

Musique

Chant : dans toutes les classes, une heure par semaine;

Flûte, par classe entière, et pour les enfants suffisamment doués, violon: de la 1^{re} à la 4^e classe, deux heures pour chaque instrument.

Ensemble instrumental composé d'enfants aptes à y jouer, de la 5^e à la 8^e classe: deux heures par semaine.

Orchestre de l'école composé d'élèves aptes à y jouer, de la 9^e à la 12^e classe: deux heures par semaine.

Chœur mixte composé d'élèves de toutes les classes.

Dans *Méthode et pratique*, Steiner parle tout d'abord dans la première conférence du fait qu'avant le changement de dents, l'enfant a une nature musicale originelle; puis, dans la troisième conférence, il donne les premières directives pour l'enseignement musical de l'école Waldorf en train de naître: « *L'élément musical que l'homme porte en lui dès sa naissance et qui, comme je le disais tout à l'heure, se manifeste en particulier entre trois et quatre ans par un penchant à danser, cet élément musical est en soi de nature volontaire, il porte la vie en lui. Mais – si étrange que cela paraisse – il porte une vie tout d'abord trop intense, une vie qui étourdit, qui engourdit légèrement la conscience. Par la trop grande force de l'élément musical, le développement de l'enfant pourrait glisser facilement vers un état de conscience amoindrie. C'est pourquoi l'éducation, dès lors qu'elle utilise la musique, doit être une harmonisation permanente de l'élément dionysiaque, dont la nature humaine déborde, par l'élément apollinien. Par les activités plastiques créatrices de formes, il faut vivifier ce qui tend vers la mort; dans le domaine de la musique, il faut éminemment tempérer l'excès de vie, afin que l'être humain n'en soit pas trop bouleversé. Tel est le sentiment qui doit présider à l'éducation musicale.* »

Aussitôt après, il exige que les enfants dits non-musiciens participent à l'enseignement musical : « *C'est absolument une erreur de ne faire profiter de l'enseignement musical que les enfants musiciens et d'en tenir écarté l'enfant sans don musical; il faudrait que les moins doués assistent au moins à toutes les activités musicales. Certes, il est juste que dans la pratique on fasse de plus en plus faire de la musique aux seuls enfants réellement doués. Mais les autres doivent être présents, apprendre à s'ouvrir à la musique; on remarquera en effet qu'il subsiste un reste de disposition pour la musique chez l'enfant le moins musicien; seulement ce reste est profondément enfoui dans l'être et on ne peut le libérer qu'à force d'amour* ». » *Méthode et pratique, troisième conférence.*

Nous allons donner maintenant dans l'ordre chronologique les indications de Steiner sur l'enseignement musical en général, dans la mesure où cela semble nécessaire pour la compréhension du plan scolaire.

Nous en arrivons tout d'abord au cycle de Bâle en 1920. La dixième conférence, après une évocation des méthodes de chant « *artificielles* », donne des indications sur la technique intérieure de l'enseignement du chant à des enfants : « *Une attitude juste face à l'apprentissage du chant, à l'éducation de l'oreille musicale exige que l'on apprenne en premier lieu aux enfants à écouter de manière juste, puis que l'on éveille en eux l'instinct d'imitation qui s'adapte à cette écoute juste. En cette matière également, la meilleure méthode ne peut être que celle-ci : le professeur peut chanter lui-même avec un certain amour et il peut déceler ce qui est défectueux; l'élève développe son besoin naturel de reproduire ce qu'il entend chanter par le maître et de voir corrigé ce qu'il ne réussit pas bien. Mais c'est dans l'acte même de chanter que l'enfant doit s'approprier ce qui apparaît de soi-même comme position instinctive des organes... »*

Il est à nouveau question des méthodes « artificielles », puis on lit : « Toutes ces méthodes artificielles doivent rester loin de l'école. Il faut avant tout qu'un rapport naturel existe entre le maître et l'élève, entre l'éducateur et celui qui reçoit l'éducation. Il faut que l'adonnement affectueux qu'éprouve l'enfant à l'égard de son maître remplace une position artificielle et une méthode artificielle. Il doit y avoir effectivement comme fondement, pourrais-je dire, l'action des impondérables. Rien ne pourrait être plus fatal que de voir pénétrer dans l'école les tenants de telle ou telle méthode. Ce qui doit régner dans l'école, c'est l'esprit de la chose. Mais il ne peut venir que si l'on est soi-même profondément lié aux matières, et non pas si l'on veut les inculquer aux enfants par des méthodes extérieures. »

Les quatre conférences riches en énigmes de Stuttgart 1920, imprimées sous le titre pas tout à fait adapté de *Nature humaine élaborée méditativement*, reprennent le thème déjà abordé de manière significative dans l'extrait de la troisième conférence de *Méthode et pratique*. De même qu'il était question de l'harmonisation de l'élément dyonisien par l'élément apollinien, on entend maintenant ceci : « Ces forces de nature musicale nous viennent plutôt du monde extérieur, du monde extra-humain, nous les recevons surtout par l'observation de ce qui se passe dans la nature, et en elle surtout des régularités et des irrégularités. Par tout ce qui se passe dans la nature circule en effet une musique secrète : la projection terrestre de la musique des sphères. En chaque plante, en chaque animal, un son de la musique des sphères est incarné. C'est encore vrai pour le corps humain, seulement cela ne vit plus dans le langage, c'est-à-dire dans les manifestations de la vie de l'âme, mais bien dans le corps, dans ses formes, etc... Tout cela, l'enfant le reçoit inconsciemment; c'est pourquoi les enfants sont musiciens à un si haut degré. Ils absorbent tout cela dans leur organisme. Tout ce que l'enfant vit dans son environnement sous forme de lignes, de mouvement engendrant des formes, de formes plastiques, tout cela vient de l'intérieur, de la tête. Par contre, tout ce que l'enfant reçoit comme ensemble de sons, comme contenu de lan-

gage, cela vient de l'extérieur. Et à ce qui vient ainsi de l'extérieur vient s'opposer – mais un peu plus tard [il était question auparavant d'un processus dans le domaine plastique-pictural qui se déroulait autour du changement de dents], aux environs des quatorze ans, l'élément spirituel de la musique et du langage qui se développe progressivement de l'intérieur. Ce processus se condense chez la femme dans l'ensemble de l'organisme, chez l'homme dans la zone du larynx où il provoque la mue. Le tout est donc produit par la confrontation d'un élément volontaire venu de l'intérieur avec un élément volontaire qui vient de l'extérieur. Et dans ce combat se révèle la mue de la voix et ce qui s'exprime au moment de la puberté. C'est une lutte entre des forces intérieures de la musique et de la langue et des forces extérieures de la musique et de la langue*. »
Stuttgart 1920, deuxième conférence.

Nous ne redonnons dans ces phrases que l'axe de toute une conférence, la seconde des quatre tenues à l'automne 1920 à Stuttgart. Le lecteur est prié de lire cette conférence et de la considérer comme un tout, même si sa démarche dépasse le cadre de l'enseignement musical; les considérations de la troisième conférence de *Méthode et pratique* citées plus haut appartiennent également à cet ensemble.

Le cycle de Stuttgart en 1921 aborde une nouvelle fois la même problème dans sa troisième conférence, l'élargissant d'emblée: il est à nouveau question d'un combat, de « se défendre », d'« imprimer », de « s'adapter »: « Si nous considérons l'être humain dans sa totalité, il nous apparaît comme une formation extraordinairement complexe qu'il nous faut maîtriser dans l'enseignement et l'éducation. Mais entrons un peu dans les détails. Prenons l'enfant qui fait de l'eurythmie: le corps physique est en mouvement; les mouvements du corps physique se communiquent au corps éthérique. Le corps astral et le Je commencent par se défendre, mais ce qui se passe comme activité dans le corps physique et le corps éthérique leur est, d'une certaine manière, imprimé. Ils s'en vont alors pendant le sommeil et ce qui leur a été ainsi imprimé, ils le mettent en relation avec de toute autres forces spirituelles. Le matin, ils le rappor-

tent dans le corps physique et le corps éthérique. Et il s'établit alors une étrange harmonie entre ce qui a été reçu du monde spirituel entre l'endormissement et le réveil et ce que le corps physique et le corps éthérique ont vécu en faisant de l'eurythmie. On peut constater que les expériences spirituelles faites entre l'endormissement et le réveil s'accordent avec ce qui a été préparé et réalisé la veille. Et c'est seulement lors de ce retour que l'on voit à quel point il est bon pour la santé de faire ainsi de l'eurythmie. Quand l'eurythmie est pratiquée de cette façon, le lendemain matin, effectivement, aimerais-je dire, de la substance spirituelle est introduite chez l'homme. Et il en va de même, par exemple, quand on chante. Lorsqu'avec l'enfant nous faisons du chant, l'essentiel de ce qui se déploie comme activité est une activité du corps éthérique. Le corps astral est obligé de bien s'y adapter. Il commence par se défendre, puis il emporte cela dans le monde spirituel. Il revient ensuite et alors se manifeste à nouveau une force bénéfique pour la santé. Nous pouvons dire ceci: pour l'enfant, l'eurythmie a une action réellement bénéfique pour la santé corporelle; le chant agit plutôt sur l'appareil moteur de l'être humain et c'est à partir de mouvements qu'il agit aussi sur la santé du corps physique*. »

Les trois passages redonnés ici s'éclairent les uns les autres de manière significative. On trouve dans le même cycle (quatrième conférence) une remarque qui peut acquérir une signification pour le développement à venir des écoles Waldorf: « J'aimerais encore signaler que c'est aussi très bon pour l'enseignement musical de se faire une idée des qualités dont les enfants sont pourvus dans cette direction, s'ils ont peu d'imagination, beaucoup d'imagination... mais avec ce transfert à la mémoire. Les enfants qui manquent d'imagination, qui, autrement dit, ont du mal à faire remonter leurs représentations, on leur fait plutôt faire de la musique instrumentale, tandis qu'à l'extrême opposé, les enfants pleins d'imagination, c'est-à-dire facilement obsédés par leurs représentations, on les fait plutôt chanter. L'idéal serait que nous puissions nous arranger – il faudrait bien entendu avoir les locaux nécessaires – pour pouvoir mener

de front le chant et la musique instrumentale. Si cette double activité – qui pourrait avoir sur les enfants un effet considérable –, si l'écoute de la musique et son exécution se font en même temps, c'est extrêmement harmonisant; et l'on pourrait peut-être aussi aller jusqu'à les faire alterner. Ce serait vraiment remarquable si l'on pouvait faire chanter une moitié de la classe pendant que l'autre écoute, et qu'ensuite on inverse les rôles. C'est là quelque chose d'extrêmement souhaitable, qui devrait être pratiqué couramment. Car lorsqu'on écoute de la musique, l'effet curatif, hygiénique, porte avant tout sur l'action que la tête doit avoir sur l'organisme humain; quand on chante soi-même, l'effet curatif porte sur l'action que le corps doit avoir sur la tête. Les humains se porteraient bien mieux si l'on pouvait faire, dans l'enseignement, tout ce qu'on devrait faire. »

Dans le cycle de Dornach en 1921-22, on lit que l'expérience musicale se métamorphose d'elle-même selon les phases du développement de l'enfant; ce qui est d'abord fait instinctivement est saisi pas à pas par la conscience: « En effet, l'enfant est encore à cet âge un peu de ce qu'il était auparavant. Auparavant, jusqu'au changement de dentition, il était en réalité dans une très large mesure organe des sens; non pas un organe des sens qui agit de façon consciente, mais un organe des sens qui, comme c'est finalement aussi le cas pour tous les autres organes des sens, reproduit inconsciemment le monde extérieur. Jusqu'au changement de dentition, l'enfant est absolument, ainsi que je l'ai expliqué, un imitateur. Si vous observez l'œil humain et faites abstraction de ce qui pénètre dans la vie de représentation à travers l'œil humain, l'organisation de l'œil se manifeste également au sens propre en ceci que le monde environnant est imité et reproduit à l'intérieur. C'est alors seulement que la vie des représentations se saisit de ces imitations. Alors la vie de représentation peut faire suite à la vie des sens. Le tout petit enfant est organe des sens de façon tout à fait inconsciente. Il reproduit intérieurement ce qu'il perçoit en particulier sur les humains qui l'entourent. Mais ces images intérieures ne sont pas seulement des images, ce sont en

même temps des forces qui l'organisent intérieurement de façon plastique dans sa substance corporelle.

Et maintenant, quand vient le changement de dentition, ces images nées de l'imitation ne pénètrent justement que dans le système du mouvement, dans le système rythmique, elles ne veulent pénétrer que là. Il reste certes quelque chose sous forme d'éléments plastiques mais à cet élément vient s'en ajouter un autre qui n'était pas auparavant présent au même degré. Il y a une différence dans la façon dont l'enfant se comporte, précisément à l'égard du rythme et de la mesure, avant le changement de dentition et après le changement de dentition. Auparavant, le rythme et la mesure devenaient aussi quelque chose que l'enfant imite, certes, mais qu'il transforme en plastique. Après, il le transforme en un élément musical intérieur.

Et une fois que l'enfant a dépassé neuf ans, alors il acquiert jusqu'à douze ans une compréhension pour le rythme et la mesure en soi, pour la mélodie en soi. Maintenant, il ne veut plus autant reproduire à l'intérieur de lui-même l'élément du rythme, l'élément de la mesure. Il le saisit en tant que tel, en tant que forme existant en dehors de lui-même. Auparavant, l'enfant éprouve le rythme et la mesure; ensuite, il se met à développer une compréhension, une intelligence de ces réalités. Cette phase dure, non seulement en ce qui concerne l'élément musical, mais pour toutes choses, jusque vers les douze ans.

Vers douze ans seulement, et même un peu avant, se fait jour chez l'enfant la faculté d'amener dans la sphère de la pensée ce qui ne voulait auparavant qu'être éprouvé d'une façon conforme à l'imagination sur un monde musical, rythmique, selon la mesure.

Par le regard clairvoyant, on peut voir pour tout ce que l'on perçoit dans l'âme les effets physiques-éthériques correspondants. J'ai déjà exprimé auparavant que l'enfant modèle ses muscles, ses os, d'après ce qui est en lui à l'intérieur. Maintenant, vers les douze ans, l'enfant commence à ne plus vouloir vivre seulement dans le rythme et la mesure, mais à faire aboutir ce sentiment du rythme et de la mesure à la sphère abstraite de la pensée, de même qu'à cette époque se renforce peu à peu de plus en plus la

partie du muscle qui se termine en simple tendon. Auparavant, tout mouvoir est plutôt dirigé vers le muscle en tant que tel, ensuite plutôt vers ce qui se termine en tendon. Tout ce qui se passe dans le domaine psycho-spirituel se retrouve dans le domaine physique-éthérique. Et cette façon de faire intervenir la vie des tendons, qui sont le lien entre l'os et le muscle, c'est l'expression extérieure, physique, du fait que l'enfant quitte l'élément purement lié au sentiment du rythme et de la mesure pour aller maintenant tout droit vers ce qui est logique, ce qui n'a plus de rythme ni de mesure. Dans l'art de l'éducation et de l'enseignement, il faut absolument tenir compte des connaissances que l'on acquiert sur la nature humaine*. » [Dornach 1921/22, neuvième conférence L'Expérience du son \(Stuttgart 1923\)](#)

Après d'importantes considérations sur l'évolution de la musique dans l'histoire de l'humanité, parle des tâches du professeur de musique: « *Tout ceci est d'une extraordinaire importance pour ceux dont la tâche consiste à guider l'évolution de l'homme dans le domaine musical. Sachez en effet que, jusqu'à neuf ans environ, l'enfant n'a pas encore une véritable compréhension des ambiances majeures et mineures, même s'il est possible, dans une certaine mesure de les employer avec lui. L'enfant qui entre à l'école peut recevoir en lui ces deux atmosphères comme préparation à un stade ultérieur de développement, mais il ne possède ni l'une ni l'autre. Bien que l'on ne veuille pas le reconnaître volontiers, il vit pour l'essentiel en ambiances de quintes. On pourra, bien sûr, prendre comme exemples scolaires des pièces comprenant déjà des tierces, mais si l'on veut approcher l'enfant de la manière la plus juste, il sera nécessaire de développer sa compréhension musicale en partant de la quinte. C'est ce qui importe, et ce sera un grand bienfait pour l'enfant si l'on attend pour l'introduire dans les ambiances majeure et mineure, dans la compréhension des tierces en général, qu'il ait atteint le point situé après les neuf ans, point dont j'ai parlé, et qui se caractérise par les questions fondamentales que l'enfant nous pose alors. L'aspiration intense à vivre au contact de la tierce majeure et de la tierce mineure constitue l'une de ces importantes*

questions. Ce phénomène apparaît entre neuf et dix ans, et il convient de lui accorder une attention toute particulière. Pour autant que les pièces musicales dont nous disposons aujourd'hui le permettent, il est indispensable d'essayer, vers douze ans, de cultiver la compréhension de l'octave. C'est ainsi que sera adapté à l'âge de l'enfant ce que l'on doit lui apporter dans ce domaine*.

» [première des conférences sur la musique, 1923](#)

La seconde de ces Conférences sur la musique revient sur l'évolution musicale de l'humanité, puis considère la musique du point de vue de la tri-articulation de l'être humain, et passe à des questions pédagogiques: « Vous comprendrez en outre maintenant que l'on trouve chez l'enfant qui entre à l'école un entendement mélodique plus facilement qu'un entendement harmonique. Mais gardons-nous de transformer cela en dogme; l'exactitude pédante n'a pas sa place dans l'art. On peut évidemment apporter à l'enfant toutes sortes de choses. Mais, de même que dans les premières années de la scolarité, l'enfant devrait, au fond, comprendre seulement les quintes, tout au plus les quarts, et non les tierces (il les comprendra intérieurement à partir des neuf ans seulement), de même on peut dire qu'il comprend aisément l'élément mélodique, et ne commence en fait à ressentir l'élément harmonique en tant qu'harmonie qu'à partir de neuf ou dix ans. L'enfant comprendra, bien sûr, le son musical, mais c'est seulement à partir de l'âge indiqué que l'on peut cultiver chez lui ce qui est harmonique à proprement parler. Quant au rythme, il revêt les formes les plus diverses. L'enfant comprendra, déjà très jeune, un certain rythme intérieur, mais, ce rythme ressenti instinctivement mis à part, c'est seulement à partir des neuf ans que l'on devrait travailler avec lui le rythme tel qu'il apparaît par exemple dans la pratique instrumentale. C'est alors le moment d'attirer son attention sur ces choses. L'âge de l'enfant dictera au maître, en musique comme ailleurs, la conduite à tenir; on rencontrera à peu près les mêmes étapes que dans les autres domaines de la pédagogie et de la didactique de notre école Waldorf. »

Le cycle *Pratique de la pédagogie* (Dornach 1923) aborde le fait que l'importante métamorphose entre neuf et dix ans se manifeste justement dans le ressentir et le vouloir musicaux de l'enfant. Nous lisons dans la troisième conférence: « *Après le changement de dentition, toutes les forces de l'enfant tendent à atteindre intérieurement à un caractère imagé et plastique. Et nous contribuons à cette nature imagée quand nous-mêmes, avec tout ce que nous transmettons à l'enfant, lui proposons des images. Car entre neuf et dix ans, il apparaît quelque chose de singulier. L'enfant désire beaucoup plus que précédemment être captivé par la musique, par les rythmes. Lorsque nous observons comment, jusqu'à ce moment situé entre neuf et dix ans, il s'ouvre à la musique, comment elle vit plastiquement en lui et devient tout naturellement, dans le corps, plasticité intérieure, comment aussi elle fait naître en l'enfant avec une extrême facilité la danse, le mouvement, il nous faut bien admettre que l'ouverture intérieure véritable à la musique ne s'accomplit qu'entre neuf et dix ans. Cela se remarquera très distinctement. Naturellement, les choses ne se distinguent pas aussi nettement les unes des autres, et celui dont le regard les pénètre en profondeur cultivera bien la musique avant neuf ans, mais alors de façon juste: tendant plutôt vers le côté que je viens de caractériser; sinon, entre neuf et dix ans, l'enfant aurait un choc lorsque l'élément musical l'abondant tout à coup s'emparerait de son être, alors qu'il lui serait tout à fait inhabituel d'être saisi par une force pareille.* »

La douzième conférence du cycle d'Ilkley en 1923 considère la musique dans sa signification pour l'éducation de la volonté: « *En développant l'enseignement de la musique à partir du chant, et en l'étendant de plus en plus à la pratique d'un instrument, nous arrivons à adapter chez l'homme l'élément volontaire au monde de façon telle que non seulement il reçoive une formation artistique musicale, mais aussi que par ses facultés humaines de coeur et de volonté se trouvent particulièrement développées cet enseignement musical.*

Pour cela, il est certes nécessaire de partir du chant, mais aussi de passer aussitôt que possible à la pratique de l'instrument; ainsi l'enfant apprend à connaître ce qui est purement musical, le rythme, la mesure, la mélodie, libéré de tout le reste, libéré de l'imitation, de ce que la musique a de descriptif, et il en vient de plus en plus à saisir dans la musique ce qui fait vraiment la musique. En initiant ainsi l'enfant à l'art de la manière qui convient, en créant par l'art un pont entre le jeu et la vie, il nous devient possible d'enseigner à l'enfant, quand cela devient nécessaire, donc vers onze ou douze ans, la compréhension de l'art. »

Il est question ensuite de la tâche particulière de l'enseignement artistique au moment où l'enfant doit approcher l'élément scientifique et technique avec les notions de cause et d'effet: *«A un certain âge, l'enfant doit apprendre que le monde sensible est ordonné par des lois abstraites, accessibles à notre entendement; exactement au même âge, nous devons créer un contrepoids : une certaine compréhension de l'art. Nous devons initier l'enfant à la compréhension de l'évolution des différents arts aux diverses périodes de l'histoire de l'humanité, lui montrer comment tel ou tel motif artistique prend une place importante à telle ou telle époque. Ceci éveillera réellement chez l'enfant ce dont l'homme a besoin lorsqu'il veut parvenir à un développement de toutes les facettes de son être. Comme je le montrerai demain, on développe par là de la bonne manière ce qui est tout particulièrement nécessaire pour l'enseignement de la morale. »*

Le cycle d'Arnhem en 1924 (huitième conférence) parle en particulier de la signification de la pratique instrumentale dans l'éducation. Il est question juste avant de la musique dans l'univers et chez l'homme; le lecteur se reportera au texte. *«Et de même que l'homme ressent la musique, il est façonné lui-même, dans ses formes, selon la musique. Si par conséquent le maître veut être un bon maître de musique, s'il veut notamment, comme il faut que ce soit le cas dès le début de l'âge*

scolaire, inculquer à l'enfant le chant, il faut qu'il comprenne effectivement que le chant s'émancipe car le corps astral a "chanté" auparavant, et a produit les formes de l'homme. Maintenant le corps astral s'émancipe entre le changement de dentition et la puberté. Et ce qui sort de la musique, c'est ce qui façonne l'homme de façon indépendante. Il n'y a rien d'étonnant à ce qu'un maître de musique qui comprend les choses de cette façon introduise comme tout naturellement dans l'enseignement du chant ce qui est ainsi imprégné par l'homme, et ensuite l'introduise aussi dans l'enseignement instrumental. C'est pourquoi nous essayons aussitôt que possible, et dans la mesure où les enfants possèdent les dons nécessaires, d'initier l'enfant de bonne heure non seulement au chant, mais aussi directement au maniement d'un instrument de musique quelconque, afin qu'il ait la possibilité de comprendre véritablement la musique, qui vit dans sa forme, quand elle s'émancipe. »

La sixième conférence du cycle de Torquay en 1924 s'intéresse particulièrement au début de l'enseignement du chant et des instruments: «*Les nerfs sont vraiment une sorte de lyre, un instrument de musique, un véritable instrument intérieur dont les sons montent vers la tête. Quand se produit la chute des dents – c'est déjà le cas auparavant, mais alors le corps astral est encore peu engagé –, il commence distinctement, avec l'air aspiré, à se servir des cordons nerveux comme on joue des cordes d'un violon.*

Tout cela se trouve facilité lorsqu'on enseigne le chant aux enfants. Et vous devez avoir le sentiment que, lorsqu'il chante, l'enfant est un instrument de musique. Devant la classe où vous enseignez le chant, la musique, vous devez sentir très nettement que chaque enfant est un instrument, et qu'il ressent intérieurement le bien-être qui naît des sons. En effet, la résonance intérieure est amenée par la circulation particulière de l'air aspiré. C'est là la musique intérieure. Pendant les sept premières années, l'enfant accomplit tout par imitation; maintenant, il faut essayer de le faire apprendre en fonction de ce bien-être intérieur qu'il ressent en formant des mélodies et des rythmes, en

chantant. Lorsque vous êtes en présence de la classe et que vous la faites chanter, vous devez vous former une représentation pour laquelle j'aimerais employer une comparaison quelque peu grossière, mais qui vous permettra de mieux comprendre ce que je veux dire. » [... la comparaison avec les vaches qui ruminent et leur expérience intérieure vient alors...]

«Je veux dire cependant que quelque chose doit s'élever à un niveau supérieur chez l'enfant: ce bien-être engendré par le retentissement intérieur d'une résonance. Imaginez seulement un violon qui éprouverait ce qui se passe en lui ! Nous ne faisons, nous, qu'écouter le violon. Il reste un objet extérieur à nous-mêmes. Nous sommes étranger à cette naissance du son, nous n'en percevons que le vêtement extérieur. Si le violon pouvait percevoir comment chaque corde vibre en même temps que l'autre, il serait pénétré de félicité, à supposer bien entendu que la musique soit bonne. Il faut donc que vous ameniez l'enfant à ressentir toutes ces félicités, que vous fassiez naître dans l'organisme un véritable bonheur musical, et que vous en éprouviez vous-même de la joie. Naturellement, il faut soi-même s'y connaître un peu en musique. Mais de toute façon, l'enseignement doit comporter cette sensibilité artistique dont je viens de parler maintenant.

L'évolution qui se produit effectivement chez l'homme entre le changement de dentition et la puberté exige qu'on fasse de la musique avec les enfants dès le début, qu'on les habitue tout à fait empiriquement, sans la moindre théorie, à chanter de petites chansons. Eh oui, rien d'autre que de petites chansons, mais bien chantées. Peu à peu, on peut passer à des éléments simples, afin que l'enfant assimile petit à petit ce que sont la mélodie, le rythme, la mesure, etc. Il doit s'habituer à chanter des chansons simples en partant du tout, et à les jouer aussi, aussi bien que cela peut aller. Lorsque leurs prédispositions ne sont pas tout à fait contraires, nous commençons, à l'école Waldorf, aussitôt que les enfants entrent à l'école, à les faire jouer d'un instrument quelconque, à manier tout de suite un instrument, aussi bien que les circonstances le permettent. Il

faudrait dès que possible amener les enfants à sentir ce qui se passe lorsque leur sentiment musical personnel se sert, pour s'exprimer, d'un instrument extérieur à eux-mêmes. Pour obtenir ce résultat, le piano, qui ne devrait être qu'une sorte d'instrument à exercer la mémoire, est naturellement le plus mauvais qui soit. Il faudrait utiliser un autre instrument, autant que possible un avec lequel on puisse souffler. Mais pour cela, il faut naturellement beaucoup de doigté et de sentiment artistique, et aussi beaucoup d'autorité. Donc, si possible, prenons un instrument à vent. Les plus simples sont ceux qui apportent le plus aux enfants lorsqu'ils apprennent la musique tout en s'exerçant à les manier. Bien entendu, on peut entendre des horreurs quand les enfants commencent à souffler. Mais d'autre part, c'est pour le sentiment de l'enfant quelque chose de merveilleux lorsqu'il doit prolonger tout ce courant de l'air qui l'entoure et circule le long des cordons nerveux, et qu'il doit le faire passer dans l'instrument. L'être humain sent alors son propre organisme comme agrandi. Des processus qui, habituellement, sont limités à l'organisme, se prolongent dans le monde extérieur. Il en est de même lorsque l'enfant apprend à jouer du violon, et que la musique qui vit en lui est transmise directement aux cordes par l'archet extérieur. Il en est de même lorsque l'enfant apprend à jouer du violon, et que la musique qui vit en lui est transmise directement aux cordes par l'archet.

Avant toute chose, il faut débiter le plus tôt possible avec cet enseignement la musique et du chant. C'est une chose d'une importance toute particulière que non seulement l'enseignement soit donné sous une forme artistique, mais aussi que les arts, la peinture, les travaux de modelage et la musique commencent dès que l'enfant entre dans les classes primaires, afin que tout cela devienne pour lui une richesse intérieure. »

Après ces considérations générales sur la nature humaine et des axes directeurs pour l'enseignement de la musique on lira maintenant les indications de Steiner sur l'objectif des différentes classes.

Voici tout d'abord une remarque tirée de la première conférence sur le plan scolaire de 1919, sur la position de la musique dans l'ensemble de l'école, et avant tout pour l'apprentissage de l'expression orale en 1^{re} classe. Juste après des indications sur les langues, on lit ceci: *« On aura un auxiliaire, dont nous aurons d'ailleurs à parler ultérieurement: j'entends l'élasticité et la souplesse que l'enfant acquerra, pour les organes de la voix, grâce à l'enseignement du chant; le résultat sera, sans qu'on l'ait cherché, qu'il ressentira d'une manière plus affinée ce qu'est un son allongé, un plus précis, etc; Il n'est pas nécessaire que l'enseignement musical vise directement à ce but; il suffit que l'enfant soit ainsi initié à comprendre par l'oreille l'élément musical produit par l'instrument de manière simple et, si je peux oser l'expression, que l'on peut embrasser de l'oreille comme on embrasse du regard. Vous allez comprendre ce que je veux dire: on peut embrasser de l'oreille ce qui est réellement vécu comme une unité dans la diversité de sorte que les choses ne se précipitent pas les unes sur les autres dans l'expérience intérieure. »*

Comme ces phrases, les suivantes, tirées de la deuxième conférence sur le plan scolaire s'adressent en premier lieu au professeur de musique de la 1^{re} classe; la position centrale de l'enseignement musical y est soulignée: *« En 1^{re} classe il faudra avant tout s'efforcer de tirer l'élément musical de ce qui est simple, élémentaire, pour ne passer à ce qui est plus compliqué qu'à partir de la 3^e classe environ; ainsi, l'enfant recevra, par l'instrument, et en particulier par l'instrument, et également par le chant ce qui précisément construira et formera ses facultés. Il faudra tirer la gymnastique et l'eurythmie de la musique et des autres arts. »*

Les indications de plan scolaire à proprement parler se trouvent, pour les huit premières classes, au début de la troisième conférence sur le plan scolaire. Une remarque sur la manière de comprendre ces indications les précède; la voici: *« Nous y avons déjà fait allusion dans la matinée: Pour l'enseignement musical, on ne*

peut donner que des lignes générales, comme pour l'enseignement des arts visuels; les précisions de détail doivent bien entendu être laissées à l'initiative personnelle du pédagogue. Je vous prierai cependant de considérer ces directives générales comme devant inclure en fait tout ce qui peut être considéré comme raisonnable dans l'enseignement de la musique.

Pendant les trois premières classes les choses sont en fait assez simples. Le point de vue auquel doit répondre tout travail musical doit être celui de la voix et de l'oreille de l'enfant. Toute activité musicale doit être prévue de manière à stimuler chez l'homme le développement juste de la voix de l'enfant. Toute activité musicale doit être prévue de manière à stimuler chez l'homme le développement juste de la voix, de l'ouïe musicale, de l'oreille en général. Nous sommes bien d'accord sur ce point.

Viennent ensuite les 4^e, 5^e, et 6^e classes. Il faut alors déjà passer à l'enseignement des signes musicaux, des notes. Faire des exercices d'une certaine envergure à l'intérieur de la gamme; en 5^e et 6^e classe, passer à l'étude des différentes tonalités. On pourra déjà prendre par exemple ré majeur, etc.

Pour le mineur, il faut attendre le plus longtemps possible, cependant on peut l'enseigner aux enfants à ce moment-là. Tout ce qui sera pratiqué maintenant devra l'être en quelque sorte à l'opposé des années précédentes: il faut maintenant que l'enfant s'adapte aux exigences de la musique, et donc l'enseignement sera avant tout axé sur l'élément esthétique. Au début, c'est l'enfant qui est l'essentiel. Tout doit être organisé en vue d'apprendre à l'enfant à entendre et à chanter. Mais ensuite, après avoir été mis au centre du travail et favorisé pendant les trois premières années, il faut qu'il apprenne à se soumettre aux exigences de l'art musical, et par conséquent que l'enseignement soit donné en tenant compte davantage des principes esthétiques de la musique. Telles sont les règles pédagogiques dont il faut tenir compte.

Et dans les deux dernières classes primaires, la 7^e et la 8^e, je prie de tenir compte de ceci: l'enfant ne doit plus du tout avoir le sentiment qu'on lui fait subir un dressage dans un but quelconque, il faut au contraire qu'il ait l'impression de vraiment faire de

la musique parce qu'il éprouve du plaisir, parce qu'il est heureux de faire de la musique pour elle-même.

C'est dans ce sens que dit agir ce qu'on appelle l'enseignement musical. Et c'est pourquoi, pendant ces deux années, on peut travailler à former le jugement musical. On peut faire remarquer aux enfants le caractère de telle œuvre, ou celui de telle autre; le caractère d'une œuvre de Brahms ou celui d'une œuvre de Beethoven. Il faudrait cultiver chez l'enfant le jugement musical au moins sous une forme élémentaire. Auparavant, n'y faisons pas appel, tenons-le en réserve; mais désormais, cultivons-le.

Ici, il est extrêmement important de nous comprendre sur un certain point. Vous savez que j'ai donné ce matin les mêmes indications pour une oeuvre d'art visuel. J'ai dit : tout d'abord nous utilisons le dessin de façon à en faire sortir l'écriture; puis le dessin devient un but en soi. C'est donc alors l'art qui importe.

Au moment où l'enfant passe librement en dessin et en peinture des formes pratiquées dans un certain but à la création de formes artistiques – donc entre la 3^e et la 4^e classe –, il faut aussi, en musique procéder à la transition que j'ai indiquée: d'abord travailler de façon à agir sur l'organisme, sur la vie physiologique; puis ensuite travailler de façon à ce que l'enfant s'adapte à l'art musical. Ces deux transitions dans l'enseignement du dessin et de la peinture d'une part, et dans l'enseignement musical de l'autre devraient en vérité se correspondre. »

Fait très remarquable, Steiner place déjà la culture et le développement du jugement en musique avant la puberté, alors que d'une manière générale il demande absolument d'attendre que les enfants soient entrés dans la puberté pour travailler avec le jugement. Parmi toutes les matières, la musique prend donc une position d'exception; il faudrait la mettre en rapport avec une autre de ses particularités, évoquée dans la deuxième conférence sur la musique: « Ce qui occupe aujourd'hui la position centrale dans la musique (je veux parler de musique en général, sans distinguer entre musique vocale et musique instrumentale), c'est l'harmonie. L'harmonie

atteint directement le sentir de l'homme. Ce qui s'exprime dans l'harmonie est vécu par le sentiment. Or le sentir est bien à vrai dire le point central au sein de toutes les possibilités d'expérience de l'homme. Il se prolonge d'un côté vers le vouloir, de l'autre vers la représentation. Si bien que nous pouvons dire, considérant l'homme : nous avons au milieu le sentir; nous avons d'un côté le sentir se prolongeant dans la représentation, nous avons de l'autre côté le sentir se prolongeant dans le vouloir. L'harmonie s'adresse directement au sentir; l'harmonie est vécue dans le sentiment. Mais la sphère du sentiment est en fait double. Nous avons un sentir qui se tourne davantage vers la représentation (lorsque, par exemple, nous ressentons nos pensées, il tend vers l'activité de représentation), et nous avons un sentir dirigé vers le vouloir; lorsque nous accomplissons un acte, nous sentons s'il nous plaît ou s'il nous déplaît, exactement comme nous sentons, pour une représentation, si elle nous plaît ou bien nous déplaît. Le sentir se scinde, au fond, en son milieu en deux domaines.

Or la musique a ceci de particulier : elle ne doit pas, normalement, monter jusqu'à la pensée (car si un élément musical est saisi par la faculté de représentation, par le cerveau, il cesse d'appartenir au domaine musical), et pas davantage plonger entièrement dans le vouloir. On ne peut, par exemple, s'imaginer que l'élément musical lui-même devienne une impulsion directe pour la volonté sans être un signal abstrait. Lorsque résonne la cloche du déjeuner, vous vous mettez en mouvement, car c'est le signal pour passer à table, mais vous n'allez pas pour autant considérer l'impression musicale comme impulsion pour le vouloir. Ceci nous montre précisément que la musique ne doit pas davantage monter dans le penser que descendre dans le vouloir à proprement parler. Elle doit être retenue des deux côtés. L'expérience musicale doit se dérouler dans le domaine situé entre représentation et volonté; elle doit entièrement se dérouler dans cette partie de l'homme qui, en fait, n'appartient pas à la conscience éveillée quotidienne, mais qui est en rapport avec ce qui descend des mondes spirituels, s'incarne et franchit à nouveau le seuil de la mort. »

On voit ensuite que la mélodie conduit la musique du sentir vers la représentation sans devenir elle-même une représentation, et que le rythme porte la musique vers un vouloir qui ne va pas vers l'extérieur. Le lecteur se reportera au texte.

Lorsque l'on suit cette présentation, on voit en la musique un domaine où se déroulent des processus comme supra-terrestres dans lequel le jugement a une autre signification que dans les processus sociaux et terrestres « réels ».

On lira maintenant les indications pour les classe supérieures. Vu la nature particulière du sujet, il semble juste de ne pas séparer les objectifs des autres réflexions de Steiner sur l'enseignement musical. On aura donc ici une sorte de présentation chronologique de la mise en place de la vie musicale de l'école ; les objectifs y seront intégrés. Nous suivons ici les notes des *Conseils*.

Le 25 septembre 1919, donc peu de semaines après l'ouverture de l'école, le professeur de musique, Paul Baumann, dit qu'il voudrait « prendre les élèves musiciens pour une heure de chorale spéciale où l'on chanterait des pièces difficiles ». *« Il ne serait pas contraire à l'organisation d'ensemble de composer peu à peu des chorales à partir des quatre plus grandes classes (5 à 8) et des quatre plus petites (1 à 4), peut-être pour chanter le dimanche. En faisant cela, on soude les enfants les uns aux autres bien plus qu'avec autre chose. Mais il ne faut pas donner naissance à une ambition fausse; nous l'excluons de notre méthode d'enseignement. L'ambition doit se rapporter à la chose, non à la personne. Il serait bon d'avoir ensemble les quatre classes supérieures et les quatre classes du bas parce que les voix sont un peu différentes. A part cela, la question du chant n'est pas liée aux classes. Pour donner l'enseignement, il faut traiter les groupes comme des classes; Nous devons observer rigoureusement pour la musique aussi ce que nous avons établi pour les périodes de la vie. Nous devons tenir compte très strictement, selon leur structure intérieure, de la période autour des neuf ans et de la période autour des douze ans. Mais pour les chorales avec lesquelles*

ont peut éventuellement organiser des manifestations dominicales, on peut regrouper spécialement les quatre classes les plus âgées et les quatre classes les plus jeunes. »

Le 22 septembre 1920, au moment où l'on fonde la 9^e classe et où l'on fixe son plan scolaire, Steiner dit ceci, après une remarque sur la nécessité d'une salle de grande taille pour la musique: *« L'enseignement de la musique ne se déroulera pas comme il le devrait tant que nous n'aurons pas la grande salle.*

Deux choses valent. On doit réaliser l'enseignement de la musique d'une manière aussi parfaite que possible. Lorsque l'on veut donner aux enfant une première formation, on ne pourra jamais aller assez loin en ce qui concerne la qualité de l'instrument. Toute leur oreille musicale sera abîmée s'ils entendent de mauvais instruments. Ce sont de grand points de vue.

On pourrait très bien aller plus loin avec le chant religieux ancien. »

Les « deux choses » sont manifestement les deux conditions: une salle adaptée à la musique et d'excellents instruments. Le professeur de musique dit ensuite qu'il avait l'intention de parler du majeur et du mineur, du timbre, du son musical lui-même. *« Ceci devrait précisément être le programme de la 9^e classe. On devrait viser cela dans tous les cas. Le traiter un peu d'une manière théorique, et également dans l'expérience intérieure; majeur et mineur comme contenu d'expérience. »*

Le professeur de musique continue: *« Dans les cours de savoir-vivre, j'ai traité cette différence en relation avec l'élément masculin et l'élément féminin. Les enfants ont donné l'impression d'être intéressés. Je trouverais bien de lier justement cela au chant, de traiter ce sujet en relation avec les voix d'hommes et les voix de femme. On a fait peu d'expériences dans ce domaine, et il est tout à fait certain qu'un enseignement qui, à cet âge, prendrait appui sur l'observation des tessitures vocales masculines et fémi-*

nines agirait d'une manière extraordinairement forte contre les compréhensions fausses de la sexualité qui apparaissent fortement aujourd'hui. Cela aurait une action bien-faisante.

Il est douloureux pour moi que l'on ne puisse pas aller de l'avant avec les instruments. S'occuper des instruments est quelque chose d'irremplaçable. N'est-ce pas, les cours particuliers sont des cours particuliers. Nous verrions ici à ce que, selon notre conception, cela agisse sur l'éducation toute entière. Un cours particulier n'apporte rien dans ce domaine. Il est regrettable que nous ne puissions pas réaliser cela. Je redoute qu'il s'écoule beaucoup de temps avant que nous y parvenions.»

Le 16 janvier 1921, Steiner demande à chacun un compte rendu; il dit ceci au professeur de musique: «*Il sera à peine à recommander d'utiliser des chants à deux voix avec les petits enfants. On pourrait commencer en 5^e classe seulement. Avec des enfants jusqu'à dix ans, j'en resterais pour l'essentiel à du chant à l'unisson. Avez-vous une possibilité de faire chanter aux enfants en solo dans une grande mesure ce que vous chantez en chœur?*»

Le professeur de musique approuve. «*C'est quelque chose qui entre aussi en considération. Je veux dire qu'il faut faire très attention à ne pas faire chanter les enfants seulement en chœur et d'en omettre le chant solo. Vous vous apercevrez en les faisant réciter en chœur que l'âme-groupe s'anime. Certains enfants s'en tirent très bien en chœur; faites-les réciter isolément et vous n'en tirerez rien. Il faut veiller à ce que les enfants sachent aussi seuls ce qu'ils savent en chœur, en particulier pour les cours de langues. Ce qui se passe dans la classe en chant de ce point de vue dépend de ce que vous considérez comme juste.»*

Lors du Conseil de la fin de la deuxième année de l'école, le 26 mai 1921, on demande si les élèves voulant suivre une formation musicale ne peuvent pas être

dispensés des heures qui peuvent entraver l'agilité de leur doigts. Steiner répond ceci: « *On pourrait individualiser le plan scolaire dans cette direction. On pourrait bien faire cela. Nous devrions aussi penser à avoir des salles pour qu'ils travaillent leur instrument. Les choses qui donnent une formation humaine doivent subsister; à part cela, on peut spécialiser.* »

Lors du premier Conseil de la troisième année scolaire, le 17 juin 1921, on détermine le plan scolaire de la 10^e classe. Steiner dit ceci:

10^e classe: « *En musique, on continuera avec la 10^e classe un peu de musique instrumentale.* »

Et le professeur de musique: « *Nous devrions commencer plus tôt.* ». Steiner: « *Pour la 10^e classe en tout cas.* »

Le professeur de musique fait part de son intention de constituer un petit orchestre avec les instrumentistes de 10^e (« *la plupart en font partie* »). Steiner: « *Il faudrait s'assurer que ceux qui ne peuvent pas y participer apportent de la compréhension.* »

Le professeur de musique expose ses autres plans: prendre les 8^e, 9^e et 10^e classes ensemble en chant, et ne faire isolément avec les classes que la théorie musicale demandée à partir de la 9^e. Steiner dit alors, en complément de ses indications précédentes: « *Nous pouvons faire aussi un peu d'harmonie. En 10^e classe, harmonie et ouverture au contrepoint, pour qu'ils aient envie de réaliser des choses. Ne rien forcer! Si vous y arrivez! Ne rien forcer!* »

Le 20 juin 1922, on détermine le plan scolaire de la première 11^e classe. Steiner dit au professeur de musique:

11^e classe: « *Chant solo en 11^e classe. Faire une transition vers la formation du goût et vers le jugement musical.* »

Ceci est répété le lendemain avec une formulation légèrement autre:

11^e classe (suite): « Il faudrait naturellement tenir compte du fait qu'à cet âge précisément, on doit parvenir à une certaine formation du goût, que les choses se rejoignent les unes les autres dans la formation du goût. On n'a pas besoin de prendre beaucoup de contenus nouveaux, mais il faut aller vers un jugement selon le goût* . »

21 juin 1922

Le plan scolaire de la 12^e classe est donné le 25 avril 1923 :

12^e classe: « Un organe pour les styles en tant que tels; devenir conscient de ce qui différencie Bach de tous les autres, voilà le thème principal de la 12^e classe. »

Il n'est pas question du plan scolaire de la 12^e classe en 1924.

Un entretien du 18 septembre 1923 peut constituer la fin du plan scolaire de la musique. Le professeur de musique pose une question sur la présentation des rythmes, qui diffère en musique et en eurhythmie. Il utilise les figures de direction habituelles et demande si les seuls rythmes à 2, 3 et 4 temps sont importants, ou bien s'il faudrait continuer jusqu'aux rythmes à 5 et 7 temps. Steiner dit à ce sujet: « Les rythmes à 5 et 7 temps seulement avec les plus âgés; en tout cas pas avec des enfants en dessous de quinze, seize ans. Si on les étudiait avec des enfants en dessous de quinze ans, le sens musical serait à mon avis gâché. Je ne peux d'ailleurs penser autre chose que ceci : celui qui est doué, celui qui doit devenir musicien l'apprendra de lui-même. Il suffit d'aller jusqu'à 4 temps. Il faudrait veiller à ce que le sentiment musical reste aussi longtemps que possible transparent, que les enfants fassent l'expérience de différenciations. Or il ne le reste pas si l'on prend le rythme à 7 temps. Il faut que les enfants participent activement, par une sorte de dynamisme, c'est certainement excellent du point de vue pédagogique, mais il faut que tous aient leur tour. »

Le professeur de musique dit: « Jusqu'à présent, je les ai tous fait faire ensemble. » Il a fait battre la mesure, ce que Steiner comprend comme des exercices de direc-

tion et le professeur demande si l'on peut faire diriger les plus jeunes seuls. Steiner répond ainsi: «*Je crois qu'à partir d'un âge situé entre neuf et dix ans, on peut commencer cela aussi. Bien des choses qui se décident à ce moment sont de nature telle que ce rapport particulier créé quand un seul se trouve en face d'un groupe, ce rapport joue un rôle à ce moment. Il n'est pas nécessaire d'étendre cela à d'autres activités, par exemple au calcul, qu'un seul enfant dirige les autres pour certaines choses. La chose se fait d'elle-même; en musique, cela peut devenir une partie constitutive de l'art lui-même.*»

Vue d'ensemble des objectifs de l'enseignement musical

1 ^{re} classe:	Formation vocale
2 ^e classe:	Formation de l'oreille
3 ^e classe:	Chant à l'unisson
4 ^e classe:	Notation musicale, gamme
5 ^e classe:	Tonalité, majeur-mineur Ensemble instrumental
6 ^e classe:	Chant à plusieurs voix Ensemble instrumental
7 ^e classe:	Jugement musical Ensemble instrumental

8 ^e classe:	Ensemble instrumental
9 ^e classe:	Valeur du majeur et du mineur Orchestre
10 ^e classe:	Musique instrumentale au plus tard, harmonie Orchestre Chœur mixte
11 ^e classe:	Chant solo, formation du goût Orchestre Chœur mixte
12 ^e classe:	Jugement musical, styles musicaux Orchestre Chœur mixte

Dans sa conférence «*L'éducation de l'enfant à la lumière de la science spirituelle*», en 1906, Steiner parle en ces termes de l'éducation physique et des jeux d'enfants : «*Ce n'est pas seulement pour l'éducation de l'esprit, mais aussi pour celle du corps que la science spirituelle fournit une base solide. À titre d'exemple, nous citerons la gymnastique et les jeux. De même que l'amour et la joie doivent baigner l'atmosphère de la première enfance, ainsi le corps éthérique en croissance doit, au moyen des exercices corporels, éprouver le sentiment de sa croissance, de sa force sans cesse grandissante. Les exercices de gymnastique par exemple doivent être conçus de façon telle qu'à chaque mouvement, à chaque pas, l'enfant sente monter en lui ce sentiment : "je sens en moi une force qui grandit."* Et ce sentiment doit s'emparer de l'être intérieur comme un plaisir sain, comme un bien-être. Pour concevoir des exercices dans cet esprit-là, il faut certes plus que la connaissance intellectuelle de l'anatomie et de la physiologie du corps humain. Il faut avoir acquis la connaissance intime, intuitive entièrement portée par le sentiment, de la manière dont le plaisir et le bien-être agissent de concert avec les positions et les mouvements du corps. Celui qui met au point des exercices doit pouvoir éprouver en lui-même comment un mouvement, une position des membres, font naître un sentiment de force qui remplit d'aise et de plaisir, tel autre mouvement au contraire le sentiment que l'on perd des forces etc. Pour que la gymnastique et les exercices corporels puissent être pratiqués dans cet esprit, il faut que l'éducateur dispose de ce que seule peut lui donner la science spirituelle et surtout l'attitude intérieure qu'elle inspire. Il n'est pas nécessaire pour cela d'être d'emblée capable de percevoir le monde spirituel : il suffit de sentir comment appliquer dans la pratique de la vie les données de la science spirituelle. »

Lorsque ces paroles sont prononcées, l'eurythmie n'existe pas encore. Elle fera ses débuts en 1912 seulement.

Après la Première Guerre mondiale, l'eurythmie est présentée au public et devient une discipline obligatoire dans toutes les classes de l'école Waldorf dès sa fondation. Dans la première des *Conférences sur la pédagogie populaire*, donnée le 11 mai 1919, donc peu de mois avant l'ouverture de cette école, Steiner dit, prenant appui sur la « culture corporelle » moderne : « Nous voulons y inclure ce qui constituera vraiment une culture corporelle imprégnée d'âme lorsque cela sera enseigné aux êtres humains en devenir à la place de la gymnastique purement corporelle pratiquée jusqu'alors. Cette nouvelle manière de procéder produira une volonté qui subsistera la vie entière, alors que toute autre culture de la volonté a pour propriété de s'affaiblir régulièrement au cours de la vie, du fait de tous les événements et de toutes les expériences qui jalonnent cette dernière* . » [première conférence sur la pédagogie populaire](#)

Lorsque l'école Waldorf est ouverte à l'automne 1919, on ne peut mettre sur pieds tout d'abord (pour des raisons extérieures) que l'enseignement de l'eurythmie; la gymnastique viendra seulement des années après. Les nombreux points de rencontre des deux formes d'éducation du mouvement incitent Steiner à parler souvent de leurs relations et de leurs différences. Il le fait pour la première fois dans la première conférence de Méthode et pratique. On y trouve des phrases importantes sur la signification de l'eurythmie pour l'enfant avant le changement de dents : « L'homme entre dans la vie de telle façon qu'il cherche à adapter son propre corps au rythme musical, à créer un rapport musical avec l'univers; et cette musicalité intérieure est à son maximum chez l'enfant entre trois et quatre ans. Les parents pourraient faire beaucoup s'ils le remarquaient, s'ils s'attachaient moins à cultiver une disposition extérieure pour la musique et davantage à ce qui détermine le corps lui-même, à sa nature dansante. C'est précisément à cet âge qu'on pourrait obtenir beaucoup en

imprégnant le corps de l'enfant par l'eurythmie élémentaire. Si les parents apprennent à faire de l'eurythmie avec les enfants, ceux-ci se développeront tout autrement que ce n'est le cas. Ils surmonteront une certaine lourdeur qui affecte les membres. »

Dans la quatrième conférence du même cycle, on lit la remarque suivante sur l'écoute active : « *Écouter, dès lors qu'il s'agit des verbes, c'est en réalité toujours agir en même temps. Ce qu'il y a de plus spirituel en l'homme participe à l'activité, il en réprime seulement la manifestation. C'est par l'eurythmie que cette activité devient perceptible. À côté de tout le reste, l'eurythmie rend perceptible ce qu'est le fait d'écouter. Quand quelqu'un raconte quelque chose, l'autre, en l'écoutant, participe avec son Je à tout ce qui vit physiquement dans les sons parlés, mais il réprime cette activité. Le Je fait constamment de l'eurythmie, et ce que le corps physique exécute dans l'eurythmie n'est que la manifestation visible de ce que nous faisons en écoutant. Quand vous écoutez, vous eurythmisez toujours, et quand vous faites de l'eurythmie, vous rendez seulement visible ce qui reste invisible quand vous écoutez. L'eurythmie révèle en effet l'activité de l'être humain qui écoute... Par l'eurythmie, les humains apprendront à écouter correctement...*

Il faut que l'âme retrouve la santé. C'est pourquoi il sera très important qu'à l'hygiène d'inspiration matérialiste de l'éducation physique, à tout ce qui tient uniquement compte de l'aspect physiologique des exercices corporels soit jointe une hygiène de l'âme; ceci se produira quand on fera constamment alterner un cours de gymnastique et un cours d'eurythmie. Car, bien que l'eurythmie soit avant tout une activité artistique, la force assainissante qu'elle apporte sera très favorable à l'élève; les humains apprendront par l'eurythmie non seulement à pratiquer un art, ils apprendront pour leur âme ce qu'ils apprennent pour leur corps lorsqu'ils font de la gymnastique, et les deux activités s'harmoniseront. »

Dans la dixième conférence de *Nature humaine*, dans le cadre d'une observation

de l'homme comme être tri-articulé, après qu'il a été question de l'immobilité apparente d'une personne assise dans un train en marche, on lit ceci: « Ainsi, la tête apaise le mouvement que les membres peuvent exécuter dans le monde. La poitrine occupe la zone intermédiaire. Elle concilie le mouvement du monde extérieur avec ce que le chef, la tête, réduit au calme.

Songez maintenant à ceci: en tant qu'hommes, nous avons constamment tendance à imiter par nos membres le mouvement de l'univers, à l'assimiler. Que faisons-nous alors? Nous dansons. Vous dansez réellement. Toute danse est née d'une imitation par les mouvements des membres de l'homme des mouvements que les planètes et les autres corps célestes exécutent, et que la terre elle-même accomplit.

Mais que se passe-t-il dans la tête et dans la poitrine quand, dans les mouvements que nous exécutons en tant qu'hommes, nous imitons en dansant les mouvements cosmiques? Voyez-vous, c'est comme si les mouvements que nous accomplissons dans le monde étaient endigués dans la tête et dans la poitrine. Ils ne peuvent pas se poursuivre à travers la poitrine jusque dans la tête, car celle-ci repose sur les épaules et ne laisse pas les mouvements se prolonger jusque dans l'âme. C'est dans le repos que l'âme doit prendre part aux mouvements, parce que la tête repose sur les épaules. Que fait alors l'âme? Elle commence à bourdonner doucement quand les membres exécutent des mouvements réguliers, et même à chanter lorsque les membres accomplissent les mouvements harmonieux de l'univers. Ainsi, le mouvement de danse extérieur se métamorphose, vers l'intérieur, en chant et en musique. ... ce que l'homme a extérieurement dans le mouvements est amené au repos à l'intérieur de l'âme, et par là commence à devenir des sons. Il en est de même pour toutes les autres sensations. Parce que les organes de la tête n'exécutent pas les mouvements extérieurs, ils les renvoient dans la poitrine et les transforment en son, en une autre impression sensorielle. »

La treizième conférence de *Nature humaine*, contient une remarque importante sur la signification pour l'homme de mouvements ayant du sens ou n'en ayant pas:

« Ce qui importe, ce n'est pas que l'homme agisse; le paresseux agit lui aussi; ce qui importe, c'est dans quelle mesure agir de façon pleine de sens. Agir de façon sensée – il faut que nous nous pénétrions de ces mots si nous voulons devenir les éducateurs de l'enfant. Mais quand l'homme accomplit-il une action dénuée de sens? Lorsqu'il ne fait rien d'autre que ce que son corps exige. Par contre, il agit de façon pleine de sens lorsqu'il agit comme le mode qui l'entoure l'exige, et non pas seulement comme l'exige son propre corps. Il faut veiller à cela chez l'enfant. En effet, nous pouvons développer son activité corporelle dans un sens toujours plus physique, par exemple en lui faisant pratiquer une gymnastique qui ne concerne que son corps, une gymnastique physiologique dans laquelle nous interrogeons seulement le corps : quels mouvements faut-il donc exécuter? Et nous pouvons amener ce mouvements à prendre une signification, à se pénétrer de sens, de manière à ce que l'enfant ne se borne pas à barboter dans l'esprit, mais que ses mouvements prennent une orientation spirituelle. Ce faisant, nous modifions les mouvements du corps pour les faire déboucher dans l'eurythmie. Plus nous faisons exécuter à l'enfant une gymnastique purement corporelle, et plus nous l'entraînons à une activité qui lui causera un besoin toujours plus impérieux de dormir; et où il marquera une propension toujours plus grande à engraisser. Plus nous parvenons à corriger cette tendance à ne considérer que le corps – ce qui ne signifie pas du tout que nous devons négliger celui-ci, non, l'être humain doit passer rythmiquement d'un pôle à l'autre –, mieux nous parvenons à aiguiller cette tendance dans le sens opposé, celui des mouvements pleins de sens, comme en eurythmie, où chaque mouvement exprime un son, où chaque mouvement a un sens; mieux nous réussissons à faire alterner la gymnastique avec l'eurythmie, et mieux aussi nous créons l'harmonie entre le besoin que nous éprouvons de veiller et celui de dormir; mieux nous parvenons à développer l'enfant de façon harmonieuse, c'est-à-dire en agissant sur sa volonté, sur son côté extérieur. »

Dans les cycles donnés à Stuttgart en 1919, il est en premier lieu question d'eu-

rythmie. Dans la sixième conférence du cycle de Bâle en 1920 se trouve un long passage où l'eurythmie est comparée à la gymnastique. On y nomme l'eurythmie une « gymnastique imprégnée d'âme » par opposition à la « gymnastique physiologique » qui part « d'une étude de la corporéité humaine ». « L'eurythmie se différencie... par le fait que chacun des mouvements de l'enfant est imprégné d'âme..., que chacun des mouvements est l'expression d'un élément animique exactement au même titre que les sons du langage. »

Puis Steiner s'intéresse à l'eurythmie en elle-même et la compare au rêve: « Dans le rêve, l'homme est à moitié endormi, dans l'eurythmie plus fortement éveillé qu'il ne l'est dans la vie courante. »

Ce passage, que je ne peux reproduire ici en entier, s'achève ainsi: « La gymnastique ne renforce pas l'initiative de la volonté! L'initiative est renforcée lorsque l'on exécute comme enfant des mouvements tels que chacun d'entre eux soit en même temps un mouvement de l'âme, que l'âme pénètre chacun d'entre eux. »

Il faudrait évidemment considérer ce passage en son entier. Le même cycle contient dans sa treizième conférence un passage très important sur le jeu enfantin, auquel nous pouvons seulement renvoyer le lecteur.

On parle dès la première année de l'école Waldorf de la nécessité d'instaurer les cours de gymnastique. Après une remarque sur la musique, Steiner dit de lui-même à ce sujet: « Autre chose nous attend: dès que nous en aurons la possibilité, nous ajouterons un peu de gymnastique. Nous pouvons ajouter la gymnastique sans plus de questions, si bien que nous pouvons dire: – dans les bulletins et sur l'emploi du temps – “gymnastique et eurythmie”. Ce serait vraiment bien. Nous devons garder l'idée de cultiver la gymnastique physiologique à côté de l'eurythmie psychologique. Dès qu'on nous posera la question, nous dirons que nous ne l'avons pas exclu, que nous allons le prendre en compte. »

Et le même jour, après diverses réflexions sur la possibilité de faire faire de la gymnastique aux garçons et aux filles dans la même salle en même temps: « *Il n'est pas nécessaire de donner des cours de gymnastique dans les trois premières classes. Nous pouvons satisfaire la première et la deuxième classe avec l'eurythmie. Mais ensuite, pour ne pas "ne pas en avoir", nous devrions avoir la gymnastique. Ce serait très bien si nous pouvions le faire. Le mieux serait de la placer après l'eurythmie, de telle sorte que les enfants aient d'abord l'eurythmie et ensuite un peu de gymnastique... Une heure pour l'eurythmie, et à la suite une demie heure pour la gymnastique, cela devrait suffire**. » 24 juillet 1920

En 1920, il est question de la gymnastique comme d'une nécessité incontournable.

Lors du Conseil du 23 mars 1921, Steiner fait une remarque importante sur l'utilisation de l'eurythmie dans des manifestations de l'école: « *On attende au principe de montrer l'eurythmie de l'école en faisant un cours à part. S'il s'agit d'un véritable principe d'école, nous ne le ferons pas; nous ne préparerons pas un groupe à part. Nous prendrions des choses dans l'enseignement habituel de l'école. Établir une aristocratie d'élèves nuit à la pédagogie de l'école... Parmi les élèves courants, il doit y en avoir quelques uns que l'on peut utiliser. Il est anti-pédagogique de faire répéter certains à part, dans un groupe spécial.* »

On aborde encore une fois le même problème le 26 mai 1921 et le 16 novembre de la même année, mais pour l'eurythmie musicale. Le lecteur se reportera au texte.

Le 26 mai 1921, on ne peut pas encore donner de cours de gymnastiques. Steiner dit lors du Conseil: « *Il y a en 5^e classe beaucoup de garçons qui pourraient avoir des*

cours de gymnastique. Notre programme prévoirait une heure pour cela. Nous y introduirons une dimension spirituelle dès que nous le pourrons.»

Steiner annonce donc qu'il veut métamorphoser l'enseignement de la gymnastique. Quelques semaines plus tard, dans le cycle de Stuttgart en 1921, il parle de la gymnastique telle qu'elle est, telle qu'elle devrait et pourrait être, ce qui la placerait «*dans le prolongement direct de l'eurythmie*». On voit clairement ce vers quoi il tend : L'eurythmie est à disposition, achevée, dans la mesure où l'on peut dire cela d'un être vivant; elle a été incluse dans l'école Waldorf dès sa fondation. Il faut inclure aussi la gymnastique, parce que les parents –du fait de la culture ambiante– et les enfants le souhaitent; mais elle ne peut pas être incluse si elle reste telle qu'elle est. Steiner entreprend alors de la transformer pour que soit appliqué le principe selon lequel celui qui fait de la gymnastique accompagne chaque mouvement avec son vécu intérieur. Dans la suite de ce qu'il dit sur la gymnastique, on voit comment les nouveaux objectifs prennent peu à peu une forme plus concrète. Dans le cycle de Stuttgart en 1921, on trouve encore une critique de la gymnastique pratiquée jusqu'alors, mais aussi une délimitation claire du nouvel objectif.

Dans la première conférence du cycle de Stuttgart en 1921, Steiner parle des processus physiologiques se déroulant dans l'organisme de l'enfant après les cours selon que ces derniers font appel à l'observation ou à l'activité propre : «*Lors d'un cours faisant appel à l'observation, il se produit effectivement, à un degré moindre, le même phénomène que dans le sommeil, à savoir une certaine montée de l'activité organique de bas en haut. Les enfants qui assistent à un cours d'histoire déploient dans leur organisme la même activité que dans le sommeil, où les produits du métabolisme montent aussi au cerveau. Quand nous faisons asseoir les enfants et les obligeons à réfléchir, c'est comme si nous incitions leur organisme à une légère activité de sommeil...*

Nous devons bien nous rendre compte que ce qui dans notre organisme est malade est refoulé grâce à l'activité de veille des organes supérieurs, de sorte que cela ne peut pas monter. Quand nous dormons et qu'il y a dans notre organisme quelque chose de malade, cela monte alors sans aucun obstacle. Et cette montée de tout ce qui ne va pas très bien dans l'organisme de l'enfant, c'est ce qui arrive constamment quand nous faisons réfléchir l'enfant. Par contre, quand nous lui faisons faire de l'eurythmie, du chant, de la musique, de la gymnastique ou même de l'écriture, dans la mesure où il y déploie sa propre activité, quand nous lui faisons faire du travail manuel, il y a là une activité que nous devons, de la même façon, comparer à l'activité de veille; c'est une activité de veille accrue.

C'est donc une activité hygiénique, voire thérapeutique essentielle qui est accomplie là grâce au chant, à l'eurythmie, même si ce n'est pas l'effet recherché. Et cette activité hygiénique et thérapeutique est peut-être ce qu'il y a de plus sain, si nous ne l'abordons pas dans une optique médicale de profane, mais que nous nous en remettons simplement à une saine intuition, à une saine vision des choses. En tant que professeurs, il est bon que nous sachions que nous travaillons les uns pour les autres, et que la saine montée des humeurs du corps dont nous avons besoin, quand nous enseignons une discipline d'observation – par exemple l'histoire – l'enfant la doit au cours de chant ou au cours d'eurythmie d'hier.»

La gymnastique est ici placée pour la première fois dans la catégorie des « matières d'enseignement qui consistent en une activité propre ».

Il est à nouveau question d'eurythmie dans la deuxième conférence du même cycle, de même que de la gymnastique; mais pour la première fois depuis la conférence *L'éducation de l'enfant...* de 1906, on entend, outre de nombreuses caractérisations négatives de la gymnastique habituelle, l'appel à ce que l'être humain qui fait de la gymnastique participe avec son âme à ce qu'il exécute avec son corps.

C'est seulement si l'on saisit à nouveau cette impulsion de *L'éducation de l'enfant* que l'on pourra introduire la gymnastique à l'école Waldorf comme un véritable instrument d'éducation.

Voici ce passage d'une importance si décisive :

« Si ces agissements sont si condamnables – au fond, ils sont criminels – en dépit de leur impact dans ce qu'on appelle notre civilisation, c'est parce que l'homme y est éliminé jusque dans la pratique. Son élimination n'est pas seulement théorique, comme dans la science, elle est aussi pratique, avec cette gymnastique. L'homme s'y fait l'imitateur d'un mannequin de carton-pâte. Et cela, en éducation, il ne devrait jamais en être question; il faudrait au contraire inciter l'être humain, quand il fait de la gymnastique, à prendre la posture, à exécuter les mouvements qu'il ressent aussi, qu'il éprouve intérieurement. Car il les éprouve. Prenons les fonctions respiratoires. Il faut savoir que les enfants doivent être amenés quand ils inspirent, à ressentir une impression qui rappelle un peu, aimerais-je dire, celle qu'on éprouve quand un mets délicieux vous flatte le palais. Mais cela ne doit pas aller jusqu'à donner une réelle représentation, une réelle perception gustative, cela doit rester une impression qu'on a lorsqu'on inspire; quand on respire, on doit pouvoir ressentir quelque chose de la fraîcheur du monde. Il faut faire inspirer les enfants et leur faire ressentir quelque chose de la fraîcheur du monde. Il faut tenter de les amener à se dire: "De quelle couleur est donc ce que tu inspires là?", et l'on verra que l'enfant, au moment où effectivement, il ressent le souffle comme il convient, découvre quelque chose comme: "C'est vert, c'est tout simplement vert". On a vraiment fait un grand pas, quand on a conduit l'enfant à trouver que l'inspiration est verte. On pourra faire alors cette observation: maintenant, pour inspirer, l'enfant éprouve le besoin d'une attitude corporelle déterminée, il découvre par expérience, de l'intérieur, l'attitude corporelle qui convient à l'inspiration. A présent, on peut lui faire faire l'exercice. De même pour l'expiration : il faut amener l'enfant à éprouver une impression correspondante. Dès l'instant qu'en expirant il vous dit: "Là,

je suis en pleine forme”, dès que l’expiration lui donne l’impression d’être en pleine forme, de sentir ses forces, de vouloir les communiquer au monde en expirant, dès lors qu’il a cette sensation, il éprouve aussi, à juste titre, que les mouvements abdominaux correspondants, ceux des membres, la posture du corps, des bras, tout cela lui est parfaitement adapté. Il suffit que l’enfant ressente pleinement l’expiration pour qu’il éprouve le mouvement juste.

... nous tirons le mouvement corporel de l’enfant même, après lui en avoir fait faire l’expérience psychique et spirituelle. De même, nous devrions aussi, dans tout ce que l’enfant peut sentir, je veux dire à l’occasion de n’importe quel mouvement des bras, des jambes, dans la marche, etc., dans le simple maintien, partout nous devrions favoriser cette expérience intérieure que son corps physique réclame de lui-même. Et alors, alors au fond, la gymnastique se rattache directement à l’eurythmie, et il doit en être ainsi. L’eurythmie fait apparaître immédiatement un élément psycho-spirituel, pénètre d’âme et d’esprit tout ce qui en l’homme est mouvement. Elle prend pour point de départ ce que l’homme élabore en son âme et en son esprit au cours de l’évolution de l’humanité. Mais le corporel-physique aussi peut être ressenti intérieurement. On peut ressentir la respiration, le métabolisme, pour peu qu’on aille assez loin dans cette direction. Alors l’être humain peut faire assez de chemin, alors il peut se ressentir lui-même, ressentir avec compréhension son corporel-physique. Et à ce moment-là, ce qui, en tant qu’eurythmie, s’adresse à l’enfant à un niveau supérieur peut, aimerais-je dire, passer dans la gymnastique. On peut parfaitement jeter un pont entre l’eurythmie et la gymnastique. Mais cette gymnastique, il ne faut pas la pratiquer autrement qu’en tirant les exercices indiqués à l’enfant de l’expérience intérieure qu’il fait du corporel-physique, en les tirant de l’expérience vraie, de l’expérience psycho-spirituelle, et en laissant l’enfant adapter le corporel-physique à ce qu’il ressent intérieurement*. » [Stuttgart 1921, deuxième conférence](#)

Un autre passage du même cycle, dans la troisième conférence, déjà donné dans

le chapitre consacré à la musique, même s'il ne s'agissait que de son élément central, est d'une importance analogue à celui que l'on vient de lire pour la compréhension de l'interaction entre dormir et veiller, et leur relation avec l'enseignement d'observation et celui que l'on peut qualifier d'« actif ». Il montre comment l'école devrait tenir compte dans la construction du travail scolaire du sommeil de l'enfant comme d'un processus actif. Nous devons malheureusement renoncer à reproduire ce passage ici.

Les phrases suivantes se trouvent dans la quatrième conférence du même cycle et donnent une indication découlant directement de la nature humaine et applicable directement dans la pratique, particulièrement pour l'enseignement qui a recours à l'activité corporelle : *« Quand vous faites faire de l'eurythmie à l'enfant, il se met en mouvement et, pendant que s'effectue ce mouvement, le spirituel qui est dans les membres flue des organes vers le haut. On assiste à une libération du spirituel, quand l'enfant chante ou fait de l'eurythmie. Le spirituel (dont les membres regorgent) se libère. Voilà le processus réel. C'est en somme une véritable extraction du spirituel de l'enfant que j'accomplis là. Et le résultat, c'est que, lorsque l'enfant cesse de faire ces exercices, le spirituel aspire à trouver une application, (j'en ai parlé hier dans un autre contexte), mais le spirituel aspire aussi à se consolider. En lui faisant faire de la gymnastique, de l'eurythmie ou du chant, j'ai réellement spiritualisé l'enfant. A présent, il n'est plus le même; il a en lui beaucoup plus de spirituel. Or, celui-ci veut se consolider, il veut demeurer chez l'enfant; nous ne devons pas le détourner. Pour cela, il y a un moyen très simple: quand l'enfant a fait de l'eurythmie, de la gymnastique ou du chant, nous le ramenons un peu au calme. Nous laissons tout le groupe se reposer un tant soit peu et nous essayons de maintenir ce calme, ne fût-ce que quelques minutes. Plus les enfants sont grands, plus c'est nécessaire. Cela aussi nous devrions y faire attention; sinon, le lendemain, nous ne trouverons pas ce dont nous avons besoin. »*

La huitième conférence de ce même cycle contient, après une considération sur le passage de l'enfant de l'imitation à la « *belle reproduction* » au moment du changement de dentition, le passage suivant : « *Quand l'enfant chante, quand il fait de l'eurythmie, que fait-il donc là, en réalité ? D'une certaine manière, tout en se dégageant de l'imitation, il continue d'imiter. Il bouge. En musique, le chant, l'écoute, c'est un mouvement intérieur comme celui qu'on fait quand on imite. Et quand nous faisons de l'eurythmie avec l'enfant, que faisons-nous donc ? Au lieu de lui mettre la plume ou le crayon d'ardoise à la main et de lui faire faire ces choses que sont le A et le B avec lesquelles il doit avoir un rapport purement intellectuel, nous lui faisons tracer dans le monde, avec sa propre forme humaine ce qui est le contenu du langage. Nous n'en tirons pas des signes abstraits, nous laissons l'être humain lui-même inscrire dans le monde ce qu'il peut inscrire avec son organisme. Nous lui faisons donc en quelque sorte poursuivre l'activité qu'il avait dans la vie prénatale. Et quand nous lui apprenons à écrire et à lire en recourant non pas au signe abstrait, mais à l'image, du fait qu'il doit mettre en œuvre tout son être, nous ne nous éloignons pas de sa nature; nous ne l'obligeons pas à s'écarter de ce qui est sa nature. En donnant notre enseignement et en faisant des efforts, nous donnons notre enseignement à l'être humain tout entier.* »

Le cycle de Dornach en 1921-1922 représente un tournant particulièrement important pour tout le questionnement sur la gymnastique. Steiner en dira plus tard : « *C'est lui qui vous renseignera sur ces choses.* » Dans sa troisième conférence, il soulève un aspect inattendu, même effrayant, du sport, apparenté à l'éducation physique : « *La religion a perdu la force intérieure qui jadis fortifiait le physique de l'homme. De là est venu l'instinct d'apporter cette force de l'extérieur. Et comme, dans la vie, toute chose a deux pôles, nous avons ici le fait suivant : ce que l'homme a perdu dans le domaine de la religion, il veut instinctivement se l'apporter du dehors. Bien entendu, je n'ai pas l'intention de faire tout un discours contre le sport, ni d'en discuter le bien-fondé; je suis, moi aussi, convaincu qu'il saura évoluer d'une manière saine.*

Mais à l'avenir, au lieu d'être, comme aujourd'hui, un ersatz de la religion, il occupera dans la vie humaine une autre place. De telles choses vous semblent paradoxales quand elles sont exprimées aujourd'hui. Mais c'est justement parce que, dans la civilisation moderne, nous avons donné dans tant de pièges que la vérité fait figure de paradoxe. »

La sixième conférence du même cycle renferme un passage sur l'éducation physique, qui fait suite à un long exposé sur les processus inconscients se déroulant entre l'enfant et l'éducateur, et en particulier sur la sagesse suprasensible chez l'enfant et la compréhension terrestre de l'éducateur: « Lorsque, pour des formalités pédagogiques précises, nous avons besoin que l'enfant reste tranquille, assis dans la classe, – nous en reparlerons, ainsi que des bancs disposés selon les lois de l'hygiène –, nous traitons toujours l'enfant de façon qu'il se tienne tranquille, que donc l'activité ne s'exerce pas dans l'organisme métabolique et moteur, mais qu'obligatoirement tout ce qui agit soit tiré de la tête. C'est là un déséquilibre que nous imposons à l'enfant. Nous le réparons alors en veillant ensuite, cette fois avec raison, à décharger la tête de son activité et à mettre en marche l'organisme métabolique et moteur, en faisant faire à l'enfant de la gymnastique.

Si l'on a conscience de la polarité des processus qui se déroulent dans l'organisme céphalique et dans l'organisme métabolique et moteur, on saisira parfaitement combien il est important de bien alterner de cette façon-là aussi. Mais lorsqu'ensuite nous avons laissé les enfants sauter, faire de la gymnastique, faire tous les exercices possibles, et que nous les ramenons dans la classe et reprenons les cours que se passe-t-il donc alors ?

Voyez-vous, pendant que l'être humain a son organisme métabolique et moteur en activité, les pensées qu'on fait entrer artificiellement dans la tête entre la naissance et la mort sont dehors, à l'extérieur de la tête. L'enfant saute, bouge, met en mouvement son organisme métabolique et moteur. Quant aux pensées implantées pendant la vie physique sur terre, elles se retirent. C'est maintenant ce qui, autrement, figure dans les rêves, – cette sagesse suprasensible – qui, de manière inconsciente, se manifeste dans

la tête. Lorsque nous ramenons l'enfant dans la classe après la gymnastique, nous mettons donc à la place de ce qu'il a eu auparavant, pendant les exercices de gymnastique, quelque chose qui, dans le subconscient, est pour lui de valeur inférieure. Car pendant les exercices de gymnastique ce qui éduque l'enfant, ce n'est pas seulement le monde sensible, c'est aussi le suprasensible qui, pendant ces exercices, a là une occasion toute particulière de se manifester. C'est pourquoi au cours suivant, l'enfant est intérieurement mal disposé. Peut-être n'extériorise-t-il pas trop cette répugnance, mais intérieurement il est mal disposé. Et en greffant le cours ordinaire sur les exercices de gymnastique, nous lui faisons du mal, nous créons en lui des tendances à la maladie.

Mais si alors, à l'âge mûr, notre organisation n'était pas déjà sclérosée au point que ce que nous faisons entrer là dans la tête comme sagesse extérieure acquise de façon naturaliste et intellectualiste, si cela ne réfléchissait pas tout, comme il convient, sous la forme de souvenirs, cela se déverserait plus tard dans le reste de l'organisme. Et, si paradoxal que cela puisse paraître, quand ce qui, d'après l'organisation normale de l'homme, doit rester dans l'organisme céphalique descend dans l'organisme métabolique et moteur, cela rend malade, c'est comme un poison. La sagesse de l'intellect est en fait une sorte de poison, dès qu'elle n'est plus à sa place, dès que, du moins, elle pénètre dans l'organisme métabolique. Nous ne pouvons vivre avec la sagesse de l'intellect que grâce au fait que ce poison – je dis cela dans un sens technique, sans aucun jugement moral –, grâce au fait que ce poison ne descend pas dans notre organisme métabolique et moteur. Là, il a des effets terriblement destructeurs.

Mais chez l'enfant cette sclérose n'existe pas. Quand nous arrivons là, avec cette sagesse mûre que nous avons aujourd'hui, ce poison s'infiltré dans son organisme métabolique et moteur et, de fait, l'empoisonne. Vous voyez, il est nécessaire d'apprendre de la pratique directe de la vie ce qu'on peut demander à cette tête d'enfant pour ne pas lui faire ingurgiter trop de choses qui ensuite ne sont plus retenues et descendent alors dans l'organisme métabolique et moteur. ... et quand on veut rendre un enfant tout particulièrement intelligent selon les critères actuels et que donc on le fait toujours asseoir

et qu'on lui fait ingurgiter le plus de choses possible en position assise, alors, en contrepartie, on empêche la sagesse inconsciente d'agir en lui. Car cette sagesse inconsciente, c'est précisément quand il s'ébat qu'elle agit, quand il fait des mouvements plus ou moins rythmiques; car le rythme favorise l'union de l'organisme avec la sagesse inconsciente grâce à la position intermédiaire, bien particulière, que cet organisme rythmique occupe entre l'organisation céphalique et l'organisation des membres et du métabolisme. »

Et Steiner parle une nouvelle fois dans la quinzième conférence du même cycle du jeu libre des enfants et de la gymnastique: *« Nous devons donc avoir soin, dans une éducation reposant sur la connaissance de l'homme, d'apprendre à saisir de quelle manière, dans le jeu, l'enfant veut s'activer librement. Tout ce que nous enseignons à l'enfant comme jeux ingénieux et stéréotypés, tout cela attelle l'enfant à une tâche qui lui est étrangère; cela étouffe ce qui en lui devrait être intérieurement actif. L'enfant devient progressivement, paresseux quant à sa propre activité intérieure et, comme ensuite on lui impose une activité extérieure, il se sent, au sein de cette activité, sans aucun intérêt.*

Pour se faire une idée de ces choses, on peut notamment observer que le jeu de l'enfant – où l'on tient compte en général de ce qui peut être dans les intentions de l'enfant –, que ce jeu libre de l'enfant, on en fait beaucoup trop de la gymnastique. Loin de moi, comme je l'ai dit, la pensée de vouer la gymnastique aux gémonies! Néanmoins il faut bien dire qu'en général les exercices de gymnastique sont ainsi faits qu'ils s'adressent à l'enfant d'une manière plus ou moins extérieure. C'est pourquoi celui qui a une réelle connaissance de l'homme préférera voir les enfants s'activer librement, à leur façon, aux barres parallèles, à la barre fixe, aux échelles de corde, etc. plutôt que de voir le professeur les mener à la baguette et ordonner des mouvements auxquels l'enfant se plie davantage comme à quelque chose d'extérieur, qu'il regarde, que comme s'ils venaient de lui-même. Ce n'est pas tellement bon que le professeur commande un! deux! trois!

et montre comment faire pour monter à l'échelle de corde – premier échelon, deuxième échelon, etc. – ou comment s'y prendre pour faire des exercices à la barre fixe ou aux barres parallèles, en imposant à son corps des formes stéréotypées.

Le jeu libre ! Voilà ce qu'on doit étudier ! On doit apprendre à connaître l'enfant ; alors on trouvera aussi la possibilité de l'inciter à ce jeu libre. Et ces jeux libres, les garçons et les filles doivent y rendre part ensemble. Ainsi, l'activité à laquelle participe l'intérieur de l'être quand l'enfant est actif à l'extérieur pourra-t-elle faire que toutes les fonctions internes entrent en action harmonieusement. Et l'on aura surtout une idée juste de quelque chose comme, disons, l'apparition chez les jeunes filles de l'anémie, de la chlorose qui, dans la plupart des cas, provient tout simplement du fait que les filles sont séparées des garçons, du fait que l'on trouve malséant qu'elles s'amuse et prennent part au jeu libre avec les garçons. Or, à quelques très légères différences près, dans le jeu libre, elles doivent faire exactement les mêmes choses que les garçons. »

Ce cycle aborde donc trois fois l'éducation du mouvement, de trois points de vue tout à fait différents : en tant que sport, en relation avec la religion, puis en tant que mouvement libre dans son interaction avec l'apprentissage intellectuel, puis en tant que jeu libre dans son importance hygiénique – anémie des jeunes filles.

Mais l'école Waldorf n'a toujours pas de professeur de gymnastique. Celle-ci manque beaucoup aux garçons. Steiner s'exprime à ce sujet lors du conseil du 14 janvier 1922 : « Je crois qu'il faut apporter beaucoup de soin à l'enseignement de la gymnastique en ce qui concerne la personnalité. Nous aurons peut-être à établir la gymnastique sur une base plus large, pour qu'elle soit pratiquée de manière sensée. Il faudrait trouver quelqu'un qui s'y intéresse. J'ai montré comment l'organisme entier est peu à peu saisi par l'âme. C'est là précisément le point de départ de la gymnastique. Je voudrais que ce cycle soit imprimé le plus rapidement possible. C'est lui qui informera sur de telles choses. Je n'ai jamais eu l'occasion d'exprimer ces choses d'une

manière assez précise pour que le professeur de gymnastique puisse s'appuyer dessus. Je vais m'occuper de cette question. »

« *Ce cycle* » désigne le dernier cycle cité, celui de Dornach en 1921-1922 dans lequel seule la gymnastique – au sens large – est mentionnée, mais pas l'eurythmie ; c'est lui qui « *informera sur de telles choses* ». Par ce cycle, la gymnastique sous une nouvelle forme, avec un style nouveau, est intégrée dans le cadre du travail d'éducation positif.

Graf Fritz von Bothmer arrive vers l'été 1922, comme premier professeur de gymnastique. Il est prêt à se saisir de la lourde tâche de transposer dans la pratique les exigences fondamentales de Steiner. Nous avons encore quelques brèves remarques de Steiner faites à cette époque dans les conseils : « *Pour la gymnastique, il faut travailler avec l'ensemble des professeurs. On doit laisser pour d'autres sujets les jugements se basant sur des goûts personnels**. » [21 juin 1922](#)

Le 24 août 1922, Steiner parle en détail des figurines d'eurythmie dans le cycle d'Oxford. Le lecteur se reportera au texte.

« *J'ai été content des cours de gymnastique. Il faut encourager cet enseignement de manière décisive en engageant un second professeur. Les garçons sont vraiment devenus mous**. » [15 octobre 1922](#)

« *À côté de l'eurythmie, la gymnastique est très bonne, surtout pour les garçons, lorsqu'elle n'est pas pratiquée avec la rigidité habituelle, mais lorsqu'elle aboutit vraiment à avoir une force formatrice pour le corps**. » [15 octobre 1922](#)

Et dans le cadre de la réorganisation de l'emploi du temps, le 28 octobre 1922 : « *La gymnastique, autant que possible l'après midi. Les cours de gymnastique ne sont*

pas du repos. Les insérer parmi les autres cours n'est pas bon. On peut avoir deux classes en même temps. Il faut que je parle une fois de la méthode avec le professeur. Je n'ai donné que des indications sommaires. Mais en gymnastique, on est toujours en mesure d'organiser les exercices de manière à pouvoir former deux grandes équipes. La gymnastique en plein air, récemment, c'était très bien. On a pu voir que les garçons n'avaient pas la maîtrise de leur corps. Les garçons souffrent, pour la maîtrise de leur corps, de ne pas avoir fait de gymnastique pendant trois ans. Ce n'est pas à nier.»

Des enfants désirent un jour avoir la gymnastique de 7 h 30 à 8 h 30 le matin :
«*Les enfants arriveront fatigués au cours principal. Ils ne seront pas plus fatigués, mais exactement autant que s'ils avaient eu un cours ordinaire avant**. » 9 décembre 1922

On met en route pas-à-pas la progression des cours de gymnastique, et on la différencie du jeu libre.

«*En ce qui concerne les deux premières classes, nous ne pourrons pas faire beaucoup pour le moment, mais nous pratiquons ainsi à l'avenir : il est trop tôt pour faire de la gymnastique à proprement parler dans les deux premières classes; on devrait par contre pratiquer systématiquement des jeux. Il faudra introduire cette pratique systématique des jeux dès que nous aurons la tête hors de l'eau, de sorte à pouvoir faire en 3^e classe la transition du jeu à la gymnastique. Il faut que les enfants prennent du mouvement, du vrai mouvement**. » 17 janvier 1923

De nouvelles exigences pour la gymnastique apparaissent du fait du caractère nouveau que lui donne Steiner en particulier dans le cycle de Dornach en 1921-1922, et du fait de la distinction faite, dans les premières classes, entre jeu enfantin et gymnastique à proprement parler. Steiner pose ces exigences le 17 janvier 1923 : «*Il faut tenir compte de ceci : dans une école comme la nôtre, l'enseignement de la gymnastique ne peut également être élaboré que peu à peu. ... il est très possible*

que nous arrivions déjà l'année prochaine à une élaboration spécifique de la gymnastique en 12^e classe. La gymnastique a été provisoirement traitée en parent pauvre. Il faut que nous travaillions encore ensemble dans ce domaine. Je crois que l'enseignement de la gymnastique nous mettra dans l'évolution de notre pédagogie Waldorf devant plus d'une tâche difficile. À partir d'une certaine classe, nous exercerons avant tout d'une manière consciente le renforcement de l'organisme humain, une sorte de massage hygiénique complet de l'organisme humain. Je crois que vous devriez davantage vous orienter dans cette direction, davantage vers le haut. Vers les classes inférieures, je pense davantage à développer le jeu, davantage avec des dames. Les professeurs de gymnastique ne devraient pas compromettre leur autorité en commençant d'abord à jouer avec les enfants. Ils devraient être considérés en fonction de ce qui apparaît de nouveau avec les cours de gymnastique. Il ne faut pas que les enfants aient le sentiment que leur professeur de jeu leur apprend maintenant la gymnastique. Ceci ne constitue pas une dépréciation du jeu. Lorsque la maîtresse de jeu enseigne en première et deuxième classe, elle ne passe pas ensuite à la gymnastique. Si elle le faisait, cela provoquerait un sentiment mitigé chez les enfants. Par jeu, j'entends ici jeu de mouvement. »

Le 1^{er} mars 1923 marque une étape importante dans le développement du travail autour de la gymnastique et de l'eurythmie. Ce jour là, le professeur de gymnastique expose le but qu'il s'est fixé après le bref temps de mise en route, et Steiner y ajoute sa manière de voir les choses. Nous ne donnons pas ici l'exposé du professeur de gymnastique, que nous retrouverons plus tard – transformé. Voici les paroles de Steiner: « Il ne peut pas y avoir en réalité de collision entre gymnastique et eurythmie. D'une manière générale, les exercices de gymnastique, la forme que l'on donnera aux exercices de gymnastique – ceci ne vaut bien entendu que d'une manière générale – constitueront un prolongement des exercices d'eurythmie. Je veux dire ceci: prenons un mouvement de bras en eurythmie et un mouvement correspon-

dant en gymnastique; on remarquera pour l'eurythmie que la forme donnée au mouvement se tiendra plus près du centre corporel que pour la gymnastique. Mais il ne peut pas apparaître de collision.

On le comprendra de la meilleure façon si j'attire l'attention sur le fait qu'en eurythmie on a à faire pour l'essentiel avec ce qui, dans l'organisme, se déroule en se rattachant directement au processus intérieur de respiration. Ce qu'exécute en eurythmie un bras, une jambe, un doigt ou un orteil est en contact direct avec ce qui se déroule intérieurement comme processus de respiration, comme processus interne se déroulant lors du passage de l'air dans le sang; la gymnastique, par contre, est pour l'essentiel le processus qui est à la base, dans l'organisme humain, du passage du sang dans les muscles. Tel est, pour l'essentiel, la base physiologique. Cela jette une lumière totale sur ce qu'il y a à développer.

Plus l'on parviendra à comprendre – ceci doit être fait par instinct, intuition – comment l'on a affaire dans chaque mouvement de gymnastique à un renforcement, une croissance, un gain d'élasticité des muscles par l'envoi du sang dans les muscles, plus l'on pourra rendre possible en soi-même cette invention des exercices libres.

On peut dire la même chose à partir d'un autre point de vue. L'eurythmie consiste, pour l'essentiel, à donner une forme plastique à l'organisme, ou, mieux: l'eurythmie vit dans l'action de conférer une forme plastique à l'organisme, la gymnastique vit dans la statique et la dynamique de l'organisme. Vous l'avez senti en disant : en réalité, dans la gymnastique, l'espace est emplí. On le saisira le mieux en s'aidant de la représentation de la manière dont le bras ou la jambe s'insère dans les directions de l'espace ou dans les conditions de pesanteur.

On se rendra bien compte qu'aucune collision avec l'eurythmie n'est provoquée là lorsque l'on tiendra compte du "caractère" en eurythmie – on l'a fait dans une bien trop faible mesure, parce que cela importe moins dans les présentations artistiques qu'en pédagogie, où cet élément devrait être particulièrement pris en considération. Si vous avez vu les figurines d'eurythmie, vous aurez remarqué que nous différencions mou-

vement, sentiment et caractère. Mouvement et sentiments sont tout à fait bien maîtrisés, ce que l'on appelle caractère, par contre, on ne le maîtrise pas encore. C'est là quelque chose de naturel, étant donné que dans l'aspect artistique de l'eurythmie, lorsque d'autres la regardent, il n'est pas d'une très grande signification.

Le caractère d'un mouvement doit par contre constituer un élément essentiel en pédagogie. Celui qui fait de l'eurythmie doit sentir comment un mouvement ou une position quelconques agissent sur son propre sentiment. Par exemple, lors des mouvements, il faut qu'il sente la pression d'un membre sur l'autre et le reflux de cette pression au centre du corps. J'ai passé des couleurs sur les figurines pour rendre cela clair. Dans les figures d'eurythmie, vous voyez partout trois nuances colorées; l'une concerne le mouvement, l'autre le sentiment – ceci se transmet au voile – et la troisième pour le caractère : pour ce dernier, l'eurythmiste doit tendre particulièrement les muscles à certains endroits de son corps, et il doit avoir le sentiment de cette tension des muscles et suivant leur direction. Cela fait partie de la vie de l'élément eurythmique dans la plastique intérieure du corps.

... il faut que les professeurs Waldorf s'intéressent à ces figurines d'une manière générale, parce que ceci est important pour une physiologie davantage tournée vers la psychologie. Il faudrait que les professeurs Waldorf s'y intéressent pour connaître l'organisme humain. Ce que l'on peut apprendre à l'aide de ces figurines est en même temps une base pour le sens artistique en général, pour une connaissance de l'organisme humain intérieur. On peut donc dire ceci: le professeur de gymnastique doit avoir présentes à l'esprit la statique et la dynamique de l'organisme humain; il doit avoir une image précise de ce que signifie lever la jambe, baisser le bras, le lever, le tout en lien avec la pesanteur, alors que l'eurythmiste doit ressentir fortement la forme plastique que le corps veut donner à ses membres. Il n'est pas juste de dire que le professeur de gymnastique est comme le sculpteur devant son œuvre. Ceci serait vrai pour l'eurythmiste. Le professeur de gymnastique a la tâche de voir devant lui un homme idéal constitué de lignes, de formes et de types de mouvements, et il doit conduire l'homme

amolli, déformé et rabougri auquel il a affaire à s'en rapprocher. Vous l'avez exprimé de manière juste en indiquant que les enfants doivent porter leur corps. Alors que l'eurythmiste doit aspirer à sentir le muscle, à sentir sa densification interne comme caractère du mouvement, le professeur de gymnastique doit sentir si l'homme ressent de manière juste la légèreté ou la lourdeur d'un membre. Il faut que l'enfant ressente en lien avec la pesanteur tout mouvement d'un bras, d'une jambe vers le haut, et ce non avec son entendement mais instinctivement; il doit par exemple apprendre à ressentir comment le pied devient lourd lorsque l'on se tient sur une jambe et qu'on lève l'autre. Ainsi, le professeur de gymnastique a dans l'âme des être humains idéaux sur le plan de la dynamique et veut amener l'homme qui lui fait face à se conformer à cet homme idéal. L'élément artistique doit naturellement jouer un rôle dans la mesure où on ne peut obtenir une dynamique humaine qu'avec le sens artistique. Alors que ce dernier joue un grand rôle dans la plastique eurythmique, il doit précéder chez le professeur de gymnastique les formes statiques et dynamiques qu'il suscite.

En ce qui concerne la question de la respiration, les choses sont telles que l'eurythmie est plus proche de la respiration alors que la gymnastique est plus proche des processus sanguins. Il est essentiel pour la gymnastique qu'elle soit conduite méthodiquement de sorte que la respiration ne soit pas touchée, à l'exception de son accélération lors de l'exercice physique, qui est un processus physiologique. On peut qualifier un exercice de gymnastique d'incorrect lorsqu'il modifie le processus respiratoire quand la position du corps est juste. Il faut exclure les exercices de gymnastique dont on constaterait qu'ils perturbent le processus respiratoire lorsque la position du corps est juste...

Il est exact que la volonté joue un rôle dans la gymnastique; c'est pourquoi le professeur de gymnastique doit avoir une compréhension instinctive, intuitive du lien entre le mouvement du corps et une manifestation de la volonté. Il doit avoir ce sentiment: un mouvement est lié à la volonté de telle et telle manière. Il y a aussi une culture de la volonté dans l'eurythmie, mais en faisant le détour par le sentiment intérieur à un

autre niveau, celui de l'expression de la volonté par le sentiment. L'expérience du sentiment lors d'un acte volontaire, c'est précisément ce que j'ai nommé caractère. Le professeur de gymnastique a affaire directement à l'acte volontaire, l'eurythmie à l'expérience du sentiment lors d'un acte volontaire. On peut faire partout une distinction rigoureuse. Nous aurons à en tenir compte en élaborant le plan scolaire... »

« On ne pourra peut-être pas réaliser tout de suite les idéaux les plus élevés. On verra cependant que l'eurythmie passe plus aisément à la gymnastique chez les filles que chez les garçons. Les choses sont plus séparées chez ces derniers. Il s'agira donc de faire faire de la gymnastique aux garçons et aux filles dans le même local, mais dans des équipes différentes, les filles constituant une équipe; les exercices libres devront avoir un rapport les uns avec les autres. La joie sera plus grande si l'on fait des exercices qui seront modifiés pour les filles et les garçons. Je pense que cela découlera d'une élaboration détaillée du plan scolaire. Il y a aussi des différences selon les âges.

En ce qui concerne la gymnastique aux agrès, je voudrais faire remarquer que la forme de ces derniers pourrait être modifiée et améliorée, mais qu'en général les agrès courants, du moins les plus utilisés, ne sont pas mauvais au point qu'on ne puisse rien faire avec eux. Il n'était pas dans mes intentions d'exiger avec fanatisme des mâts pour grimper, mais je ne voudrais pas non plus les rejeter avec mépris. ... [après qu'il a été question des mats de cocagne dans les villages:] Ceci a un lien très étroit avec l'action de la volonté sur le corps. On peut l'exercer de manière artistique avec les mâts à grimper. C'est certainement mieux si les enfants doivent grimper à la corde. Le mât est, dirais-je, un agrès dont la signification est limitée. Mais je ne voudrais pas l'éliminer totalement. On peut faire quelque chose avec les barres parallèles, la barre fixe et le cheval d'arçon, en les employant de manière juste.

Je suis d'accord avec le fait de multiplier les exercices en combinant en quelque sorte les agrès, parce que ce qu'il faut utiliser dans la gymnastique aux agrès, la présence d'esprit, est davantage prise en compte. Les muscles acquièrent par là la juste puis-

sance et de l'élasticité.

Je suis donc d'accord, mais je crois que même la barre fixe pourrait prendre une plus grande importance si l'on mettait davantage l'accent sur l'observation rapide et adaptée aux circonstances – non pas une observation avec les yeux, mais avec le corps. Ceci est déjà utile: on fait se balancer l'enfant de sorte qu'il saisisse la barre. Il doit se maintenir en l'air. Ceci seulement pour indiquer une direction de travail. Ceci peut être fait avec les mains, mais aussi avec le bras tout entier. Le mouvement acquiert une signification seulement lorsqu'il est exécuté avec le bras. On peut commencer avec les mains. Ces exercices, qui conduisent l'enfant à devoir ressentir l'agrès avec tout son corps rendent les agrès plus sympathiques qu'il ne le sont au premier abord. Ce qui importe ensuite à la barre fixe, en premier lieu, c'est que l'enfant apprenne à travailler avec les jambes. On peut combiner les exercices en le faisant un peu marcher sur la barre avec les jambes, avec les jambes qui pendent.

Ceci doit seulement indiquer l'esprit et la direction. Je crois qu'il n'est pas absolument nécessaire de parler d'agrès morts et d'une pure routine. On en est arrivé là. Mais il n'est pas nécessaire d'entrer dans la routine lorsque l'on suscite cette expérience des agrès. On peut utiliser des jambes d'une manière tout à fait magnifique à la barre. »

Je voudrais raconter ici un souvenir qui se rapporte vraisemblablement à ces considérations de Steiner et qui peut peut-être éclaircir ce qu'il dit de la barre : un jour, vraisemblablement à cette occasion, il a donné l'idée de faire les exercices de bras non avec les bras tendus, mais avec les bras pliés aux coudes, pour ainsi dire raccourcis. Je peux m'imaginer qu'il pensait précisément – ou tout du moins qu'il pensait aussi – au travail à la barre dont il a donné quelques éléments. Mais il se peut fort bien qu'il ait pensé – peut-être également – aux exercices d'assouplissement. Que l'on lise une fois les indications du cycle d'Ilkley en 1923 reproduites plus bas en se demandant si l'on peut se représenter l'avant-bras replié. On pensera aussi au fait que l'activité s'exprimant sans retenue dans un rayonnement

vers l'extérieur avec le bras tendu fait à nouveau l'expérience d'elle-même le bras replié, que ceci conduit à nouveau l'être humain vers lui-même. Il se produit là à un autre niveau la même chose que ce qui se produit dans l'expérience sensorielle et également dans le passage à la représentation lors de la « réflexion » (ici, la flexion de l'avant bras).

Nous sommes tout d'abord surpris dans la conférence du 6 août 1923 du cycle d'Ilkley par les considérations sur les idéaux d'éducation dans la Grèce antique et sur ce qui se passait dans les institutions d'éducation de cette époque. Nous lisons ceci: *« Et ce que nous voyons lorsque nous tournons nos regards vers une institution d'enseignement et d'éducation de cette sorte – une institution d'enseignement et d'éducation pour les enfants à partir de sept ans – peut donner, aujourd'hui encore, une base juste pour la compréhension de ce qui est nécessaire aujourd'hui dans ce domaine, à condition de le relier de manière juste à des impulsions modernes. »*

Quelle que soit leur importance pour le professeur de gymnastique et celui d'eurythmie, les considérations qui viennent ensuite sont trop longues pour être reproduites intégralement. En choisissant les passages à reproduire, nous nous sommes attaché à en trouver qui condensent en quelques phrases ce dont il est question et qui, si possible, s'appuient sur d'autres domaines. On ne peut cependant pas s'attendre à trouver dans ces citations l'élaboration progressive d'une connaissance; on suppose donc d'emblée que le lecteur ne se contentera pas de lire les citations, mais se reportera aux textes originaux pour les replacer dans le contexte où Steiner les a placées.

Une dernière citation de Steiner tirée de la conférence du 17 août 1923 du cycle d'Ilkley caractérise encore une fois la relation entre gymnastique et eurythmie; par gymnastique, il faut entendre ici la forme nouvelle instaurée par Steiner pour

l'école Waldorf: « Nous avons introduit l'eurythmie dans l'enseignement et l'éducation parce qu'elle constitue un magnifique pôle opposé par rapport à la gymnastique extérieure. Prenez ce que l'on appelle gymnastique en Allemagne [la conférence est donnée en Angleterre] – comme nous l'avons indiqué, nous pratiquons à l'école Waldorf les exercices corporels en quantité suffisante –, et vous verrez que les formes de cette gymnastique sont conçus de la manière suivante : pour chaque exercice qu'il accomplit, l'être humain doit en quelque sorte ressentir tout d'abord l'espace, la direction dans l'espace; la direction dans l'espace est là tout d'abord. L'être humain ressent donc cette direction dans l'espace et place ensuite son bras dans cette direction de l'espace, de telle sorte qu'il s'adonne à l'espace en faisant de la gymnastique.

C'est seulement ainsi que l'on peut trouver de manière saine des exercices de gymnastique. L'espace est déterminé de tous les côtés. Notre vision abstraite de l'espace voit trois directions de l'espace perpendiculaires les unes aux autres, que l'on ne peut pas différencier l'une de l'autre. Elles n'existent que dans la géométrie. En réalité, nous avons en haut la tête, en bas les jambes : c'est le haut et le bas. Puis nous avons gauche et droite. Nous vivons dans ces directions lorsque nous tendons les bras. Il ne s'agit pas de savoir où est une direction dans l'absolu; tout réside dans le fait que nous pouvons nous tourner. Puis nous avons avant et arrière. Et toutes les autres directions de l'espace se rapportent à cela. Elles s'étendent, se coupent et se retirent. Et lorsque l'on trouve l'espace de cette manière, on trouve le mouvement sain pour la gymnastique. L'homme s'unit à l'espace. Lorsqu'il eurythmise, le caractère du mouvement est tiré de l'organisme humain. La question est alors celle-ci: quelle expérience l'âme fait-elle lorsqu'elle exécute tel ou tel mouvement? C'est précisément ainsi que naissent les différentes sonorités en eurythmie. Qu'est-ce qui apparaît lorsque vous envoyez votre force dans les membres? Alors que dans les exercices extérieurs de gymnastique, nous demandons à l'homme de s'insérer dans l'espace, en eurythmie nous lui faisons exécuter vers l'extérieur, en suivant sa propre nature, les mouvements que l'organisme lui-même demande. Faire se mouvoir l'intérieur vers l'extérieur, c'est la nature de

l'eurythmie. Emplir l'extérieur avec l'homme, de sorte qu'il se relie au monde extérieur, c'est la nature de la gymnastique. »

Voici maintenant une citation qui éclaire l'utilisation des figurines d'eurythmie; elle fait suite à une question sur leur ordre de succession posée lors d'un Conseil: « *Tant que l'enfant n'a pas appris le geste correspondant, il ne peut relier aucun concept à la figurine. Dès qu'il a appris le geste, il faut qu'il le rapporte à la figurine. Il faut qu'il saisisse la relation, en comprenant le mouvement, et non le caractère et le sentiment. Le sentiment s'exprime dans le voile. "Tu es encore trop petit pour avoir un voile."* On peut également apprendre peu à peu aux enfants ce qu'est le caractère à partir du moment où ils commencent à s'intérioriser. Lorsque les enfants comprendront quel est le principe de réalisation des figurines, cela exercera une action bénéfique sur l'enseignement de l'eurythmie. Le sens artistique se développe dans le temps. Si l'on peut le développer, on doit le faire* . » 18 septembre 1923

Il est question de ces figurines de manière détaillée dans la huitième conférence du cycle d'Oxford. Mais le passage est trop long pour être reproduit ici. Le lecteur se reportera au texte.

Dans le dernier des cycles destinés exclusivement aux professeurs de l'école Waldorf, les trois conférences d'octobre 1923, Steiner ajoute ceci aux considérations sur les idéaux du gymnaste, du rhéteur et du docteur: « *Nous sommes aujourd'hui parvenus juste au moment où nous devons réaliser la synthèse de ces trois éléments de la nature humaine : le gymnaste, le rhéteur, le docteur, et c'est dans le domaine de l'éducation que c'est le plus nécessaire. Si les choses pouvaient donc se dérouler de façon idéale, le mieux serait que les professeurs puissent cultiver toujours davantage la gymnastique pour elle-même et dans son sens le plus noble, la rhétorique avec tout ce qui s'y rattachait autrefois, ainsi que l'idéal du docteur, mais qu'ils réunis-*

sent ensuite ces trois éléments. Je frémis à l'idée de vous décrire de façon aussi abstraite ce que vous devez savoir à ce sujet et ce qui doit devenir chez vous un état d'esprit; car je crains que tout ceci ne dégénère comme le font beaucoup des choses qui doivent être dites. Cela ne doit pas dégénérer. On devrait déjà voir clairement que le professeur a tout simplement besoin, pour son art de l'éducation et de l'enseignement, de réunir en lui le mouvement extérieur, le gymnaste pénétré d'esprit, le rhéteur pénétré d'âme, et enfin le spirituel devenu vivant, pas le spirituel mort et abstrait.

C'est ainsi que tous les professeurs devraient continuellement agir en union avec le "gymnaste" au sens le plus noble du mot, avec ce que nous offrent la gymnastique et l'eurythmie, et faire leurs toutes ces choses. Si vous parvenez à vraiment pénétrer l'eurythmie de l'intérieur, vous constaterez vous-mêmes par expérience que dans tout mouvement eurythmique vit un élément actif sur le plan de l'âme et de l'esprit. Chaque mouvement eurythmique tire des profondeurs de l'être humain quelque chose de psychique, et chaque mouvement de gymnastique, à condition qu'elle soit faite de la façon juste, suscite une certaine atmosphère spirituelle dans l'homme, atmosphère dans laquelle le spirituel peut pénétrer, non pas de façon abstraite et morte mais de façon vivante*. » [Stuttgart 1923, première conférence](#)

Dans la quatrième conférence du cycle d'Arnhem en 1924, il est question de l'eurythmie d'une manière très significative, de sa position entre les arts plastiques et les arts phonétiques. La gymnastique n'est prise en considération que dans sa forme habituelle: « Et en inculquant à l'enfant l'activité plastique dans le domaine artistique, nous lui inculquons quelque chose qui est profondément apparenté au corps éthérique, en nous occupant librement, avec l'enfant, à modeler, comme je l'ai indiqué hier. Cela rend l'enfant capable, en saisissant intérieurement sa propre essence de prendre sa vraie place d'être humain dans l'univers.

Et en inculquant à l'enfant la musique, il développe le corps astral. Et si l'on assemble les deux, si l'on traite l'élément plastique de telle sorte qu'il devienne mouvement, et si

l'on rend le mouvement plastique, on a alors l'eurythmie qui découle complètement du rapport du corps éthérique avec le corps astral chez l'enfant. C'est pourquoi l'enfant apprend maintenant l'eurythmie, ce langage qui se manifeste dans des gestes liés, comme il apprit de lui-même, au cours des premières années, à parler. Dans l'étude de l'eurythmie on ne trouvera aucun obstacle, quand l'enfant est sain; car il ne fait dans l'eurythmie qu'extérioriser sa propre essence, il veut réaliser sa propre essence. C'est pourquoi, à l'école Waldorf, nous avons introduit l'eurythmie depuis la première année d'école primaire jusqu'aux classes supérieures, comme matière obligatoire d'enseignement, à côté de la gymnastique. »

Que le lecteur se donne la peine de relire les trois phrases commençant par et en y cherchant une répétition très raccourcie des trois combats qui apparaissent dans le développement de l'enfant, combats présentés au début du cycle de Stuttgart en 1921.

On trouve dans le cycle de Torquay en 1924 une dernière considération sur l'eurythmie et sur la gymnastique dont Steiner a donné l'impulsion: *« La gymnastique qu'on enseigne aujourd'hui, les activités sportives, sont tout autre chose que l'eurythmie. Les deux peuvent très bien subsister l'une à côté de l'autre. Car voyez-vous, l'espace est très souvent pour l'homme une notion très abstraite, et on ne tient aucun compte de sa réalité concrète. »*

Viennent ensuite des considérations sur la notion du haut à différents points de la surface de la terre. Puis on lit ceci: *« L'espace est quelque chose de très concret, que l'homme vit intérieurement. Il a le sentiment d'occuper une place dans l'espace, et ressent cela comme une nécessité. Lorsqu'il veut cultiver ce sentiment d'équilibre au sein de l'espace, de ses différentes directions, il invente les sports, la gymnastique; il prend position dans l'espace. »*

En exécutant par exemple ce mouvement de gymnastique (bras étendus), on a le sentiment de placer ses deux bras dans l'horizontale. Celui qui saute a le sentiment de mouvoir son corps vers les hauteurs, par la propre force de celui-ci. Voilà l'objet de l'éducation physique, de la gymnastique

Celui qui a le sentiment de retenir intérieurement quelque chose qu'il éprouve, par exemple un « I » en pensée, celui-là fait peut-être aussi ce mouvement, mais il y ajoute un sentiment intérieur. Par ce geste, il révèle ce qui se passe en lui-même. C'est là le sens de l'eurythmie. Elle rend visible ce qui est intérieur. Elle exprime ce que l'homme peut ressentir dans la respiration, dans la circulation, dans la mesure où tout cela, du physique, passe au psychique. Dans la gymnastique, dans l'éducation physique, l'homme cultive son sentiment de l'espace et de ses directions, des différentes positions qu'il peut y occuper. Il y prend place, il s'y adapte, il crée des instruments adaptés à ces activités. Il grimpe à une échelle, il se hisse le long d'une corde, etc. Là, l'homme s'active en fonction de l'espace.

Telle est la différence entre la gymnastique et l'eurythmie. L'eurythmie extériorise la vie de l'âme, et devient par là un véritable mode d'expression, comme le langage; elle est un langage visible.

Par l'éducation physique, la gymnastique, le sport, l'homme prend place au sein de l'espace extérieur, s'adapte au monde, s'efforce de s'adapter à lui. Ce n'est pas un langage, ce n'est pas une manifestation de l'être, mais une exigence que le monde lui pose, afin qu'il voie s'il est capable de s'y adapter... » [Torquay 1924, sixième conférence](#)*

Steiner s'exprime souvent sur la gymnastique avec beaucoup de tempérament; on devra souvent se demander s'il parle de la gymnastique habituelle ou de celle qu'il a instaurée lui-même à l'école Waldorf. Suivre l'évolution durant les années d'édification de l'École Waldorf peut donner une idée du combat aux nombreux revirements qu'il eut à mener, même pour la gymnastique, pour l'élever à une véritable dignité humaine et l'unir par cela à une éducation riche d'avenir.

A la fin de ce chemin, quelque chose de nouveau a pris la place de l'éducation du corps et du mouvement devenue maintenant du domaine de l'histoire : l'eurythmie d'un côté et une nouvelle gymnastique de l'autre; on peut considérer cette nouvelle dualité comme pleinement justifiée face aux véritables buts de l'humanité.

On trouvera ci-après les indications de plan scolaire à proprement parler, tout d'abord pour l'eurythmie, puis, dans la mesure où nous en avons, pour la gymnastique.

Eurythmie

De la 1^{re} à la 4^e classe 1 heure par semaine

De la 5^e à la 12^e classe 2 heures par semaine

De la 1^{re} à la 8^e classe, troisième conférence sur le plan scolaire :

« Quelque chose est bon pour nous dans le programme officiel : il n'y a absolument pas de gymnastique dans les trois premières classes. Nous commencerons donc par l'eurythmie.

Et ce serait très bien qu'en

1^{re} classe l'eurythmie soit pratiquée en harmonie avec la musique, de telle sorte que l'on cultive tout particulièrement en eurythmie l'adaptation à la géométrie et à la musique ;

en 2^e classe, on commencerait à élaborer les lettres, ce que l'on poursuivrait ensuite ;

en 3^e classe on continuerait en s'appuyant toujours sur la musique, la géométrie et le dessin. Puis,

en 4^e, 5^e et 6^e classes viendraient les formes, donc concret, abstrait etc. ; de telle choses deviennent possible aux enfants parce qu'ils ont entre-temps avancé suffisamment en grammaire. Puis nous continuons cela

en 7^e et 8^e classes avec des formes plus compliquées^{}. »* [troisième conférence sur le plan scolaire](#)

«En 9^e classe On poursuit en eurythmie. Des éléments grammaticaux*.» 22
Septembre 1920

« 10^e classe: En eurythmie, il faudrait bien travailler à la réalisation de pièces à plusieurs. Il y a des jeunes gens et des jeunes filles; ils peuvent mener à bien des formes de groupe. En eurythmie musicale, il s'agit d'amener ce que l'on entreprend à un certain achèvement. Il vaut mieux n'amener que trois ou quatre pièces à une certaine perfection durant toute l'année, que de commencer toute sorte de choses. On évitera l'écueil de l'ennui. »

11^e classe: «Une certaine harmonie avec le reste serait bonne en eurythmie. En esthétique, on aura à considérer le style de poèmes choisis. Ce serait une grande aide s'ils étaient aussi travaillés en eurythmie. Vous pouvez trouver que l'un ou l'autre des poèmes s'y prête particulièrement, et on trouvera qu'il renferme des raffinements de style. Le professeur d'esthétique voudra utiliser le poème pour montrer un sonnet. Vous trouverez des sonnets de Shakespeare et de Hebbel dans les formes d'eurythmie dont je me suis occupé. Vous trouverez les formes très différentes, parce qu'elles sont directement adaptées au style*.» 21 juin 1922

12^e classe: aucune indication.

Dans les années 1938-1939, on a établi en collaboration avec les professeurs d'eurythmie de l'école Waldorf de Stuttgart déjà fermée par le gouvernement d'Hitler la liste des thèmes devenus habituels jusqu'alors :

1^{re} classe : En s'appuyant sur des formes géométriques élémentaires –voir l'introduction de l'écriture– et sur des exercices musicaux simples, on initie les

enfants aux mouvements et aux formes eurythmiques les plus simples.

2^e et 3^e classes : On poursuit les exercices géométriques et musicaux. Les enfants doivent maintenant acquérir les formes correspondant aux sonorités.

4^e à 6^e classe : Les formes pour les notions grammaticales viennent s'ajouter, de même que des formes géométriques difficiles.

7^e et 8^e classes : On aborde des formes plus compliquées, en particulier des formes de groupe pour la parole et la musique.

9^e classe : On commence maintenant l'introduction systématique des lois des mouvements et des formes eurythmiques.

10^e à 12^e classe : En eurythmie poétique, on travaille des formes de groupe sur de grands textes. En eurythmie musicale, les exercices en groupe se basent maintenant sur des pièces à plusieurs voix. On aspire toujours à une collaboration étroite avec les autres professeurs, en particulier celui qui enseigne l'histoire de l'art.

Éducation physique

De la 1^{re} à la 3^e classe 1 heure par semaine

De la 4^e à la 12^e classe 2 heures par semaine

Garçons et filles s'entraînent ensemble à tous les niveaux dans le cadre des classes, même si les exercices sont en partie différents.

L'élaboration d'un plan scolaire ne put être concrétisée du vivant de Steiner. Les principes à adopter existent. Ce qu'il fut possible de développer à partir de ces principes jusqu'à la dissolution de l'école Waldorf en 1938 fut développé et constitué par l'un des professeurs de gymnastique de l'époque, Fritz Graf von Bothmer.

Le besoin de mouvement, résultant de l'intense travail à caractère artistique des enfants dans les autres matières doit pouvoir s'exprimer en cours de gymnastique. La façon de bouger des enfants devrait être conforme aux impulsions vivantes éveillées en eux lors des cours précédents, afin qu'il puissent être présents dans chacun de leurs mouvements avec un réel enthousiasme. Par conséquent il importe que le professeur sache entraîner les enfants, et tout particulièrement les plus jeunes, à jouer vraiment librement, –et peu à peu aussi aux agrès et avec les accessoires; évidemment; garçons et filles participent de la même manière.

Une activité de ce genre développée de l'intérieur conduit dans les meilleures conditions à une harmonisation des fonctions organiques et procure aux enfants un sommeil bienfaisant. À l'inverse, des mouvements stéréotypés, imposés de l'extérieur, paralysent leur propre mobilité et leur participation intérieure. De plus, ils exercent une action paralysante et génératrice de maladie sur les fonctions organiques.

Lorsque les enfants avancent en âge, vers la 4^e, 5^e classe, on commence à les orienter vers des activités faisant appel au courage, à la détermination et à la résis-

tance. Courir, sauter, grimper et se suspendre, les premières notions de lutte, le lancer, etc. et les jeux correspondants peuvent constituer le contenu principal du cours de gymnastique. Là encore, il importe que les enfants puissent être réellement présents dans leurs activités avec tout leur être.

Vers la 8^e classe, on peut s'attendre à ce que les élèves, garçons et filles, prennent plaisir à exécuter des mouvements déterminés dans tous les domaines de l'entraînement physique, de l'athlétisme et de la gymnastique, et qu'ils perçoivent consciemment l'action fortifiante qu'ils exercent sur la santé. L'entraînement physique – avec et sans accessoires – devient alors un traitement hygiénique de tout le corps développé consciemment et il peut devenir, à partir de l'enthousiasme que les jeunes apprennent à éprouver pour lui, une habitude qui demeure la vie durant.

La natation est enseignée comme il est généralement coutume de le faire.