



HAL
open science

L'école Steiner au Québec ou la transmission d'une "culture de l'image"

Stéphanie Tremblay

► **To cite this version:**

Stéphanie Tremblay. L'école Steiner au Québec ou la transmission d'une "culture de l'image". Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00728730v2

HAL Id: halshs-00728730

<https://shs.hal.science/halshs-00728730v2>

Submitted on 17 Dec 2012

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

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



Communication n° 28 – Atelier 1 : Les innovateurs et leur héritage

L'école Steiner au Québec ou la transmission d'une « culture de l'image »

*Stéphanie TREMBLAY, Doctorante, Administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
stephanie.tremblay.5@umontreal.ca*

Résumé

Issues du vaste mouvement de l'« Éducation Nouvelle », les écoles Steiner, nées dans l'Allemagne révolutionnaire, font depuis leur fondation l'objet d'un succès croissant, malgré les différentes controverses qu'elles suscitent. Souvent confondues avec d'autres écoles du même mouvement, elles s'en distinguent pourtant par leurs fondements et leur architecture anthroposophiques (Ulrich, 1994). Grâce à une étude ethnographique menée au sein d'une telle école, dans la région de Montréal (2011), nous tenterons de mettre en lumière, en puisant notamment à l'outil analytique de la « forme scolaire » (Vincent, Lahire et Thin), comment la dimension anthroposophique se traduit concrètement dans les discours et les pratiques de l'école Steiner, en particulier dans l'adaptation de son curriculum, dans sa conception de l'autonomie et de la formation du citoyen.

Mots clés : École Steiner, anthroposophie, Québec, ethnographie, forme scolaire.

L'ÉCOLE STEINER AU QUÉBEC OU LA TRANSMISSION D'UNE « CULTURE DE L'IMAGE »

Introduction

Issues du vaste mouvement de l'« Éducation Nouvelle », les écoles Rudolph Steiner, nées dans l'Allemagne révolutionnaire (1918-1919), font depuis leur fondation l'objet d'une popularité retentissante. Souvent confondues avec d'autres écoles du même mouvement, dont celles de Montessori, en ce qu'elles adoptent une approche valorisant les domaines artistiques et manuels et préconisent des méthodes pédagogiques actives (observation, expérience, etc.), les écoles Steiner se distinguent pourtant du lot par leurs prémisses anthroposophiques. En effet, en vertu de cette « Science de l'esprit », « Rudolph Steiner fonde son art de l'éducation sur une connaissance complète de l'être humain, non seulement de l'homme terrestre, mais aussi de ses éléments cachés : l'âme et l'esprit » (Steiner, 1919, p. 22-23). En ce sens, nous analyserons davantage l'école Steiner au prisme de son projet éducatif d'orientation spirituelle. Grâce à une étude ethnographique menée au sein d'une telle école, dans la région de Montréal (2011)¹, nous tenterons de mettre en lumière, en puisant entre autres à l'outil analytique de la « forme scolaire » (Vincent, Lahire et Thin, 1994), comment, à travers la vision du monde qu'elle construit, l'école Steiner cherche à transmettre aux élèves ce que nous appelons une « culture de l'image ». Après avoir esquissé un portrait de la pédagogie Steiner et situé ses fondements anthroposophiques, nous analyserons plus spécifiquement de quelle manière la dimension spirituelle de cette école se traduit dans ses visées éducatives. Dans cette perspective, nous retiendrons trois principaux indicateurs, soit l'adaptation de son curriculum, sa conception de l'autonomie dans le développement de l'enfant et sa vision de la formation du citoyen. Or, comme nous le verrons, même s'il se situe en marge du paradigme traditionnel de l'éducation au Québec, les finalités de ce projet éducatif ne semblent pas pour autant entrer en contradiction avec celles véhiculées par le MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008).

La genèse de la pédagogie Steiner

Avant de nous intéresser au contenu comme tel de la pédagogie, il convient de se pencher, au préalable, sur ses linéaments philosophiques et ésotériques qui remontent à plusieurs siècles et en particulier, à l'époque du romantisme allemand.

Des racines anciennes : la théosophie et la philosophie de la Nature (*Naturphilosophie*)

Avant d'être anthroposophe, Rudolph Steiner baigne lui-même dans le milieu de la théosophie, un courant ésotérique qui s'intéresse aux liens entre Dieu, l'Homme et la Nature, à la réconciliation entre foi et connaissance. Dans cette approche spéculative, on croit notamment possible d'accéder directement à des « Mondes supérieurs » ou à des degrés de connaissance plus élevés en développant une « imagination créatrice ». La théosophie relit en outre les grands textes sacrés, dont la Bible, en redécouvrant leurs récits et mythes sous un nouvel éclairage et en y recherchant divers symboles cachés (Faivre, 2007, p. 46-47; Vernet, 2002, p. 87).

Cette quête d'une forme plus achevée de « Connaissance » culmine à la fin du XVIII^e siècle avec l'essor de la *Naturphilosophie*, une manière inédite d'étudier la nature, issue du

¹ Il existe actuellement 4 écoles dispensant la pédagogie Steiner au Québec, dont une école privée et trois publiques. Celles-ci sont principalement situées dans la grande région de Montréal et en Montérégie.

romantisme allemand. Cette nouvelle vision de la Nature, qui va au-delà de la matière, tente de découvrir les « correspondances » subtiles entre la réalité empirique et certains symboles invisibles, et ne voit donc la science que comme la porte d'entrée d'une véritable compréhension de l'univers. Ainsi, l'Esprit et la Nature sont considérés, dans cette perspective, comme les deux aspects d'un même principe universel (divin) (Faivre, 2007, p. 77).

La Société Théosophique, qui voit le jour en 1875 à New York et au sein de laquelle Rudolph Steiner sera intégré, jusqu'en 1913 (année à laquelle il fonde le mouvement anthroposophique), renoue avec ces racines théosophiques, mais en proposant un syncrétisme original, visant à unifier les traditions chrétiennes et les spiritualités orientales (hindoues, bouddhistes, etc.). Malgré ces ajouts, la Société Théosophique prolongera l'étude des lois de la Nature et des facultés sommeillant en l'Homme, à la lumière de la *Naturphilosophie* (Verne, 2002, p. 87).

La vision anthroposophique du monde

Dans la pensée anthroposophique, il s'agit surtout, comme dans les autres courants qui l'ont précédée, de transcender une vision strictement matérialiste du monde, en restaurant une forme de communion entre tous les éléments de la Nature.

Déjà très jeune, Steiner cherche d'abord dans les travaux de Goethe sur la nature, qui explore de telles correspondances entre les règnes végétal, animal et humain, des esquisses de réponses à cet intense questionnement. Puis, cette quête d'une connaissance spirituelle de l'univers l'amène à développer l'« anthroposophie », un courant de pensée visant à « approfondir la vie culturelle dans le sens de la spiritualité, d'attirer à nouveau l'attention des hommes sur la réalité spirituelle qui est la base et le principe de toute notre vie physique » (Steiner, 1978, p. 9).

C'est donc à la tâche d'ouverture de la « Conscience » que s'attèlera le projet pédagogique de Steiner en apprenant à l'élève à accéder à la connaissance de ce monde invisible par l'éveil de son « imagination ». Dans la terminologie anthroposophique, cette conception repose ainsi sur l'idée que l'être humain est non seulement le produit de son corps physique, mais aussi de l'âme et de l'Esprit. Dans cette optique, c'est grâce à un travail sur l'âme, initié par une pensée créatrice, que s'harmoniseront le corps et l'esprit. Ici, l'âme renvoie en quelque sorte au domaine de la conscience, laquelle doit être développée dans les trois dimensions qui la relient au monde terrestre, soit la pensée (tête), le sentiment (cœur) et la volonté (mains), dont la mise en équilibre représente l'un des piliers de l'architecture pédagogique. On comprend mieux, à cette lumière, pourquoi Steiner estime que son projet pédagogique doit « chercher à éveiller chez l'enfant le principe spirituel divin qui s'y révèle en germe » (Steiner, 1987, p. 12).

D'un point de vue plus large, la cosmogonie associée à la pensée anthroposophique se fonde de manière syncrétique sur l'interaction entre la loi du karma, la réincarnation et la correspondance entre le macrocosme (univers) et le microcosme (homme), des traits qui ne sont pas sans rappeler ceux de la *Naturphilosophie* et de la théosophie. Pour Steiner, donc, l'univers et l'être humain s'enracinent dans le même Esprit, qui, à la manière de la notion de *Brahman* dans l'hindouisme, s'incarne à la fois en chaque humain, dans chaque plante et partout dans l'univers. Suivant ce filon, pendant que l'univers traversera sept âges planétaires, l'être humain se réincarnera dans une suite infinie d'existences terrestres, au cours desquelles, l'énergie cosmique affluera et refluera en lui selon le même processus : « chute hors de l'esprit universel et asservissement à la matière, élévation de l'âme du monde jusqu'à l'autorédemption dans une nouvelle fusion avec la source divine et spirituelle qu'ils portent l'un et l'autre en eux. » (Ulrich, 1994, p. 3-4). Chaque homme devient donc, le temps d'une vie terrestre, un réceptacle du divin,

jusqu'au moment de sa mort où cette essence spirituelle déserte son corps pour se réincarner dans un autre. Selon son « karma », l'âme vivra les conséquences, positives ou négatives, de ce qu'il a fait ou pensé dans ses vies antérieures.

Dans cette vision de la réalité, l'être humain représente la forme la plus achevée et complète de l'incarnation du divin, après les règnes minéral, végétal et animal, qui en représentent, à différents degrés, une forme avortée. C'est de cette vision ascendante en quelque sorte des forces cosmiques que vient la constitution quaternaire de l'être humain, dans la perspective anthroposophique (Meyor, 1996, p. 11-13; Steiner, 1987). Une première catégorie de forces, réunies dans ce que Steiner appelle « le corps physique », agirait aussi bien dans le règne minéral inanimé que dans la partie visible de l'être humain. Mais, pour tenir ensemble et donner vie à ces forces, un autre corps constitue l'humain, comme le règne végétal : il s'agit d'un « corps éthérique » ou « corps de vie ». D'après Steiner, ce corps invisible « empêche les substances physiques incluses dans le corps d'obéir à leurs propres lois, car ces lois, livrées à elles-mêmes, ne pourraient que détruire l'organisme » (Steiner, 1987, p. 9). Puis, se superpose troisièmement à ceux déjà en place un « corps astral » ou « corps de sensation », qui renvoie aux mondes des pulsions, des désirs et des sentiments, que l'on retrouve également au sein du règne animal. Finalement, l'être humain se distingue des autres règnes naturels par son « Moi », une partie qui en fait, selon Steiner, le « couronnement de la création ». C'est ce quatrième corps qui se réincarne et contient l'essence divine : « Le Moi de l'homme est de nature divine, c'est une étincelle, une goutte de l'immense océan divin. L'homme participe donc effectivement à la divinité dont les flots parcourent l'univers, mais il en est une infirme portion » (Steiner, 1987, p. 10-11). On voit bien ressortir dans cet extrait l'idée que l'homme est un microcosme du Cosmos au sein duquel se constituent progressivement les corps successifs qui s'incarnent, le temps d'une vie terrestre, en chaque être humain.

Dans la conception anthroposophique de la Nature humaine, ce processus de naissances successives qui régle le développement de l'enfant obéit à un rythme divisé en périodes de sept ans. En effet, entre 0 et 7 ans (jusqu'au changement de dentition), l'enfant développe son corps physique, c'est-à-dire l'ensemble de son organisme. Ce n'est qu'après sa nouvelle dentition que son corps éthérique naît véritablement et qu'il devient prêt à entrer à l'école. Puis, entre 7 et 14 ans, c'est au tour du corps astral de se déployer et de transformer graduellement les passions et les sentiments chaotiques en forces de jugement et en maturité intellectuelle, lesquelles ne prendront une forme définitive que vers la fin de la troisième septaine (21 ans). À ce stade, le « Moi » spirituel commence à façonner l'être tout entier (Meyor, 1996, p. 13-17; Steiner, 1987; Ulrich, 1994, p. 5).

L'« ésotérisme », un outil analytique

Les liens que l'on peut établir entre l'anthroposophie, la théosophie et la *Naturphilosophie* semblent indiquer une racine commune à ces trois courants de pensée. En effet, d'un point de vue analytique, l'anthroposophie présente, comme les autres approches qui l'ont précédée, les caractéristiques de ce que Faivre (2007, p. 15-16) conçoit comme le « type idéal » de l'« ésotérisme occidental moderne ». Prise comme modèle opératoire, cette construction n'implique pas de considération normative sur l'objet, comme l'expression « ésotérisme » peut l'évoquer dans le sens commun, mais vise plutôt à repérer, dans certains courants de pensée, la présence de caractéristiques clés. Ainsi, l'anthroposophie, dans ses propositions sur le monde et la nature humaine, épouse à plusieurs égards les traits de cet ésotérisme, qui s'applique aussi à d'autres mouvements.

Le premier trait fondamental relevé par Faivre a trait à « L'idée de correspondances universelles ». En vertu de cette idée, il existerait des relations directes entre divers niveaux ou degrés de réalité du Cosmos, tel « une sorte de théâtre de miroirs parcouru et animé par des forces invisibles. Par exemple, il existerait des rapports entre le ciel (macrocosme) et l'homme (microcosme), entre des planètes et des parties du corps humain [...] (p. 15). En second lieu, on retrouverait dans les diverses formes d'ésotérisme, « l'idée de Nature vivante », un autre thème récurrent de l'anthroposophie et de la pédagogie Steiner. Dans cette perspective, la Nature serait considérée « comme un organisme vivant, comme une personne », possédant sa propre histoire connectée à celle de l'homme et du monde spirituel (p. 15). « Le rôle des médiations et de l'imagination » (p. 16) constitue une autre caractéristique fondamentale, selon laquelle l'imagination créatrice permet d'établir des ponts entre divers niveaux de réalité et ainsi d'accéder à un degré de conscience plus élevé. Enfin, « l'expérience de la transmutation » renvoie à l'importance de l'« expérience » dans l'ésotérisme, en particulier celle qui traverse le corps lui-même, notamment par le biais d'une « seconde naissance » (du corps éthérique ou astral par exemple) (p. 16). Le type idéal de l'ésotérisme nous permettra donc de jeter un nouvel éclairage sur la pédagogie Steiner, dont les fondations s'appuient sur l'anthroposophie.

Précisions méthodologiques

Les éléments d'analyse que nous présenterons, dans ce texte, sont essentiellement issus de notre étude ethnographique (surtout des entrevues), menée dans le cadre de notre recherche doctorale, entre mars et octobre 2011, dans une école Steiner de la grande région de Montréal, dont nous tairons le nom, pour des raisons éthiques. Notre démarche méthodologique s'est principalement articulée autour d'observations non participantes en classe, de la 1^{re} à la 7^e année. En plus de l'observation, nous avons réalisé 15 entrevues avec la direction, le personnel et des parents d'élèves et une étude documentaire afin de trianguler nos données et de creuser des aspects moins directement observables. Comme dans la tradition ethnographique, et en particulier dans celle de l'ethnographie de l'école (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996), nous avons tenté de reconstruire le plus fidèlement possible le sens que les acteurs élaboraient à l'égard de leurs propres pratiques dans l'école, dans une perspective compréhensive.

La « forme scolaire » de l'école Steiner

En nous référant au concept de « forme scolaire » chez Vincent, Lahire et Thin (1994), repris par Amigues et Zerbato-Poudou (2009, p. 19-20), nous nous arrêterons surtout à quatre dimensions de la configuration de l'École Steiner. La première, la « structure institutionnelle », est constituée entre autres des objectifs et des missions confiées à l'école, de son projet éducatif et de la structure de ses programmes. Ensuite, la « structure matérielle » renvoie à l'aménagement des locaux, des espaces, des classes, mais aussi au matériel éducatif, lequel comprend à la fois les crayons, les cahiers, et tout ce qui sert de support matériel à l'apprentissage. Puis, suit la « structure organisationnelle », qui concerne les modes de gestion du temps scolaire, d'aménagement de la classe, du groupe d'enfants, des méthodes de transmission et de « mise en scène » des savoirs. Enfin, la « structure formative » touche aux modalités de formation des enseignants (initiale et continue).

La structure institutionnelle

Au sein de la pédagogie Steiner², la structure institutionnelle se moule entièrement dans la conception anthroposophique de la Nature humaine, tel que nous venons de la décrire brièvement. Elle se veut par conséquent une sorte de « correspondance » pédagogique à cette évolution de l'Homme. Ainsi, à l'image de la « Nature humaine », le curriculum est découpé en périodes de 7 ans³. Dans la première période, de 0 à 7 ans, l'enseignement cherche surtout à accompagner le développement physique de l'enfant (cerveau, dentition, etc.). Au cours de cette période, pendant laquelle l'enfant vit dans une fusion avec son environnement et son entourage, l'apprentissage fonctionne par « imitation » : « celle-ci devient pour lui une faculté de connaissance et il convient de ce fait que l'entourage [en particulier l'enseignant] mette en œuvre des moyens permettant l'exercice de cette faculté selon une dimension positive » (Meyor, 1996, p. 16).

Ces prémisses se manifestent dans le dispositif pédagogique par le souci d'enraciner l'enseignement dans l'image vivante. Au jardin d'enfants, cela se traduit surtout par la priorité accordée aux jeux libres, afin de favoriser le lien naturel entre l'enfant et son environnement, et aux activités artistiques, telles que le modelage, l'aquarelle et le chant. Les contes sont aussi abondamment utilisés pour stimuler l'imagination des tout petits, jusqu'en 1^{re} année. Leur langage imagé forme à ce stade la « nourriture de l'âme » dans le plan scolaire et reflète l'état correspondant du développement de l'enfant : « Chaque conte décrit un chemin et contenu embrasse toujours d'un seul geste, le passé, le présent et l'avenir. Il s'agit souvent d'un fils de roi quittant le château paternel, qui doit, dans sa recherche d'une princesse, surmonter une série de lourdes épreuves. Quitter le château symbolise l'abandon de sa patrie spirituelle; le mariage avec la princesse représente le fait de se trouver soi-même, de trouver son moi » (Kaiser et von Schmidt, 2006, p. 47). En 2^e année, le conte cède la place aux fables et légendes (des Saints). À travers les premières, l'enfant découvre des travers humains caricaturés (orgueil, avarice, envie) tandis que les légendes mettent en scène les histoires de différents héros (Saint Christophe, Saint-François-d'Assise, etc.). Au fil de ces images, l'enfant devrait donc faire l'expérience du bien et du mal au sein de l'être humain (p. 50). À travers cette première septaine, l'éducation mise finalement sur le développement de la volonté de l'enfant (mains) au moyen d'une mise en contact avec divers matériaux naturels (bois, soie, laine, coton, etc.).

Au cours de la seconde période, allant de 7 à 14 ans, l'apprentissage délaisse peu à peu l'imitation au profit d'une attitude créatrice où se déploie le sentiment (cœur) et se libèrent les forces d'imagination de l'enfant. À cette étape, Steiner précise que le « mot magique, c'est : *Autorité* » (Steiner, 1987, p. 17). Il ne s'agit pas d'une attitude coercitive, mais plutôt d'une « autorité affectueuse » de la part de l'enseignant (Meyor, 1996, p. 16). L'entrée dans cette période marque par ailleurs le début d'un enseignement plus organisé et varié (écriture, lecture, calcul, français ou langue maternelle, sciences de la nature, histoire, etc.). Mais, encore une fois, l'enseignement convoque l'imagination créatrice (entre autres par les histoires et l'usage de l'art) et le mouvement. En 3^e année, le thème dominant des récits devient l'Ancien Testament : « Ceux-

² Aussi appelée pédagogie Waldorf, en souvenir de la première école de ce mouvement, ouverte dans une ancienne usine de cigarettes Waldorf-Astoria à Stuttgart, en Allemagne.

³ Dans cet aperçu, nous nous arrêtons aux deux premières septaines, soit jusqu'à 14 ans, puisque l'école dans laquelle nous avons mené la recherche ne comprenait pas les « grandes classes », de la 9^e à la 12^e année.

ci constituent un merveilleux reflet de la situation psychique de l'enfant de cet âge. Au moment où il se sent chassé de la sphère protectrice que lui offraient ses premières années d'enfance, il écoute les récits qui décrivent la création du monde et la manière dont les premiers hommes après avoir négligé les ordres divins, durent quitter le paradis [...] » (Kaiser et von Schmidt, 2006, p. 52). Puis, en 4^e année, cet éveil de la conscience au monde réel se poursuit avec les mythologies nordiques (germaniques), qui présentent d'un autre point de vue l'origine du monde. Suivent, en 5^e année, les récits des dieux et héros de la mythologie grecque, indienne, perse et égyptienne qui épousent l'état intérieur de l'enfant, à mi-chemin « entre la conscience de rêve du petit enfant et la conscience éveillée de l'adulte lorsqu'il pense » (Kaiser et von Schmidt, 2006, p. 54). Finalement, entre la 6^e et la 8^e année, les élèves s'initieront à la légende de la fondation de Rome, puis à la connaissance d'autres peuples du monde et de faits historiques relatifs aux temps modernes. C'est aussi à partir de la 6^e année que les élèves aborderont les apprentissages proprement scientifiques (astronomie, minéralogie, physique, chimie).

La structure matérielle

Rien non plus n'est laissé au hasard en ce qui a trait aux aspects matériels de l'école Steiner. En principe, l'architecture des écoles se veut d'abord une sorte de miroir du Cosmos et présente donc beaucoup de rondeurs et peu d'angles droits. De même, le bâtiment scolaire s'ouvre habituellement sur une large pièce pouvant accueillir tous les élèves de l'école lors des fêtes et des assemblées du lundi matin (Ulrich, 1994, p. 7-8). Dans les salles de classe, Steiner fournit en outre des indications très claires afin que les locaux arborent les différentes couleurs du spectre (arc-en-ciel) au fil des ans, de manière à refléter l'état intérieur des enfants. Par exemple, en 1^{re} et en 2^e année, les salles oscilleront entre le rouge et le rose, alors qu'au cours des années suivantes, elles passeront du jaune au vert, puis du bleu au violet (Stockmeyer, 1998, p. 345). Ainsi en va-t-il des décorations des classes, dont les suggestions de Steiner visent à faire écho au rythme du curriculum (ex. des images tirées de contes en 1^{re} année, de légendes en 2^e année, etc.).

L'année est aussi rythmée grâce au changement des saisons, et une « table des saisons » placée dans un coin de chaque classe permet d'exprimer l'état de la nature à chaque période de l'année. En ce qui concerne les supports de l'apprentissage, une règle s'impose du jardin d'enfants jusqu'aux grandes classes : soit l'usage exclusif (ou presque) de matières naturelles, afin de renforcer l'union des enfants avec la nature. Cette exigence s'étend à toutes les fournitures scolaires : jusqu'en 6^e-7^e année, les élèves n'utilisent aucun manuel « commercial » et confectionnent eux-mêmes leurs « cahiers de périodes » (sans lignes) en y consignant leurs différentes leçons, dessins et exercices. Pour écrire, les élèves reproduisent encore, d'une certaine manière, l'histoire de l'humanité, en franchissant les étapes du crayon de cire, du crayon Lyra et de la plume, avant d'employer le crayon à mine traditionnel. La peinture constitue aussi un médium abondamment utilisé en arts tout au long du cursus scolaire, en particulier l'aquarelle (surtout dans les premières années), car ses pigments naturels expriment davantage la fluidité de l'air et de l'eau (Hégu, 2003, p. 17).

La structure organisationnelle

Sur le plan de l'organisation de la réalité pédagogique, plusieurs éléments importants contribuent à créer une sorte de ritualisation temporelle, complémentaire à celle de l'espace. D'abord, l'année suit de près le rythme des saisons, ponctué par les grandes fêtes cardinales (Michaëlie, Saint-Martin, Noël, Saint-Jean, etc.). Le temps scolaire est aussi ponctué chaque

semaine par l'« accueil » du lundi, qui rassemble tous les élèves de l'école dans le hall commun pour écouter une histoire racontée par un enseignant et pour réciter en commun les « paroles » du matin, une forme de prière adressée à la nature. Dans la même perspective, l'enseignement des différentes matières respecte un rythme très précis de quatre semaines par bloc (période) et chacune est répartie le long des « leçons principales » quotidiennes, qui occupent habituellement les deux premières heures de la journée. Chaque jour, la leçon, qui fait plus appel à la pensée de l'enfant, est précédée d'une partie rythmique, qui suscite davantage la volonté, et se voit suivie d'autres activités faisant appel à la fois au sentiment et à la volonté (peinture, travaux manuels, jardinage, eurhythmie⁴, etc.). Lors de la plupart des activités, l'enseignant agit comme une sorte de modèle en accompagnant les élèves dans la tâche à accomplir, par exemple en peignant en même temps qu'eux (et en les invitant à reproduire sa peinture). Les leçons se déroulent la plupart du temps sous la forme de cours magistraux et de temps à autre, les enfants travaillent individuellement ou en petites équipes.

Mais, les apprentissages plus liés à la pensée s'ancrent bien souvent dans une « image » afin d'être assimilés plus facilement. Par exemple, les lettres vont être enseignées grâce à une histoire qui mettra en scène chacune d'entre elles et permettra de la visualiser dans un dessin (le « A » pourrait par exemple être enseigné par une histoire sur un arbre, puis dessiné ensuite dans un sapin, qui imite la forme de la lettre).

Par ailleurs, les enfants dans la classe sont généralement placés selon leur tempérament, établi selon la typologie de Steiner (s'inspirant de Galien): « les flegmatiques et les colériques sont assis à la périphérie, les mélancoliques et les sanguins au milieu. » (Ulrich, 1994, p. 8). Il est aussi à noter que les enfants passent leurs 8 premières années scolaires avec le même enseignant, avant que les spécialistes des grandes classes prennent le relais.

La structure formative

En ce qui touche à la structure formative de l'école, quelques traits spécifiques caractérisent l'école Steiner, tout en la distinguant des autres, ne serait-ce que l'exigence imposée à tous les professeurs de classes de suivre une formation à la pédagogie Steiner dans un institut reconnu (tel l'institut Pégase au Québec), en plus de la formation initiale des maîtres obtenue à l'Université. La formation continue des enseignants au sein des écoles Steiner représente aussi une priorité, en particulier celle dispensée par des membres de l'Association des écoles waldorf d'Amérique du Nord (AWSNA) ou d'une autre fédération équivalente, selon le pays concerné.

Finalement, contrairement à d'autres types d'écoles, les écoles Steiner se distinguent aussi par la relative stabilité de leur forme scolaire depuis leur fondation en Allemagne. En effet, malgré la diversité des lieux où elles s'implantent et la variété des configurations politiques, culturelles et économiques auxquelles elles doivent se conformer, on remarque, à travers la littérature, que les écoles Steiner adoptent une forme relativement homogène, surtout en ce qui touche au respect scrupuleux du « plan scolaire » de Steiner. Ce consensus se manifeste aussi dans les citations très fréquentes des ouvrages de Steiner qui truffent le discours des enseignants, comme nous l'avons remarqué à maintes reprises, au fil de notre étude ethnographique.

⁴ L'eurhythmie ou la « gymnastique de l'âme » est un cours inventé par Rudolph Steiner, dans son programme pédagogique, qui consiste à « transposer le monde spirituel dans le monde physique » (Steiner, 1978, p. 65). Plus concrètement, il s'agit d'un art de la parole et du chant incarné à travers certains mouvements chorégraphiques réalisés en groupe (Steiner, 1986, dans Meyer, 1996, p. 16).

L'école Steiner, une forme anthroposophique aux visées universelles

L'adaptation du curriculum officiel dans une perspective anthroposophique

D'un point de vue général, l'observation empirique d'une école Steiner (de la 1^{re} à la 7^e année) nous a permis de constater plusieurs points d'appui de la pensée anthroposophique dans divers aspects du curriculum formel et informel de l'école. Cela ne signifie pas forcément que l'école enseigne l'anthroposophie, mais plutôt que ce courant de pensée forme en quelque sorte la matrice normative de l'enseignement et donc le noyau central d'où découlent la sélection des savoirs scolaires et l'ensemble des activités rythmant son quotidien.

C'est probablement sur le plan de l'organisation générale du curriculum et des pratiques pédagogiques que cette référence se manifeste le plus explicitement, comme nous l'avons vu dans les différentes dimensions de la forme scolaire. On décèle en effet dans la structure de cette pédagogie les principales caractéristiques de la pensée anthroposophique et plus largement, du type idéal de l'ésotérisme. Sur le plan des « correspondances », on voit d'abord un lien très clair établi entre le plan scolaire et le développement de l'enfant, qui doivent se refléter l'un l'autre comme dans un jeu de miroirs, comme le fait ressortir cet extrait d'entrevue avec un enseignant : « *Le plus on connaît la Nature humaine [selon Steiner], le plus le curriculum devient aussi comme un gant qu'on met. Si le gant est trop petit ou trop grand, ça marche pas. Amener la juste nourriture au bon moment dans le développement de l'enfant. C'est ça l'idée.* » (entrevue, enseignant)⁵. Le programme pédagogique est donc parfaitement calqué, à la manière d'un macrocosme, sur les étapes du développement de l'enfant (microcosme), lequel se trouve à traverser au fil de sa scolarisation, les différentes étapes du cheminement de l'humanité, vu par Steiner. L'idée de la « Nature vivante » constitue aussi une donnée fondamentale de la pédagogie, laquelle oriente le choix des cours. Par exemple, le curriculum inclut dès les premières années des cours de botanique, de jardinage, et plus tard, des leçons de minéralogie et de zoologie, en mettant l'accent sur le rapport concret des jeunes avec leur environnement naturel. La Nature apparaît aussi comme un leitmotiv dans toutes les « paroles » que les élèves et leur enseignant récitent rituellement le matin et avant les repas, comme celle-ci : « *Je regarde le monde, où brillent les étoiles, scintille le soleil, reposent les pierres. Les plantes vives y croissent, les animaux sensibles y vivent, et l'Homme, doué d'âme, donne asile à l'Esprit* » (6^e et 7^e année). Selon un enseignant, « *c'est la façon de dire : Je suis là ... Ça nous met dans cette ambiance là de travail* » (entrevue, enseignant). Mais on remarque aussi que cette parole évoque dans un ordre précis les quatre règnes naturels (minéral, végétal, animal et humain), dont l'homme, doté d'Esprit, constitue l'apogée, d'un point de vue anthroposophique.

De même, l'imagination représente un véritable pivot de la pédagogie Steiner, en ce qu'elle est perçue comme le principal vecteur du développement de l'âme et ainsi, de l'harmonisation entre le corps de l'enfant et son esprit (germe divin), comme en témoigne cet enseignant : « *Il faut préserver les forces de l'imagination... les histoires sont la nourriture de l'âme* » (entrevue, enseignant). Au final, l'expérience de la transmutation traverse ce programme pédagogique, qui prévoit qu'au fil du cursus, l'enfant vivra plusieurs naissances, à commencer par celle de son corps éthérique à 7 ans (après son changement de dentition), puis celle de son corps astral vers 14 ans et finalement, de son « Moi » spirituel à 21 ans.

⁵ Comme les écoles Steiner comptent habituellement très peu d'enseignants au Québec, nous limitons volontairement la description de l'enseignant (sexe, année d'enseignement, etc.) pour éviter tout risque de briser les règles de confidentialité.

L'intériorisation des « images vivantes », un préalable à l'autonomie

Dans la plupart des entretiens menés avec les enseignants et les parents, une préoccupation commune émerge de manière récurrente, soit l'importance que l'école offre aux enfants des bases solides pour qu'ils puissent un jour devenir autonomes, comme l'exprime bien un parent : « *Je fais de mon mieux pour consolider les bases (avec l'école Steiner). Je mise sur des bonnes bases, dans l'éventualité où mon enfant sera confronté à des choses moins intéressantes ou moins selon nos valeurs, que ça ne l'affecte pas ou qu'il puisse bien gérer ça* » (entrevue, parent). Or, la transmission de ces fondations passe essentiellement, comme en témoignent le discours des interviewés, par une « protection » du jeune à l'égard de certains aspects du monde moderne, surtout au cours de la petite enfance : « *On compte beaucoup sur une certaine protection pour que l'enfant, lorsqu'on raconte des histoires, puisse recevoir les images. S'il est saturé avec toutes sortes d'autres choses (dont la télévision), ça le désengage, ça l'intéresse pas.* » (entrevue, enseignant). Cet enveloppement du jeune enfant passe donc, d'une part, par la nécessité de l'éloigner de la télévision et du règne de la consommation : « *Il n'y a pas d'âme, il n'y a rien de spirituel dans la télévision* » ; « *On n'est pas venus sur la terre pour juste consommer* » (entrevue, enseignant), puis, d'autre part, par une sorte d'union « magique » du jeune enfant avec la nature. En effet, grâce aux contes et aux histoires imagées, on tente de laisser l'enfant baigner, au moins jusqu'à 9 ans, dans un monde fantasmagorique qui nourrit son « image » intérieure : « *Ils naissent tous avec une image en eux, leur âme c'est une image [...] alors il faut développer ça tout en... il faut qu'ils soient guidés* » (entrevue, enseignant).

Parallèlement, le choix des thèmes historiques guidant les cours traduit le souci que l'élève acquiert d'abord une vision claire de sa propre identité avant d'aller vers la découverte de l'autre. Ainsi, à partir de la 3^e année, lorsque l'enfant commence à s'éveiller à une pensée plus réaliste (critique), on aborde l'enseignement de l'Ancien Testament, en tant que « *fondement de la civilisation occidentale* » (entrevue, enseignant), avant d'initier graduellement les enfants à d'autres récits sur l'origine du monde, tel que la création du monde selon le Veda ou selon les légendes nordiques ou celtiques. La posture de l'enseignant lorsqu'il traite de ces thèmes se transforme aussi, suivant cette même logique. Lorsque les enfants apprennent la Création selon l'Ancien Testament, par exemple, l'enseignant veillera à ce qu'ils incorporent certains savoirs et croyances, avant de les questionner, ce qu'il fera plus tard, au fil des années suivantes, au contact d'autres visions du monde.

On remarque par exemple cette tendance dans la manière d'aborder les thèmes en classe. Par exemple, dans un cours sur l'Ancien Testament, l'enseignant demande aux élèves : « *Voulez-vous que je lise comment Dieu a fait le 3^e jour?* » (sans spécifier qu'il s'agit d'un récit). À un autre moment, un élève (de la même classe) dit à son enseignant que son père lui a raconté que l'évolution naturelle « *a commencé avec les petits poissons qui sont devenus plus gros et plus gros* », puis son enseignant répond : « *Oui... l'évolution. Mais ce n'est pas comme ça dans notre histoire. Il y a plein de façons de voir* » (observation). Il s'agit donc en quelque sorte de transmettre une vision du monde aux enfants, des « modèles de la réalité » pour reprendre l'expression de Geertz (1973), qui s'appuient principalement sur le développement génétique de l'enfant vu par l'anthroposophie. Forjés à partir des contes, des formes narratives, des méthodes pédagogiques et de la forme scolaire spécifiques de l'école Steiner, ces « modèles culturels » (Geertz, 1973) visent, semble-t-il, à munir l'enfant d'une base symbolique qui lui permettra d'interpréter la réalité de son expérience sous un nouvel éclairage, une fois devenu adulte. En effet, cette éducation cherche à déposer un germe, qui se transformera plus tard en « modèles pour la réalité », soit en manière de lire le monde différemment : avec « *une certaine fraîcheur* » ;

« une appréciation de la nature, de l'être humain » (entrevue, enseignant), etc. Comme le résume un enseignant :

Quand on leur raconte la création (aux enfants), on leur raconte la création du monde selon ce qui est écrit dans l'Ancien Testament. Mais l'année d'après, ils vont l'entendre selon la mythologie nordique, qui est complètement différente. Et après, ils vont l'entendre selon l'ancienne Perse, l'ancienne Inde. Ils vont l'entendre de tellement de façons. Puis la première fois qu'ils l'entendent, ils ont l'impression que c'est la seule chose qui existe. Puis c'est normal parce qu'ils ne sont pas encore capables de faire la part des choses. Mais dès la 4^e année, ils sont séparés du monde, on leur apporte l'approche d'un autre point de vue. Donc, ce n'est pas dogmatique. ... quand on dit libre penseur, c'est ça (entrevue, enseignant).

Il semble donc que l'acquisition de l'autonomie – intellectuelle, pensée critique - chez les enfants soit un objectif scolaire important dans l'école Steiner, mais celui-ci doit reposer sur l'intériorisation préalable d'un ensemble de « bases » symboliques véhiculées à travers le programme scolaire.

La formation du citoyen à l'école Steiner

Concernant les aspects civiques de la formation, on remarque tant dans le discours des enseignants et des parents qu'à travers l'observation des classes l'importance cruciale de la « communauté de destin » formée à l'école, qui se crée entre autres à travers le curriculum, les rituels quotidiens (paroles, chants, assemblée du lundi, poignée de main entre chaque enfant et son enseignant le matin, etc.) et les fêtes cardinales. Sur le plan normatif, les enseignants disent vouloir transmettre un ensemble de valeurs « universelles », telles que l'« ouverture à l'autre », le « respect », la « tolérance », la « compassion », etc., des thèmes qui rejoignent d'ailleurs pour l'essentiel ceux promus par le MELS au Québec (MELS, 2008). Conscients que l'école peut être fréquentée par des élèves issus de différents horizons culturels et religieux, les enseignants insistent en effet sur le caractère inclusif de la pédagogie Steiner, qui malgré son arrière-plan chrétien, s'ouvre à tous les enfants, peu importe leurs croyances : « *C'est spirituel, mais ce n'est pas de la doctrine, de la religion. La religion, c'est se relier, c'est ça que ça veut dire. Mais ce n'est pas religieux dans le sens, c'est chrétien. C'est sûr qu'il y a de la chrétienté, c'est notre background. Mais des écoles Waldorf, il y en a dans des pays musulmans, juifs. On ne veut pas leur inculquer tu vas croire en Dieu, en Jésus Christ mort sur la croix* » (entrevue, enseignant). En effet, grâce au vecteur de la pédagogie Steiner, l'école cherche à diffuser une « spiritualité » universelle, inclusive, qui s'adosse entre autres à des « symboles » que l'on rencontre entre autres à travers les thèmes historiques du curriculum (différentes visions de la création du monde), les contes et les fêtes cardinales, qui réunissent tous les élèves. Comme le résumant deux enseignants, « *Les archétypes (comme les leçons morales des contes) sont les mêmes pour tout le monde, donc ce sont les mêmes valeurs* »; « *Il n'y a pas de discours sur Jésus, mais des images, des références universelles* ».

De même, l'école est souvent comparée à une « microsociété » ou une « famille », où les élèves et les enseignants se lient de manière très étroite, notamment parce que le même enseignant suit les élèves durant les 8 ans de leur cursus primaire et que le même groupe d'enfants se côtoie donc également pendant tout ce temps.

Finalement, malgré le fait que le programme pédagogique « adapte » les cours associés à la formation du citoyen dans le curriculum officiel (ECR et Histoire et d'éducation à la

citoyenneté), les enseignants insistent sur le fait que la prise en compte du pluralisme culturel et religieux se réalise de manière plus efficace, à travers un enseignement vécu : « *Au lieu de montrer la morale, on la vit* »; « *Je n'ai pas besoin de leur donner un cours d'éthique et culture religieuse pour leur montrer la morale. Moi, mettre deux enfants en avant pour discuter de tel sujet, c'est artificiel. Je le sais que la Réforme, c'est ça* » (entrevue, enseignant). Selon plusieurs, une telle stratégie permet, au final, de mieux inculquer une réelle attitude d'ouverture à l'autre chez les élèves.

La communauté qui se construit au sein de l'école Steiner que nous avons étudiée ne s'apparente donc pas, nous semble-t-il, à une forme de contre-culture fermée à la société ambiante, mais plutôt d'une sorte de sous-culture, qui par le biais d'une orientation pédagogique différente, vise à enseigner un certain nombre de valeurs à visées universelles.

Conclusion

L'école Steiner, une utopie devenue réalité

Ainsi donc, par la pensée anthroposophique qui fonde son projet éducatif, l'école Steiner présente une forte dimension idéologique, qui se rapproche de ce que Séguy (1980) qualifie d'« utopie ». En effet, selon cette perspective, le « groupement volontaire utopique » puise dans l'imaginaire afin de chercher à transformer la réalité existante (ou certains de ses aspects). On retrouve visiblement une telle démarche dans le projet éducatif de Steiner, qui vise, grâce à la médiation des « images vivantes » et à la vision anthroposophique de la Nature humaine, à modifier le présent (excès de consommation, de l'usage des technologies, manque de contact avec la nature, etc.) et à aménager un nouveau futur pour les élèves, réhabilitant une certaine vie spirituelle dans un monde globalement dominé par la pensée scientifique. Comme le note Hervieu-Léger (1993), dans un contexte désormais marqué par une sécularisation croissante des populations et une laïcisation de la vie politique, ce type de groupe se construit surtout à petite échelle, à l'intérieur de « fraternités électives » qui (ré)inventent une « lignée croyante ». Ainsi en va-t-il des écoles Steiner, qui élaborent au sein de leur microsociété un mode de vie fondé sur un idéal correctif de la modernité, lequel s'étend à bien d'autres domaines qu'à celui de l'éducation scolaire : « *La pédagogie Waldorf, elle est appliquée à l'école. Mais lorsqu'on s'y intéresse, on a intérêt à l'appliquer comme on peut, avec les connaissances qu'on a, dès la conception de notre enfant.* » (entrevue, parent). Certains parents confortent en outre l'importance de cette dimension utopique, fondée sur une croyance commune, en indiquant qu'ils ont « adhéré » à la pédagogie (entrevue, parent).

D'un point de vue plus large, l'idéal éducatif visé par la pédagogie Steiner s'inscrit dans celui de la « tripartition sociale », un mode d'aménagement de la société imaginé par Steiner qui définit trois principales sphères d'activité - culturelle, économique et politique - indépendantes l'une de l'autre et plaçant la culture au sommet de l'ordre social (Meyor, 1996, p. 21-22). Ce principe, en relative dissonance par rapport à l'état des sociétés actuelles, affirme que l'éducation ne doit pas se retrouver à la remorque d'une autre sphère, en s'alignant par exemple sur les besoins de l'économie en vigueur. Inscrit en filigrane du curriculum, ce principe n'est toutefois abordé explicitement qu'en 12^e année, comme l'une des perspectives présentes au sein de l'histoire mondiale moderne.

Ainsi donc, il va de soi qu'à l'école Steiner, on ne transmet pas que des savoirs scolaires, mais bien un système de valeurs, une culture.

Bibliographie

- Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M. –T. (2009). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Carlgren, F. (2003). *Éduquer vers la liberté. La pédagogie de Ruloph Steiner*. Paris : Les trois Arches.
- Faivre, A. (2007). *L'ésotérisme*. Paris : PUF.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of Cultures*. New York : Basic Books.
- Hégu, B. (2003). La progression de la peinture et du dessin dans les écoles Steiner-Waldorf. Paris : Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France.
- Hervieu-Léger, D. (1993). *La religion pour mémoire*. Paris : Cerf.
- S. Kaiser et I. von Schmidt (2006). Histoires et récits de la première à la huitième classe. Dans Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France (Ed.), *L'Art de l'éducation*, t. 1 (pp. 44-61). Paris : Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *Éthique et culture religieuse*. Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- Meyor, C. (1997). *Les fondements de la pédagogie Steiner et son image de l'Homme*. Paris : Édition Fédération École Steiner France.
- Séguy, J. (1980). La socialisation utopique aux valeurs. *Archives de sciences sociales des religions*, 50(1), 7-21.
- Steiner, R. (1919). *La science de l'occulte*. Paris : Triades.
- Steiner, R. (1978). *L'Enfant et le cours de la vie: L'Art de l'éducation* (vol. 2). Paris : Triades.
- Steiner, R. (1987). *La nature humaine. La connaissance de l'homme, fondement de l'éducation*. Paris : Triades.
- Stockmeyer, E. A. K. (1998). *Éléments fondamentaux de la pédagogie Steiner*. Paris : Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France.
- Ulrich, H. (1994). *Rudolph Steiner (1861-1925)*, Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, XXIV(3-4).
- Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I.(1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris: PUF.
- Vernette, J. (2002). *Les sectes*. Paris : PUF.
- Vincent, G. B Lahire et D. Thin (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans Vincent, G. (Ed.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-47). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

