

17. Peinture, modelage et dessin

De la 1^{re} à la 8^e classe, dans le cadre du cours principal et autant que possible entre les mains du professeur de classe, 2 heures par semaine.

De la 9^e à la 12^e classe, 6 semaines avec 3 heures doubles par semaine, dans les périodes de travaux d'atelier.

Les indications de Rudolf Steiner sur ces trois domaines sont ordonnées ici de manière chronologique. La peinture, le modelage et le dessin ont des liens tellement forts qu'il ne serait pas approprié de faire autrement.

Nous lisons dans la première conférence de *Méthode et pratique*: «*Nous restons dans la zone la plus physique qui soit lorsque nous apprenons à l'enfant à lire et à écrire; notre enseignement est déjà de nature moins physique dans le calcul; et en fait c'est à l'âme spirituelle ou à l'esprit-âme que nous enseignons la musique, le dessin, ou toute chose de ce genre. [Après avoir expliqué l'enseignement de l'écriture à partir du dessin d'"objets" appropriés ("P", "poing"), la conférence continue ainsi:] Nous ferons donc faire à chaque enfant un peu de dessin et un peu de peinture, en commençant par les éléments les plus simples. Mais nous commencerons aussi à enseigner la musique, afin que dès le début l'enfant prenne l'habitude de manier un instrument quelconque...*»

Après une remarque sur la nécessité de faire agir ensemble penser, sentir et vouloir, la même conférence parle de l'importance d'une activité artistique saine dans les toutes premières années d'école: «*Il s'agit seulement de ne jamais diriger la volonté vers une mauvaise direction par de faux moyens, mais de la faire se fortifier comme il convient par le moyen de l'art. C'est à cela que doit dès le début servir l'en-*

seignement de la peinture, des activités artistiques et aussi de la musique. Ce faisant, nous remarquerons que c'est précisément pendant la première partie de la seconde période de sa vie que l'enfant est le plus réceptif à une éducation qui s'impose par les moyens de l'art, et que c'est à cet âge que nous pourrions obtenir les meilleurs résultats. Il s'adaptera comme de lui-même à ce que nous voulons lui enseigner, et il sera aussi heureux que possible lorsqu'il reproduira sur le papier telle ou telle chose en dessinant ou en peignant; nous aurons ici à éviter tout ce qui reproduit les objets extérieurs. Là encore, nous devons nous rappeler qu'il faut en quelque sorte ramener l'enfant à des civilisations du passé, sans cependant pouvoir procéder exactement comme à cette époque, car les hommes étaient alors différents. C'est dans une disposition d'âme et d'esprit toute différente que vous aurez à transporter l'enfant vers ces époques anciennes.

C'est pourquoi, en dessin, nous ne viserons pas à lui faire copier ceci ou cela; nous lui enseignerons des formes fondamentales, nous lui apprendrons à dessiner un angle ainsi, un autre autrement; nous essaierons de lui apprendre à dessiner le cercle, la spirale. Nous partirons donc de formes achevées en elles-mêmes et non pas du fait qu'elles imitent ceci ou cela; nous nous efforcerons d'éveiller son intérêt pour la forme elle-même. [Il est ensuite question de la légende de la création de la feuille d'Acanthe, qui présente de manière totalement fautive l'apparition de cet ornement. Puis on lit ceci:] Alors cesseront ces pratiques terribles qui font tant de ravages dans les sensibilités. Lorsque les humains sont en présence d'une création de main d'homme, ils disent: "Ceci est naturel, cela ne l'est pas." Or il ne s'agit absolument pas d'émettre un jugement: ceci est bien imité, etc. Cette ressemblance avec le monde extérieur doit apparaître en second lieu.

Ce qui doit vivre en l'homme, c'est le sentiment d'être intérieurement fondu avec les formes mêmes. Il faut donc que, même quand on dessine un nez, on soit intérieurement uni à la forme de ce nez, et c'est seulement après qu'apparaîtra la ressemblance. Le sentiment des lois internes ne sera jamais éveillé chez des enfants de sept à quatorze ans

par la reproduction des choses. Et il faut bien avoir conscience de ceci: ce que l'on ne développe pas entre sept et quatorze ans, on ne pourra plus le cultiver ensuite. »

Steiner attire ensuite l'attention sur la possibilité d'atteindre plus tard, dans le cadre d'un travail individuel et à titre d'exception au moins un ersatz de ce qui n'a pu être développé au moment opportun; mais ceci n'appartient pas à l'enseignement.

Les phrases suivantes, tirées de la première conférence de *Méthode et pratique* parlent de la participation de l'être entier à l'expérience artistique: «*En utilisant la musique, ou le dessin et le modelage, vous élevez la sensibilité jusqu'au niveau de l'intellect. Mais il faut le faire correctement. Aujourd'hui, tout est confondu, surtout lorsqu'il s'agit d'activités artistiques; nous dessinons avec la main, nous modelons aussi avec la main, pourtant les deux choses sont tout à fait différentes. Cela peut se manifester en particulier lorsqu'on fait aborder à l'enfant les activités artistiques. Dans le modelage, nous devons autant que possible veiller à ce que l'on suive de la main les formes plastiques. Lorsque l'enfant prend conscience de ce qu'il forme lui-même, nous pouvons l'amener à ce qu'il suive les formes de l'œil, mais d'un œil qu'imprègne la volonté. L'encourager à prendre conscience des formes de son corps ne peut rien avoir de dangereux pour sa candeur, ni d'attirer son attention sur son œil, lorsqu'il suit par exemple du regard la courbe d'un cercle, en lui disant: "Tu dessine toi-même un cercle avec ton œil." Ce n'est pas là nuire à sa candeur, c'est faire appel à l'intérêt de l'être tout entier. C'est pourquoi il faut que nous ayons conscience que, ce faisant, nous élevons la nature inférieure jusqu'à la nature supérieure, jusqu'à l'être neuro-sensoriel. »*

Pour traiter entièrement le problème de l'enseignement du dessin dans le plan scolaire de Steiner, il serait nécessaire de suivre une ligne précise, qui commence dès la deuxième conférence de *Nature humaine*, traverse plusieurs cycles et abou-

tit au cycle de Torquay, après que la question a été abordée avec les points de vue les plus divers. Je ne reproduis que les phrases les plus marquantes, laissant au lecteur le soin de sentir lui-même quel est le fondement commun à toutes ces manières de voir. Dans *Nature humaine* (deuxième conférence), nous trouvons ceci : « Vous devez vous représenter que d'avant la naissance et continuellement, l'activité représentative pénètre en l'entité humaine, mais qu'elle est réfléchie par celle-ci. Au moment où vous refoulez par votre corps l'activité que vous avez exercée dans le monde spirituel avant votre naissance, c'est-à-dire avant la conception, vous faites l'expérience de l'activité représentative. [Et trois pages plus loin :] Si aujourd'hui, êtres physiques que vous êtes, vous vous représentez les choses, ce n'est pas à l'aide d'une force qui est en vous, mais avec celle d'une force antérieure à votre naissance et qui agit encore en vous. On pourrait penser qu'elle prend fin à l'instant de la conception ; mais non, elle continue d'agir, et nous formons des représentations du fait qu'elle nous pénètre encore de son rayonnement. La vie prénatale se poursuit, se prolonge en vous ; seulement, vous pouvez la réfléchir, de par une force qui réside dans votre antipathie. Si maintenant vous vous représentez quelque chose, cette activité représentative rencontre l'antipathie, et si celle-ci devient assez forte, la réminiscence surgit, la mémoire. »

Il n'est, certes, pas question ici de la peinture, du modelage et du dessin, mais il en va autrement lorsque l'on passe à l'endroit correspondant du cycle de Stuttgart en 1920, dans la deuxième conférence.

La troisième conférence de *Méthode et pratique*, après avoir précisé le sens de la théorie des couleurs de Goethe, dit ceci : « Qu'on mette donc l'enfant en contact avec les couleurs le plus tôt possible ; on fera bien d'appliquer des couleurs sur un fond déjà coloré, et l'on s'efforcera d'éveiller en l'enfant des sentiments comme peut les engendrer la conception des couleurs que propose la Science spirituelle... »

On lira dans le texte le passage qui caractérise cette conception. On lit ensuite :

« On peut très bien indiquer aux enfant d'une façon simple cet élément intérieur vivant des couleurs. Il faut ensuite se pénétrer fortement soi-même de ceci : en soi, le dessin a déjà quelque chose de faux. Ce qui est le plus vrai, c'est le sentiment suscité par la couleur ; celui qu'éveille le noir et blanc est déjà moins vrai, et le moins vrai de tous, c'est celui que fait naître le dessin. Car le dessin en soi est déjà proche de cet élément abstrait présent dans la nature en tout ce qui meurt. En fait, nous ne devrions dessiner qu'en prenant conscience de ce fait : pour l'essentiel, nous dessinons ce qui est mort. En peignant, en maniant les couleurs, nous devrions être conscients de faire surgir le vivant de ce qui est mort. [Puis, après quelques phrases sur la "ligne" d'horizon:] Vous arriverez ainsi progressivement à sentir que la forme naturelle naît de la couleur, et que par conséquent, dessiner, c'est abstraire. On devrait donner déjà à l'enfant une bonne notion, un sentiment juste de ces choses, car c'est ainsi qu'on vivifie son être intérieur, qu'on crée en lui un rapport juste avec le monde extérieur. »

On a souvent interprété comme une interdiction du dessin cette remarque sur la non-véracité du dessin, qui s'approche de « l'élément abstrait présent dans la nature dans tout ce qui est mort », qui a pour l'essentiel à faire avec ce qui est « mort ». Du fait de remarques sur le dessin comme celle que nous venons de citer, on a pensé que tout dessin linéaire devait être évité. On s'est même permis de reproduire des dessins de Steiner typiques du dessin au trait en les exécutant en technique de hachures, pour, par exemple, ne surtout pas dessiner la ligne ininterrompue d'un cercle. Il est donc bon de savoir que, précisément le jour où il prononce les paroles reproduites plus haut, le 23 août 1919, et le jour suivant (troisième et quatrième entretiens de séminaire), Steiner traite du dessin élémentaire avec insistance et d'une manière très positive en tenant compte en particulier des tempéraments des enfants ; il a fait de même dans trois cycles extérieurs. Il vise par là à éveiller chez les enfants, par des exercices de dessin appropriés, la conscience concrète de l'espace, et à leur faire découvrir des relations spatiales

comme symétrie, diamétrie [symétrie centrale?], mouvement et mouvement contraire, répétition et amplification, etc. On peut lire ce que cela signifie dans les passages mentionnés ci-après, et voir comment un germe est donné pour l'élaboration d'un enseignement élémentaire du dessin et de la géométrie donné de manière artistique: outre les troisième et quatrième entretiens de séminaire déjà mentionnés, il s'agit du cycle de Dornach en 1921-22, de celui d'Ilkley en 1923 et de celui de Torquay en 1924. Le premier passage (cycle de Dornach) montre comment on peut trouver des exercices susceptibles de conduire les enfants à développer un sens vivant du beau. On peut en même temps faire remarquer que la reproduction en hachures de l'exemple dessiné (symétrie d'une feuille de chêne) témoigne d'une incompréhension totale des intentions artistiques de Steiner. On ne peut utiliser le petit trait de manière sensée que pour des surfaces, et non pour des lignes (Dornach 1921-22, quatorzième conférence). Le deuxième passage, Ilkley, donne des exercices de dessin très proches, qui doivent par exemple éveiller le sens de la symétrie dans son propre corps, et donc le sens concret de l'espace. Il est question du corps éthérique, qui continue pendant le sommeil la géométrie exercée pendant le jour, puis on lit ceci, au début de ces considérations:

« Pour cela, il est nécessaire, par exemple que nous ne commençons pas la géométrie avec ces figures intellectuelles, avec ces figures abstraites que l'on croit d'ordinaire devoir placer au début; au contraire, il est nécessaire de commencer avec une vision non pas de nature extérieure mais de nature intérieure, d'éveiller par exemple chez l'enfant un fort sentiment de la symétrie. On peut commencer sous ce rapport avec les enfants les plus petits. » Ilkley 1923, dixième conférence*

On lira dans le texte comment il faut commencer et comment on peut mener ces exercices plus loin. Le dernier passage, dans le cycle de Torquay (quatrième conférence), donne des exercices analogues à ceux d'Ilkley: *« On pourra très bien faire déjà des exercices comme les suivants avec des enfants de huit ans, même s'ils sont tout*

d'abord malhabiles. »

Les exercices de dessin purement linéaire ne sont pas ici destinés aux « *enfants les plus petits* » (Ilkley) mais aux enfants de huit ans, c'est à dire quand même à ceux de l'âge le plus jeune, celui des trois premières classes.

Il avait semblé indispensable de quitter l'ordre chronologique des indications, pour opposer des éléments positifs aux notions de « *mort* », « *abstraction* », « *non-véracité* » apparues auparavant. Nous reprenons maintenant la succession chronologique :

Dans la quatrième conférence de *Méthode et pratique*, en 1919, Steiner traite de la première heure de cours avec les débutants ; après avoir recommandé toutes sortes de choses pour cette première rencontre de l'enfant avec l'école, il montre comment on peut amener l'enfant à dessiner lors de cette première heure et dit : « *Lorsqu'on aura parlé un certain temps des mains et du travail que l'on peut faire avec elles, on passera à une activité manuelle. Cela peut se faire éventuellement dès la première heure. On peut lui dire : "Je fais ceci maintenant [Une ligne droite]. Prends donc ta main et fais-le aussi !" On peut le faire faire par tous les enfants, lentement autant que possible, car cela ne pourra se faire que lentement s'il faut appeler les enfants à tour de rôle au tableau, leur faire faire le dessin et les renvoyer à leur place. Une bonne digestion de l'enseignement, voilà ce qui est important ici. »*

Le lecteur lira lui-même ce qui concerne ensuite la courbe dessinée par les enfants de la même manière, les suggestions de Steiner et ce qu'il dit sur les débuts de la peinture : « *Sur une feuille blanche que vous aurez fixée au tableau avec des punaises, vous peindrez une petite surface jaune. Puis vous en ferez peindre une par chacun des enfants. »*

Il fait ensuite peindre de la même manière des surfaces bleues entre les surfaces

jaunes, et, réparties joliment, des vertes, de manière à conduire l'enfant à ressentir jaune-bleu d'un côté, jaune-vert de l'autre. Cet exercice élémentaire se place donc au tout début de la scolarité : dessiner des formes originelles, peindre des harmonies colorées originelles. Il faut ensuite faire de même en musique ; nous ne l'évoquerons que brièvement. Ceci est d'autant plus important que la conférence suivante, la cinquième, explicite encore une fois ces tout premiers pas de l'enfant à l'école. On y lit dès la première page : *« Nous allons maintenant poursuivre en ce qui concerne le point suivant. Admettons que vous ayez continué pendant un certain temps à pratiquer ces exercices avec le crayon et avec la couleur. Pour que l'enseignement repose sur des bases solides, il est absolument nécessaire que l'apprentissage de l'écriture soit précédé par une certaine pratique du dessin, de telle sorte que l'écriture procède du dessin. Il est en outre nécessaire que la lecture des textes imprimés soit tirée de la lecture des mots manuscrits. Nous nous efforcerons donc de passer du dessin à l'écriture, de l'écriture à la lecture de ce qui est écrit à la main, de la lecture du texte manuscrit à celle du texte imprimé. Je suppose ici que vous serez parvenus à obtenir de l'enfant qu'il soit déjà capable, grâce au dessin, de bien tracer les courbes ou les droites dont il aura besoin pour écrire. »* Vient ensuite un long développement sur l'enseignement de l'écriture ; on pourra le lire dans le texte. Il est à remarquer que l'enseignement de l'écriture est expressément rattaché au dessin, au dessin linéaire.

Lors du quatrième après-midi de séminaire, après un exposé d'un participant sur la stéréométrie, Steiner fait une remarque qui doit être reproduite ici : *« Pourquoi avez-vous la nostalgie de partir du solide avec les enfants et de là d'accéder à la surface ? Vous voyez, le spatial en général est confus pour l'enfant, très confus avant tout. On ne pourra pas donner facilement à l'enfant une représentation de l'espace autre qu'indistincte. La fantaisie même de l'enfant en souffre si vous exigez de lui de se représenter des solides. Vous prenez comme point de départ que le solide est le concret et la ligne l'abstrait. Ce n'est pas le cas. Si l'enfant devait utiliser sa fantaisie pour se repré-*

senter un solide, il devrait avoir les éléments utiles à cette représentation. Par exemple, dans le cas du tétraèdre, il doit déjà pouvoir se représenter le triangle. Le triangle est une chose en soi. Ce n'est pas une abstraction comme un solide. Je croirais qu'il ne faut pas enseigner la géométrie comme stéréométrie, mais plutôt comme planimétrie, comme enseignement des figures et des surfaces que l'on y trouve. Ceci est très souhaitable, parce que cela peut apporter un soutien à la chose sur laquelle l'enfant peut volontiers diriger son entendement et cela en corrélation avec l'enseignement des nombres. Un enfant ne tardera pas à dessiner un triangle et on ne devrait pas attendre trop longtemps pour passer au dessin de ce que l'enfant perçoit. »

Cet exposé a un rapport avec l'enseignement du dessin seulement dans la mesure où il montre combien la conscience de l'espace est limitée chez les enfants, tout du moins à l'entrée à l'école. Mais la dernière phrase citée indique que l'on doit conduire les enfants, même à cet âge, à saisir et à reproduire des figures que l'on a dessinées devant eux, ce que « *l'enfant regarde à ce moment* ». Il ne s'agit pas ici de dessiner ce que perçoivent les sens, des objets : Steiner rejette cela à cet âge, et demande pour des âges plus élevés que l'on s'en tienne fermement « *à des points de vue de peintre* ». Il s'agit de reproduire ce que le maître fait devant les élèves en tant qu'autorité, non pas parce que l'enfant voulait reproduire le monde extérieur, mais parce qu'il voudrait refaire ce qui a été fait devant lui pour s'y unir avec son être propre. Il s'agit d'exercices de dessin comme ceux qui ont été traités dans la même heure.

Voici maintenant quelques brèves remarques tirées de *Conseils* ; elles donnent une image de la difficulté à insérer de manière judicieuse la peinture et le dessin dans la tâche pédagogique.

22 décembre 1919, après un compte rendu du travail avec la classe : « *Peindre*

avec de l'aquarelle plutôt qu'avec des craies. On peut utiliser de la craie à l'huile. »

Pour un garçon difficile: « Il faudrait faire dessiner à “X” quelque chose de rigolo: une ligne qui serpente, fait des nœuds et se retrouve. Il pourrait également dessiner des formes d'eurythmie . » 1^{er} janvier 1920*

Au sujet de l'enseignement du modelage: « Ne pas amener l'enfant à être esclave du modèle. Le contraindre à observer. »

Après une question sur l'écriture avec la main gauche: « Oui, on trouvera en gros que les enfants qui ont des dispositions spirituelles... peuvent écrire comme ils le veulent sans être gênés, à droite et à gauche. Mais des enfants matérialistes deviendront stupides en écrivant des deux mains. Il y a bien une raison à l'apparition de la latéralisation droite. Il en est ainsi: à cette époque matérialiste, les enfants deviennent stupides du fait de l'écriture à gauche, lorsqu'ils utilisent alternativement les deux mains. C'est une chose non anodine pour tout ce qui est lié à l'intelligence, mais pas du tout en dessin. On peut très bien faire dessiner avec les deux mains . » 14 juin 1920*

Dans le cycle de Stuttgart en 1920, on lit dans la deuxième conférence ces paroles mystérieuses: « Vous avez là une collaboration absolument réelle de l'âme avec le corps; à sept ans, l'âme s'émancipe du corps, elle n'agit plus dans le corps mais pour elle-même. Alors, à cet âge de sept ans, les forces de l'âme qui naissent ainsi, nouvelles, dans le corps même, commencent à agir, et leur action se poursuit jusque dans l'incarnation suivante. Ce qui émane alors du corps est refoulé, et d'autre part les forces qui jaillissent vers en bas à partir de la tête sont arrêtées. À ce moment du changement de dentition se livre un combat intense entre les forces qui vont d'en haut vers en bas, et celles qui jaillissent d'en bas et tendent vers en haut. Le changement de dentition est l'expression physique de cette confrontation entre les forces qui, plus tard, apparaissent chez l'enfant sous l'aspect des forces intellectuelles, et celles qui doivent être

employées en particulier dans le dessin, la peinture et l'écriture. Toutes les forces qui s'élancent vers le haut, nous les employons lorsque nous développons l'écriture à partir du dessin. »

Ce qui est dit ici sur les forces agissant dans le dessin, la peinture et l'écriture, forces nommées en général forces plastiques par Steiner a un opposé : les forces musicales abordées peu après. Le 15 novembre 1920, Steiner répond très clairement à un professeur se plaignant de ce que les enfants ont beaucoup de mal à parvenir à des formes en aquarelle : *« On ne devrait pas cultiver l'usage des craies. Ce qui importerait (nous n'en sommes pas encore là), ce serait de pouvoir établir des limites. Nous aurions alors un programme correct, plus précis pour les classes inférieures. Les autres classes doivent naturellement accomplir presque la même tâche puisqu'ils sont depuis peu de temps dans l'École. Il faudrait seulement tenir compte de l'âge des élèves. Le plus important réside en cela : éveiller chez les enfants un sens intérieur de la composition colorée, une expérience du monde des couleurs. Les enfants, en ressentant les contes, devraient recevoir un sentiment de la vie des couleurs. »*

Ce n'est pas assez précis pour le professeur ; pour lui, il faudrait bien donner des formes aux enfants, des motifs. La réponse de Steiner surprend tout d'abord extraordinairement, car elle semble renverser la conception courante de la peinture : *« Les enfants parviennent bien à des formes lorsque vous laissez leur imagination agir. Ils doivent faire découler les formes de la couleur. Vous pouvez parler avec les enfants dans le monde des couleurs. Songez seulement combien ce serait stimulant d'amener les enfants à comprendre ceci : il y a ici ce lilas coquet, et dans son dos est assis ce petit rouge impertinent. Le tout se tient sur un humble bleu.*

Il faut que vous rendiez cela concret (c'est formateur pour l'âme), si bien que les couleurs font aussi quelque chose. Ce que l'on conçoit à partir de la couleur peut être réalisé de cinquante manières différentes . » 15 novembre 1920*

Pour le premier stade de la peinture, par lequel les élèves plus âgés doivent aussi passer au début (avec des modifications liées à leur âge), Steiner ne veut pas de motifs figuratifs, mais des motifs de la vie de l'âme, comme le « *petit rouge impertinent* », et il demande de diriger les enfants dès les premiers pas vers la création d'un espace par les couleurs, le recul du bleu, l'avancée du rouge, etc. En regardant les travaux des voisins, ils font eux-même l'expérience de l'existence réelle d'un motif (de la vie de l'âme), et de « *cinquante manières différentes* » de le réaliser. C'est donc concret au sens du paragraphe précédent, mais seulement dans la mesure où nous croyons voir un espace structuré. Steiner continue: « *On doit amener l'enfant à vivre dans la couleur en lui parlant du rouge qui regarde à travers le bleu, et en l'amenant vraiment à réaliser cela. J'essaierais d'introduire beaucoup de vie précisément là. Il faut les faire sortir de ce qui est mal dégrossi, mou. Il faut introduire du feu en eux! Il est nécessaire, d'une manière générale, que ce sentiment des couleurs, qui n'est pas aussi dégradé que le sentiment musical, soit développé à l'époque actuelle. Développer la vie des couleurs exercera une influence bénéfique sur la musique*.* »

15 novembre 1920

Ceci constitue le premier degré de la peinture. Ce qui devrait venir après serait la vraie réponse à la question des sujets posée plus haut, si on la comprend bien : le second degré serait de savoir à l'avance comment les couleurs vont à chaque fois, dans l'harmonie colorée choisie, agir en structurant l'espace –de manière concrète au sens précédent. Le troisième degré sera alors atteint peu à peu : prendre comme sujet un motif spatial parce que l'on sait comment il peut naître des couleurs.

Les phrases suivantes concernent le dessin linéaire ; elles sont aussi riche d'enseignement que celles sur la peinture avec les enfants que l'on ne doit pas, selon elles, faire faire de la même manière aux élèves plus âgés. Après l'entretien précé-

dent, axé sur l'introduction de la peinture pour les plus jeunes, un professeur vient de demander s'il faut faire travailler, outre la peinture, le dessin: *« Le dessin linéaire, non. Le dessin linéaire, seulement lorsqu'il s'agit de comprendre quelque chose de géométrie. Ce qui est important dans tous les cas, c'est l'inverse: travailler à partir du clair-obscur! La 9^e classe n'a pas encore montré de vivacité dans ce domaine. Toute aide sera la bienvenue* . »* 15 novembre 1920

Le 11 septembre 1921, sans transition, après qu'il a été question de la physique en 10^e, Steiner dit ceci: *« Je voudrais demander solennellement à ceux qui ont à faire avec le dessin de lire le mémoire de Baravalle La pédagogie de la physique et des mathématiques. Ces choses sont également d'une importance extraordinaire pour l'esthétique... Chacun devrait s'y intéresser. Ceci peut exercer une influence profonde sur les travaux manuels... On peut certainement en tirer beaucoup pour la forme à donner à un col, à une jarretière selon ces principes. Col, jarretière et ceinture. Une chose telle que ce mémoire revêt pour le professeur Waldorf une importance fondamentale, parce qu'il montre le passage des mathématiques à la représentation imagée et facilite beaucoup ce passage. On pourrait mener cela plus loin. Ce qu'il a fait pour les formes pourrait être fait de manière analogue pour les couleurs et même pour les sons. Pour les sons, vous trouverez bien des éléments dans l'esquisse d'une théorie des sons de Goethe. Ce tableau est d'une prodigieuse valeur. On peut traiter en ce sens la théorie des couleurs. »*

Il faudrait étudier avec soin l'impulsion apportée par Baravalle pour l'exécution des formes en dessin. Ceci peut donner un élan essentiel à cet enseignement. La structuration concrète de l'espace par des courbes ou des surfaces est d'une grande importance; en faisant le détour par l'expérience esthétique, elle conduit à saisir concrètement ce qui vit dans l'espace.

Le cycle de Dornach en 1921-22 traite aussi des débuts de la peinture: «L'enfant est, à l'intérieur de son corps, un plasticien et nous pouvons faire sortir ces dispositions intérieures de plasticien, très généralement faire sortir l'ensemble de ses dispositions innées. L'enfant possède aussi des dispositions innées à ce que, même si ce n'est pas commode, nous le laissions faire sur le papier toutes sortes de choses par lesquelles il peut être introduit dans les mystères du monde des couleurs. Il est par exemple extraordinairement intéressant de voir comment les enfants se trouvent progressivement à l'aise dans l'élément de la couleur lorsqu'on les laisse d'abord tout simplement disposer à leur guise de la couleur sur une surface blanche. Ils couvrent de couleurs les différentes parties de cette surface blanche où apparaîtra, du seul fait des dispositions naturelles de l'enfant, une certaine harmonie interne des couleurs. Ce qu'ils barbouillent un peu partout au hasard sur le papier n'est pas dépourvu de sens, cela a une certaine harmonie de couleurs. Il faut seulement veiller à ne pas laisser les enfants utiliser les couleurs qui proviennent de boîtes de peinture où les enfants prennent douze couleurs sur les pastilles de couleurs et les appliquent ensuite directement sur le papier. C'est toujours nuisible, même pour les artistes peintres. Il faut peindre à partir de la couleur diluée dans les godets à peinture, à partir de la couleur diluée dans l'eau ou dans un autre liquide. Il faut développer en soi un lien intérieur intime avec la couleur. Il faut effectivement que l'enfant le fasse. On n'a pas de lien intime avec la couleur lorsqu'on barbouille de la couleur à partir d'une palette, mais seulement lorsqu'on peint à partir de couleur diluée dans le godet à peinture.

Et si l'on dit alors à l'enfant: "Regarde, c'est très beau ce que tu as fait là: tu as peint au milieu une surface rouge et tu as fait le reste de la peinture en conséquence. Tout ce que tu as sur ta peinture est en accord avec la surface rouge. Essaie maintenant de faire exactement l'inverse, fais une surface bleue là où tu as maintenant une surface rouge et peins tout le reste en conséquence comme tu devrais le faire s'il n'y avait pas au milieu du rouge mais du bleu."

Premièrement, l'enfant se sent extrêmement stimulé par un tel exercice, deuxième-

ment, grâce à quelques conseils de la part du maître et éducateur l'enfant réalisera très certainement cette transposition dans une autre tonalité de couleur en gagnant énormément dans son rapport avec le monde si on lui fait faire une telle chose. Et il faut absolument faire modeler par l'enfant de petits objets, aussi peu commode que cela puisse être; prenez donc le matériau que vous avez sous la main. Certes, il est nécessaire d'éviter que les enfants ne se salissent; ce n'est pas commode, mais le profit que les enfants en retirent est d'une valeur infiniment supérieure au fait que les enfants ne doivent pas se salir en les confectionnant*. » Dornach 1921-1922, douzième conférence

Le cycle d'Oxford en 1922 (sixième conférence) parle de la peinture avec des enfants aux représentations fixes ou fugitives: « Ce qui importe surtout, c'est que le contact entre le maître et l'enfant baigne entièrement dans un élément artistique, grâce auquel justement beaucoup de choses chez le maître prendront une sorte de caractère intuitif, instinctif, lui indiquant le moment venu ce qu'il doit faire pour l'individualité. Pour bien nous comprendre sur ce point, prenons la chose aussi concrètement que possible. Représentons-nous un enfant dont l'éducation s'accomplit non sans difficultés: nous remarquons que ce que nous lui montrons, les impressions que nous voulons éveiller en lui, les représentations que nous voulons lui transmettre, provoquent dans sa tête une circulation si intense et une si forte excitation nerveuse, que pour ainsi dire ce qu'on lui enseigne n'arrive pas à passer de la tête dans le reste de l'organisme. L'organisation de la tête devient en quelque sorte partiellement mélancolique. Il devient difficile à l'enfant de faire passer de la tête dans le reste de l'organisme ce qu'il voit, ce qu'il ressent et aussi ce qui lui est enseigné sous d'autres impulsions. Ce qu'il a appris reste en quelque sorte enfermé dans la tête, ne peut pas descendre dans le reste de l'organisme. Si l'on enseigne avec un sens artistique, on saura, instinctivement, comment présenter les éléments d'art présents dans l'éducation et dans l'enseignement. Si j'ai affaire à un tel enfant, je lui enseignerai d'une tout autre façon qu'à un autre enfant

comment travailler avec la couleur et comment peindre. Et parce que ceci est si important chez nous, à l'école Waldorf, peindre est une activité que l'on introduit depuis le début. J'ai déjà exposé comment même l'écriture est enseignée en partant de la peinture, mais d'une manière qui peut être individualisée selon chaque enfant. On a précisément l'occasion d'individualiser, puisque l'enfant doit tout faire lui-même . »*

Le lecteur lira dans le texte les indications très concrètes qui suivent. Elle permettent de saisir pleinement le sens de ce qui précède.

Une carte géographique est exposée pendant le cycle d'Oxford. Steiner dit à son sujet: *« Vous pouvez encore voir ici [carte géographique] comment on peut guider vers la vie dans sa plénitude, quand on est parti justement d'un élan plein de vie. Vous pouvez le voir en regardant cette carte : on a tout d'abord l'expérience de la couleur, on la vit dans l'âme. Vous voyez ici la Grèce vécue par l'âme. L'enfant grandit en s'adaptant aux expériences vécues par les couleurs en vue de ce qu'il reçoit de l'enseignement de la géographie, et il en vient à se dire : la Crête, il faut que je la peigne de cette couleur, la tête de l'Asie Mineure de celle-ci, le Péloponnèse ainsi. Grâce à la couleur, l'enfant apprend le langage de l'art, et effectivement une carte géographique devient par là une production de l'âme. Songez seulement quelle expérience de la terre ont les enfants lorsqu'après avoir peint la Crête de telle couleur ou le Péloponnèse ou la Grèce septentrionale, en puisant à leur être intérieur, en ressentant ce qu'est chaque couleur, songez comment prend vie en leur âme ce qu'est la Grèce, comment l'enfant recrée par lui-même en quelque sorte une nouvelle Grèce. Par cette méthode, l'homme s'ouvre au monde en le vivant réellement. Les choses s'animent tout autrement pour les enfants quand on leur fait vivre de cette façon la réalité, la réalité tout ordinaire et sèche, quotidienne, après qu'ils ont d'abord appris à ressentir en artistes dans leurs peintures simples les éléments du langage des couleurs à travers lesquels ils s'expriment, ces couleurs-syllabes et ces couleurs-mots, dirais-je volontiers* . »* [Oxford 1922, septième conférence](#)

Le principe mentionné ici est manifestement le fait de faire vivre d'abord aux enfants l'expérience des couleurs et de leur rencontre, de sorte que les formes soient seulement une suite de l'expérience des couleurs.

On demande dans un *Conseil* comment traiter les couleurs en histoire de l'art, apparemment en 9^e classe; Steiner répond ceci: «*Ne pouvez-vous pas réaliser une fois ce que j'ai dit hier aux jeunes garçons et aux jeune filles ? Ce que j'ai dit en relation directe avec la manière de traiter les couleurs devrait devenir le sujet de nombreux cours. Peut-être peut-on se procurer à Dornach ce que j'ai indiqué. Je veux dire qu'il faut passer avec cette classe à un travail pratique avec les couleurs de sorte qu'ils aient conscience de ce que l'on fait dans les classes inférieures. Il doivent en être conscients. Il faut aussi les faire dessiner, il faut énormément développer dans les cours ce que vous avez commencé dans vos relations. Je ne veux pas parler seulement des courbes; vous pouvez aussi le faire pour les couleurs. Comme vous le faites avec les courbes, vous pouvez mettre en opposition une surface bleue circulaire et une surface jaune qui se répand. On peut ensuite passer à l'anatomie comparée. On peut placer le haut et le bas du corps en opposition. On peut opposer la capacité de certains animaux à percevoir et à ressentir, aux mouvements de la queue chez le chien. C'est le même problème; on entre ainsi dans la vie, dans la réalité. Il faut introduire cela dans tous les domaines de l'enseignement**. » 15 octobre 1922

Je n'ai pu déterminer si ces paroles, en particulier celles sur le traitement pratique des couleurs s'adressent au professeur d'histoire de l'art ou au professeur d'atelier. La seconde partie de l'exposé est destinée sans aucun doute aux professeurs des grandes classes. Elle attire l'attention sur les énigmes de la vie de l'âme que l'on touche avec toutes les relations de symétrie. Ceci nous ramène à l'énigme du cycle de Stuttgart en 1920.

Le cycle de Dornach en 1923 contient un exposé très riche d'enseignement sur la perspective colorée et la perspective linéaire : « Oui, lorsqu'on s'est habitué à cultiver un sens pour de telles observations dans la vie, on discerne encore autre chose. Voyez-vous, il faut que les connaissances différentes que l'on propose à l'enfant aient absolument un lien entre elles. Je vous ai dit : nous faisons peindre l'enfant en puisant à ses propres forces formatrices, naturellement pas avec des crayons, mais avec de vraies couleurs. Peu à peu, pour lui, le bleu devient quelque chose qui s'éloigne, s'en va au loin, le jaune et le rouge quelque chose qui s'approche. C'est quelque chose qui se manifeste fortement chez l'enfant de sept à huit ans déjà, si seulement on ne le tourmente pas à cet âge par quelque méthode de dessin à laquelle on le dresse. Certes, si l'on fait peindre à l'enfant des maisons et des arbres comme ils sont en réalité, cela ne va pas. Mais si on lui fait faire le travail de façon à ce qu'il ait ce sentiment : la direction que suit le mouvement de ma main est aussi celle que prend la couleur (le matériau utilisé est une chose secondaire) cette couleur vit sous les doigts, elle va continuer de quelque façon – si l'on parvient à cela on obtient quelque chose de très riche de sens dans l'âme de l'enfant : la perspective de la couleur. Il a le sentiment que le jaune-rouge s'approche, que le bleu-violet s'éloigne de plus en plus. On travaille ainsi avec intensité ce que plus tard on doit aussi élaborer avec l'enfant : la perspective que l'on représente à l'aide de lignes. C'est une chose terriblement nuisible que d'apprendre la perspective à un enfant déjà grand auquel on n'a pas d'abord enseigné une sorte de perspective intense naissant des couleurs. L'être de l'homme va terriblement s'extravertir s'il s'habitue à pratiquer la perspective quantitative sans avoir auparavant appris la perspective qualitative qui s'exprime par l'intensité : la perspective des couleurs.

C'est dans ce contexte que se révèlent d'autres rapports. Si vous empêchez l'enfant de vivre intensément la perspective des couleurs, il ne pourra jamais apprendre à lire suffisamment vite – ceci étant toujours dit avec les réserves faites hier. Il ne s'agit pas d'apprendre à lire à l'enfant aussi vite que possible dès le début. Mais en cultivant cette sensibilité vis-à-vis des couleurs, l'enfant acquiert des représentations souples, une sen-

sibilité souple, une activité volontaire souple. Tout ce qui anime l'âme s'assouplit. Peut-être vous faudra-t-il plus de temps pour lui enseigner à lire en employant ce que l'on exige pour développer la lecture: le dessin qui peint, la peinture qui dessine. Mais à l'âge où il aborde la lecture, il est tout de même possible de la lui enseigner de façon vraiment juste sans qu'elle s'installe de manière trop superficielle dans le corps, dans l'homme entier (ce qui peut se faire aussi) et sans que son corps, à l'inverse, en soit trop profondément atteint et que chaque lettre marque son être d'une entaille*.

Dornach 1923, cinquième conférence

Le 25 avril 1923, après des considérations astronomique, sans transition: « Les élèves de l'école de perfectionnement de Dornach ont fait des choses admirables en peinture. Je leur ai demandé de différencier le lever du soleil et son coucher. Certains y sont parvenus à merveille. On pourrait cultiver de telles choses, par exemple ambiance de pluie dans la forêt, avec les élèves de quatorze-quinze ans. »

Après une visite dans une 8^e classe: « J'ai jeté un coup d'œil. Il me semble nécessaire de ne pas faire peindre les enfants tant que vous n'aurez pas du papier à dessin tendu. Sans cela, on encourage la négligence. Vous devez apprendre à tendre vous-même votre papier. Ne travailler avec la peinture que sur du papier tendu! Les préparations prendront du temps; ce n'est pas gênant. Les enfants en retireront beaucoup si on le fait correctement avec eux. Les élèves de la classe 8a vont beaucoup trop vite. Ils peignent également trop vite. L'aspect des cahiers éveille chez l'enfant des pensées impossibles*.

3 juillet 1923

Steiner relate sa visite au ministère de l'éducation: « J'ai... dit ceci: lorsque nous serons suffisamment avancés et que nous aurons élaboré notre plan scolaire, j'essaierai de développer le dessin à main libre à l'aide de La Mélancolie de Dürer. On y trouve toutes les nuances de clair et d'obscur, et on peut transposer cela en couleurs. Si on fait

comprendre cette image toute entière, les élèves seront capables de tout faire*. » 12 juillet 1923

Le 12 juillet 1923, Steiner dit tout à coup: « Une chose me tient à cœur: comment résoudre la question des cahiers lorsque l'on peint, étant donné que l'on ne doit peindre que sur du papier tendu? On fait naître ici une grande négligence. On ne peut avoir de planches à peinture, beaucoup trop chères. Il pourrait s'agir de planches rabotées. Ne pourrait-on pas réaliser en travaux d'ateliers de telles planches, sur lesquelles on pourrait tendre le papier? Faire peindre les élèves dans les cahiers n'est pas une bonne méthode. Dès que l'on commence avec les couleurs on doit commencer à tendre le papier. »

La quatrième conférence du cycle d'Ilkley attire l'attention sur tout autre chose ; il faudrait également en tenir compte lorsqu'on s'intéresse au problème central du dessin et de la peinture: “*Turnons nous vers l'homme. Nous voyons sa tête; dans la tête, la force de croissance des dents s'émancipe comme force de pensée, puis ce dont les dents n'ont plus à s'occuper directement parce que le corps éthérique s'en occupe est en quelque sorte poussé vers le bas, poussé vers la phonation parlée, si bien que les dents deviennent des aides pour la parole. Leur parenté avec le penser se montre encore là. Lorsque nous comprenons comment les dentales s'insèrent dans tout le penser de l'homme, comment on prend là les dents comme auxiliaires, précisément lorsque l'homme introduit dans la langue avec le « d » et le « t » l'élément de pensée précise, l'élément de pensée définitive, alors nous voyons aux dentales que les dents ont encore une tâche précise*.* » [Ilkley 1923, quatrième conférence](#)

La conférence du 16 août 1923 à Ilkley indique le lien important entre l'apprentissage du modelage et la faculté physique de vision: «*Selon le principe de l'école Waldorf, un enseignement de la peinture et du dessin commence donc déjà à un*

âge très tendre. On pratique également autant que l'on peut le modelage, mais seulement à partir de neuf-dix ans, et sous une forme simple. Mais le fait de recevoir à l'âge juste et de manière juste les rudiments du modelage vivifie extraordinairement la faculté physique de vision de l'enfant, introduit de l'âme dans la faculté physique de vision de l'enfant. Combien il est fréquent que les hommes suivent le cours de leur vie, entourés des objets et des événements, sans voir ce qui est le plus important. Apprendre à voir de telle sorte que l'homme se tienne de la manière juste dans le monde ! Cela doit aussi être appris. Et pour ce juste apprentissage de la vision, il se révèle particulièrement fructueux de cultiver le plus tôt possible chez l'enfant l'activité plastique, qui détourne ce que l'on a vu de la tête, le détourne des yeux vers le mouvement des doigts, le mouvement de la main. Certes, l'enfant est conduit par là à apprécier dans son proche environnement, par exemple dans le mobilier de sa chambre, ce qui est de bon goût et non ce qui est de mauvais goût ; mais il est également conduit à voir avant tout dans le monde ce qui doit pénétrer dans l'âme et le cœur de l'homme. »

Après des considérations sur l'enseignement de la musique, il continue ainsi : « Lorsque l'on veut comprendre des minéraux, on peut le faire selon le principe de cause à effet. Ce qui est du domaine de la physique peut être compris ainsi. S'élève-t-on aux plantes, il est déjà impossible de tout saisir avec la logique, avec l'entendement, l'intellect. Le principe plastique présent en l'homme doit déjà s'animer. Et tout ce que nous donnons à l'enfant comme habileté plastique lui confère la faculté de comprendre la plante selon sa conformation. »

Le 5 février 1924, le professeur d'atelier fait une remarque sur la peinture dans les grandes classes, que l'on ne peut malheureusement pas donner aussi régulièrement que dans les classes inférieures, et quelqu'un pose une question sur la technique de peinture dans les classes inférieures. Steiner répond longuement en touchant tout ce qui est décisif pour la peinture avec les enfants : « Il n'est pas

gênant d'interrompre la peinture pendant quelques années et de la remplacer par du modelage. Voici ce qui se passe : l'enseignement de la peinture continue d'agir dans l'inconscient, et lorsqu'on le reprend après une interruption, il y a beaucoup de vie et d'adresse chez les enfants. Pour tout ce qui a un rapport avec un savoir faire, il en va toujours ainsi : lorsque quelque chose est retenu, il y a bientôt un progrès rapide, précisément parce qu'il y a eu une interruption. Je crois qu'il faudrait encore améliorer l'enseignement de la peinture dans les classes inférieures. De nombreux maîtres se trop peu investis pour acquérir les compétences techniques. On n'utilise pas correctement le matériel. On ne devrait pas peindre sur des feuilles qui se plissent continuellement, mais il faudrait amener les enfants de toutes les classes à peindre sur des feuilles tendues et il faudrait mener la chose du début à la fin pour qu'une telle feuille soit vraiment terminée. La plupart des feuilles ne sont que des commencements.

Ce que vous voulez en tant que peintre [s'adresse à une personne en particulier] sera tributaire de vos entretiens avec les maîtres sur les questions techniques, sur l'emploi du matériel. Il ne peut pas y avoir d'autre solution pratique.

Dans les deux classes supérieures [11^e et 12^e], on pourrait faire peindre à nouveau les élèves doués pour cela. Nous avons suffisamment de temps. Il faudrait les faire recommencer avec les choses les plus simples. Lorsque l'on part de point de vue picturaux, il ne peut pas se présenter de difficultés importantes. Avec de jeunes enfants, il est juste de peindre à partir de l'âme, mais avec les plus âgés, il faut bien prendre des points de vue purement picturaux ; il faut montrer l'effet pictural d'une lumière qui tombe, etc... Tout concret de manière picturale ! Dès dix ans, on ne devrait pas faire peindre des objets car cela fait beaucoup de mal. [Steiner commence à dessiner au tableau avec de la craie de couleur.] Plus les enfants grandissent, plus on devrait partir de tels points de vue picturaux. On devrait expliquer ceci à l'enfant : Le soleil est là ; sa lumière tombe sur l'arbre. Mais il ne faudrait pas partir de l'arbre et dessiner, mais partir de surfaces de lumière et de surfaces sombres, de sorte que l'arbre naisse du clair-obscur de la couleur, mais de la couleur qui vient de la lumière. Ne pas partir de l'abs-

traction : l'arbre est vert. Ne pas faire peindre les feuilles en vert ; on ne devrait absolument pas peindre de feuilles. Il faut peindre des surfaces de lumière. Il faut mener cela à bien, on peut le faire. Si j'étais dans l'obligation de commencer avec des élèves de treize, quatorze ans, je prendrais La Mélancolie de Dürer, je montrerais combien la répartition de la lumière et des ombres est merveilleuse. La lumière de la fenêtre, la répartition de la lumière sur le polyèdre et sur la sphère. Puis Saint Jérôme etc. Partir de La Mélancolie est extrêmement fructueux ! Faire transposer du clair-obscur en imagination de couleurs.

On ne peut pas demander à tous les maîtres d'avoir de l'expérience en peinture. Il peut y avoir des maîtres qui ne veulent pas peindre parce qu'ils ne savent pas. Il faut qu'il soit possible qu'un maître enseigne sans peindre. Nous ne pouvons pas conduire les enfants jusqu'à la perfection dans tous les domaines des sciences et des arts. »

Il s'agit sans doute du passage le plus important sur la peinture. Il n'y est pas question des classes inférieures, mais il en a déjà été question assez souvent, avant tout le 15 novembre 1920 : on a parlé de partir de sentiments spécifiques éveillés par les couleurs, de la tendance intérieure des couleurs au mouvement, de la structuration de l'espace de manière non-figurative par la juxtaposition des couleurs ; tout ceci constitue l'introduction à l'utilisation des couleurs au début de la peinture et la condition incontournable pour toute peinture non-figurative même la plus primitive : le reproche adressé aux maîtres qui « s'investissent trop peu » concerne cela – et bien sûr l'utilisation de papier tendu uniformément.

« Peindre à partir de l'âme » reste juste pour les enfants les plus jeunes, même s'il s'agit une fois d'un élément figuratif puisé dans l'âme (l'enfant le voit aussi dans son espace intérieur), lorsque l'on a réellement cultivé l'expérience fondamentale des couleurs. Par contre avec des enfants plus âgés, il faut partir de « points de vue picturaux ». De quoi s'agit-il ? L'exemple de l'arbre placé sous le soleil le montre clairement ; on ne peint que « des surfaces de lumière et des surfaces

sombres » et non pas l'« objet » arbre. Cela vient de soi-même. Voici ce que sont les points de vue picturaux.

Et « *dès dix ans, on ne devrait pas faire peindre des objets* » : lorsque l'on a un sujet figuratif, l'arbre, on ne peint pas le tronc, les feuilles, etc, mais les lumières et les ombres. Nous avons donc deux étapes :

- avec les petits, avant dix ans : utilisation de la couleur, expérience intérieure des couleurs, puiser dans l'âme, au besoin également un motif figuratif tiré de l'âme ;
- avec les grands, à partir de dix ans : retour à un enseignement de la peinture peut-être interrompu, partir de points de vue picturaux, « *ne pas faire peindre d'objet* » mais lumière et ombre, clair et obscur, expérience des couleurs à l'extérieur.

Il faut donc suivre un chemin de l'expérience intérieure de la couleur, à éveiller chez les petits, à l'expérience extérieure de la couleur faite avec des objets éclairés. Et entre temps, si l'on a à initier à la peinture des enfants de treize, quatorze ans, partir de la *Mélancolie* de Dürer. Il n'est plus opportun, à cet âge, de partir de l'expérience intérieure de la couleur, créatrice d'espace, mais ce n'est pas encore le moment de suivre un chemin d'exercice méthodique basé sur l'observation du jeu de la lumière dans l'espace éclairé. La *Mélancolie* doit être alors un modèle intérieur ; de la confrontation avec elle pourront naître les questions les plus diverses, jusqu'à la perspective.

En lien avec des phrases sur la culture de l'imagination des élèves, Steiner parle dans le cycle d'Arnheim de dessiner en peignant, de peindre en dessinant, mais avant tout du modelage : « *Donc, abstraction faite de ce que d'une façon générale, nous ne commençons pas par enseigner aux enfants à écrire, mais nous les faisons dessiner en peignant et peindre en dessinant (il faut alors faire nettoyer la classe après ces séances, ce qui est peut-être un peu incommode)...*, abstraction faite de ceci, nous intro-

duisons aussi l'enfant autant que possible, dans la pratique artistique, dans l'exécution de petits travaux plastiques, sans amener l'enfant à autre chose qu'à faire de la forme ce qu'il veut, selon l'inspiration de son être intérieur. Il en résulte des choses tout à fait remarquables. Je veux en citer une à titre d'exemple, qui se manifeste de façon merveilleuse chez les enfants un peu plus grands.* » [Arnhem 1924, troisième conférence](#)

Puis il décrit combien l'enseignement de l'anthropologie peut vivifier l'instinct de modelage des enfants. Il faudrait absolument lire ce passage extraordinairement riche d'enseignements.

Le cycle de Torquay, montre comment on peut dès l'âge de huit ans conduire l'enfant à l'expérience de l'harmonie des couleurs: «*Supposons que je fasse tout d'abord avec l'enfant l'exercice de peinture suivant [surface rouge]. Et ensuite, en stimulant son sentiment, montrons-lui qu'à côté de cette surface rouge [intérieur], une surface verte qui l'entoure donne une impression harmonieuse... Ensuite, on essaie de faire comprendre à l'enfant qu'on veut faire l'exercice inverse. "Regarde, je mets ici du vert. Quelle couleur vas-tu mettre autour?" L'enfant mettra du rouge autour. En procédant ainsi, on amène l'enfant à sentir l'harmonie des couleurs. L'enfant apprend ceci: si j'ai ici au milieu une surface rouge avec du vert, je dois remplacer le vert par le rouge si le rouge devient vert. Laisser agir ces correspondances entre les formes et les couleurs sur l'enfant de huit ans est d'une extrême importance*.* » [Torquay 1924, quatrième conférence](#)

L'exercice élémentaire sur l'harmonie des couleurs proposé ici peut montrer ce que Steiner voulait dire en incitant à appliquer aux couleurs et aux sons la manière de considérer les formes géométriques présentée dans le mémoire de Baravalle. Dans le même cycle, Steiner montre pourquoi l'enfant aspire aussi fortement à réaliser des formes plastiques: «*Il faut voir clairement qu'avec le changement de denti-*

tion, avec lui seulement commence une activité autonome du corps éthérique. Pendant les sept premières années de la vie, cette activité est tout entière consacrée à former le second corps physique. Si bien que, pendant cette période, le corps éthérique agit dans l'enfant en véritable artiste, en sculpteur, en modelleur. Cette force modelante que le corps éthérique exerce sur le corps physique est alors libérée, émancipée à sept ans, au moment de la chute des dents de lait. Elle peut alors être utilisée par l'âme.

C'est pourquoi l'enfant a le besoin très fort de créer lui aussi des formes, soit en modelant, soit en peignant. Pendant les premières années, le corps éthérique a bien modelé et peint le corps physique. Désormais, cette activité qui ne s'exerce plus (ou s'exerce peu) sur le corps physique veut œuvrer à l'extérieur. Si l'éducateur connaît bien lui-même les formes que l'on trouve dans l'organisme humain, il saura quelles formes plastiques l'enfant aimera créer, ou aimera peindre, et il lui donnera de bonnes indications ; mais pour en arriver là, il faut avoir soi-même une vue, une conception artistique de l'être humain*. » [Torquay 1924, 6e conférence](#)

Le cycle de Torquay aborde également le dessin et évoque l'importance exagérée qu'on lui attache aujourd'hui du fait d'une optique mal orientée: « Lorsqu'on ressent en artiste, on aura toujours le sentiment de créer ce qui existe en partant du noir et du blanc, ou de la couleur. Les lignes apparaissent alors d'elles-mêmes. C'est seulement quand quelqu'un suit du regard ce qui se révèle à lui dans le noir et blanc ou dans les couleurs (les limites des couleurs qui se forment d'elles-mêmes, quand il les trace en les suivant), que naissent les limites du dessin.

C'est pourquoi, en tout cas, l'enseignement du dessin ne doit pas commencer par le dessin, mais partir de la peinture, de la couleur, ou du noir et blanc.

Et l'enseignement du dessin en tant que tel n'a de valeur réelle, en fait, que lorsqu'on le cultive en ayant conscience qu'il ne transmet rien de réel. Que les gens aient attaché une telle valeur au dessin, voilà qui a créé un terrible désordre dans notre manière de penser. C'est ainsi qu'est née la manière de voir selon laquelle, en optique, on des-

sine éternellement des lignes qui doivent être des rayons lumineux. Mais où trouve-t-on donc dans la réalité des rayons lumineux? Nulle part en effet. Ce qu'on a dans la réalité, ce sont des images. On fait quelque part un trou dans le mur; le soleil entre, une image se forme sur un écran. Dans la pièce, on peut tout au plus voir les images dans la poussière (et plus la pièce est sale, mieux on peut voir), on peut voir les images que la lumière compose avec les grains de poussière. Mais ce que l'on dessine ordinairement, les lignes, ce qu'on appelle les rayons de lumière, cela est imaginé. Tout ce qui est effectivement dessiné est pensé. Et c'est seulement quand on commence à enseigner à l'enfant une chose telle que la perspective, où l'on a déjà directement l'abstraction dans la manière dont on l'explique, que l'on peut commencer à représenter la visée, que l'on peut figurer par des lignes ce que l'on voit* . » [Torquay, Réponse à des questions, 20 août 1924](#)

Ainsi, le cycle de Torquay donne encore des points de vue importants sur la peinture, le modelage et le dessin et leur pratique.

On lira maintenant les indications de plan scolaire de Steiner, tirées tout d'abord des *Conférences sur le plan scolaire* pour les huit premières classes :

« Je vous prierai d'observer que jusqu'à la 6^e classe, nous avons tiré du dessin les formes géométriques, le cercle, le triangle, après avoir d'abord pratiqué le dessin dans les premières années en vue de l'enseignement de l'écriture.

Nous sommes ensuite passés progressivement du dessin pratiqué en vue de l'enseignement de l'écriture au développement chez l'enfant de formes plus compliquées, pratiquées pour elles-mêmes, pour le dessin en lui-même; nous avons également pratiqué la peinture pour elle-même. C'est vers cette sphère que nous dirigeons l'enseignement du dessin et de la peinture en 4^e classe, et nous enseignons en dessin ce qu'est un cercle, une ellipse, etc. Nous enseignons cela à partir du dessin. Nous poursuivons cela, en utilisant de la pâte à modeler, en conduisant à des formes plastiques, pour susciter aussi

la vision des formes, le sentiment des formes.

Comme nous l'avons vu, nous pratiquons l'enseignement du dessin durant les premières années d'école en développant chez l'enfant un certain sentiment des formes arrondies, anguleuses, etc. Nous développons à partir de la forme ce dont nous avons ensuite besoin pour l'enseignement de l'écriture. Au début de cet enseignement élémentaire du dessin, nous évitons absolument de reproduire quoi que ce soit. Évitez autant que vous le pouvez de commencer par faire reproduire par l'enfant un siège, une fleur, ou n'importe quoi; au contraire, apportez-lui autant que possible des formes linéaires pour elles-mêmes: formes rondes, pointues, semi-circulaires, en ellipse, etc. Éveillez en l'enfant la faculté de ressentir la différence de qualité entre l'ellipse et le cercle. En bref, éveillez le sens de la forme avant que ne s'éveille le désir de reproduire quelque chose! C'est seulement plus tard que vous ferez utiliser pour l'imitation ce qui aura été cultivé dans les formes. Faites d'abord dessiner un angle à l'enfant, afin qu'il comprenne sa forme. Puis montrez-lui la chaise et dites-lui: "Regarde, il y a ici un angle, et là encore un angle" et ainsi de suite. Ne faites rien reproduire avant d'avoir cultivé en lui la forme en ce qu'elle a d'activité propre; cette activité doit être ressentie intérieurement par l'enfant, et il pourra ensuite la reproduire. Faites encore de même lorsque vous passerez à une manière plus autonome de traiter le dessin, la peinture, et la réalisation d'illustrations.

En 6^e classe, faites intervenir sous une forme simple les notions de projection et d'ombre; elles seront à aborder aussi bien à main levée qu'avec la règle, le compas, etc. Prêtez attention au fait que l'enfant doit comprendre clairement, et pouvoir réaliser à nouveau, reproduire, ce que l'on observe dans un exemple comme celui-ci: nous avons un cylindre, une boule éclairée par une source lumineuse; comment est l'ombre de la boule sur le cylindre? Comment les ombres sont-elles projetées? C'est donc un enseignement simple des projections et des ombres qui doit commencer en 6^e classe. L'enfant doit devenir capable de se représenter comment des ombres sont projetées sur des surfaces planes, sur des surfaces courbes; ces ombres doivent être dues à des objets aux

formes diverses, et l'enfant doit être à même de pouvoir dessiner cela. Il doit au cours de cette 6^e classe apprendre comment un élément technique s'unit au beau, comment une chaise peut être en même temps techniquement adaptée à un certain but, et de surcroît avoir une belle forme. Et cette union du technique et du beau, l'enfant doit la comprendre et pouvoir la réaliser*.

[deuxième conférence sur le plan scolaire](#)

Pour une meilleure compréhension de ces indications, nous donnerons maintenant des phrases tirées du conseil du 16 janvier 1921. Un professeur a demandé s'il valait mieux, pour l'étude des projections, partir de l'art ou de la géométrie. Steiner répond ceci: «*Le mieux, c'est certainement ce qui fait un pont entre un enseignement qui en reste à la géométrie et un autre qui mène à l'art. Je ne crois pas que l'on puisse traiter cela de manière artistique. Je pense à la projection centrale. J'incline à penser que les enfants devraient vraiment savoir comment est l'ombre d'un cône sur une surface de tel type; ils en ont une vue intérieure.*»

Une question suit ces paroles: «*Doit-on employer des expressions comme rayon lumineux, rayon d'ombre?*» Steiner répond ainsi: «*Voilà une question plus générale. Il n'est pas bon d'employer en géométrie projective des choses qui n'existent pas. Il n'y a pas de rayons lumineux et encore moins de rayons d'ombre. Il n'est pas nécessaire de travailler avec ces notions pour étudier les projections. Il faut travailler avec des contenus de l'espace auquel on a donné forme. Il n'y a pas de rayons lumineux et de rayons d'ombre. Il y a le cylindre et le cône. Il y a une ombre qui apparaît lorsque j'ai un cône incliné éclairé à partir d'un point de telle sorte que l'ombre se trouve sur un plan incliné. J'ai alors une ombre qui est là. Cette ombre en tant que telle, la courbe qui la délimite, l'enfant devrait bien pouvoir les comprendre. De même que plus tard, en géométrie projective, il devra comprendre l'intersection d'un cylindre avec un autre cylindre de plus petit diamètre. Il est extrêmement utile d'enseigner cela aux enfants. Ceci ne détourne pas de l'art. Cela laisse les enfants dans l'art. Cela rend souple la*

faculté de représentation. On peut se représenter avec souplesse, lorsque l'on sait d'emblée quelle courbe apparaît à l'intersection de deux cylindres. Il est très important d'apporter ces choses-là, et non pas des abstractions. »

« En 7^e classe, on devrait cultiver tout ce qui a trait aux interpénétrations. Comme exemple simple, vous pouvez dire: “Nous avons ici un cylindre traversé par un tasseau. Le tasseau doit être passé à travers le cylindre.” Vous devez montrer quelle forme apparaît sur le cylindre aux deux intersections: où le tasseau entre et où il ressort. Cela, l'enfant doit l'apprendre. Il lui faut apprendre ce qui résulte de l'interpénétration de deux corps ou de l'intersection de deux surfaces, afin qu'il sache ce qui se passe si un tuyau de poêle traverse verticalement le plafond (il en résulte une pénétration par un cercle), ou bien de biais (il en résulte une ellipse). En outre, au cours de cette année scolaire, l'enfant doit recevoir un bon aperçu de la perspective. Il s'agit de réaliser des dessins simples en utilisant la perspective: raccourcir ce qui est loin, allonger ce qui est près; il faut aussi dessiner des objets qui se recouvrent l'un l'autre, et ainsi de suite. Il faut revenir sur l'union du technique et du beau, afin d'éveiller en l'enfant la faculté de se représenter s'il est beau ou non que le mur d'une maison soit ou non recouvert en partie par une belle avancée. Une telle avancée du toit peut cacher un mur d'une manière belle ou non. Des choses de ce genre agissent énormément si elles sont apportées à l'enfant en 7^e classe, donc lorsqu'il a treize, quatorze ans.

En s'approchant de la 8^e classe, tout ceci est amplifié, en insistant sur le côté artistique*. » [deuxième conférence sur le plan scolaire](#)

Jusqu'alors, cet enseignement est entièrement entre les mains du professeur de classe. À partir de la 9^e classe, peinture, modelage et dessin sont intégrés à l'enseignement des travaux manuels. On y fait du modelage, on réalise des objets artisanaux, on fait des exercices de clair-obscur, des travaux de menuiserie simples, et enfin de l'aquarelle. On pourra se reporter au chapitre « travaux d'ateliers ».

L'enseignement de la peinture, du modelage et du dessin exige énormément du professeur :

La peinture avec les couleurs liquides sur du papier tendu avec soin est tout d'abord un exercice technique pour l'enfant ; elle doit conduire à l'expérience des couleurs et aux nuances de leur rencontre. L'harmonie colorée n'est qu'une première étape, la seconde est le mouvement des couleurs et l'espace coloré ou perspective colorée qui en découle.

La peinture élémentaire des enfants conduit d'abord à des résultats –apparemment– dus au hasard, parce qu'ils ne savent pas ce que les couleurs peuvent réaliser à partir d'elles-mêmes. L'inconscient de l'être enfantin s'exprime donc par ces résultats fortuits. Lorsque l'on évite vraiment de s'appuyer sur des éléments matériels-concrets, les peintures enfantines de cette première étape se situent dans un espace intérieur structuré par la seule perspective colorée.

On parvient à une deuxième étape lorsque l'enfant expérimente peu à peu la capacité des couleurs à structurer l'espace, de sorte qu'il sait avant de tremper le pinceau dans la couleur quel mouvement et donc quelle organisation résultera de l'application d'une certaine couleur. À cette étape, on ne devrait donner à l'enfant que des sujets du domaine de l'âme et jamais des sujets pris dans l'espace concret. Il doit encore puiser l'élément pictural dans son âme.

On peut tendre vers une troisième étape dès la 4^e ou la 5^e classe en ajoutant à la force créatrice d'espace intérieur des couleurs l'aspect des surfaces éclairées dans l'espace extérieur. La peinture sort ainsi d'un espace intérieur comme celui des images de conte pour passer à l'espace extérieurs des corps et de la conscience éveillée. L'expérience d'une peinture se compose de ces deux éléments : premièrement l'espace extérieur qui a son origine dans la perception, dans une pensée inconsciente, des surfaces éclairées ou non, deuxièmement de la pure expérience du mouvement des couleurs.

Lorsque l'on s'attache sérieusement à cela dans les classes primaires de sorte que cela devient un peu un savoir faire pour les enfants, on a beaucoup atteint. Après une interruption de deux ans, ce que l'on a appris est élevé à la conscience claire et réappris en 11^e classe. Voir à ce sujet le chapitre « Cours d'ateliers ».

Il nous reste extrêmement peu d'indications sur le modelage. Il est dit que l'enfant doit commencer le modelage à neuf, dix ans –que l'on doit l'inciter à suivre avec le creux de la main les formes plastiques–, que l'on devrait utiliser les formes pour elles-mêmes, –que l'enfant devrait découvrir après coup seulement la ressemblance avec des éléments matériels extérieurs, que le travail sur les formes des organes de l'homme éveille l'aspiration à l'activité plastique qui ne doit pas toutefois en arriver à de la copie.

Le dessin transmet ses impulsions de manière répétée à d'autres matières. Il participe dans un premier temps, par l'exercice de formes très simples, à l'apprentissage de l'écriture (1^{re} classe). Puis il se développe dans des exercices de symétrie et d'autres relations spatiales qui doivent cultiver et constituer la conscience de l'espace. Il prépare par là la géométrie qui se déploie à partir de la 4^e classe dans l'exécution de figures géométriques précises. À partir de la 6^e classe, le dessin géométrique devient de la véritable géométrie avec des démonstrations, et le dessin continue d'exister sous la forme d'étude des projections jusqu'à la fin de la scolarité primaire. La 9^e classe élève cette branche du dessin au niveau d'un travail mathématique exact cultivé jusqu'à la fin de la scolarité. S'en séparent en 10^e classe le dessin de cartes en arpentage et en 11^e la projection de cartes en géographie.