'observations, puisque le contenu était relativement moins important et que chaque grille correspondait déjà à chacune des trois compétences. Il a ensuite été nécessaire de faire un second tri de ces informations en sélectionnant les outils pédagogiques qui me semblaient pertinents et adaptables au contexte de l'école publique et de les classer encore selon les trois compétences visées par

²¹ Selon le code « couleurs: cyan = pensée créatrice, vert = autonomie, rose = sens critique

ma démarche de recherche. Par la suite, un tableau récapitulatif a été nécessaire afin de synthétiser et de visualiser plus facilement les résultats de la recherche. Par ailleurs, afin de pouvoir dresser un inventaire précis des outils pédagogiques récoltés, j'ai accompagné chaque élément d'une description permettant de situer le rôle de l'enseignant, celui de l'élève ou de préciser encore d'autres modalités telles que le matériel utilisé, l'objectif visé, ainsi que d'autres informations. Enfin, l'inventaire des outils pédagogiques ayant été dressé, il a été indispensable de s'interroger sur la possibilité de transférer ces démarches dans le contexte de l'enseignement public, en adéquation notamment avec le PER.

5 Analyse des résultats

Les données récoltées par l'intermédiaire des trois grilles d'observations et des entretiens²² ont d'abord été traitées globalement par une relecture et un surlignage d'informations succinctes. Ce premier tri ayant été effectué, une description plus précise des outils pédagogiques recherchés a été nécessaire. J'ai développé ci-dessous les résultats récoltés et les ai regroupés selon les trois capacités ciblées. Ces différents éléments sont parfois accompagnés de références au cadre théorique élaboré au début de la recherche.

5.1 Développement de la pensée créatrice

5.1.1 L'ouverture à de multiples solutions

Les enseignants s'efforcent le plus souvent possible, et peu importe la discipline ou le contenu enseigné, de laisser une large ouverture à toutes les solutions relatives à un problème, à une question. Les élèves doivent être capables d'envisager un grand nombre de solutions, d'exemples et de propositions différents. A l'inverse, il faut éviter de se focaliser sur l'aspect correct ou incorrect d'une réponse, en donnant aux élèves des feedbacks mettant en jeu la notion de *juste* ou de *faux*. (Entretien n°1, lignes 174-175) En analogie aux *situations-problèmes* proposées dans les moyens d'enseignement officiels de mathématiques, par exemple, cette façon de fonctionner est appliquée souvent dans la pédagogie Steiner et dans toutes les disciplines. La visée n'est pas d'énoncer les apprentissages à acquérir sous une forme figée, mais de les faire construire par les élèves. Les élèves se confrontent ainsi à une sorte de défi. En cela, on peut dire que cette conception se rapproche grandement du modèle socioconstructiviste. (Entretien n°2, lignes 286-303)

5.1.2 Faire vivre l'apprentissage

L'enseignant prépare la matière en lui donnant vie, en l'adaptant au fonctionnement des élèves et en l'agrémentant de ses choix personnels. Il laisse également, très fréquemment, une place à l'imagination et à la créativité de l'élève. C'est-à-dire que les élèves sont très souvent amenés à illustrer une notion, à la vivre corporellement, à l'interpréter par le biais de l'art, etc. Le savoir doit être le moins abstrait possible et être ainsi accessible à l'élève qui ne fonctionne pas comme l'adulte, et pour qui l'abstraction est difficilement compréhensible. (Entretien n°1, lignes 177-188) Par ailleurs, le théâtre est très présent dans l'enseignement Steiner, dans le but, par exemple, de réaliser un spectacle,

²² Dans ce chapitre, se référer aux *Annexes 8.1, 8.2, 8.3, 8.6 et 8.7*

mais il est également un outil dans toutes les autres disciplines scolaires. Chaque contenu est, quand l'occasion se présente, traduit par le mouvement, l'expression corporelle ou verbale, ou encore par le mime. Lors de ma visite d'observation en classe, j'ai assisté à une leçon de grammaire. Les notions travaillées étaient amenées par l'enseignante de manière très imagée. Par exemple, les catégories grammaticales ont été introduites par l'intermédiaire d'une histoire, dont les personnages représentaient tous une catégorie particulière. Le *nom* était imagé par un souverain puissant, accompagné de son serviteur l'*article* qui le suit partout et d'un artiste dévoué, l'*adjectif*, qui a la tâche d'agrémenter le *nom*, de lui donner de la consistance. Les élèves ont ensuite du interpréter des adjectifs devant la classe. (Entretien n°2, lignes 216-225, Grille d'observation « Pensée créatrice » remplie)

5.1.3 Les fiches et manuels scolaires

Les élèves travaillent occasionnellement avec un matériel comme des fiches de travail, des documents photocopiés ou encore des manuels scolaires. Ce type de matériel est généralement évité, bien qu'il ne soit pas proscrit. Les élèves consignent les traces de leurs apprentissages dans un cahier personnel et les enseignants créent eux-mêmes du matériel supplémentaire, si cela est nécessaire. Cette façon de fonctionner peut certainement s'avérer être une certaine perte de temps, autant pour l'enseignant que pour les élèves, puisqu'il s'agit d'un travail important d'écriture et de recopiage. De plus, on peut se demander si la réflexion pédagogique est toujours optimale et équivalente à ce qui est proposé dans les moyens d'enseignement. Néanmoins, on peut relever que cette pédagogie se soucie de ne pas surcharger les élèves de tâches à réaliser sur des fiches. En effet, les enseignants interrogés considèrent que bien que ce type de travail peut être tout à fait adapté dans certaines situations, il ne doit en aucun cas être une habitude. Dans cette perspective, d'autres manières d'apprendre, notamment par l'intermédiaire des arts ou du mouvement, sont privilégiées. Le cahier dans lequel les élèves consignent leurs apprentissages est très personnel, ce qui leur permet de se l'approprier facilement. Ils peuvent l'agrémenter d'exemples, de dessins, de schémas ou encore d'autres éléments. (Entretien n°1, lignes 275-276, Entretien n°2, ligne 376)

5.1.4 Le jeu libre

Au jardin d'enfant et dans les petites classes, mais également dans la suite de la scolarité, une importance très marquée est attribuée au jeu libre. Selon la pédagogie Steiner, l'enfant a besoin pour se développer d'avoir l'occasion d'inventer des activités ou des jeux avec ou sans matériel, qu'il soit seul ou en groupe. Il est également important de laisser à l'élève l'occasion et le temps d'aller plus loin dans ce qu'il a appris à l'école ou encore de

renouveler des expériences qu'il a apprécié conduire en classe. (Entretien n°2, lignes 37-38, 317-337) A propos des jeux libres au jardin d'enfant :

L'enfant en est l'instigateur et dans la joie, progressivement, il va se saisir de son corps, maîtriser ses gestes, s'orienter dans l'espace, développer son imagination. Il met sa volonté en mouvement et observe avec curiosité les effets produits. (Montesinos, B., Baleyrier, D., & Fallé, C., 1988).

5.1.5 L'importance des disciplines artistiques

Les disciplines artistiques ont une importance et une place nettement plus marquée que dans l'enseignement public. En effet, dans les écoles Steiner, un plus grand nombre de périodes par semaine est attribué aux domaines artistiques : cinq périodes au minimum durant les 1^{ère} et 2^{ème} classes et trois périodes au minimum durant les 3^{ème} et 4^{ème} classes²³. De plus chaque journée débute avec une partie rythmique composée de chants et de danses, par exemple. Citons quelques activités typiques des travaux manuels comme le feutrage de la laine, le tricot, le modelage de la terre ou de la cire d'abeille, la peinture, le dessin de formes, la couture, etc. Il n'y a pas de limite dans le choix des enseignants quant aux activités conduites durant les travaux manuels. Libres à eux d'enseigner avec ce qui leur est propre. Parallèlement, d'autres activités artistiques telles que le théâtre, la musique ou la danse sont également des objets d'apprentissage. En plus des périodes consacrées aux disciplines artistiques, les enseignants intègrent régulièrement des activités mettant en œuvre la créativité dans d'autres disciplines comme les langues, les mathématiques ou les sciences. (Entretien n°2, lignes 119-120, 122-127)

5.1.6 L'acquisition de techniques particulières

Afin de développer la pensée créatrice des élèves, les enseignants tiennent à leur transmettre, dans un premier temps, des bases solides. Dans le domaine artistique, il s'agit, par exemple, de l'acquisition de techniques particulières en peinture, tricot, modelage, etc. Comme il s'agit souvent d'un travail en période, les élèves ont vraiment le temps d'apprendre et de s'imprégner de la matière. Puis, dans l'exemple donné sur le modelage de la terre par l'enseignante interrogée, il s'agit de donner libre cours à l'imagination des élèves pour créer quelque chose. Cela peut-être une forme, une représentation de quelque chose, un objet utilitaire, etc. Il est important également de pouvoir essayer, de jouer avec la matière et les techniques apprises. (Entretien n°2, lignes 159-163)

²³ Voir Annexe 8.9 Horaire de l'école Rudolf Steiner de La Chaux-de-Fonds

5.1.7 La créativité de l'enseignant

Comme les enseignants ne disposent pas de moyens d'enseignements, ils doivent fréquemment faire preuve de créativité pour mettre en place des situations d'apprentissages pertinentes et adaptées aux élèves. Selon la pédagogie Steiner, l'enseignant ne doit pas hésiter à montrer sa créativité, à en faire part aux élèves et à leur donner envie d'essayer à leur tour. Cela doit inspirer les élèves et le rôle de l'enseignant et de faire place à la pensée créatrice dans un grand nombre de situations différentes. (Entretien n°2, lignes 321-323)

1^{ER} CONSTAT : Comme je l'avais suggéré dans les hypothèses émises plus haut²⁴, les disciplines artistiques ont une place réellement plus importante dans l'enseignement dispensé dans les écoles Steiner, non seulement en raison du temps hebdomadaire qui leur est consacré, mais également car la pensée créatrice et les autres compétences qui sont développées par les élèves dans ce type d'activités sont considérées comme des capacités indispensables et qui peuvent être réinvesties dans les autres disciplines dites plus scolaires (les langues, les mathématiques et les sciences, par exemple). De même, les activités artistiques permettraient d'envisager les contenus scolaires de manière plus large, c'est-à-dire selon différents axes qui ne se limitent pas uniquement à la réflexion intellectuelle et d'entrer ainsi plus profondément dans les apprentissages. D'autre part, l'élève est très souvent amené à proposer différentes solutions ou propositions, à interpréter et illustrer une notion par le biais de l'expression corporelle, le théâtre, la danse, etc.

5.2 Développement de l'autonomie

5.2.1 Le respect du temps nécessaire à l'enfant

Afin d'être en adéquation avec le développement de l'enfant établi par Rudolf Steiner, les enseignants tiennent à laisser le temps nécessaire aux élèves pour se plonger suffisamment dans les différents apprentissages. Parfois, un enfant peut, s'il le désire, continuer un travail à la maison ou s'exercer une nouvelle fois à une technique apprise durant les travaux manuels en réalisant un nouvel objet, par exemple. Tous les élèves doivent tout de même avoir effectué le travail de base demandé, mais il n'y a pas de contrainte de rendement. Chaque élève effectue les différentes tâches selon ses propres capacités. Le jeu libre, mentionné ci-dessus²⁵, peut également contribuer au développement

²⁴ Voir 3.2 *Etat de la question*

²⁵ Voir 5.1.4 *Le jeu libre*

de l'autonomie. Cette façon de fonctionner est surtout appliquée dans les petites classes, mais du temps peut y être consacré dans la suite de la scolarité, selon les choix de l'enseignant. (Entretien n°1, lignes 196-201, Entretien n°2, 208-211)

5.2.2 L'acquisition de techniques particulières

Tout comme le développement de la pensée créatrice, il est nécessaire que les élèves aient acquis des bases solides, avant de pouvoir être autonomes. Après, avoir acquis ces connaissances ou techniques fondamentales avec l'enseignant, les élèves ont un certain temps d'imprégnation à leur disposition, pour jouer, essayer, inventer, etc. L'autonomie va de pair dans cet exemple avec la pensée créatrice. Pour apprendre avec plaisir, et être autonome, il faut d'abord avoir les capacités nécessaires. (Entretien n°2, lignes 313-337)

5.2.3 L'apprentissage d'un instrument de musique

Selon un des enseignants interrogé, la musique est un excellent moyen de développer l'autonomie chez les élèves. En effet, le simple fait de jouer d'un instrument de musique demande une certaine assiduité et de la volonté. En classe différents instruments tels que le xylophone ou la flûte sont utilisés régulièrement par les élèves et le chant, ainsi que les exercices rythmiques sont pratiqués quotidiennement. Chaque élève pratique un instrument selon ses capacités. Les exercices peuvent être réalisés individuellement, avec l'enseignante ou en petits groupes. Par ailleurs, un petit orchestre de l'école est mis en place pour les élèves. (Entretien n°1, lignes 196-223, 235-238)

5.2.4 Les interactions sociales

Les interactions sociales sont également un élément central dans le développement de l'autonomie. Travailler en groupe et interagir avec les autres suppose, pour l'élève, de pouvoir s'organiser et de faire appel à ses propres connaissances, sans que l'enseignant soit forcément présent. (Entretien n°1, lignes 230-235)

5.2.5 L'évaluation

Le système d'évaluation vise à responsabiliser les élèves face aux apprentissages et à développer leur goût d'apprendre. L'évaluation, sous forme de descriptions et non d'appréciations, vise en premier lieu à rendre compte de la progression des élèves et de l'effort fourni. Des compétences comme l'autonomie, la créativité, les relations sociales, la motivation à apprendre sont décrites. Au contraire, les résultats scolaires importent peu dans l'évaluation des enseignants. Pour les élèves qui le désirent, il est possible d'effectuer une évaluation plus précise sur les savoirs acquis en se référant à des appréciations. De même,

en fin de scolarité, les enseignants recourent régulièrement à des notes pour faciliter le passage des élèves dans d'autres établissements. (Entretien n°1, lignes 261-267)

2^{EME} CONSTAT : Les enseignants interrogés ont précisé que l'autonomie était davantage un but visé à long terme, qu'une compétence mise en œuvre aussi régulièrement que la pensée créatrice, par exemple. Pour eux, l'autonomie se développe particulièrement dans la suite de la scolarité, c'est-à-dire durant l'adolescence. Cependant, par le biais de la musique, le jeu libre ou encore d'autres activités, les élèves se préparent à faire preuve d'autonomie.

5.3 Développement du sens critique

5.3.1 La rétrospective

Chaque vendredi, une heure est consacrée à la rétrospective de la semaine. Il s'agit d'une sorte de conseil de classe ou de forum ouvert aux questionnements, remarques et problèmes rencontrés par les élèves. L'enseignant y prend part également, mais il est plus en retrait que durant les autres activités. Chaque élève est libre de s'exprimer ou non, sur ce qu'il vit, sur les éventuels conflits et problèmes entre les différents membres de la classe, mais également sur diverses propositions ou idées nouvelles. (Entretien n°1, lignes 243-252)

5.3.2 L'utilisation des contes et des mythes

Quotidiennement, les enseignants racontent des histoires aux élèves, notamment en fin de journée. Les contenus de ces histoires varient en fonction de l'âge des élèves. Par exemple, la 1^{ère} classe correspond aux contenus très imagés des contes de fées, puis en 2^{ème} classe, viennent les fables et les biographies des Saints, en 3^{ème} classe, débute l'histoire biblique²⁶, puis la mythologie germanique en 4^{ème} classe et à partir des 5^{ème} et 6^{ème} classe jusqu'à la fin de la scolarité les contenus deviennent de plus en plus objectifs et proches de la réalité matérielle par l'intermédiaire, entre autres, de l'histoire des Grecs et des Romains. Ces histoires n'ont pas pour unique but de développer le sens critique des élèves, mais cela peut y contribuer. En effet, l'utilisation des contes et des mythes, permettent à l'individu d'avoir une réflexion intérieure et d'intérioriser des sagesses humaines. Cela permet également à l'enfant de gérer ses émotions et de se confronter à des valeurs et des comportements humains tantôt positifs ou destructeurs. Parfois, une discussion avec toute la

²⁶ Bien que l'anthroposophie ne soit pas directement un sujet d'étude, il est important de préciser que les enseignants intègrent souvent des prières ou des textes bibliques dans leur enseignement.

classe est menée sur la base de l'histoire racontée, tandis que d'autres fois non. En se positionnant par rapport aux agissements des personnages, les élèves ont donc l'occasion de développer un certain sens critique. (Entretien n°2, lignes 33-35, 59-63, 82-84)

5.3.3 Les métiers

Déjà à partir de la 3^{ème} classe²⁷, les élèves se rendent régulièrement²⁸ auprès de professionnels pour accomplir de courtes visites ou stages durant une certaine période, afin d'avoir une vision générale et sur plusieurs semaines d'une profession en particulier. Ils peuvent participer activement aux tâches quotidiennes. En classe, les enseignants poursuivent les activités et mènent une discussion ou un travail plus approfondi sur la base de ce qui a été expérimenté sur le terrain. Parmi les métiers étudiés, citons la boulangerie, le travail du forgeron, l'agriculture, le milieu des soins, le travail à l'usine, etc. Plus tard dans la scolarité, les élèves peuvent alors prendre position sur ce qu'ils ont vécu et en débattre en classe. (Entretien n°2, lignes 357-365)

3^{ème} CONSTAT : Tout comme ce qui a été relevé au sujet de l'autonomie, les enseignants ont précisé que le développement du sens critique se faisait sur le long terme et que cette capacité est nettement plus visible chez des élèves plus âgés. Cependant, les enseignants interrogés ont tout de même pu me faire part de dispositifs pédagogiques mis en place dans leur pratique et qui développe cette compétence. L'utilisation des contes et des mythes, ainsi que l'expérimentation de différents métiers en sont quelques exemples assez peu habituels dans la pratique au sein de l'école publique. Ils relèvent également que les jeunes enfants font naturellement preuve de sens critique et qu'il est également nécessaire, dans certains cas, de canaliser cette habitude qui peut devenir un réflexe plutôt négatif et entraver l'entrée dans les apprentissages.

²⁷ L'équivalent à la 5^{ème} année HarmoS

²⁸ Idéalement ces activités sont conduites une fois par semaine, mais ce n'est pas toujours possible d'un point de vue organisationnel.

Le tableau ci-dessous, résume globalement l'analyse susmentionnée et fait office d'inventaire des outils pédagogiques que j'ai pu découvrir dans la pédagogie Steiner.

| Pensée créatrice | Autonomie | Sens critique |
|--|--|---|
| Ouverture à de multiples solutions | Respect du rythme d'apprentissage des élèves | Rétrospective |
| Faire vivre les apprentissages par le mouvement, le théâtre, le mime, la danse, etc. | Interactions sociales | Contes, mythes, fables et histoires diverses |
| Fiches et manuels scolaires peu présents | Evaluation portant sur la progression et non les résultats scolaires | Métiers, immersion dans le monde du travail et de l'artisanat |
| La créativité de l'enseignant comme source d'inspiration pour les élèves | Apprentissage d'un instrument de musique | |
| Acquisition de techniques fondamentales | | |
| Jeu libre | | |

5.4 Transfert des outils pédagogiques dans l'enseignement public

Il est évident que les écoles Steiner s'inscrivent dans un contexte particulier et très différent de l'école publique. Cela pourrait empêcher l'utilisation de certains dispositifs pédagogiques typiques de la pédagogie Steiner dans la pratique des enseignants de l'école publique. Par exemple, il est vrai que la spiritualité est très présente dans cet enseignement. L'utilisation de textes bibliques et de prières durant les périodes d'eurythmie ou pour accueillir les élèves en début de journée est habituelle. Bien qu'il ne s'agisse en aucun cas de catéchisme, on peut tout de même se demander si une ouverture aux autres religions est possible et si l'école est réellement un lieu de pratique religieuse. D'autres éléments diffèrent également de l'enseignement à l'école publique, notamment le nombre de périodes

accordées aux différentes disciplines²⁹, le plan d'étude établi par Rudolf Steiner sur les différentes périodes du développement de l'enfant, l'absence de moyens d'enseignements obligatoires, ou encore par un système d'évaluation sans appréciations. Toutefois, les outils pédagogiques que j'ai choisi de mettre en évidence, sont tout à fait adaptables à l'enseignement public et ne vont pas à l'encontre des exigences du PER³⁰.

L'élément-clé de la pédagogie Steiner est, selon moi, de considérer l'élève dans sa globalité et non pas seulement du point de vue de l'intellect. En effet, il est important de rappeler que la conception de l'être humain selon Rudolf Steiner comprend trois dimensions symbolisées par le corps, l'âme et l'esprit³¹. Sans, toutefois, se fier entièrement à cette conception du développement de l'enfant, je trouve tout de même que ce concept est tout à fait intéressant et qu'il peut s'appliquer dans l'enseignement public. Bien que l'utilisation du *corps*, que ce soit par le biais des sens, du mouvement ou par d'autres moyens et l'utilisation de l'*esprit* soient, selon mon expérience, relativement courantes dans la pratique des enseignants, il peut être intéressant de s'approcher également de la dimension de l'*âme*. Entendons par ce terme, qu'il s'agit de l'élément médiateur entre le corps et l'esprit et qui suppose, entre autres, au niveau de l'élève, d'avoir une relation aux apprentissages qui procure du plaisir, demande également de la volonté, mais qui permet de ressentir et de vivre intérieurement les notions nouvelles. Par ailleurs, c'est dans cette perspective que les enseignants des écoles Steiner intègrent le plus souvent possible à leur enseignement des occasions de s'exprimer artistiquement. Cette vision de l'enseignement peut paraître utopique au premier abord, mais je pense que le fait d'envisager les apprentissages selon des formes très variées ne peut être que bénéfique pour les élèves. Autrement dit, une notion peut, par exemple, être abordée par les sens, vécue par le mouvement, intériorisée par les émotions et les sentiments, puis être exprimée de manière artistique et être ainsi intégrée durablement. La réflexion n'est alors qu'une dimension parmi les autres.

Plus concrètement, les outils pédagogiques répertoriés dans le tableau ci-dessus peuvent être appliqués dans l'enseignement public. Par rapport aux disciplines artistiques, il est évident que les enseignants doivent respecter le nombre de périodes qui leur est attribué. Cependant, il est possible d'intégrer aux autres disciplines des activités artistiques, d'ouvrir fréquemment un problème donné ou une situation à un grand nombre de solutions, d'éviter une trop grande abstraction en laissant de la place à l'interprétation, à l'illustration, etc. Ceci afin de développer la pensée créatrice des élèves. Concernant le matériel utilisé en classe comme les fiches et les manuels scolaires, la pratique des enseignants interrogés

²⁹ Voir *Annexe 8. Horaire de l'école Rudolf Steiner de La Chaux-de-Fonds*

³⁰ Pour davantage de précisions, consulter www.plandetude.ch

³¹ Voir 2.2.2 *La constitution humaine ternaire*

révèle que ce type de matériel est plutôt évité. Au contraire, les enseignants de l'école publique utilisent très régulièrement ce support de travail. Il pourrait être intéressant de s'interroger plus largement sur le bien-fondé de l'utilisation de ce matériel, mais j'ai remarqué que le fait de diminuer l'utilisation des fiches permet de consacrer davantage de temps à d'autres activités moins fastidieuses. Dans le contexte de l'enseignement public, il pourrait donc être intéressant de ne pas utiliser ce matériel systématiquement. Les histoires sous forme de contes ou de mythes, ainsi que les jeux libres semblent avoir également une incidence sur le développement du sens critique et de l'autonomie. Bien que les deux enseignants aient mentionné que ces deux dernières compétences semblent s'acquérir sur un plus long terme et dans les degrés supérieurs, il est néanmoins possible de mettre en place, dès le début de la scolarité, des dispositifs comme le conseil scolaire, par exemple. Enfin, au sujet de l'évaluation des élèves, il ne s'agit en aucun cas de révolutionner le système actuel d'évaluation, mais de se demander comment la présenter positivement aux élèves. Il a été relevé plus haut³² que le fait de présenter l'évaluation de l'élève sous forme de progression, de mettre en avant ses progrès et non pas ses résultats de manière figée, peut contribuer à le responsabiliser face aux apprentissages et à stimuler l'envie d'apprendre. Même si cela n'est pas forcément réalisable dans le cadre des bulletins d'évaluation, il est possible d'appliquer cela lors des évaluations formatives conduites durant toute l'année scolaire.

5.5 Retour sur mes hypothèses de recherche

Suite à l'analyse des différentes données recueillies, il convient à présent d'effectuer un bref retour sur les hypothèses émises au début de la recherche³³.

1^{ère} hypothèse : Les données recueillies par l'intermédiaire des grilles d'observation et des entretiens ont confirmé le fait que la réflexion pédagogique des enseignants prenait largement en compte le développement de la pensée créatrice, de l'autonomie et du sens critique. J'ai donc pu recueillir les outils auxquels je m'attendais. Cependant, bien que le développement de la pensée créatrice préoccupe les enseignants de manière très significative, il a été difficile de dire si le développement du sens critique et de l'autonomie était davantage présent que dans l'enseignement public.

2^{ème} hypothèse : Le constat est à peu près identique à celui énoncé par rapport à ma première hypothèse. En effet, il est évident que la pensée créatrice occupe les préoccupations des enseignants quotidiennement. Au contraire, il est difficile d'énoncer le

³² Voir 5.2.5 L'évaluation

³³ Voir 3.2 Etat de la question

même constat par rapport au développement des deux autres compétences. Cependant, j'ai mené mes observations dans une école ne comprenant que les élèves de la 1^{ère} à la 4^{ème} classe³⁴, et il semble, d'après les remarques des enseignants interrogés, que l'autonomie et le sens critique soient davantage développés dans les degrés supérieurs. Il semble également que ces compétences soient largement atteintes à la fin de la scolarité des élèves et dans leur vie d'adulte. Cependant, je n'ai pas trouvé de documentation susceptible de vérifier ces informations. Je ne suis donc pas en mesure de confirmer cette seconde hypothèse.

3^{ème} hypothèse : Enfin, je confirme que les situations d'apprentissage proposées par la pédagogie Steiner diffèrent très souvent de celles que l'on peut rencontrer dans le cadre de l'école publique. Par ailleurs, ces situations d'apprentissage m'ont permis de dresser un inventaire d'outils pédagogiques selon ce que j'attendais.

5.6 Critique de la méthodologie utilisée

Concernant mes choix quant à la méthodologie utilisée, je relèverai, à présent, quelques éléments qui m'auraient permis d'être davantage efficace, bien que je sois globalement satisfaite des résultats recueillis.

Tout d'abord, le fait d'avoir choisi de cibler ma recherche sur trois capacités-clefs m'a peut-être empêchée d'aborder ma problématique de manière suffisamment approfondie. En effet, chacune des capacités choisies étant relativement vaste, il aurait certainement été intéressant d'en observer une seule de façon plus détaillée.

Les grilles d'observation ne m'ont pas permis de récolter autant d'éléments que ce que j'avais imaginé et je ne les ai finalement que très peu exploitées. Je suppose que cela est dû à la construction des grilles, qui englobait des notions larges et finalement difficilement observables. Il aurait été également plus judicieux de mener des observations sur une plus longue durée ; une semaine, par exemple.

Au sujet des entretiens, j'ai remarqué que la durée prévue pour ces rencontres s'est largement prolongée. Bien que tout ce qui a été relevé par mes interlocuteurs m'ait beaucoup apporté au niveau personnel, je dois admettre que les questions posées auraient pu être davantage dirigées selon les enjeux de ma problématique. En effet, la première partie de mon guide d'entretien portait sur des éléments plus généraux, auxquels j'avais déjà pu répondre en grande partie à travers différents ouvrages. Cependant, ces questions d'ordre général ont tout de même comporté l'avantage d'aborder des aspects auxquels je

³⁴ Il s'agit de l'équivalent de 3^{ème} à la 6^{ème} année HarmoS.

n'avais pas pensé préalablement. Durant ces entretiens, j'ai également pu relever certaines incompréhensions de la part de mes interlocuteurs quant à certains termes utilisés. En effet, il est vrai que nous n'avons pas les mêmes références au sujet, par exemple, de la définition exacte des concepts de la *pensée créatrice*, de l'*autonomie* ou encore du *sens critique*. De plus, les deux enseignants étaient tous deux de langue maternelle suisse allemande, ce qui a peut-être contribué à complexifier nos échanges. Il aurait été bienvenu de définir, durant les entretiens, certains concepts, afin d'avoir des références communes.

Enfin, par manque de temps, je n'ai pas eu l'occasion de tester les outils pédagogiques répertoriés en classe, mais je me réjouis, d'ores et déjà, de les intégrer dans ma propre pratique professionnelle.

6 Conclusion

Dans ce travail de recherche, j'ai eu l'occasion de découvrir et de me confronter à une pédagogie que je ne connaissais que de manière très superficielle. Je suis particulièrement satisfaite d'avoir pu aborder la conception pédagogique de Rudolf Steiner dans le cadre de mon mémoire professionnel, car cela m'a permis d'élargir ma vision de l'enseignement et de m'enrichir de nouvelles ressources. Par ailleurs, je pourrai encore, par la suite, approfondir mes connaissances relatives à cette pédagogie, tant le sujet est vaste.

Lors de ma visite d'observation à l'école Rudolf Steiner de La Chaux-de-Fonds, les enseignants que j'ai rencontrés ont fait preuve d'une grande ouverture et ont répondu à mes attentes, en acceptant volontiers de répondre à mes questions. Ce fût très agréable d'échanger avec ces personnes et de vérifier ainsi l'adéquation entre ce que j'avais pu découvrir dans la documentation et la pratique personnelle des enseignants.

J'ai pu répondre à mes objectifs de recherche en répertoriant des outils et des ressources pédagogiques utilisables dans le contexte de l'enseignement public et dans ma pratique personnelle. Mon regard sur le développement des capacités telles que la pensée créatrice, l'autonomie et le sens critique a également évolué. En effet, je prêterai désormais une attention plus particulière à ces objectifs d'apprentissage, désignés sous les termes de *capacités transversales* dans le PER³⁵, en mettant en place, le plus souvent possible et dans des contextes différents, des situations d'apprentissage favorisant le développement de ces capacités chez les élèves. Je pense qu'il s'agit de développer chez eux, une relation positive avec les connaissances à acquérir, une certaine curiosité pour ce qui est nouveau, ainsi que l'envie d'apprendre. De mon point de vue, les trois capacités ciblées dans ce travail contribuent grandement à atteindre ce but. Les différentes ressources pédagogiques répertoriées, telles que l'utilisation des contes et des mythes, le fait de faire vivre les apprentissages par l'expression artistique ou encore l'immersion dans le monde professionnel, m'ont fait prendre conscience de l'importance de ces *capacités transversales*, parfois délaissées par certains enseignants.

J'ajouterais encore, que la conception du développement de l'enfant ainsi que de la constitution humaine ternaire de Rudolf Steiner³⁶, qui peut paraître peu fiable au premier abord, comportent tout de même des éléments tout à fait intéressants. Je pense tout particulièrement au fait de considérer l'enfant dans sa globalité, en abordant les apprentissages scolaires selon les trois dimensions du *corps*, de l'*âme*, et de l'*esprit*. A

³⁵ Voir *Les Capacités transversales* (CIIP, 2010), sur <http://www.plandetude.ch/web/guest/pg2-ct>

³⁶ Voir 2.2.2 *La constitution humaine ternaire* et 2.2.3 *Le développement de l'enfant selon Rudolf Steiner*

travers l'exploitation des sens et du mouvement, de l'expression artistique et de la réflexion, les apprentissages peuvent certainement être abordés plus concrètement par les élèves. Le fait d'aborder une notion à différents niveaux et selon plusieurs perceptions peut sans doute amener les élèves à acquérir une vision plus complète de la réalité.

S'il fallait poursuivre ce travail et approfondir ce sujet dans une démarche similaire, je pense qu'il serait intéressant de se limiter, dans un premier temps, à une seule des capacités ciblées, puisque chacune comprend tout de même un grand nombre de paramètres à explorer. De plus, il serait approprié de se concentrer sur une plus large palette d'écoles et d'enseignants, afin d'avoir une vision plus large de la pédagogie Steiner et de son application dans la pratique des enseignants. Car il est important de relever que, dans ce travail de recherche, le contexte de l'école Rudolf Steiner de La Chaux-de-Fonds était assez particulier en raison, notamment, de son faible effectif. Etant donné que je me suis plutôt attachée au rôle de l'enseignant dans ce travail, il pourrait être judicieux, également, de se placer du point de vue de l'élève.

Finalement, je trouve qu'il est très enrichissant, en tant que future enseignante, d'avoir l'occasion de s'imprégner de différentes pédagogies et de se positionner, afin de pouvoir, petit à petit, se constituer un ensemble de ressources utilisable dans sa propre pratique. Dans cette perspective, ce travail de mémoire m'a donc tout à fait permis d'atteindre ce but.

7 Références bibliographiques

- Communauté de Travail des Ecoles Rudolf Steiner en Suisse et au Liechtenstein. (2010). *Sites des écoles*. Consulté le 14 août 2014, sur Rudolf Steiner Schulen Schweiz: <http://www.steinerschule.ch/fr/standorte-tagesbetreuung/>
- Alcoba, L. (1993). *Une autre école pour votre enfant: Les pédagogies différentes*. Paris: Albin Michel.
- CIIP. (Janvier 2003). *Déclaration de la CIIP*. Consulté le 25 février 2014, sur Plan d'études romand: <http://www.plandetude.ch/web/guest/PG2-declaration>
- CIIP. (2010). *Les Capacités transversales*. Consulté le 25 février 2014, sur plan d'études romand: <http://www.plandetude.ch/web/guest/pg2-ct>
- Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation, 500 Ouvrages recensés (1981-1991)*. Arras: Presses Universitaires de Lille.
- Gauthier, C., & Tardif, M. (1996). *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal; Paris; Casablanca: G. Morin.
- Genève, E. R. (s.d.). *Les Ecoles Rudolf Steiner en Suisse & dans le monde*. Consulté le 26 février 2014, sur Ecole Rudolf Steiner Genève: <http://www.ecolesteiner-geneve.ch/site/>
- Gilliand, D. (Réalisateur). (2006). *L'école qui fait aimer l'école* [Film].
- Houssaye, J. (1995). *Quinze pédagogues: leur influence aujourd'hui: Rousseau, Pestalozzi*. Paris: Armand Colin.
- Lievegoed, B. C. J. (1982). *Entwicklungsphasen des Kindes*. Stuttgart : Wiener Verlag.
- Marti, T. (2009). *Plan scolaire pour le niveau élémentaire*. Consulté le 21 juin 2013, sur Rudolf Steiner Schulen Schweiz: http://www.steinerschule.ch/fileadmin/files/paedagogisches-angebot/elementarstufe/_dokumente/lp_elementarstufe_fr.pdf
- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Montesinos, B., Baleyrier, D., & Fallé, C. (1988). *La pédagogie Rudolf Steiner au jardin d'enfants*. La Frette-sur-Seine: Société des Impressions Roy 36 bis.
- Rovero, P. (1987, Juin). Vous avez dit pédagogie. *Choisir une école alternative en Suisse romande*, pp. 5-7, 18, 35.
- Steiner, A. d. (1980). *L'école Rudolf Steiner: une école libre, ouverte à tous*. Genève: Association de l'Ecole Rudolf Steiner.

Wikipédia. (28 septembre 2013). *Positivism*e. Consulté le 28 octobre 2013, sur Wikipédia, L'encyclopédie libre: <http://fr.wikipedia.org/wiki/Positivism>

8 Annexes³⁷

8.1 Grille d'observation « Pensée créatrice »

| | Pensée créatrice | | | | |
|----------------------------------|---|---|---------------|----------|--|
| Activité | Rôle de l'élève | Rôle de l'enseignant | Forme sociale | Matériel | Autres |
| n°3 : chant et danse de carnaval | <p>T : chanter et se déplacer selon les valeurs rythmiques, danser librement, interpréter les différents personnages de la chanson</p> <p>P : inventer différentes manières d'interpréter chaque personnage, écouter les rythmes et les reproduire en marchant</p> <p>I : s'adapter aux autres et au mouvement général selon les différentes valeurs rythmiques interprétées (blanche, noire et croche)</p> | <p>C : - (elle n'est pas exprimée clairement, mais sous-entendue car il s'agit d'un rituel)</p> <p>A : relance le chant ou la danse avec des gestes ou de courtes consignes</p> <p>Rét. : sur la qualité de l'interprétation des personnages</p> <p>Rég : quelques régulations relatives à la discipline, à l'écoute des autres</p> | C | - | <ul style="list-style-type: none"> - La danse est relative à la période de l'année en vue de la préparation de la fête de carnaval. - Les élèves peuvent inventer d'autres personnages à introduire dans la chanson et la danse. - Tous les élèves effectuent la même activité. |

³⁷ **Légende (grilles d'observations)**

ROLE DE L'ELEVE : Tâche = T, Procédures et démarches = P, Interactions = I

ROLE DE L'ENSEIGNANT : Consigne = C, Aide, remédiations aux difficultés = A, Rétroactions ou feed-back = Rét., Régulations = Rég.

FORME SOCIALE : Individuel = I, Duo = D, Groupe = G, Classe = C

| | | | | | |
|---|--|--|----------|----------------------------------|---|
| <p>n°4 : reproduire une mélodie à la flûte à bec ou au xylophone</p> | <p>T : reproduire la mélodie entendue avec une flûte ou un xylophone</p> <p>P : écouter, reproduire la mélodie</p> <p>I : -</p> | <p>C : « Essayez de jouer la mélodie d'après ce que vous avez entendu. »</p> <p>A : accompagne le déchiffrage, frappe les rythmes, écoute les élèves individuellement</p> <p>Rét. : sur la qualité de l'interprétation, les nuances, les valeurs rythmiques</p> <p>Rég : -</p> | <p>I</p> | <p>guitare, flûte, xylophone</p> | <ul style="list-style-type: none"> - L'activité est menée avec les élèves de la 4^{ème} classe. Les autres élèves sont pris en charge par l'autre enseignante. - Certains passages de la mélodie sont joués collectivement, d'autres individuellement |
| <p>n°6 : Français, les adjectifs en -ment</p> | <p>T : proposer le plus grand nombre d'adjectif en -ment et les interpréter par le mime, associer des animaux aux adjectifs</p> <p>P : chercher des analogies entre les caractéristiques de certains animaux et les adjectifs cités</p> <p>I : -</p> | <p>C : « Citez des adjectifs en -ment. » « Avec quels animaux peut-on les associer ? »</p> <p>A : Imiter les animaux, propose d'autres adjectifs, etc.</p> <p>Rét. : Sur la qualité de l'interprétation et la richesse des mots proposés</p> <p>Rég : -</p> | <p>G</p> | <p>-</p> | <ul style="list-style-type: none"> - L'activité est menée avec les élèves de la 4^{ème} classe. Les autres élèves sont pris en charge par l'autre enseignante. - Lien avec le genre des adjectifs (fém. + terminaison -ment) - En grammaire, toutes les notions sont amenées de façon très imagée. Exemple : « Royaume du nom et du verbe : l'artiste (adjectif), le serviteur (article), le serviteur remplaçant (pronom), etc. ». Chaque catégorie grammaticale est un personnage avec ses caractéristiques propres. |

| | | | | | |
|--|---|---|----------|--------------|--|
| <p>n° 7 : Allemand, vocabulaire « Das Zimmer » (Devoirs)</p> | <p>T : Découper des illustrations de différents éléments d'une chambre (voc. à intégrer) et aménager une chambre en collant ces éléments sur une feuille. Copier les mots en allemand à côté des éléments collés.</p> <p>P : Associer les mots aux images.</p> <p>I : -</p> | <p>C : « Découpez les meubles pour aménager une chambre et copier ensuite les mots en allemand à côté des images. »</p> <p>A : -</p> <p>Rét. : -</p> <p>Rég : -</p> | <p>I</p> | <p>fiche</p> | <ul style="list-style-type: none"> - L'activité est menée avec les élèves de la 4^{ème} classe. Les autres élèves sont pris en charge par l'autre enseignante. - Exercice donné en devoirs. - Certaines consignes et phrases du contexte de la classe sont exprimées en allemand. - Un grand nombre de chansons, comptines, histoires sont traduites et apprises en français et en allemand. |
|--|---|---|----------|--------------|--|

8.2 Grille d'observation « Autonomie »

| Activité | Autonomie | | | | |
|---|--|--|---------------|---------------------------|--|
| | Rôle de l'élève | Rôle de l'enseignant | Forme sociale | Matériel | Autres |
| n°4 : reproduire une mélodie à la flûte à bec ou au xylophone | <p>T : s'exercer avec la partition de la mélodie</p> <p>P : déchiffrer la partition, vérifier en écoutant les autres</p> <p>I : écouter les autres, se corriger mutuellement</p> | <p>C : « Essayez de jouer la mélodie en lisant la partition. »</p> <p>A : demande à un élève d'aller s'exercer seul dans un autre endroit, écoute les élèves individuellement</p> <p>Rét. : indications sur les valeurs rythmiques, demande de frapper certains rythmes</p> <p>Rég : -</p> | I, G | guitare, flûte, xylophone | - L'activité est menée avec les élèves de la 4 ^{ème} classe. Les autres élèves sont pris en charge par l'autre enseignante. |

8.3 Grille d'observation « Sens critique »

| Sens critique | | | | | |
|---|--|--|---------------|----------|--|
| Activité | Rôle de l'élève | Rôle de l'enseignant | Forme sociale | Matériel | Autres |
| n° 5 : Français, réalisation d'un titre (grammaire) | <p>T : Commenter son titre et celui des autres (soin, esthétisme, originalité, etc.)</p> <p>P : Faire partager son avis sur les productions et sur les améliorations possibles.</p> <p>I : Critiques positives ou négatives, suggestions pour améliorer certains éléments de la page de titre.</p> | <p>C : « Montrez-moi vos pages de titre. »</p> <p>« Qu'en pensez-vous ? »</p> <p>A : -</p> <p>Rét. : Critiques positives ou négatives, conseils pour s'améliorer.</p> <p>Rég : -</p> | C | cahier | - L'activité est menée avec les élèves de la 4 ^{ème} classe. Les autres élèves sont pris en charge par l'autre enseignante. |

8.4 Guide d'entretien n°1

Guide d'entretien (parent d'élève)

A) De façon générale ...

- Pourquoi avoir choisi cette école ?
- Quelles sont les différences principales avec l'enseignement de l'école publique ?
- Quel est ton lien avec l'école Steiner et les enseignants ?
- Certains contestataires de la pédagogie Steiner, émettent une certaine réticence par rapport au fait que les élèves issus des écoles Steiner ont de la peine à s'adapter ensuite aux contraintes de la société. Que répondez-vous à cette réticence ?

B) Par rapport aux outils pédagogiques ...

En me documentant sur la pédagogie Steiner, j'ai mis en évidence trois compétences-clefs qui semblent vouloir être particulièrement développées chez les élèves: la pensée créatrice, l'autonomie et le sens critique.

- Est-ce que ces trois capacités semblent effectivement être particulièrement bien développées ?
- Comment t'en rends-tu compte ?
- De quelle manière sont-elles développées, selon toi ? Connais-tu certains outils pédagogiques utilisés dans les écoles Steiner ?
- De quels « retours » bénéficient les parents concernant le développement de leur enfant ?
- Selon toi, le fait de ne pas être évalué selon un système de notes, contribue-t-il à rendre les élèves autonomes ?
- Quel est ton regard sur cette pédagogie, en tant que future enseignante ?
- D'autres remarques à ajouter ?

8.5 Guide d'entretien n°2

Guide d'entretien (enseignant)

A) De façon générale ...

- Comment décrivez-vous les finalités de la pédagogie Steiner ?
- Pourriez-vous expliquer en quoi se distinguent exactement les écoles Steiner de l'école publique ?
- Pourquoi opter pour un enseignement par période et de quoi s'agit-il ?
- Quelle est l'influence de l'anthroposophie sur la pédagogie de l'école ?
- Les écoles Steiner semblent accorder une grande importance à l'architecture de leurs bâtiments et à l'environnement fréquenté par les élèves. Pour quelle (s) raison(s) ?
- La pédagogie Steiner s'attache fortement à la prise en compte de l'individualité de l'élève et de ses capacités. Comment s'opère concrètement cette différenciation ?
- Certains contestataires de la pédagogie Steiner, émettent une certaine réticence par rapport au fait que les élèves issus des écoles Steiner ont de la peine à s'adapter ensuite aux contraintes de la société. Que répondez-vous à cette réticence ?
- Les démarches et les programmes pédagogiques de l'école publique ne sont évidemment pas identiques à ceux proposés par l'école Steiner. Cependant, sur le site de l'école Steiner de Lausanne, on peut lire qu'une démarche est en cours par rapport au projet HarmoS. De quoi s'agit-il exactement ?

B) Par rapport aux outils pédagogiques ...

En me documentant sur la pédagogie Steiner, j'ai mis en évidence trois compétences-clefs qui semblent vouloir être particulièrement développées chez les élèves: la pensée créatrice, l'autonomie et le sens critique. Comment décrivez-vous les dispositifs pédagogiques mis en place pour favoriser ces compétences chez les élèves ...

- ... par rapport à la pensée créatrice ?
 - Relance 1 : Quelles sont les situations dans lesquelles les élèves ont l'occasion de développer une pensée créatrice ?
 - Relance 2 : Quel doit-être le rôle de l'enseignant pour stimuler la pensée créatrice de l'élève ?

- Relance 3 : Quel est le rôle et l'importance consacrés aux disciplines artistiques ?
- ... par rapport à l'autonomie ?
 - Relance 1 : Le fait de ne pas être évalué par un système de notes contribue-t-il à encourager l'élève à être responsable de ses apprentissages, et donc à être autonome ?
 - Relance 2 : Quelle doit être l'attitude de l'enseignant envers l'élève pour développer cette capacité ?
 - Relance 3 : Qu'est-ce qui caractérise, selon vous, un élève faisant preuve d'autonomie ?
- ... par rapport au sens critique ?
 - Relance 1 : Quels type(s) de situations peuvent favoriser le développement du sens critique des élèves ?
 - Relance 2 : Quelle doit être l'attitude de l'enseignant ?
 - Relance 3 : Les interactions sociales avec d'autres personnes (élèves, enseignants, parents, autres intervenants, etc.), jouent-elles également un rôle dans cet apprentissage ?
- En quoi, le développement de ces trois compétences (l'autonomie, la pensée créatrice et le sens critique) est-il important ?
- Quels en sont les bénéfices pour l'avenir des élèves ?
- Quel est le système d'évaluation de l'élève ?
- Quel(s) type(s) de matériel(s) pédagogique(s) les enseignants ont-ils à disposition ?
- Avez-vous d'autres remarques à ajouter ?

1 **8.6 Entretien n°1**

2 → L'enseignant qui a participé à cet entretien a enseigné dans différents degrés, dans
3 des écoles Steiner, ainsi qu'à l'école publique. Actuellement, il enseigne un jour par
4 semaine à l'école Rudolf Steiner de La Chaux-de-Fonds.

5 → Durée de l'entretien : environ une heure.

6

7 **A) De façon générale ...**

8 • **Comment décrivez-vous les finalités de la pédagogie Steiner ?**

9 *Alors les buts surtout ?*

10 • **Oui, les buts ... Je les ai déjà un peu vu dans la théorie, mais ...**

11 *Alors euh au fond c'est un développement de l'humanité, de l'humain, de l'individu.*
12 *Alors ça c'est le but. Si l'on compare par exemple : « Le but est que », c'est pas vrai hein,*
13 *« le but d'un écolier c'est de devenir un bon membre de l'économie », quelque chose comme*
14 *ça. Non c'est pas comme ça. C'est vraiment l'individu, l'humain doit se développer à sa*
15 *manière, à sa façon. Alors chacun a son but chacun à ses intentions de ce qu'il veut devenir.*
16 *Ce qu'il veut travailler dans sa vie. Alors c'est un peu drôle, je ne sais pas si tu sais que*
17 *Steiner parle de plusieurs incarnations. Il n'y a pas une seule incarnation, il y a plusieurs*
18 *incarnations, maintes incarnations. Alors on revient sur terre dans une autre personne, on se*
19 *souvient pas. Il y a des méthodes, pas seulement Steiner, il y a des méthodes où on peut se*
20 *souvenir ... ce qu'il s'est passé avant. C'est ésotérique. Alors ça c'est le but. C'est vraiment*
21 *le but. Il n'y a pas quelqu'un qui dit : « On doit devenir ... ». Schneider-Ammann, le conseiller*
22 *fédéral a dit : « Il faut plus de la science dans les écoles, parce qu'on a besoin ... ». Alors*
23 *c'est pas ça, pas du tout. C'est très ouvert. Chacun peut se réaliser. C'est vraiment*
24 *important. C'est la pédagogie de Steiner.*

25 • **Pourriez-vous expliquer en quoi se distinguent exactement les écoles Steiner** 26 **de l'école publique ?**

27 *Alors, il n'y a pas de plan scolaire ... comme 21 ou quelque chose comme ça. Il n'y a*
28 *pas ça, pas du tout. Tout ce qui est dans le plan scolaire, c'est vraiment déduit du*
29 *développement de l'homme. Alors on a une vue comment l'enfant se développe, comment*
30 *l'adulte se développe et puis, c'est par exemple écrit dans ce petit bouquin là. Pas seulement*
31 *corporellement, mais aussi dans les sentiments, dans la volonté, dans la réflexion. Alors ça*
32 *dépend vraiment de ça. Le plan scolaire est comme une répétition du développement de*
33 *l'enfant. On doit poser ... mettre les bases sur le développement. Puis, après c'est possible*
34 *pour l'être humain de se développer comme il veut. Alors ça c'est vraiment tout à fait*

35 autrement. Il n'y a pas une addition de buts, de curriculum. Il n'y a pas ça, pas du tout.
36 Comme ça c'est aussi possible que dans chaque culture, l'enseignement Steiner est peut-
37 être aussi un peu différent. Ce n'est pas toujours tout à fait la même chose. Il y aussi ... En
38 Chine, c'est pas la même chose qu'en Europe de l'Ouest. Je pourrais peut-être traduire cette
39 page-là ... C'est vraiment un compte-rendu du développement et des buts de la pédagogie³⁸.

40 • **Pourquoi opter pour un enseignement par période et de quoi s'agit-il ?**

41 Ah ... c'est intéressant. Moi j'étais prof à l'école primaire, à l'école secondaire ...
42 Alors euh ...

43 • **L'école publique ?**

44 Publique oui ... et je savais rien du tout de Steiner, mais comme prof de biologie, je
45 voulais toujours enseigner plus qu'une leçon, c'est vraiment un morcellement de leçons et à
46 l'école secondaire à Lengnau, pour finir j'ai tellement insisté que je pouvais enseigner deux
47 leçons l'après-midi. Alors c'est la même chose ... si on enseigne pendant ... moi je dirais un
48 mois. C'est la lune qui a de l'importance. Si on enseigne chaque matin la même chose, on
49 peut entrer plus profondément dans la matière. Et on doit pas oublier comment
50 l'enseignement ... Aujourd'hui, dans la recherche moderne, on sait que la nuit, on travaille
51 aussi. Pendant la nuit, il y a des choses qui se renforcent ... Pas tout, il y a des choses qui
52 s'oublient ... Il y a des choses qui se renforcent. Par exemple tout ce qui est dessins de
53 formes par exemple, ou bien euh ... ce qui est ... l'histoire, on oublie l'histoire ... alors ce qui
54 est ... on oublie vraiment l'histoire. Chaque jour, on doit recommencer avec les choses. Mais
55 la nuit travaille tellement. Et on constate, après une période de quatre ou cinq semaines, on
56 constate quand on reprend... « Mais quelque chose s'est développé ». Et on a arrêté là et
57 les enfants sont plus loin maintenant. Alors c'est un mystère, mais c'est comme ça. C'est
58 une loi qu'on découvre aujourd'hui dans la pédagogie moderne que ça a une influence. Je
59 dirais la lune, parce que la lune c'est quelque chose d'éthérique ... et ... On parle du corps
60 physique, du corps éthérique et du corps astral et puis le moi, etc. Et si on travaille le corps
61 éthérique ... et l'école Steiner travaille beaucoup dans le corps éthérique, alors on sait
62 pourquoi on fait des mouvements avec. On fait de l'eurythmie avec les lettres aussi ... hein
63 le « M », le « L », etc. Et ça ça travaille vraiment le corps éthérique. Et si on travaille avec le
64 corps éthérique, il faut vraiment une phase d'un mois pour que ça tienne. Peut-être on
65 découvre aussi des choses comme ça pour le sport. Si on a un accident grave, ça dure des
66 fois une année. Alors l'année, dans le physique c'est surtout l'année qui travaille. Après une
67 année, c'est mieux. Alors ça dure, ça dure, vraiment une grave blessure ... Et après une

³⁸ Ce passage n'a pas été transcrit. Voir Annexe 8.9 Horaire de l'école Rudolf Steiner de La chaux-de-Fonds, pour plus d'informations.

68 *année, ça reprend. C'est une loi qui vraiment dans le corps humain ... s'inscrit dans le corps*
69 *humain, dans le développement du corps humain.*

70 • **Quelle est l'influence de l'anthroposophie sur la pédagogie de l'école ?**

71 *C'est la science de l'humain au fond ... Mais plus élargie dans tous les domaines. Et*
72 *puis, on peut dire l'anthroposophie c'est une philosophie hein ... n'est-ce pas. On fait pas de*
73 *la philosophie anthroposophique dans l'enseignement, mais la base est la même. C'est une*
74 *recherche pédagogique sur l'être humain et on sort de ça. Mais on prend pas ...*
75 *l'anthroposophie peut avoir beaucoup de ... comment dire. Il y a des anthroposophes très*
76 *fondamentalistes et il y a des anthroposophes très libéral. Comme moi aussi, je trouve ... Je*
77 *pourrais mieux entrer dans cet enseignement, je prends ça, mais par exemple dans la*
78 *religion, dans l'église, je déteste la section anthroposophique dans la religion. Je suis tout à*
79 *fait protestant, j'aime ça, j'aime vraiment ça. J'aime vraiment pas la « Christgemeinschaft »,*
80 *c'est la section anthroposophique. Oui alors on n'enseigne pas l'anthroposophie, on ne veut*
81 *pas que les enfants deviennent anthroposophes, pas du tout. Chaque enfant devient ce qu'il*
82 *veut. Tous les grands pédagogues philosophes ont dit ça : « devient ce que tu es ». C'est*
83 *aussi quelque chose, hein. Mais c'est exactement ça. Et quand on prend les professions des*
84 *enfants qui sont allés à l'école Steiner ... Mon fils par exemple a dit « Ah l'anthroposophie ...*
85 *ah l'école Steiner, rien du tout ». Il fait maintenant le master en économie, mais il a fait douze*
86 *années d'école Steiner. Alors il est pas devenu anthroposophe, pas du tout et on l'influence*
87 *pas. Mais on essaie de soutenir, Alexandre qui est là ... est dyslexique, mais c'est fou, on*
88 *soutient par des leçons spéciales, aussi par l'eurythmie curative on le soutient, je sais pas ce*
89 *qu'il va devenir, mais on le soutient, on l'aide par différents moyens qu'on a son*
90 *développement. Et il joue du violon, il est très doué en musique. On le sent toujours, il peut*
91 *enseigner aux autres. Et là, il se sent vraiment une bonne personne, qui sait quelque chose.*
92 *Alors c'est aussi une chose. Chaque branche chez nous a le même poids. Il n'y a pas*
93 *mathématiques et langues qui sont plus forts, mais tout est important. On voit dans les*
94 *professions, il y en a beaucoup qui vont dans le social maintenant, beaucoup font des études*
95 *... Moi je dirais dans les écoles Steiner, il y a la moitié qui font des études. Mais c'est peut-*
96 *être à cause des parents qui ont fait des études eux-mêmes. Il y a aussi des artistes, des*
97 *musiciens, il y a vraiment de tout.*

98 • **La pédagogie Steiner s'attache fortement à la prise en compte de l'individualité**
99 **de l'élève et de ses capacités. Comment s'opère concrètement cette**
100 **différenciation ?**

101 *Je dois réfléchir un peu ... Alors il y a deux choses. Il y a vraiment un enseignement*
102 *qui est un peu global ... des thèmes globaux. Si on raconte des choses ou si on introduit des*

103 choses, c'est peut-être un peu « à l'ancienne » hein. Et puis après, quand on a introduit les
104 choses, ça part sur l'individualité. Alors pas tout au début ... aujourd'hui on a la tendance de
105 ... d'individualiser tout de suite ... chaque enfant a son programme, etc. ... des choses
106 comme ça. Non, il y a vraiment des choses qui sortent du développement qui sont
107 importantes, et puis après, quand il y a les exercices ... après c'est vraiment individualisé.
108 C'est ça. Ah ... dans la préparation de l'enseignant, euh Comme enseignant, on fait des
109 méditations. Et dans différentes choses, alors ça peut être très différent d'enseignant à
110 enseignant, mais ce qui est très important ... de faire une méditation pour chaque enfant le
111 soir. Alors on entre en contact sur une sphère un peu plus haut, hein ... avec chaque enfant
112 on regarde, on fait une revue de la journée, on regarde comment il va, on se rend compte où
113 il y a des difficultés quand il y a des difficultés, et on prend ça dans le rêve, dans le sommeil.
114 Et j'ai découvert, que des fois le matin, je savais exactement quoi faire avec un enfant. Alors
115 c'est aussi une espèce d'individualisation. Mais d'autres enseignants le font pas, c'est aussi
116 possible ... Mais au fond, j'ai découvert que ça aide beaucoup. Et puis au fond on devrait le
117 faire. Alors si on enseigne dans une école Steiner, on parle de choses comme ça dans les
118 collèges, on parle de ces choses-là. Mais on est libre de faire ou de ne pas faire. Et puis,
119 comme j'ai décrit avec Alexandre, on sait qu'il est fort en musique, qu'il a des problèmes
120 avec les maths, avec la lecture. Il a onze ans ... il sait pas encore lire. Il a vraiment des
121 grandes difficultés, mais c'est vraiment une individualisation quand on le soutient là où il est
122 fort et on fait ça avec chaque enfant. L'individualisation ça va aussi avec le plan scolaire.
123 Quand on commence avec les maths en 1^{ère} classe, on part de l'ensemble et on individualise
124 ... les chiffres. Et puis avec le changement, dans la 9^{ème}, 10^{ème} année (en âge), on fait
125 vraiment un bouleversement. On va déjà dans les fractions. Alors aussi dans le plan scolaire,
126 il y a le développement ... et ça devient de plus en plus individuel.

127 • Certains contestataires de la pédagogie Steiner, émettent une certaine
128 réticence par rapport au fait que les élèves issus des écoles Steiner ont de la
129 peine à s'adapter ensuite aux contraintes de la société. Que répondez-vous à
130 cette réticence ?

131 Je réponds que c'est très bien, qu'il y ait des enfants qui ne se laissent pas stressés
132 comme ça. (rire) Tu vas voir ça donne un changement. Il y a toujours plus, toujours plus ...
133 de burn-out. Aussi chez les profs d'ailleurs, ça ne peut pas continuer comme ça. Je suis très
134 heureux qu'il y ait des enfants qui ne se laissent pas stressés. Mais quand même c'est vrai, il
135 y a un changement. Je vois ça chez mon fils qui était à l'école Steiner. Il a du passer au
136 gymnase, c'est vrai. Mais d'autre part, le directeur du gymnase de Bienne a dit « J'aime
137 beaucoup, les élèves qui ont fait l'école Steiner. Ils ont plus de personnalité, ils se mettent
138 devant la classe. Ils font un exposé sur quelque chose ... et ils savent mieux faire que les

139 autres. » Ils ont une sûreté d'eux-mêmes dans la personnalité, un mûrissement dans la
140 personnalité. Mais, il y a ça ... et ça ... Je peux pas dire. Mais ils ont certainement besoin
141 d'une adaptation à une autre école, ça c'est sûr. Mais dans les résultats, on voit ... il n'y a
142 pas de graves difficultés. Et si on regarde les fractions, ils ont font déjà en 4^{ème} classe. Et les
143 langues, dès la première classe, deux langues ... allemand et français. Alors l'école de l'Etat
144 commence aussi avec ça. C'est pas seulement à cause de la langue, c'est un but social.
145 Alors on est une culture au monde et on doit aussi s'ouvrir dans le monde, pas se renfermer.

146 • **Les démarches et les programmes pédagogiques de l'école publique ne sont**
147 **évidemment pas identiques à ceux proposés par l'école Steiner. Cependant,**
148 **sur le site de l'école Steiner de Lausanne, on peut lire qu'une démarche est en**
149 **cours par rapport au projet HarmoS. De quoi s'agit-il exactement ?**

150 *Alors ils réfléchissent comment on pourrait faire dans les âges, selon le*
151 *développement de l'enfant. Mais on peut sûrement pas faire la même chose. Mais ils disent*
152 *... on commence aussi avec quatre ans. Mais comment on fait ? On prend soin du*
153 *développement de l'enfant. On fait pas déjà les maths, de la lecture, avec ces enfants. Alors*
154 *HarmoS ... si un enfant veut partir comme ça il peut. Mais on fait attention que ça ne parte*
155 *pas comme ça. Mais il y a vraiment des démarches, on regarde. Parce qu'on dit ... c'est*
156 *quand même l'école de l'Etat. L'Etat qui prescrit des choses, et puis on peut pas se mettre*
157 *toujours au dehors de ça. On doit harmoniser plus ou moins, mais à notre manière. C'est*
158 *aussi la même chose avec la qualité qui est supervisée. Alors c'est le but. On participe, on*
159 *peut pas dire « Non, on fait pas ... », mais à notre manière. Alors, je ne sais pas exactement*
160 *ce qu'ils font à Lausanne. Mais toutes les écoles Steiner doivent penser à ça. Même ça on*
161 *voit à la Chaux-de-Fonds, il y a une exigence depuis les parents. Si il n'y a pas de structures*
162 *pour les enfants de quatre ans, alors il n'y a pas d'enfant.*

163

164 **B) Par rapport aux outils pédagogiques ...**

165 **En me documentant sur la pédagogie Steiner, j'ai mis en évidence trois**
166 **compétences-clefs qui semblent vouloir être particulièrement développées chez les**
167 **élèves: la pensée créatrice, l'autonomie et le sens critique. Comment décrivez-vous**
168 **les dispositifs pédagogiques mis en place pour favoriser ces compétences chez les**
169 **élèves ...**

170 • **... par rapport à la pensée créatrice ?**

171 *Je prends un exemple. Déjà en première classe, en math par exemple, on dit « 20 ».*
172 *« 20 » c'est quoi ? Alors, il y a un enfant qui dit : « c'est 10+10 », un autre dit « 20, c'est*

173 4X5 », un autre dit : « 20, c'est 40-20 ». Alors si on part de l'ensemble, ça c'est autre chose
174 de la créativité. Si on dit 2+4, ça fait 6, ce n'est pas de la créativité. Là, il y a la **place à toutes**
175 **les solutions**, c'est de la créativité. **Et dans les arts il y a de la créativité, partout, musique,**
176 **dessin, peinture.** Et puis, on dit même que le professeur se prépare, qu'il fait de l'art dans
177 l'enseignement. C'est pas seulement la pensée la compétence, mais c'est de **préparer la**
178 **matière comme quelque chose qui est de l'art.**

179 • **Quel doit-être le rôle de l'enseignant pour stimuler la pensée créatrice de**
180 **l'élève ?**

181 Il y a beaucoup de profs qui pratiquent l'art dans différents domaines : peinture,
182 musique, quelque chose comme ça. Mais c'est beaucoup plus global, l'artistique ... Alors
183 c'est lui qui doit **préparer artistiquement la matière.** Alors il prépare, j'ai pris l'exemple des
184 maths, déjà en 1^{ère} classe, il réfléchit comment ouvrir la chose pour l'enfant. Dans la
185 pédagogie, dans la méthodique ...

186 • **Quel est le rôle et l'importance consacrés aux disciplines artistiques ?**

187 Ça dépend ... Il faudrait être capable de faire ça dans le domaine des maths ou dans
188 les langues. **L'artistique est dans tous les domaines.**

189 • **... par rapport à l'autonomie ?**

190 • **Le fait de ne pas être évalué par un système de notes contribue-t-il à**
191 **encourager l'élève à être responsable de ses apprentissages, et donc à**
192 **être autonome ?**

193 Alors les notes, ... ça dépend d'un élève à l'autre. Il y en a qui aiment savoir
194 comment ils sont. C'est pas les notes, mais il y a aussi l'évaluation qu'on peut faire. D'autres
195 n'aiment pas du tout, qui ne sont pas motivés à travailler comme ça. On laisse à chaque
196 enfant la liberté. On doit être sensible à chaque enfant. **Concernant l'autonomie, on peut**
197 **aussi penser au développement de l'enfant.** Au début de la vie, l'enfant est proche de sa
198 maman et il n'est pas du tout autonome. **Il l'est ensuite de plus en plus.** Mais d'abord il
199 observe le papa, la maman et fait comme eux, répète ce qu'ils font, lave quelque chose
200 cuisine dans un bol. Et là on pourrait pas dire ... vraiment il est autonome dans le sens
201 individuel, mais c'est une autonomie dans le sens ... **on va le laisser faire, essayer.** J'avais
202 parlé avant de la 9^{ème} année (en âge). Alors là il est très important, extrêmement important
203 de développer l'autonomie, l'auto-responsabilité. Et on commence aussi en 3^{ème} année **avec**
204 **un instrument.** Alors, en général en 3^{ème} classe, il y a une soirée de parents, où on parle de
205 ces choses-là et on dit aux parents « **Il est important de commencer maintenant avec un**
206 **instrument, hors de l'école.** ». Alors c'est la flûte surtout, ou la Kantele (instrument à cordes
207 finlandais) En 3^{ème} classe, au début, on encourage les parents à ce que leur enfant

208 apprenne encore un autre instrument : violon, piano, violoncelles, d'autres choses. Mais les
209 instruments à vent peut-être un peu plus tard. Mais aujourd'hui, il y a vraiment beaucoup de
210 possibilités déjà pour apprendre d'autres instruments. Je trouve très très important, c'est très
211 bien de faire ça. Alors l'autonomie, l'auto-responsabilité, l'enfant doit vraiment faire les
212 exercices chaque jour, ça demande de la volonté. Et quand on fait chaque jour la même
213 chose, chaque jour dix-minutes, un quart d'heure d'exercice, ça joue beaucoup dans
214 l'autonomie. Et il y a aussi certains enfants ..., c'est le papa et la maman qui doivent un peu
215 insister. Je prends l'exemple de mon fils. Il a commencé en 4^{ème} année avec le piano. Et
216 puis, il faisait, il prenait des leçons. Mais, après la 9^{ème} année, il a tout arrêté, il aimait plus.
217 Et tout à coup, à vingt ans, vingt-et-un ans, il a recommencé de jouer le piano. Il chante dans
218 deux chœurs. Et puis, il a acheté un piano électrique, il habitait avec un copain. Et il vient à
219 la maison, s'assoit au piano et joue par cœur les variations Goldberg de Bach. J'étais très
220 surpris, évidemment avec quelques fautes, mais moi j'arrive pas ... je dois faire un exercice
221 pour chaque variation pendant un mois et lui il joue par cœur. On voit que cet enseignement,
222 ça donne des fruits plus tard. Alors c'est bien de laisser de la liberté aux enfants, mais
223 parfois aussi, c'est mieux d'insister juste un peu.

- 224 • **Quelle doit être l'attitude de l'enseignant envers l'élève pour développer**
225 **cette capacité ?**

226 Alors on dit toujours euh ... « Les devoirs c'est important. ». Moi je suis pas tellement
227 pour les devoirs. Je donne peu de devoirs, mais d'autres donnent beaucoup de devoirs.
228 Alors on peut dire qu'on peut développer l'autonomie avec les devoirs, mais on peut aussi
229 différemment. Alors il ne faut pas donner des choses qu'ils ne peuvent pas faire, où ils ne
230 sont pas autonomes. Surtout dans l'autonomie, le social est très important : faire des
231 groupes, travailler ensemble, c'est une autre façon de travailler. Euh ... le social, entraîner le
232 social avec la musique. Il y a partout des écoles de musique, et à l'école on a un petit
233 orchestre par exemple. C'est une bonne possibilité pour l'autonomie. Naturellement la
234 créativité, c'est la même chose. Quand on prépare des choses ... artistiquement, c'est
235 également lié à l'autonomie. L'autonomie c'est vraiment le but pour chaque individu. Plus
236 tard, on peut agir, choisir un chemin ... qui nous est propre, qui est le nôtre. C'est pas ...
237 « Tu dois être un bon travailleur dans l'économie », mais tu dois être autonome dans la vie
238 active, c'est très important.

- 239 • ... par rapport au sens critique ?
- 240 • **Quels type(s) de situations peuvent favoriser le développement du sens**
241 **critique des élèves ?**

242

243 *Moi je dirais pas que c'est vraiment comme but d'avoir le sens critique, mais plutôt un*
244 *forum, de la place pour la critique, par contre. De nouveau pendant la 9^{ème} année (en âge),*
245 *c'est très apprécié en 1^{ère}, 2^{ème} classe et même aussi en 3^{ème}, 4^{ème} classe, vraiment C'est*
246 *important dans le développement, il faut laisser de la place. Moi je fais depuis des années,*
247 *chaque semaine, le vendredi, pendant une heure, une rétrospective. Pour parler de*
248 *problèmes, de la classe, pour parler l'un après l'autre, pour critiquer des choses, ... c'est*
249 *vraiment un forum très ouvert. Déjà en 3^{ème} classe. C'est très important. Je ne vais pas*
250 *encourager la critique dans le sens Par exemple, moi je suis vert en politique, alors je*
251 *vais pas influencer dans ce sens, ça non pas du tout. Il faut traiter des choses où l'enfant est*
252 *responsable. Et là l'enseignant est un peu plus en retrait que d'habitude. Il y a une liberté*
253 *pour l'enfant de s'exprimer ou pas, de dire les choses et on ne va pas, à ce moment, lui dire*
254 *ce qu'il faut faire.*

255 • **En quoi, le développement de ces trois compétences (l'autonomie, la pensée**
256 **créatrice et le sens critique) est-il important ?**

257 *C'est pour devenir un bon membre de la société et pouvoir chercher un bon*
258 *cheminement et le développer. Ce n'est pas le développement de l'économie par exemple,*
259 *mais c'est un développement de l'individu.*

260 • **Quel est le système d'évaluation de l'élève ?**

261 *Alors jusqu'en 3^{ème} classe, l'évaluation est plutôt pour les parents. Et puis on*
262 *explique, on décourage pas l'enfant, on parle beaucoup des progrès, ce qu'il sait, où il est*
263 *bien, que vraiment l'enfant se sente quelque de bien, mais il a peut-être encore de la peine*
264 *pour certaines choses, mais il peut continuer dans le bon sens. Et on reprend la chose*
265 *l'année prochaine et on décrit des progrès. Et depuis la 4^{ème} classe, on s'adresse à l'enfant.*
266 *En 7^{ème} et 8^{ème} classe, on met aussi des notes, parce que pour aller dans une autre école,*
267 *c'est nécessaire d'avoir ça. Et en général, les enfants souhaitent avoir des notes.*

268 • **Quel(s) type(s) de matériel(s) pédagogique(s) les enseignants ont-ils à**
269 **disposition ?**

270 *Alors les enseignants sont assez autonomes. Il y a aussi beaucoup de créativité.*
271 *Parce qu'on peut vraiment mieux adapter l'enseignement quand on part des caractéristiques*
272 *de l'enfant. On peut développer la chose depuis là. On peut beaucoup mieux s'adapter à*
273 *l'enfant. Mais s'il faut des exercices de révision, en math par exemple, c'est tout à fait*
274 *possible qu'on prenne des manuels comme le Zahlenbuch par exemple. Mais le but est*
275 *vraiment ... on est plus proche de l'enfant quand on fait les manuels soi-même. Alors chaque*
276 *enfant a aussi son cahier, où il est plus ou moins autonome.*

1

2 **8.7 Entretien n°2**

3 → L'enseignante qui a participé à cet entretien a enseigné dans différents degrés et
4 dans plusieurs écoles Steiner. Actuellement, elle est responsable de l'école Rudolf
5 Steiner de La Chaux-de-Fonds et est l'enseignante principale des 3^{ème} et 4^{ème} classes
6 (l'équivalent des 5^{ème} et 6^{ème} années HarmoS).

7 → Durée de l'entretien : environ une heure trente.

8

9 **A) De façon générale ...**

10 • **Comment décrivez-vous les finalités de la pédagogie Steiner ?**

11 *C'est développer, soutenir, le développement de l'enfant comme il est conçu par la*
12 *création et pas d'après les exigences de la société et aussi de l'économie. En tenant compte*
13 *des caractéristiques personnelles et de la conception de l'homme basée sur trois parties*
14 *importantes : c'est la volonté, le sentiment et la pensée. Et développer les trois bien en*
15 *même temps, mais suivant ... suivant le développement individuel de ces trois parties. Donc*
16 *la pensée se développe plus tard et lentement avec plusieurs stades et l'enfant commence*
17 *son développement surtout au niveau du corps et du mouvement. Là, on met bien un accent.*

18 • **Pourriez-vous expliquer en quoi se distinguent exactement les écoles Steiner** 19 **de l'école publique ?**

20 *Cela touche naturellement ce qu'on vient de dire. Qu'on respecte le développement*
21 *de l'enfant et de la personne. Et donc ces trois parties, elles ont des besoins différents pour*
22 *se développer. Il faut C'est le mouvement et puis ce que j'ai dit ... j'ai appelé ça la*
23 *relation avec les choses. C'est le ... « aimer les choses », faire aimer et faire vivre dans les*
24 *choses. Pour pouvoir faire ça aimer et vivre les choses, on peut pas passer d'une heure à*
25 *l'autre, chaque heure faire une autre matière. Pour se lier, c'est la continuité qui joue un rôle,*
26 *donc travailler en périodes. Et puis aussi, respecter le rythme de la journée. Le matin se*
27 *mettre en route avec des mouvements du chant, faire circuler le sang, faire ... mais pas*
28 *seulement de la gymnastique. Tout l'homme doit se mettre en route, en chantant, en faisant*
29 *du mouvement, en ... Et même aussi le côté religieux et rituel joue un rôle, intérieur et*
30 *extérieur. Pas seulement vers l'extérieur, mais aussi vers l'intérieur. Et puis, approcher un*
31 *sujet dans cette atmosphère où on se sent pleinement à l'aise, se sentir à l'aise entièrement*
32 *et aborder un sujet et puis finir avec quelque chose qui est intérieur. Inscire, élaborer*
33 *quelque chose ... et puis normalement on raconte encore une histoire ... avant la pause.*
34 *C'est une intériorisation, une nourriture pour l'âme, spirituelle ... pas seulement de*

35 *l'amusement, mais une intériorisation d'une sagesse ... une sagesse humaine.* Et après c'est
36 *les jeux ludiques, c'est les langues étrangères, l'eurythmie, ... la peinture aussi, les travaux*
37 *manuels. Une autre différence encore, c'est de ne pas scolariser trop les enfants, de leur*
38 *laisser encore de l'espace pour jouer ou continuer ce qui a été fait avec plaisir à l'école.*
39 *L'après-midi ... Oui les petites classes ont seulement le matin, en 1^{ère} un après-midi, en 2^{ème}*
40 *deux après-midi, et ainsi de suite. Et après dans les grandes classes, il y a encore plus*
41 *d'heure pendant l'après-midi. On pourrait différencier encore beaucoup plus. Euh ... déjà en*
42 *parlant des contenus qu'on raconte. Chaque âge a une affinité avec un certain contenu*
43 *spirituel. Disons en 1^{ère} c'est les contes de fées, c'est encore tout à fait dans l'imagier des*
44 *sagesses, en 2^{ème} c'est les sagesses à travers des fables ou des personnes qui ont ...*
45 *comme les saints ... qui ont apporté la religion aux hommes et on raconte les biographies.*
46 *Comme par exemple St-Christophe ou St-Béatus qui ont lutté contre le dragon. C'est encore*
47 *un peu illustré. Le dragon, au fond, c'est l'illustration de la méchanceté des hommes. Et puis,*
48 *en 3^{ème} classe, c'est l'histoire biblique, l'ancien testament. En 4^{ème} c'est l'histoire germanique.*
49 *C'est vraiment le ... ça ça va dans ton sujet. L'homme qui était tout à fait dépendant des*
50 *dieux avant, c'est le dieu qui les guidait, Odin. S'il y avait une lutte entre deux peuples, c'était*
51 *Odin qui définissait ou qui jugeait qui allait être vainqueur. Et après, de plus en plus, Dieu se*
52 *retirait et c'est les hommes qui devenaient forts avec leur propre courage. Et de plus en plus*
53 *c'est la sagesse qui devient vainqueur, et pas la force corporelle. Il y a déjà l'émancipation*
54 *des femmes qui commence à se réveiller, et ça je trouve très très intéressant. (Ici, je n'ai pas*
55 *transcrit l'exemple donné par l'enseignante sur l'histoire de Gudrun, une héroïne de la*
56 *mythologie nordique.) Après on s'approche toujours plus des choses réelles : les animaux,*
57 *l'histoire des Grecs, des Romains, l'histoire des peuples qui s'est réellement passée. On*
58 *commence à observer les plantes, mais surtout en 5^{ème}, 6^{ème}. Avant c'est un contenu imagé.*
59 *Donc c'est adapté à la nourriture dont ils ont besoin. Et on dit justement avec les contes de*
60 *fées, qu'ils y a des qualités humaines qui sont représentées par des personnages, donc des*
61 *qualités qui sont plutôt destructives que chacun sent en lui. Et comment apprendre à gérer*
62 *ça et souvent le mal est vaincu. C'est des drames de l'intérieur de l'enfant et cela donne une*
63 *confiance pour toute la vie. Donc, c'est possible et on est capable d'évoluer.* Et ça donne
64 *donc aussi un sentiment de base ou une conviction de base qui est implantée et qui donne*
65 *justement après cette confiance en soi. C'est pas par la tête ... Il faut commencer d'abord au*
66 *niveau du corps, se sentir bien dans sa peau, pouvoir marcher, se dresser et grimper, laisser*
67 *les enfants dans la nature ... Quelque fois ils ont envie de creuser la terre. Mon garçon*
68 *quand il avait six-sept ans, il disait quand il jouait dans le sable : « J'veux aller jusqu'au fond*
69 *de la terre, jusqu'au feu de la terre ! », et il creusait, il creusait. Il voulait cette assurance de*
70 *pouvoir, d'être capable d'aller dans les profondeurs ou bien grimper sur un arbre jusqu'en*
71 *haut. C'est ça pendant les premières années. D'aller marcher sur un mur, sur une planche,*

72 sur un tronc si possible mince, l'équilibre. C'est ça qui donne l'assurance. Et puis après,
73 toujours plus au niveau de l'âme, ces images qui sont des images de vieilles sagesse. Il y
74 avait des personnes qui ont reçu ça et ces images avaient une Ceux qui ont créé les
75 contes de fées, on ne savait pas bien qui c'était, mais il y avait des sages qui avaient des
76 « imaginations » qu'ils recevaient du monde spirituel. Comme la Bible, il y a aussi des
77 histoires qui sont des sagesse et les contes de fées se sont aussi une sorte de paraboles.
78 Ils existent dans tous les peuples et ce sont des imaginations, des perceptions spirituelles. Et
79 si c'est aussi raconté dans ce sens, pas seulement pour amuser, justement par des
80 personnes qui sont conscientes de ça, ça a toute une autre valeur que si l'enfant écoute à la
81 radio ou sur un disque, où c'est raconté sans une personne derrière ... qui vit ça avec une
82 persuasion. Je donne à l'enfant. **Et les enfants adorent ces contes, parce qu'ils sentent ce**
83 **que c'est que quelque chose d'essentiel. Ces perceptions ce sont quelque chose qui leur**
84 **font du bien. Ils ont envie d'une sorte de faim de l'âme.** Une faim profonde, ils ont besoin de
85 ça. Et après, ils sont plus satisfaits, moins grincheux ou bien Parce que ça leur donne
86 une ... oui ... confiance. Alors pour cet âge-là. Après, il y d'autres choses aussi qui donnent
87 confiance, quand on commence à apprendre. Par exemple maintenant en 4^{ème}, c'est la
88 dictée qui commence. C'est commencer à savoir écrire juste. Si on commence avec ça trop
89 tôt, par exemple avec l'orthographe et tout ça, pour les enfants ils ne comprennent pas
90 pourquoi on écrit comme ça, c'est pas logique. C'est les mettre comme dans un corsage qui
91 empêche le développement qui est en eux. Ou trop tôt, les mettre dans la petite écriture des
92 adultes, pour eux c'est comme un corsage. Et vivre encore, comme j'ai dit, au niveau
93 Les lettres on les fait d'abord très grandes avec des couleurs, et ils doivent vivre ces formes
94 qui sont là-derrrière. Vivre dans les formes et les images qui sont derrière chaque lettre et
95 aussi euh ..., le mouvement qui est dedans ... grand. Pas trop vite, mais d'abord, entrer
96 dans les choses avec amour et aimer faire les choses. C'est seulement en 3^{ème} classe,
97 comme exemple pour illustrer qu'on ne fait pas les choses trop vite, ... faire les mêmes
98 choses, répéter les mêmes choses, mais chaque fois d'une autre manière adaptée aux
99 enfants. Et l'écriture est un exemple ... Passer de l'histoire à l'image, de l'image à la lettre, et
100 puis pour ça la lettre majuscule est mieux adaptée. Et après on passe aux minuscules. Il se
101 passe quelque chose avec les lettres, elles deviennent malades ou c'est l'hiver qui vient et le
102 soleil est ..., il faut trouver une image et les lettres deviennent plus pauvres, plus petites. J'ai
103 dit aux enfants que les lettres qu'ils avaient faites en glace ou en chocolat avaient fondu, et
104 par exemple du H, il ne restait plus qu'une partie ... Et puis le S s'était rapetisser et puis, ...
105 voilà ... il en reste des ruines. Et après, quand on a fait ça en 3^{ème} seulement, on introduit
106 l'écriture attachée, liée. Et ça doit aller plus vite après.

107 • **Pourquoi opter pour un enseignement par période et de quoi s'agit-il ?**

108 C'est justement pour pouvoir approfondir plus une matière et continuer toujours le
109 jour suivant. On dit que si on a fait quelque chose pendant la journée, si elle est acquise de
110 la bonne manière, ça continue à travailler la nuit. On dit pas pour rien : « La nuit porte
111 conseil ». Et souvent on reste sur une question, par exemple : « Qu'est-ce que vous en
112 pensez ? ». Alors demain on va voir. Et puis, la nuit peut travailler et on continue le
113 lendemain ... et aussi à la même heure c'est bien. Pendant trois ou quatre semaines, de huit
114 à dix heures. C'est les matières principales, l'écriture, la langue maternelle, les maths et les
115 dessins de formes, dans les petites classes. Dans les grandes classes après, la géographie,
116 l'histoire, la langue maternelle naturellement, la littérature, les maths, voilà Et
117 maintenant, de nos jours, la vie est tellement ... il y a beaucoup plus d'impressions, il y a des
118 écoles où ils font encore d'autres matières ... en périodes. Par exemple, l'après-midi,
119 pendant trois semaines, trois après-midi, **une technique des travaux manuels : feutrage,**
120 **travailler la terre.** du jardinage, quelque chose comme ça. On trouve que c'est encore trop ...
121 comment est-ce qu'on peut dire ... c'est trop ... il y a trop de matières, que c'est mieux si on
122 élimine certaines matières qui sont pas de la période. Alors faire une période de **peinture**
123 pendant deux semaines, trois semaines, On fait de la semaine trois fois par semaine,
124 pour vraiment entrer dans cette technique. Et puis, on laisse la peinture et on fait, par
125 exemple **de la couture ... les costumes de théâtre.** On doit les dessiner, on doit trouver la
126 **caractéristique du personnage, d'abord faire des modèles, vraiment entrer dans le domaine**
127 **de la couturière.**

128 • **Quelle est l'influence de l'anthroposophie sur la pédagogie de l'école ?**

129 C'est le concept de l'homme. La tripartition de l'homme. Et puis, ... justement la
130 conception de l'homme, comment il évolue. On peut dire, peut-être en gros, que Steiner a
131 trouvé Il avait la conception de l'homme et de l'humanité que l'homme évolue au cours
132 des temps, il change. Le Romain était tout à fait différent d'un homme d'aujourd'hui. Et que
133 plus on va en arrière, plus les hommes étaient liés au monde spirituel. Et plus ils évoluent
134 vers le futur, ils se détachent de tout ce qui est spirituel et ça on peut le concevoir, le
135 percevoir aussi. Mais, nous sommes à un temps-clefs de changement, il y a de nouveau ...
136 l'homme sent de nouveau le besoin de se lier à quelque chose qui est au-delà du matériel,
137 ça on le sent. C'est très clair. Et ça, il le prédit. C'est quelque chose qui doit venir, mais cette
138 fois, c'est chacun qui doit le chercher lui-même à sa manière et c'est pas quelque chose qui
139 tombe du ciel comme cadeau, comme c'était à l'ancien temps. Alors cette évolution de
140 détachement du spirituel, ça chaque enfant, pendant son développement, il répète en petit,
141 en miniature, ce développement. Et les petits enfants sont encore tellement Il y a des
142 personnes qui disent « Quand on regarde dans les yeux d'un bébé, on voit le ciel », il y a
143 quelque chose de spirituel qui est encore là, qui lui donne confiance, une joie de vivre. Il y a

144 même des enfants qui ont un ami imaginaire. Mon petit-fils en a un. C'est comme son ange
145 gardien, qu'il sent. Mais il le dit d'une manière, dans des moments particuliers. Et après ça
146 se perd de plus en plus et justement ces contes de fées qu'on leur raconte, ils sont là jadis
147 quand les contes ont été créés. On peut aussi dire quand on parle des Romains, quand on
148 leur raconte l'histoire des Romains, ils sont à l'état d'évolution des Romains. Vraiment à
149 terre, ils sont très matérialistes, et on soutient ça, on les laisse là-dedans. Et puis, ils
150 deviennent toujours plus scientifiques, mais ... oui ... cette répétition en miniature de
151 l'évolution de l'humanité qui était en relation avec le monde spirituel et qui s'incarne et
152 s'approche toujours plus de la matière et se lie à la matière. Donc, cette conception elle est
153 reflétée dans notre pédagogie. Et c'est intéressant de voir maintenant en 4^{ème}, je travaille la
154 terre, et ils ont besoin de ça, ils parlent aussi de sang et de Et je me souviens l'année
155 dernière, quand on avait parlé de ces héros qui avaient fait des batailles. Alors, ils ont fait
156 des dessins où il y avait toutes sortes de ... terrible, où on voyait percer, des jambes qui
157 étaient arrachées, et puis le sang qui coulait, ils aimaient ça vraiment, entrer, arriver dans la
158 matière. Et c'est pour ça que j'aime faire le feutrage, c'est prendre et se lier à la matière. J'ai
159 préparé de la terre glaise, on va la travailler, ça va être vraiment ..., et puis commencer à
160 créer quelque chose qui n'est encore rien, qui est une création de eux-mêmes. D'abord une
161 boule, et puis ils vont faire une création chacun, enfoncer les doigts dedans, et après on va
162 gentiment commencer à créer quelque chose qui est un objet, jusqu'à un animal. Lier,
163 vraiment arriver sur terre, dans la matière. Scier, fendre du bois, et ces choses-là. Hier, on a
164 fait un feu, heureusement il n'y avait pas le chauffage, on va aussi à la ferme, travailler la
165 terre, creuser et mettre des pommes de terre, des carottes, et faire la pâte et des choses
166 comme ça, et on fait aussi des danses où ils font des rythmes par terre Comme j'adore
167 la danse je fais beaucoup vivre par des rythmes, de la danse. On sent comme ils aiment ça.

- 168 • **La pédagogie Steiner s'attache fortement à la prise en compte de l'individualité**
169 **de l'élève et de ses capacités. Comment s'opère concrètement cette**
170 **différenciation ?**

171 Alors j'ai enseigné longtemps les langues étrangères, vraiment on différencie
172 Mais, par exemple différencier ... il y a différentes manières de différencier. Alors un des
173 éléments de différenciation, c'est les quatre tempéraments. Ça c'était déjà les Grecs qui en
174 parlaient, et c'est dans la matière, l'eau, le feu-la lumière, le feu, la terre et le vent. Ces
175 quatre éléments-là. Et chaque personne a des prédominances. Une ou deux, quelques fois,
176 c'est deux et les deux autres sont un peu moins. Il y a des personnes où c'est presque
177 équivalent, mais souvent il y a des prédominances. Alors on prend garde, quand on fait des
178 choses, par exemple dans la partie rythmique, de faire des choses où on tient compte des
179 quatre tempéraments. Par exemple, quand on raconte l'histoire, plutôt pour le mélancolique

180 où on peut vraiment aussi pleurer, et on peut tenir compte de ça. Mais aussi, quelque chose
181 d'humoristique ou quelque chose de flegmatique, on se sent bien. Puis, aussi raconter
182 quelque chose Il y a celui qui aime bien manger, et il s'est assis à table Tu connais
183 cette histoire ? « Petite table couvre toi ! »

184 - **Ah oui !**

185 Voilà alors C'est savourer ça. Il y a des soupes, des rôtis, des pâtes et des
186 sauces et décrire ça ... Et des desserts ... Ah c'était bon, il a pu manger tant Alors ça
187 c'est pour le flegmatique. Par contre, après, il y a d'autres passages ... pour sursauter et
188 puis tenir compte, mais pas tout raconter de la même manière. Aussi ces tempéraments se
189 manifestent aussi au niveau des couleurs, quand ils choisissent les couleurs pour les travaux
190 manuels où quand on va travailler la terre, j'suis sûre qu'on va très bien voir les
191 tempéraments. **Quand ils peuvent faire une forme, à leur manière. Peut-être, il y en a un qui**
192 **va faire un feu, un autre va faire un lac ou quelque chose** ... je sais pas. Ou un autre va faire
193 un ours, ou seulement une forme, une belle forme ... avec des guirlandes et ces choses-là,
194 ce serait un qui est sanguin. Leur laisser cette qualité. Et quand on choisit les chants, par
195 exemple pour le matin. Il y a différents canons, alors choisir différents sortes de canons. Un
196 qui est plutôt mélancoliques, un qui est amusant, puis quelque chose aussi pour le colérique,
197 où il faut taper en rythme, très fort ou quelque chose qui demande de l'habileté. Ou un chant
198 avec les quatre tempéraments et tenir compte de ça. Quand on fait des dessins de formes,
199 des formes plus rondes comme ça, et puis quelque chose de plus ... colérique (même des
200 traits droits). Alors on peut pas faire toujours tout, tenir compte de ces quatre tempéraments,
201 ça c'est ... qui sont liés à l'individualité, qui expriment l'individualité. Et puis, aux niveaux des
202 capacités, alors là ... c'est surtout Tous les enfants font tout, presque tout. Il y a des
203 enfants qui sont pas du tout doués, par exemple pour les langues étrangères, là quelques
204 fois on dit une langue ça suffit. Mais pendant les petites classes, ils participent quand même,
205 parce qu'ils vivent dans la mélodie de la langue. C'est encore les côtés des sens. Ils
206 chantent, ils font des jeux avec les autres et prononcent peut-être pas très bien, mais ils
207 peuvent quand même vivre cette ambiance de langue. Mais après, tout ce qu'on fait n'est
208 pas nécessairement adapté à l'intelligence ou à l'habileté. **Par exemple, en travaux manuels,**
209 **ils tricotent tous, mais il y en a qui tricotent plus et qui peuvent faire encore un animal ou des**
210 **choses** **Et il y a un autre qui avance très lentement et qui fait moins de choses. Mais ils**
211 **tricotent tous.** Et ils crochètent tous. Mais ceux qui veulent faire plus ou autre chose dans la
212 même technique, ils peuvent. Dans le calcul aussi, on donne des calculs plus exigeants. Et
213 dans les langues, je dois dire que les langues étrangères ... j'ai enseigné dans les grandes
214 classes ... Et là il y a différents domaines pour nous, quand on enseigne quelque chose, on
215 le fait en utilisant beaucoup de qualités. Pas seulement le savoir. J'ai toujours fait du théâtre

216 pour enseigner les langues. Alors il y a des enfants qui arrivent pas bien à apprendre les
217 langues, comme Alexandre, c'est très très difficile pour eux d'apprendre et de comprendre
218 les structures. Par contre, s'il s'agit de faire du théâtre, il peut se mettre dans un rôle comme
219 aucun autre qui est intellectuel, qui comprend bien les langues et sait bien faire les exercices
220 de dictées et tout ça. Lui pas du tout, mais quand il se lance dedans, quand on a fait un
221 théâtre devant les parents, il était excellent. Alors il peut vivre ça Dans une même
222 matière, il y a la possibilité de vivre sa propre capacité, plus intense. Et il y a aussi les
223 chants, la poésie, l'artistique, la langue artistique. Alors on ne dit pas « Toi tu es bien pour
224 les langues, tu fais beaucoup de langues, tu es bien pour la peinture, tu fais beaucoup de
225 peinture ». On dit aussi si un élève n'est pas doué pour quelque chose, ça lui fait du bien de
226 quand même de faire, mais comme il peut. Et moi j'ai quand même fait quelque chose pour
227 les élèves qui ont beaucoup d'intérêt, c'est possible de faire une troisième langue : latin,
228 italien ou espagnol. Mais c'est ... il faut peut-être dire encore quelque chose quand on parle
229 de l'individualité ... c'est aussi chaque professeur a ses qualités personnelles ou ses forts et
230 chaque professeur donne ce qu'il a comme qualités. Il y a des professeurs qui dansent pas,
231 qui savent pas danser. Moi c'est mon fort, j'adore la danse et je fais toujours un peu de
232 danse. Même si j'enseigne le français. A un moment donné, on fait une danse française. Ça
233 ils ont toujours apprécié quand j'ai fait ça, aussi à l'école officielle. On sautait des pupitres et
234 on allait danser. Certains professeurs sont plus manuels avec le bois, où la confection, il y en
235 a qui adorent faire des randonnées, grimper ou comme ça. Donner les capacités
236 individuelles du professeur et après chaque école a aussi un peu sa qualité personnelle, son
237 image, sa caractéristique. Et ça c'est bon. Chaque classe a aussi ses propres
238 caractéristiques. Il faut saisir les forces individuelles de chaque classe. Ça c'est très très
239 intéressant. Respecter ces caractéristiques, saisir ces qualités et prendre confiance. On
240 pourrait dire aussi ... une caractéristique de la pédagogie Steiner Le professeur doit se
241 sensibiliser pour ce qui vit et ce qui est chez les enfants. Travailler avec ce qui veut naître là.

242 • Certains contestataires de la pédagogie Steiner, émettent une certaine
243 réticence par rapport au fait que les élèves issus des écoles Steiner ont de la
244 peine à s'adapter ensuite aux contraintes de la société. Que répondez-vous à
245 cette réticence ?

246 Naturellement c'est un changement, quand un enfant est dans une école, après ça va
247 très vite normalement. Et puis personne demande « est-ce que tu aimes ou est-ce que tu
248 aimes pas ? ». C'est très vite, et puis c'est le bourrage de crâne et ça fait mal. Mais, c'est un
249 passage dur et difficile au début, mais il s'avère que normalement, les élèves ont plus
250 d'endurance et ils ont acquis une affinité pour les branches, ça les porte, parce qu'ils ont
251 appris à aimer. Même quand ils ont fait d'une manière froide de la botanique ou le calcul

252 *Il y a cet arrière fond. Comme moi, j'étais dans une école Steiner et j'ai pu vivre ça. J'avais*
253 *cette relation avec les choses qui me donnait de la joie. Au début j'ai cru que j'allais pas*
254 *tenir, après six mois je suis allée chez le directeur. Mais il a dit : « Non, non, non reste tu*
255 *verras. ». Et de ces trente élèves, après trois ans, il y en a sept qui ont fait la maturité. Ils*
256 *étaient brillants au début, certains et après plus. Et moi j'avais de plus en plus de plaisir. Et*
257 *mes enfants ont vécu la même chose, parce qu'il y avait cette base, aussi au niveau des*
258 *mathématiques. Mon fils, il est devenu ingénieur et il a dit : « Plus on avance, plus ça devient*
259 *intéressant ». Par exemple si on apprend les fractions, si on sait de quoi on parle, si en bas*
260 *les chiffres deviennent de plus en plus grand, ça veut dire que la fraction devient plus petite.*
261 *On l'a vécu, parce qu'on la fait au niveau des gâteaux, au niveau de morceaux qu'on a*
262 *coupé, de différentes formes, on a colorié, il y a une base. C'est pas seulement une règle*
263 *qu'on apprend froidement.*

264

265 **B) Par rapport aux outils pédagogiques ...**

266 **En me documentant sur la pédagogie Steiner, j'ai mis en évidence trois**
267 **compétences-clefs qui semblent vouloir être particulièrement développées chez les**
268 **élèves: la pensée créatrice, l'autonomie et le sens critique. Comment décrivez-vous**
269 **les dispositifs pédagogiques mis en place pour favoriser ces compétences chez les**
270 **élèves ...**

271 **• ... par rapport à la pensée créatrice ?**

272 *C'est aussi naturellement dans chaque branche, de devoir écrire des La pensée*
273 *créatrice On commence pas trop tôt à écrire, par exemple, des histoires inventées ou*
274 *des choses comme ça. On apprend plutôt à décrire soi-même ce qu'on a vécu, ce qu'on a*
275 *fait. Les histoires qu'on raconte, on les fait raconter aux petits. Là, je dois dire, ... ce serait*
276 *peut-être bien un professeur qui enseigne la langue maternelle aux niveaux des grandes*
277 *classes. Comment ils cultivent la pensée autonome. Quand on enseigne l'histoire, par*
278 *exemple, l'histoire de l'humanité quand Quand on apprend, on apprend pas seulement*
279 *des données froidement, mais le professeur exprime aussi ses pensées par rapport aux*
280 *contenus de l'histoire. Là. Ça devrait plutôt être quelqu'un des grandes classes qui te dise.*
281 *J'ai jamais enseigné ces branches-là. Quand on parle du subjonctif, par exemple, quand on*
282 *apprend seulement des règles : le subjonctif il est après telle et telle conjonction Mais*
283 *nous avons eu un professeur qui a réveillé l'arrière-fond en nous ... de la langue. La pensée*
284 *créatrice Il y a naturellement d'autres domaines où on utilise la créativité. Par exemple,*
285 *j'enseigne les travaux manuels. Oui, là je peux donner un exemple. Si on apprend à coudre*
286 *une blouse ou un pantalon. On ne dit pas : « Prenez un modèle et on coud comme ça et*

287 comme ça. ». D'abord on dit : « Comment est-ce que vous feriez un pantalon, une forme
288 pour qu'on puisse bouger ? ». Et puis, on prend un vieux tissu, et on essaie de réfléchir à ce
289 qu'on doit faire, « Est-ce que c'est la bonne largeur, etc. ? ». Et puis, on voit que derrière il
290 faut mettre un peu plus de tissu que devant, parce qu'on bouge comme ça (imite le
291 mouvement des bras). Donc il faut être créatif pour trouver les moyens, pas seulement : « Il
292 faut faire comme ça ». ça c'est en travaux manuels et en travaux manuels aussi, quand on
293 fait des chaussettes, je fais réfléchir les enfants : « Comment est-ce qu'on pourrait faire pour
294 faire un talon ? ». Et on a réfléchi ensemble. C'est pas seulement vite regarder un modèle et
295 suivre. Oui, ça c'est dans les plus grandes classes, on essaie de ... de faire réfléchir les
296 enfants eux-mêmes à comment il faut faire les choses au lieu de leur dire tout de suite
297 comment il faut faire. A un moment donné, ils doivent faire un animal, alors on prend pas un
298 modèle fixe, qu'on achète pour couper le tissu et coudre. Ils doivent réfléchir eux-mêmes
299 comment faire ça, choisir et dessiner un animal, lui donner la forme et faire son modèle soi-
300 même. Mais avant, il étudie l'animal comme il est, et il le dessine, et puis après il fait son
301 propre animal. Chaque animal est différent et Et dans les langues, pour trouver les
302 règles, j'ai tenu compte toujours de ne pas leur dire les règles, mais on les fait trouver eux-
303 mêmes les règles. Par exemple pour l'imparfait, l'emploi de l'imparfait et du passé composé.
304 Ne pas leur dire on utilise le passé composé comme ça et puis J'ai raconté plutôt une
305 histoire, un petit épisode, et puis je leur ai fait remarquer la différence. Alors je dit : « Les
306 voitures roulaient dans la rue, les piétons rentraient pour aller manger, le soleil brillait et les
307 fleurs étaient au bord de la route. Tout à coup on entend ... un bruit Les piétons se sont
308 arrêtés, les voitures n'ont plus roulé, ou quelque chose comme ça ». « Qu'est-ce qui fait
309 la différence ? ». Voilà, laisser chercher les règles.

310 • ... par rapport à l'autonomie ?

311 • Quelle doit être l'attitude de l'enseignant envers l'élève pour développer
312 cette capacité ?

313 Par exemple, euh ... oui c'est difficile à dire comment, ça dépend Voilà, là on a
314 fait un dessin de dragon (l'enseignante me désigne des dessins de dragons affichés au mur,
315 que les élèves ont réalisés récemment), et c'est de laisser ... c'est l'art de l'éducation ...
316 c'est laisser l'enfant. Bon, il faut d'abord apprendre les techniques, il faut qu'il ait les
317 techniques qui sont données par le professeur. Mais après, quand il a acquis des
318 techniques, le laisser jouer avec les techniques et lui dire qu'il peut inventer lui-même des
319 formes. Ou inventer à deux des formes complémentaires, par exemple. Ou en travaux
320 manuels, par exemple, les enfants peuvent choisir leur couleur eux-mêmes. Ils font un étui
321 selon un couple de couleur. Ou alors, j'ai fait ce dragon-là et c'est important que le
322 professeur soit créatif et les enfants sont inspirés par cette créativité et doivent faire le leur.

323 C'est tout à fait différent ce qu'ils ont fait eux, mais **il faut des bases pour pouvoir être créatif.**
324 **C'est d'abord acquérir ces bases et après laisser jouer avec ce qu'on a fait.** Je peux dire
325 aussi En 1^{ère} classe, on a fait une corde à sauter et ils ont choisi les couleurs, et après ils
326 devaient attendre On a pas encore sauter à la corde. Mais par quatre, quand ils avaient
327 fini une corde, ils osaient aller sauter avec ma corde et ils se réjouissaient tant. Et après,
328 quand les cordes étaient finies, j'ai fait un peu, je voulais leur apprendre, mais je savais pas
329 bien comment m'y prendre **Et eux, ils avaient de la joie, c'était quelque chose**
330 **d'incroyable** comme ça s'est passé. Il y avait des enfants créatifs et ils ont commencé à faire
331 **des choses** A la fin c'étaient des vraies chorégraphies. Il y avait tellement d'éléments
332 qu'ils ont mis ensemble, et ils avaient comme une musique intérieure à eux. Et moi j'étais là
333 et j'étais là comme admiratrice. Ils faisaient ça comme un cirque, l'un derrière l'autre, ils
334 attendaient. **Alors ça pour la créativité, il faut aussi une sorte de vie intérieure. Pouvoir**
335 **écouter et vivre de manière ... de manière vivante.** **Mais donner des bases et laisser jouer**
336 **avec. Et c'est la même chose avec un poème par exemple. Leur donner des mots et chacun**
337 **créé un poème soi-même. Le professeur qui est créatif à un effet sur la créativité des élèves.**

- 338 • ... par rapport au sens critique ?
339 • **Quels type(s) de situations peuvent favoriser le développement du sens**
340 **critique des élèves ?**

341 Aujourd'hui, les enfants sont déjà **critiques de nature**. On suscite beaucoup cela chez
342 eux. Il y a des enfants qui sont critiques, critiques, critiques. Qui ne peuvent pas autrement.
343 Mais on fait des **rétrospectives à la fin de la semaine**. Ils peuvent dire comment ils se sont
344 sentis, ce qu'ils ont trouvé bien, ce qu'ils voudraient changer, ce qu'ils n'ont pas trouvé juste.
345 Mais, on essaye **de pas trop éveiller ça, parce que ça peut être négatif et peut les empêcher**
346 **de se lier aux choses. Pas toujours ça me plaît ou ça me plaît pas**, parce que certaines fois,
347 on se rend compte « Ah oui ! C'est bien. ». Et on essaie de plutôt freiner cette attitude qu'on
348 peut voir chez les petits enfants, qui est trop poussée à être critique.

- 349 • **En quoi, le développement de ces trois compétences (l'autonomie, la pensée**
350 **créatrice et le sens critique) est-il important ? Quels en sont les bénéfices pour**
351 **l'avenir des élèves ?**

352 C'est pour gérer la vie sociale, pour savoir ce qu'on veut, ce qu'on veut pas. Et ...
353 justement aussi pour ne pas être victime de tout ce qui offert et imposé par le monde de
354 l'économie. Mais aussi justement pour pouvoir être critique, et pour ça il faut avoir des
355 bases. Et ces bases, on y tient beaucoup. Et puis aussi la volonté de vraiment être
356 cohérent. Etre critique et aussi d'agir en fonction. Pas seulement critiquer. Et puis, pour être
357 critique, il faut des bases. Par exemple, ils doivent aller **faire des stages dans des usines,**

358 dans des entreprises sociales, où il y a des malades, des handicapés, etc. La critique qu'ils
359 ont, elle est menée aux niveaux de choses dont on a des expériences, que l'on a faites. Ils
360 font des projets, ou ils vont aider à construire un chemin, ou à travailler quelque part. Déjà au
361 niveau de la 3^{ème} classe, on ne parle pas seulement des métiers, mais on va faire quelque
362 chose : aller chez un paysan et travailler, se lever à cinq heures comme le paysan, savoir ce
363 que c'est, travailler dans l'écurie, ou aller dans des boulangeries, ou aller chez le forgeron,
364 voir forger. Ah oui ! Cultiver du blé, mais travailler la terre d'abord, semer, couper le blé et
365 puis le battre, le vanner, le moudre à la main et puis, faire du pain avec leur propre farine.

366 • **Quel est le système d'évaluation de l'élève ?**

367 C'est des On écrit des rapports, où on décrit des progrès. Mais c'est très large : des
368 compétences sociales, des compétences dans tous les domaines, de l'artistique, d'être
369 autonome, d'être créatif, avoir la bonne volonté d'apprendre, aimer faire les choses, c'est
370 pas surtout la vitesse qui compte, C'est pas seulement les résultats qui comptent, mais
371 si l'élève fait un effort ou pas. Et ça compte beaucoup si un élève fait des efforts et arrive à
372 des résultats moyens, mais s'il fait un grand effort.

373 • **Quel(s) type(s) de matériel(s) pédagogique(s) les enseignants ont-ils à**
374 **disposition ?**

375 Il y a très peu de manuels. On fait des cahiers qu'on élabore avec eux. Ils
376 apprennent, ils inscrivent, ils peuvent compléter avec des dessins, ils ont bien des feuilles
377 d'exercices qu'on fait nous-mêmes. Parfois je photocopie des livres aussi, pour avoir le
378 temps de faire de la danse, de la musique, d'être en bonne forme. C'est apprécié aussi par
379 les élèves. Mais c'est individuel, les professeurs ont le choix. Ça dépend aussi des classes,
380 des grandes classes. Quand ils se préparent pour des examens, oui il faut beaucoup
381 corriger. Et s'il y a un certain vocabulaire qui est demandé, certaines choses, alors là c'est
382 bien d'avoir les manuels. Là, on n'est pas dogmatique. Avant, on travaillait sans livre, mais
383 maintenant de plus en plus, on en a. Mais pour les branches principales, il n'y a pas de livre.
384 Mais quand il s'agit de préparer des conférences, les élèves vont à la bibliothèque et
385 cherchent ce qu'il faut pour pouvoir se préparer.

386

387

388

389

390

8.8 Tableau récapitulatif du développement de l'enfant³⁹

| | | | | |
|-------------------------------------|---------------------------|--|---|--|
| Période de maturation physiologique | entre 0 et 2 ans | Période des organes responsables de la perception sensorielle se lever – marcher – parler (nourrisson) | | |
| | | <i>Pensée</i> | <i>Sentiment</i> | <i>Volonté</i> |
| | à partir de 2 ans | Développement de la <i>pensée</i> . Association du contenu perceptuel. Transition du nourrisson au petit enfant. | | |
| | à partir de 4 ans | | Développement du <i>sentiment</i> , de l'imagination, de la créativité, période de la petite enfance. | |
| | à partir de 5 ans et demi | | | Développement de la <i>volonté</i> dirigée. Passage à l'école. Transition au statut d'élève. |
| Période de maturation psychologique | à partir de 7 ans | Métamorphose de la <i>pensée</i> . Conception du monde par les « <i>images</i> ». Statut d'élève. | | |
| | à partir de 9 ans | | Métamorphose du <i>sentiment</i> . Eveil du sens critique. Distinction du <i>Moi</i> et du monde extérieur. | |
| | entre 11 à 12 ans | | | Métamorphose de la <i>volonté</i> . Début de la puberté. |
| Période de maturation sociale | à partir de 14 ans | Synthèse de la <i>pensée</i> . Conception du monde matériel. Maturité sexuelle. | | |
| | à partir de 16 ans | | Synthèse du <i>sentiment</i> . Quête religieuse. | |
| | à partir de 18 ans | | | Synthèse de la <i>volonté</i> . Responsabilité sociale. Préparation professionnelle. Postmaturation en tant qu'homme et femme. |

³⁹ Ce tableau a été traduit de l'allemand (Lievegoed, 1982, p.68)

8.9 Horaire de l'école Rudolf Steiner de La Chaux-de-Fonds⁴⁰

| 1ère / 2ème classe | | | | | |
|--------------------|---|------------------|-----------------|-----------------|------------------|
| | lundi | mardi | mercredi | jeudi | vendredi |
| Matin | Partie rythmique (chant, danse, mouvement) | | | | |
| | TRAVAIL DE PERIODE (Ecriture - Calcul - Dessin de formes) | | | | |
| | Travaux manuels | langue étrangère | Travaux manuels | Travaux manuels | langue étrangère |
| | Musique | A la forêt | Peinture | Eurythmie | Jeux - Théâtre |
| Après-midi | | A la forêt | | Travaux manuels | |

| 3ème / 4ème classe | | | | | |
|--------------------|--|------------------|------------------|-------------------|---------------|
| | lundi | mardi | mercredi | jeudi | vendredi |
| Matin | TRAVAIL DE PERIODE (Ecriture - Calcul - Géographie - Histoire - Sciences naturelles) | | | | |
| | écriture / langue étrangère | langue étrangère | langue étrangère | eurythmie | musique |
| | dessin de forme | langue étrangère | langue étrangère | compte d'histoire | retrospective |
| Après-midi | peinture 4ème | gymnastique | | travaux manuels | |

⁴⁰ Disponible sur www.steinerschule.ch/fr/standorte-tagesbetreuung/, (Communauté de Travail des Ecoles Rudolf Steiner en Suisse et au Liechtenstein, 2010).