

LA PÉDAGOGIE STEINER-WALDORF ET SA PERTINENCE EN MILIEU AUTOCHTONE



Françoise Lathoud, enseignante agrée de l'Ontario, consultante indépendante

Kate Hall-Gauthier, enseignante diplômée du Québec, formatrice et conseillère pédagogique Waldorf, représentante pour l'Association de la pédagogie Waldorf



Les revendications et les efforts des 50 dernières années pour intégrer les langues, les pédagogies, les épistémologies et les visions du monde autochtones au système scolaire ont mené à des projets ponctuels, incluant des séjours d'immersion en forêt, des cours de langues et la présence de certains éléments culturels dans l'enseignement. L'introduction de pédagogies alternatives pourrait également favoriser la distanciation par rapport au système dominant assimilateur. Tout en ayant fait ses preuves sur le plan académique, depuis un siècle déjà et dans diverses régions du globe, l'approche Steiner-Waldorf utilise plusieurs des moyens pédagogiques de l'éducation traditionnelle autochtone: histoires et légendes, langues, arts, cérémonies, travail manuel avec des matériaux naturels, relation au milieu socioécologique ou jeu libre.

Après une brève présentation de l'historique de la pédagogie Steiner-Waldorf, nous tenterons de montrer comment s'appliquent, en milieu scolaire, les principes que cette stratégie alternative partage avec l'éducation traditionnelle autochtone, tels que l'importance de la dimension spirituelle, de l'oralité, des arts, de la relation à l'environnement et, enfin, du jeu libre.

HISTORIQUE

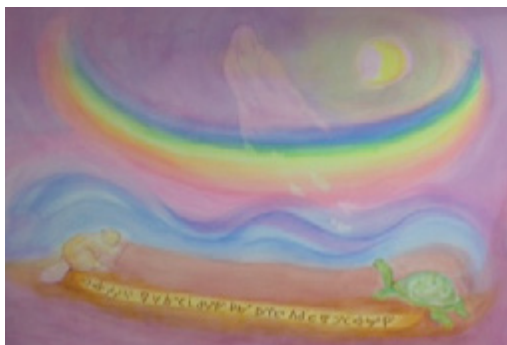
L'année 2019 marque le centenaire de l'ouverture de l'école Waldorf à Stuttgart, en Allemagne. Cette école est la première à avoir appliqué les principes éducatifs de Rudolf Steiner. Plus de 1000 écoles et 2000 jardins d'enfants (prématernelles/maternelles) dans le monde s'en inspirent aujourd'hui, y compris certaines écoles des communautés autochtones, comme celle de Pine Ridge dans le Dakota (États-Unis).

Au Canada, l'école Everlasting Tree de la communauté des Six Nations of the Grand River en Ontario et six communautés nehiyawak (cries) d'Alberta ont adopté l'approche Steiner-Waldorf. Au Québec, des formations ponctuelles ont été dispensées, notamment au sein de la Commission scolaire crie, de l'Institut Tshakapesh et de l'École libre d'Akwesasne Kanien'kehá:ka (Akwesasne Freedom School). La Fondation Douglas Cardinal, fondée en 2015, finance la formation d'enseignants autochtones à la pédagogie Waldorf, y compris en français.

LA DIMENSION SPIRITUELLE DU DÉVELOPPEMENT

Pour les Autochtones, la dimension spirituelle fait partie intégrante de l'apprentissage, au même titre que le mental, le physique et l'affectif. Les trois objets de développement dans la pédagogie Waldorf sont la volonté (mains), le sentiment (cœur) et la pensée (tête); la dimension spirituelle sous-tend l'ensemble. Qualifiée d'ésotérique par les universitaires, la vision de l'être humain de Steiner comprend la réincarnation (Heiner, 1994), tout comme celle des Autochtones.

Selon Steiner, le processus d'intégration de l'âme dans le corps physique se fait en trois étapes. De 0 à 7 ans, on favorise l'imitation pour la formation des sens corporels, de la volonté et du « faire » : l'attitude de l'enseignant doit refléter sa bonté. De 7 à 14 ans, le sentiment et « aimer faire » se développent par la beauté et l'imagination créatrice, d'où l'importance des arts, sous l'autorité bienveillante des éducateurs. Certaines pratiques visent aussi à nourrir l'intériorité, comme celle du sentier octuple du Bouddha, qui représente des attitudes nobles.



Cette peinture de Marie Chartrand, réalisée à l'école Chief Napewaw Comprehensive School (Frog Lake First Nation, Alberta), représente l'incarnation des âmes. Grand-mère Lune envoie les âmes sur Terre, sous l'arc-en-ciel inversé. Les âmes sont accueillies par les sept animaux sacrés (seuls deux sont représentés ici, la tortue et le castor). L'écriture syllabique en cri signifie : « Chaque âme apporte quelque chose à la Terre qui nous permet d'apprendre ».

Ainsi, l'enfant de 5^e année peut être amené à pratiquer, chaque jour d'une semaine consacrée à l'histoire ancienne, l'opinion juste, le jugement juste, la parole juste, l'action juste, le point de vue juste, l'effort juste, le souvenir juste ou l'observation juste. De 14 à 21 ans, la pensée évolue par la recherche de vérité dans la liberté. On s'intéresse à « comprendre ce que l'on aime faire ». À ce stade, les enseignants sont des spécialistes, qui peuvent d'ailleurs provenir de l'extérieur de l'école, celle-ci se voulant communautaire et intégrant largement les familles.

LA PRÉPONDÉRANCE DE L'ORALITÉ

Dans la pédagogie Waldorf, les chants, les comptines, les saynètes et les poèmes font partie des routines quotidiennes : l'acquisition du langage s'appuie sur l'observation, l'imitation et la répétition, que ce soit pour l'acquisition de la langue maternelle ou des langues étrangères. Selon les stades de développement, on adapte les moyens pédagogiques. De 0 à 7 ans, alors que l'enfant évolue dans le « faire », l'acquisition de comptines et de chants se fait uniquement en répétant les gestes et les paroles de l'enseignant. Comme l'humanité avant lui, l'enfant fera du pain bien avant de devoir en écrire la recette ! On quitte petit à petit cette approche imitative pour faire appel d'abord à nos sens du cœur et ensuite à la pensée pour intégrer toutes les notions académiques.

La pratique de l'oralité s'accompagne généralement d'une gestuelle, comme le mime, les jeux de mains, la rythmique des sacs de sable, le théâtre ou encore l'eurythmie, cet art spécifique à la pédagogie Waldorf, qui intègre le mouvement coordonné de groupe, la musique et la déclamation de textes. Les chansons accompagnent aussi le bercement des enfants, les déplacements en rang dans les couloirs

et les escaliers, la fabrication du pain, le travail du bois, la broderie, la lessive, tout comme les cérémonies célébrant les cycles de la nature. Les histoires, fables et légendes, apprises par les enseignants (et non lues) pour les rendre plus « vivantes », ont aussi une place capitale dans le programme Waldorf : elles donnent un sens aux concepts en introduisant les leçons de sciences humaines ou naturelles et l'apprentissage du tricot, des lettres ou des quatre opérations mathématiques (+, -, ×, ÷). En première année par exemple, avant de commencer le calcul, l'enfant peut faire connaissance, à travers ce poème, avec chaque nombre en rapport intime avec les expériences fondamentales qu'il vit :

**« [...] En mon cœur vit le monde entier,
Et tous les nombres bien rangés :
1 est tout l'univers, 1 est aussi la terre,
1 bien sûr est l'enfant,
Et 2 sont ses parents,
2 sont aussi lune et soleil,
La lumière et l'obscurité,
Mes yeux, mes bras, mes mains,
mes pieds [...] »**

L'apprentissage de la lecture, échelonné tout au long des trois premières années du primaire, est une autre caractéristique de la pédagogie Waldorf. Cette dernière est liée à la prépondérance de l'oralité, ce qui la différencie radicalement du système d'éducation dominant. L'écriture, elle, est introduite avant la lecture, en respectant un principe d'extériorisation qui amène l'enfant à exprimer son intériorité avant d'absorber l'information « étrangère ». Si le décalage initial en lecture est une source d'inquiétude pour les parents, en cas de changement d'école notamment, il n'a pas de conséquences durables. Comme le rappelle Sarrazin (2019), les compétences orales prédéterminent le succès à l'écrit, que ce soit dans une approche pédagogique de langue maternelle ou de langue seconde.



Une façon de rendre les histoires vivantes : le théâtre de marionnettes, traditionnellement mis en scène par les enseignants lors des foires semi-annuelles. Les personnages utilisés pour animer les histoires ou orner les tables des saisons, petits sanctuaires de la nature présents dans chaque classe, sont fabriqués bénévolement par les familles.

D'ailleurs, dans les écoles Waldorf, deux langues étrangères sont enseignées dès la première année, oralement d'abord, puis à l'écrit à partir de la quatrième année. L'objectif est de favoriser le développement cognitif, mais aussi de permettre l'ouverture socioculturelle en donnant accès à d'autres visions du monde.

LA RELATION AU MILIEU SOCIOÉCOLOGIQUE

Sur le plan de la représentation, les formes narratives imagées (chansons, fables, histoires, comptines, théâtre, etc.) ont pour but de préserver un sentiment fondamental de sympathie avec les manifestations de la nature, en particulier chez l'enfant de six à neuf ans, qui vit encore dans un état d'union magico-animiste avec l'environnement, quelle que soit sa culture. Dans ces formes narratives, on peut notamment retrouver la gratitude, souvent exprimée dans les prières des Premières Nations, comme dans celle-ci, récitée quotidiennement en première ou deuxième année pendant quelques semaines :

*« Merci Soleil pour ta lumière,
Qui chaque jour encore m'éclaire.
Merci la Terre pour ta force,
Qui chaque jour me nourrit.
Merci la Vie pour tes bontés,
C'est à mon tour avec confiance,
Bien travaillant, plein de vaillance,
J'offre mon cœur au monde entier. »*

En plus des connaissances et des valeurs environnementales véhiculées par l'oralité, la relation des enfants avec le territoire se construit dans l'expérience directe, sensorielle et authentique durant les marches en nature hebdomadaires, le jardinage, le jeu libre et le travail manuel avec des matériaux naturels : menuiserie, modelage en cire d'abeille et en argile et travail de la laine.



Travaux réalisés en laine de mouton par Sipi Echaquan. De gauche à droite : maternelle-jardin (lapin en pompons, tissages sur cadre et sur paille), première année (tricot carré et tissage à la main – fléchage), deuxième année (mouton en tricot), troisième année (étui à crayons au crochet).

Indépendamment des tranches d'âge, tous les crayons, les jouets et les meubles de la classe sont en cire, en bois, en soie ou en fibres végétales; même la peinture pour l'aquarelle est constituée de pigments naturels. Par contre, selon les tranches d'âge, l'approche pédagogique varie. Par exemple, en maternelle, pendant une période de jeux libres, l'enseignant peut s'affairer, pour inspirer les enfants, à réparer une chaise brisée ou à raccommoder un tablier. En cinquième année, par contre, le professeur de bois expliquera aux élèves qui réparent une chaise quels outils privilégier et comment s'y prendre, en faisant éventuellement référence aux angles et à la géométrie.



Feutrage d'une couverture en laine cardée avec les couleurs de l'arc-en-ciel pour célébrer la naissance d'un petit frère.

LA PRATIQUE DES ARTS

Les dessins de formes, l'eurythmie, l'aquarelle et la musique font partie intégrante des programmes Waldorf de toutes les années du primaire à raison d'une séance hebdomadaire par discipline.



Aquarelle réalisée en troisième année par Wacikamak Echaquan lors de l'étude de la Création du monde selon la Genèse : le cinquième jour, Dieu dit : « Poissons, agitez-vous dans les eaux ».



Dessin de formes à la cire d'abeille en quatrième année.

Les tableaux noirs sont ornés en permanence de dessins à la craie réalisés par les enseignants qui représentent les thèmes étudiés et que les élèves reproduisent dans leurs cahiers, qui ne contiennent que des pages blanches. Lors des séances d'écriture, les élèves tracent eux-mêmes les lignes avant d'écrire. Chaque séquence d'écriture est illustrée par un dessin. Aucune photocopie de coloriage n'est fournie aux enfants.

LES JEUX LIBRES

Bien que le programme Waldorf soit éminemment structuré et laisse peu de place au choix chez l'enfant, deux précieuses heures de temps libre par jour en maternelle-jardin, en classe ou à l'extérieur, donnent lieu à diverses formes de jeux éducatifs, comme des jeux symboliques, dramatiques, exploratoires, sociodramatiques, fantastiques, sociaux, imaginatifs, communicatifs ou créatifs. Il peut aussi s'agir de jeux intenses de déplacement ou de maîtrise d'éléments de l'environnement, de jeux récapitulatifs de l'existence humaine ou de défis physiques (Forest and Nature School in Canada, 2014).

En plus de l'intérêt thérapeutique, de nombreuses habiletés sont ainsi mobilisées. Par exemple, lorsque les élèves rejouent les scènes des contes, ils intègrent le vocabulaire et les structures grammaticales d'un niveau de langage supérieur au leur, comme le passé simple!

CONCLUSION

Afin de détailler l'application de principes éducatifs communs à la pédagogie Waldorf et à l'éducation autochtone traditionnelle, nous avons consciemment passé sous silence certaines divergences entre les deux courants de pensée, comme la perspective évolutionniste qui sous-tend la séquence des thèmes étudiés en sciences sociales, l'égalité des filles et des garçons, la nature « animée » de certains éléments de l'environnement ou encore la liberté



Deux architectes en herbe après la construction du décor du conte du Roi grinceux.

de l'enfant. Le grand nombre d'éléments pédagogiques partagés montre cependant la pertinence de s'inspirer de la pédagogie Waldorf dans une perspective d'autochtonisation de l'école. L'adopter à l'échelle de l'école peut paraître un projet trop ambitieux, notamment en raison de la résistance des enseignants et des familles face au changement ou de l'accès à la formation. Plusieurs des stratégies éducatives mentionnées dans cet article pourraient cependant être introduites de façon ponctuelle, partielle ou graduelle dans les écoles des Premières Nations en fonction des compétences et des intérêts initiaux du personnel et de la communauté ainsi que du contexte culturel et organisationnel local. ♦

Références

- CAMPEAU, D. (2017). *La pédagogie autochtone*. <http://psja.ctreq.qc.ca/nouvelles/la-pedagogie-autochtone/>
- Fondation Douglas Cardinal pour une éducation autochtone Waldorf. (s. d.). <https://indigenouwaldorf.ca/>
- Forest and Nature School in Canada. (2014). *A Head, Heart, Hands approach to outdoor learning*. <http://childnature.ca/wp-content/uploads/2017/10/FSC-Guide-1.pdf>
- GRUNELIUS, E. (1987). *Les moins de sept ans*. Triades.
- HEINER, U. (1994). Biographie de Rudolf Steiner. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIV(3/4), 577-595. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/steinerf.pdf>
- JACOB, E., CHARRON, A. et DA SILVEIRA, Y. (2015). Le jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants autochtones en contexte de maternelle : possibilités et défis pour les enseignants autochtones. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 80-83. <http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2015/01/Revue-PRSCPP-vol.-1.pdf>
- SARRAZIN, R. (2019). La complémentarité de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement des langues en milieu autochtone. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 3, 34-37. http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2019/03/REVUEvol3_FR_web.pdf
- STEINER, R. (1997). *L'éducation de l'enfant*. Triades.