

Année universitaire 2022-2023

## « LE CORPS, LE CŒUR ET L'ESPRIT »

# Ethnographie d'une école associative à la pédagogie Waldorf-Steiner.

Présenté par Chloé BEDOS

Sous la direction de Mélanie JACQUEMIN, Sociologue PhD, Chargée de recherche

Sous la co-direction de Laurent LEGRAIN, Anthropologue, Maître de conférences

Mémoire présenté le 13/07/2023 devant :

- Laurent LEGRAIN, membre du jury
- Jérôme COURDURIÈS, membre du jury

## **Résumé**

Dans le cadre d'une enquête ethnologique au sein d'une école associative Waldorf-Steiner à Toulouse, ce mémoire présente comment les acteur.trice.s concerné.e.s s'organisent, dialoguent et font vivre un espace scolaire dans un contexte de crise, notamment à travers les fêtes dites steineriennes. En pensant un ensemble, la pédagogie Waldorf-Steiner propose une lecture en termes de cycles. Les fêtes et le quotidien scolaire y sont intrinsèquement liés, invitant à dépasser une analyse duale du rapport entre les deux. Les symboles et les valeurs portés par la pédagogie ponctuent le quotidien, ils sont travaillés de façon informelle dans les regroupements ou temps libres et se trouvent à leur paroxysme lors de ces fêtes. Ce mémoire est une ethnographie auprès de pédagogues et de jeunes enfants au sein d'un cadre scolaire Waldorf-Steiner, interrogeant les modalités d'apprentissages ainsi que la finalité éducative. Inscrit dans des réflexions portées par l'anthropologie de l'enfance, ce mémoire propose une remise en perspective du lien entre l'éducation et le politique.

Mots-clés : Ethnologie, École hors-contrat, Pédagogie Waldorf-Steiner, Fêtes, Quotidien.

## Table des matières

<b>Remerciements .....</b>	<b>1</b>
<b>Un « trop » de fêtes ?.....</b>	<b>2</b>
1. <i>Une nouvelle équipe, poly-formée.....</i>	3
a. Année scolaire 2021-2022.....	3
b. Année scolaire 2022-2023 .....	7
c. Le « danger » .....	11
2. <i>Situation globale de l'école .....</i>	13
a. Une école associative et « parentale » .....	13
b. Inspections et perte du contrat avec l'Éducation Nationale.....	17
3. <i>Quelle posture de recherche ?.....</i>	23
a. La distanciation, l'art de l'ethnologue : don et <i>contre-dons</i> .....	23
b. Un paysage théorique au croisement de plusieurs regards .....	28
<b>I. Les grands principes pédagogiques Waldorf-Steiner et la « fête steinerienne » .....</b>	<b>35</b>
1. <i>Les différents types de « fêtes steineriennes » .....</i>	35
2. <i>La fête des lanternes .....</i>	36
a. Le sens d'une fête .....	37
b. Le jour J.....	38
3. <i>Les fêtes au fil du quotidien.....</i>	59
a. Le quotidien : un aménagement spatial et temporel.....	60
b. La place de la jardinière Waldorf-Steiner .....	66
<b>II. La pédagogie Waldorf-Steiner, un projet de société.....</b>	<b>74</b>
1. <i>Deux principes fondateurs .....</i>	74
a. L'émerveillement.....	74
b. Et les « matières nobles » .....	77
c. Pour travailler une manière d'être à l'objet.....	80
2. <i>Une volonté idéologique et politique de la part de l'équipe pédagogique et des parent.e.s.....</i>	88
a. La fête comme nourriture ?.....	88
b. « On les aime, on s'y épuise » : l'épuisement en contexte associatif.....	92
3. <i>Promouvoir un idéal de société .....</i>	96
a. Similitudes et différences : des mécanismes à la finalité .....	96
b. Projet humaniste et universaliste, quelles limites ? .....	101
<b>Éduquer pour la vie d'aujourd'hui ? Pour la vie de demain ? .....</b>	<b>105</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>108</b>
<b>Sitographie.....</b>	<b>112</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>114</b>

## **Remerciements**

En premier lieu, je tiens à remercier Madame Mélanie Jacquemin, pour m'avoir accompagnée durant ces deux années de master. Ses positions et axes de recherche en lien avec la thématique ont été source d'inspiration, et ses conseils de lecture ainsi que nos échanges ont étayé la réflexion de ce travail. Certains propos ont été élaborés suite à nos discussions et par la justesse de ses remarques. Je remercie également Monsieur Laurent Legrain de m'avoir accompagnée pour cette deuxième année. De surcroît, je tiens à remercier l'ensemble du département d'anthropologie de l'université de Toulouse Jean Jaurès qui orchestre un ensemble de cours passionnants, m'ayant donné le goût pour revenir vers la discipline. Dans le cadre de ce mémoire, je pense notamment aux séminaires « Corps, techniques et culture matérielle » ainsi que les enquêtes collectives autour du PCI.

Je remercie chaleureusement l'équipe pédagogique de l'école « Les Tournesols » qui m'a accueillie dans son établissement, a pris le temps d'échanger, de m'expliquer, et de m'intégrer dans leur quotidien acrobatique. À tous les parent.e.s des élèves qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire et de discuter avec moi, qui m'ont partagé leurs joies et leurs doutes. Enfin, merci à tous les enfants qui m'ont accordé de leur temps, qui ont accepté ma présence et répondu (ou non) à mes questions farfelues. Merci de m'avoir en partie donné à voir, à écouter et à comprendre vos univers. Et un grand merci pour tous les trésors que j'ai reçus.

Je remercie Nicolas Courneil. Il est la personne avec qui j'ai le plus échangé pour l'élaboration de ce dernier, me proposant des lectures fondatrices. Pour ton humour et ton intérêt pour ce travail entrepris et nos échanges en tant qu'ethnomusicologue et amateur petite enfance, je te remercie. Merci à Chloé Dos Santos pour ses relectures et remarques en tant que travailleuse sociale, me poussant à décaler ma réflexion toujours davantage. Merci à Marion Bortot pour son soutien moral et ses encouragements depuis la Guadeloupe. Merci à Clémence Péfau et Estelle Favant pour leur temps de relecture. Merci à Lucien Arantes pour avoir cru en moi et pour m'avoir encouragé à débiter ce master. Merci à ma famille.

Ce mémoire est issu du soutien de plusieurs personnes de par des temps collectifs de travail et des encouragements : merci à Clémence Godard, Iris Le Corre, Marina Comunale, Sophie Brandao de Pinho ; et ceux et celles que j'aurais omis.

## Un « trop » de fêtes ?

**[Réunion du grand collège pédagogique du jeudi 8 décembre 2022, à 16:30. Nous sommes 12 professionnel.le.s, autour d'une table rectangulaire, dans la salle de réunion du secrétariat. Après avoir évoqué l'ouvrage écrit par la fédération des écoles Waldorf-Steiner (WS) « Art et spiritualité. Dans la pédagogie Steiner-Waldorf. Une recherche-action », Anthony, professeur chez les élémentaires (1er et 2ème classe - soit CP et CE1), non formé<sup>1</sup> à la pédagogie Waldorf-Steiner (WS), aborde la question des fêtes au sein de l'école. La fête des lanternes et de l'automne ont déjà eues lieu. Le moment festif du marché de Noël se prépare pour le samedi qui vient, ainsi que la fête de trimestre pour les élémentaires.]**

*Anthony débute ainsi : « Désolé, je me permets de poser la question. Au vu de ce que j'entends de la part de l'équipe, cette fatigue, ce sentiment d'épuisement ; est-ce qu'autant de fêtes est pertinent ? Est-ce que toutes ces fêtes le sont ? Il n'y en a pas trop ? [Courte pause] Non, parce que vous dites que vous êtes épuisées ou dans le rush mais jamais vous parlez de tout ce temps hors temps scolaires. C'est très rare même dans des écoles hors contrats. Ça demande plus qu'un travail. Puis autant en faire moins, mais quelques-unes vraiment bien. » [Anthony, 38 ans, non formé à la pédagogie WS, professeur des 1ère et 2ème classes depuis septembre 2022]*

*Trois professionnelles des jardins d'enfants (niveau maternelle) formées à la pédagogie WS ont répondu à cette remarque, en soulignant*

---

<sup>1</sup> En France, deux établissements forment à la pédagogie Waldorf-Steiner : l'un à Chatou et l'autre à Avignon. La formation se déroule sur trois ans, un week-end par mois avec un certain nombre de stages à effectuer. La première année est commune aux professeur.e.s et aux jardinier.ière.s (souvent jardinières), les deux dernières années permettant de devenir l'un ou l'autre. Les premier.ière.s interviennent dans les classes élémentaires et les second.e.s s'occupent des jardins d'enfants. Le terme « jardinière » d'enfants est spécifique à la pédagogie. Dans cette dernière, l'enfant est perçu telle une graine, déjà dotée de compétences, que l'adulte accompagne dans sa croissance.

*l'importance de ces fêtes pour l'aspect « pédagogique », mais aussi pour elles, d'un point de vue très personnel.*

*« Hum ... non, je ne trouve pas non. Fin... à vrai dire pour moi c'est vraiment important toutes ces fêtes, ça marque la vie, les saisons, je remarque qu'il y a de nouveau les feuilles ou moins de lumière ... ça rythme ma propre vie. Ça n'a pas le même sens au jardin d'enfants sans toutes ces fêtes. Non, je ne sais pas ... c'est du travail mais non, je ... je ne voudrais pas en faire moins. » [Francesca, 39 ans, italienne, jardinière d'enfants des « Étoiles », 3 ans ½ à 6 ans]<sup>2</sup>*

Cette réunion plénière et hebdomadaire dénote d'une part, de certaines tensions présentes au sein de l'établissement et d'autre part, de l'ampleur de ces fêtes dites steineriennes pour l'équipe pédagogique de cette école. Ici, ces tensions prennent forme par la discussion sur la thématique de ces fêtes. En quoi consistent-elles ? Comment les acteur.trice.s concerné.e.s s'organisent, dialoguent et font vivre ces fêtes dans un espace scolaire ?

Avant tout, il est nécessaire de découvrir les membres de l'équipe.

## 1. Une nouvelle équipe, poly-formée

### a. Année scolaire 2021-2022

Sur l'année scolaire 2021-2022, j'ai été présente de janvier 2022 à mai 2022 (5 mois) en tant que stagiaire, fluctuant de 4 jours par semaine à 2 demi-journées par semaine selon les besoins. À ce moment-là, il y a 66 enfants inscrits et 20 professionnel.le.s sur cinq classes [Cf. Annexes n° 1 et 2]. Parmi ces 20 personnes, l'équipe se répartit ainsi : Béatrice et Frieda s'occupent de l'administratif et du secrétariat, Léa de l'ouverture du portail et de l'entretien des locaux, Benoît de la

---

<sup>2</sup> Les passages en italique comme ci-présent sont extraits de mon carnet de notes ethnographiques.

garderie et de certains cours obligatoires et Dédé (proche de la retraite) prépare les repas sur place.

Julie, Ariana et Nawel interviennent ponctuellement en anglais, en espagnol, en eurythmie, en musique et en travaux manuels chez les élémentaires. Les enfants des 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> classes - soit des CE2, CM1 et CM2 - sont partagés entre deux professionnelles. Dans un premier temps, nous avons Ginette, professeure WS depuis plusieurs années. Au vu des difficultés de recrutement, l'école l'a appelée pour qu'elle vienne en soutien pédagogique, malgré sa retraite. Dans un deuxième temps, Ophélie, jeune diplômée de master d'anthropologie d'une vingtaine d'années, ayant déjà donné des cours, a été recrutée sans la formation WS. Elle est soutenue par Ginette et Nawel. La 2<sup>nd</sup> et 1<sup>ère</sup> classe - soit les CE1 et CP - ont une professeure WS formée, Louise. Maëlle, 18 ans, en service civique allemand l'accompagne pour l'année en cours.

Du côté des jardins d'enfants, celui nommé « Les Soleils » est constitué de 10 enfants entre 3 ans 1/2 et 6 ans et sont accompagnés par Idil. Cette année, Niva, 18 ans, l'assiste dans le cadre d'un service civique allemand. Le jardin d'enfants « Les Étoiles » est à ce moment-là encore sous contrat avec l'Éducation nationale (EN), depuis 2008. Celui-ci accueille 15 enfants entre 3 ans et 1/2 et 6 ans, ils sont accompagnés par Francesca (italienne, jardinière d'enfants depuis 5 ans, formée en 2019 à Avignon), Emy, 23 ans, (titulaire d'un master MEEF<sup>3</sup>, elle est la garantie du respect du contrat avec l'Éducation Nationale) et Victoire, 18 ans, en service civique. Enfin, le jardin d'« Les Lunes » accueille 12 enfants entre 2 ans et 1/2 et 3 ans et 1/2, voire 4 ans. Ils sont accompagnés par Iris, 31 ans, directrice des classes hors contrats depuis septembre 2021, jardinière d'enfants depuis 2020 et ancienne professeure d'allemand en lycée et collège publics, par Jessica, 27 ans, aide jardinière depuis septembre 2021 (non formée à la pédagogie) et enseignante de Français Langue Etrangère (FLE) pour adultes au sein d'une association et Lucie, 18 ans, en service civique.

Un jardin d'enfants est un « mode d'accueil pendant la journée » [Service public, 2021.], pouvant accueillir des enfants de 18 mois à 6 ans et où les 3-6 ans peuvent être scolarisés. Il est à « mi-chemin entre l'école maternelle et la crèche collective » [Service public, 2021.]. Généralement muni d'espace de change, il permet aux

---

<sup>3</sup> Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

enfants d'aller vers l'école progressivement, accompagnés de professionnel.le.s de la petite enfance leur proposant des activités d'éveils adaptés. Ceux présentés ici accueillent des enfants entre 2 et 6 ans. Au vu de la loi de 2019 [Service public, 2020.] rendant l'instruction obligatoire à partir de 3 ans, beaucoup d'entre eux y sont donc scolarisés.

<b>Personnel de l'école « Les Tournesols » sur l'année scolaire 2021-2022.</b>						
<b>Nom</b>	<b>Poste et classe</b>	<b>Présence dans l'école</b>	<b>Nationalité</b>	<b>Expériences antérieures</b>	<b>Formée Waldorf-Steiner</b>	<b>Âge</b>
<i>Administration, entretien, cuisine et animation.</i>						
Béatrice	Secrétaire	10 ans	Française		Oui, jardinière d'enfants.	
Frieda	Comptable	8 ans	Polonaise	Comptable	Non	
Léa	Ouverture et fermeture du portail de l'école, entretien des locaux	Débute 09.21	Française		Non	
Dédé	Cuisinière	24 ans	Française		Non	
Benoît	Animateur : garderie entre 12h et 14h et de 16h à 18h ainsi que le mercredi matin. Il aura des temps pédagogiques au fur et à mesure de l'année	Débute 09.21	Française	Animateur	Non	
<i>Pédagogie.</i>						
Julie	Intervenante : anglais	2 ans	Américaine	Professeur d'anglais	Non	
Ariana	Intervenante : espagnole, eurhythmie, musique	4 ans	Espagnole	Intervenante WS dans une école WS ariégeoise (toujours à mi-temps)	Oui	40 ans
Nawel	Intervenante : peinture, mythologie et dessin de forme	9 ans	Française	Professeure dans le public. Fait partie des garantes de la pédagogie, proche de la pédagogie depuis longtemps. Son fils	Formations WS courtes.	Proche de la retraite.

				était dans une école WS.		
3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> classes						
Ophélie	Professeure de classe	Débute 09.21	Française	Master anthropologie et professeure	Non	25 ans
Ginette	Professeure de classe, ateliers WS	24 ans	Française		Oui	Retraitée
1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> classes						
Louise	Professeure de classe	Débute 09.21			Oui	
Maëlle	Service Civique	Débute 09.21	Allemande	Bac	Non	18 ans
« Les Soleils »						
Idil	Jardinière du matin	14 ans	Turque	Institutrice en maternelle en Turquie	Oui depuis 2009	
Niva	Service Civique	Débute 09.21	Allemande	Bac	Non	18 ans
« Les Étoiles »						
Francesca	Jardinière d'après-midi : 2 demi-journées chez « Les Étoiles » et 2 demi-journées chez « Les Soleils »	5 ans	Italienne	ATSEM dans une école maternelle en France	Oui	37 ans
Emy	Institutrice, Master MEEF, responsable de classe	Débute 09.21	Française	Stages et master MEEF	Non	23 ans
Victoire	Service civique	Débute 09.21	Allemande	Bac	Non	18 ans
« Les Lunes »						
Iris	Jardinière du matin	5 ans	Française	Professeure d'allemand en lycée et collège	Oui	30 ans
Jessica	Jardinière d'après-midi	Débute 09.21	Française	Professeure de FLE à côté	Non	27 ans
Lucie	Service Civique	Débute 09.21	Allemande	Bac	Non	18 ans

L'équipe pédagogique connaît un turn-over important depuis plusieurs années. Des remplacements très réguliers pour des congés maternité ou des départs annuels de la structure, voire en cours d'année, se succèdent. L'équipe a donc beaucoup changé

depuis le début de mon terrain ethnographique en janvier 2022 jusqu'à aujourd'hui. Toutefois, les besoins et fonctions pédagogiques nécessaires au fonctionnement de l'école restent les mêmes, avec au total une équipe de 19 professionnel.le.s en septembre 2022, quasiment tou.te.s embauché.e.s à mi-temps en CDI (sauf les intervenantes, qui ont le statut d'auto-entrepreneuse). Le poste de Léa a été supprimé.

#### b. Année scolaire 2022-2023

Les postes de cuisinière, secrétaire, comptable, jardinière du matin chez « Les Soleils » et personnel de la garderie sont toujours occupés par Dédé, Béatrice, Frieda, Idil et Benoît. Les volontaires allemandes ont changé, respectivement Eva, Adelheid, Solveig et Helga sont réparties dans les jardins d'enfants « Les Soleils », « Les Etoiles », « Les Lunes » et les deux classes d'élémentaires.

En juin 2022, Iris part en congé maternité. Elle est alors remplacée dans toutes ses fonctions par Jessica, jusqu'ici jardinière de l'après-midi depuis septembre 2021. La remplaçante de Jessica se nomme Emilie, une trentaine d'années, elle revient du Chili où elle travaillait en tant que jardinière d'après-midi dans une école WS. Formée à la pédagogie au Chili, elle prend poste dans l'école « Les Tournesols » en juin 2022 et y scolarise son fils franco-chilien de 8 ans.

La jardinière d'après-midi chez les « Soleils » et les « Étoiles » a régulièrement changé. L'an dernier c'était Francesca qui occupait cette place depuis 4 ans, avant que je la remplace. Aujourd'hui, elle est responsable de la classe des « Étoiles ». Auparavant, elle était Accompagnante d'Élève en Situation de Handicap (AESH) dans une école maternelle française. En parallèle, elle est comptable dans une association de lutte pour la prévention des violences faites aux enfants à Toulouse. Emy est partie.

Du côté des élémentaires, Ophélie et Louise étant parties à la fin de l'année scolaire 2021-2022, l'équipe pédagogique s'est totalement réorganisée pour la rentrée 2022-2023. Deux professeurs non formés à la pédagogie WS ont été embauchés. Anthony, 38 ans, ancien professeur à l'école associative toulousaine sous contrat avec l'Éducation Nationale du nom de la « La prairie ». Non formé à la pédagogie WS, il

n'a jamais travaillé dans le public. Mathieu, 38 ans, non formé à la pédagogie WS, est aussi coach ou facilitateur d'organisation collaborative. Il a contribué à la création de divers projets d'écoles dites démocratiques en Ardèche et à Paris par exemple.

<b>Personnel de l'école « Les Tournesols » sur l'année scolaire 2022-2023.</b>						
<b>Nom</b>	<b>Poste et classe</b>	<b>Présence dans l'école</b>	<b>Nationalité</b>	<b>Expériences antérieures</b>	<b>Formée Waldorf-Steiner</b>	<b>Âge</b>
<i>Administration, entretien, cuisine et animation.</i>						
Béatrice	Secrétaire	11 ans	Française		Oui, jardinière d'enfants.	
Frieda	Comptable	9 ans	Polonaise	Comptable	Non	
Dédé	Cuisinière	25 ans	Française		Non	Proche de la retraite
Benoît	Animateur : garderie entre 12h et 14h et de 16h à 18h ainsi que le mercredi matin. Pédagogue : Sport, temps créatifs	1 an	Française	Animateur	Non	
<i>Pédagogie.</i>						
Julie	Intervenante : anglais	3 ans	Américaine	Professeure d'anglais	Non	
Ariana	Intervenante : espagnole, eurhythmie, musique	5 ans	Espagnole	Intervenante WS dans une école WS ariégeoise (toujours à mi-temps)	Oui	40 ans
Nawel	Intervenante : peinture, mythologie et dessin de forme.	10 ans	Française	Professeure public Fait partie des garantes de la pédagogie, proche de la pédagogie depuis longtemps. Son fils dans une école WS.	Plusieurs formations WS courtes.	Proche de la retraite.
3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> classes						

Mathieu	Professeur de classe jusqu'en 02.23	Début 09.22 - Fin 02.23	Française	Coach ou facilitateur d'organisation collaborative. Projets d'écoles « démocratiques » en Ardèche et à Paris.	Non	38 ans
Célia	Professeure de classe	Début 02.23	Française	Professeure de classe WS	Oui	Trentaine
Ginette	Professeure de classe, atelier WS	25 ans	Française		Oui	Retraitée
1 er et 2 <sup>e</sup> classes						
Anthony	Professeur de classe	Début 09.22	Française	Professeur à l'école associative toulousaine sous contrat avec l'éducation nationale "La prairie". N'a jamais travaillé dans le public	Non	38 ans
Helga	Service Civique	Début 09.22	Allemande	Bac	Non	18 ans
« Les Soleils »						
Idil	Jardinière du matin	15 ans	Turque	Institutrice en maternelle en Turquie	Oui depuis 2009	
Eva	Service Civique	Début 09.22	Allemande	Bac	Non	18 ans
« Les Étoiles »						
Chloé (Remplace Francesca)	Jardinière d'après-midi : 2 demi-journée chez « Les Étoiles » et 2 demi-journées chez « Les Soleils »	Début 09.22	Française	Master anthropologie, éducatrice de jeunes enfants	Non, 2 stages ici.	24 ans
Francesca (Remplace Emy)	Jardinière du matin	6 ans	Italienne	ATSEM dans une école maternelle en France. Trésorière dans association de lutte contre les violences faites aux enfants à côté	Oui	38 ans
Adelheid	Service civique	Début 09.22	Allemande	Bac	Non	18 ans
« Les Lunes »						

Jessica (Remplace Iris)	Jardinière du matin	1 an	Française	Professeure de FLE	Non	28 ans
Emilie (Remplace Jessica)	Jardinière de l'après-midi	Début 06.22	Française	Jardinière d'enfants WS au Chili	Oui	Trentaine
Solveig	Service Civique	Début 09.22	Allemande	Bac	Non	18 ans

Anthony et Mathieu étaient tous les deux intéressés en juin 2022 par la pédagogie WS de l'école « Les Tournesols ». Lors de l'entretien d'embauche, et ce qui reviendra à plusieurs reprises dans les discussions, Jessica (en poste de directrice) ainsi que deux membres du Conseil d'Administration (CA), leur avaient précisés qu'ils devraient découvrir et « aller vers » la pédagogie, pour pouvoir ensuite se positionner, sur des perspectives de formation notamment. Pour cela, trois personnes devaient les accompagner : Ginette, Ariana et Nawel.

Ariana devait aider Anthony à découvrir la pédagogie théoriquement et en pratique. Nawel, proche de la retraite, non formée à la pédagogie mais faisant partie du groupe des « garants de la pédagogie », s'occupe de la peinture, de la mythologie et du dessin de forme. Elle devait accompagner Mathieu dans sa classe. Enfin, Ginette devait intervenir auprès des deux professeurs. Cette utilisation de l'imparfait dénote d'une réalité bien différente : Ariana et Anthony n'ont pas réussi à travailler ensemble. Ariana énonce qu'Anthony ne va pas assez vers la pédagogie, alors que ce dernier trouve qu'il fait énormément de compromis dans sa pratique : il chante chaque jour avec sa classe, il fait des fêtes ou a essayé de fonctionner par « période ». La tension est rapidement montée au fil des mois, et ces deux personnes ne peuvent pas communiquer sans reproches détournés, même en réunion plénière. Mathieu quitte l'école aux vacances de février 2023, du fait des diverses tensions et déceptions :

*Mathieu pensait trouver dans la pédagogie WS « l'aspect spirituel » qui compléterait le reste de sa pratique inspirée par différentes approches, et non pas un « dogme ».*

c. Le « danger »

En effet, séparément, Anthony et Mathieu ont pu me faire part lors de moments informels, qu'ils ne comprenaient pas ce qu'Ariana et Ginette leur racontent, que c'était dangereux. Pour Anthony, lorsqu'Ariana parle du cosmos ou de l'âme, il *ne comprend pas*. Non pas qu'il ne veuille pas essayer m'a-t-il dit, mais il *décroche*. Il a par la suite pu me confier qu'il ne souhaitait pas que l'école ferme par rapport aux familles et aux enfants, mais qu'au fond *ça serait mieux*. Les deux enseignants m'ont rapporté la situation suivante :

**[Lors de la pré-rentrée fin août 2022, l'équipe pédagogique se retrouve sur 2 journées entières pour préparer les classes : nous chantons en rythme et en cercle, nous nous présentons, nous étudions un texte évoquant la pédagogie WS, nous mangeons ensemble des tartes préparées par Dédé la cuisinière de l'école présente depuis sa création en 1998, puis nous allons dans nos classes respectives pour préparer la rentrée (découpage des étiquettes et des prénoms des enfants, rangements, tris ...).]**

*C'est lors d'un de ces moments que Ginette aurait expliqué le fonctionnement de l'enseignement WS à Mathieu et Anthony, dans le sens : qu'est-ce qu'enseigner en élémentaire dans une école WS ? Le fonctionnement est par cycle de trois semaines, des « périodes ». Pendant trois semaines, l'enseignant et les élèves traitent une seule discipline : l'histoire, la biologie, la grammaire... Accompagnée de dessins à la craie sur le tableau principal réalisé par l'enseignant.e, de reproductions dans le cahier des élèves, et les après-midis d'ateliers (eurythmie, danse, musique, peinture...)<sup>4</sup>.*

---

<sup>4</sup> J'ai eu peu d'occasions pour observer les matinées en élémentaire. Des éléments me sont rapportés.

*Ginette leur aurait alors expliqué que lorsqu'ils aborderaient la question de la théorie de l'évolution, ils devraient bien insister sur le fait que c'est une théorie parmi d'autres, une vérité parmi d'autres, qu'il en existe d'autres, notamment dans la Bible.*

*Mathieu et Anthony m'évoquent cet échange séparément, mais tous deux très troublés et inquiets. Anthony insiste : « Nous avons des preuves, des preuves par la science ! On ne peut pas remettre en question cela. Moi je suis très cartésien, tant qu'on ne me démontre pas le contraire par des preuves scientifiques ... ça ne vaut rien. »*

Jusqu'ici, j'ai passé beaucoup de temps dans les jardins d'enfants et seulement quelques moments avec les élémentaires. Les chansons, comptines et contes sont significatifs : si dans les jardins d'enfants, ils sont raccourcis et sont complétés au fil des années, les allusions à la bible n'y sont pas encore explicites contrairement aux élémentaires où « Jésus » ou « Marie » sont évoqués tels quels. En outre, Idil et Francesca font attention à cela : elles modifient l'histoire lorsque « Jésus », « Dieu » ou « Marie » sont écrits. Elles privilégient « l'enfant », « la nature » ou encore « la femme ». On retrouve toutefois des schèmes du « partage » ou de « la récompense » par la bonté dont on a fait preuve. Francesca a une posture particulière. Végane depuis plusieurs années, elle pose par exemple son veto quand la question animale (l'oie à manger par exemple) est abordée dans un spectacle de marionnettes à un événement festif. Elle cherche aussi à adapter des rondes genrées, en lien avec ses engagements éthiques. Du fait de la pratique de ces acteur.trice.s, les jardins d'enfants sont le lieu d'une articulation entre une pédagogie pensée il y a plus de 100 ans par R. Steiner, inscrit dans un contexte religieux chrétien revisité, et des enjeux sociétaux contemporains partagés par les pédagogues et les parent.e.s.

Dès la rentrée 2022, je décèle des positionnements différents entre les pédagogues, notamment avec Anthony et Mathieu et le reste de l'équipe. Des différends non dénués de tensions et qui ne semblent pas seulement s'en tenir à la quantité de fêtes réalisées dans l'année scolaire. Ils relèvent de postures pédagogiques, elles-mêmes basées sur des connaissances partagées communément, des cadres de pensées, ce qu'on nomme la culture générale et la culture scientifique.

De quelles façons les « fêtes steineriennes » traduisent une intention pédagogique pour soutenir une démarche d'accompagnement des enfants dans leurs apprentissages et rencontres avec le monde qui les entoure ? Que viennent-elles cristalliser pour les pédagogues qui participent à leur réalisation ? De quelles façons sont-elles investies par les différent.e.s acteur.trice.s ?

Les pédagogues ne sont pas les seul.e.s acteur.trice.s important.e.s de cette école. Les familles sont également très impliquées.

## *2. Situation globale de l'école*

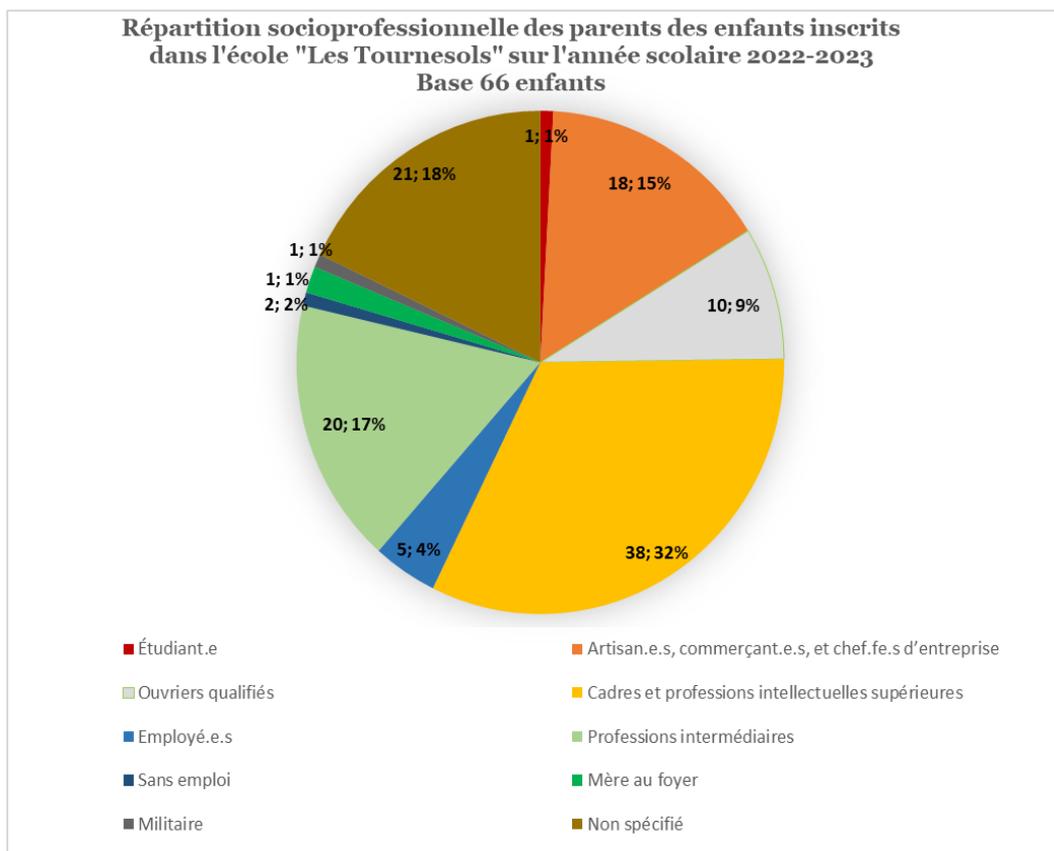
### *a. Une école associative et « parentale »*

L'école « Les Tournesols » a été fondée en 1998. Elle est gérée par l'association « Jardins Novalis ». Selon les propos d'Idil, cette école a vu le jour à l'initiative d'une mère formée à la pédagogie WS. Elle débute sous la forme d'un seul jardin d'enfants, dans sa maison, soutenue par son mari. Au fil du temps, l'école et l'équipe s'agrandissent et déménagent dans ses locaux actuels en 2008.

Sur l'année 2021-2022, 73 enfants<sup>5</sup> ont été inscrits dont 7 radiés (enfants quittant l'école au cours de l'année). Sur les 66 enfants restants à l'année, la majorité de leurs parent.e.s se situent dans la catégorie socioprofessionnelle « Cadres et professions intellectuelles supérieures », suivis par ceux de la catégorie des « Professions intermédiaires ». C'est la même situation pour l'année 2022-2023. Sur les 76 enfants inscrits sur l'année, 10 ont été radiés. Sur les 66 enfants restants annuellement, la majorité de leurs parent.e.s se situent également dans la catégorie « Cadres et professions intellectuelles supérieures » puis dans « Professions intermédiaires ».

---

<sup>5</sup> Données issues après l'analyse des « registres des élèves » de l'école sur l'année scolaire 2021-2022 et 2022-2023. Les registres sont des documents administratifs de l'école fournis par Béatrice, la secrétaire.



Certains enfants sont nés en Europe et hors Europe : Espagne, Indonésie, Singapour, Chili, Australie, Venezuela, Nouvelle-Calédonie, Paraguay et Tchécoslovaquie. Toutefois la majorité d'entre eux sont toulousains. Cette mixité socio-culturelle s'explique par une attraction de l'entreprise Airbus, employant notamment des ingénieur.e.s de plusieurs nationalités. Tous les enfants vivent à Toulouse ou dans sa proche périphérie (Tournefeuille, Saint Martin du Touch).

Nous pouvons souligner qu'une certaine façon d'être, de concevoir et de penser l'éducation est à l'œuvre pour ces familles. Elles font partie de « celles » qui prennent part et qui questionnent la « meilleure manière » d'éduquer leurs enfants, dans des objectifs variés (bien-être, performance ...). Je ne parle pas du fait de vouloir le meilleur pour ses enfants, mais bien des réflexions entourant les moyens d'y parvenir. Cela ne concerne pas toutes les familles. En témoigne leur choix d'inscrire leurs enfants dans une petite école, à taille humaine et avec peu d'effectif, pratiquant une pédagogie particulière.

*« Les [enfants] avoir dans un environnement chaleureux, un peu comme à la maison, avec des adultes très présents et bienveillants. »<sup>6</sup>*

*« C'est le jeu libre et l'apprentissage non-intentionnel en jouant et la découverte du monde autour de soi avec tous les sens (toucher, sentir) et aussi le cadre de l'école (joli jardin, petites classes de max.15 enfants en maternelle) qui me plaisent. »<sup>7</sup>*

Ces extraits soulignent ce sentiment très apprécié par les parent.e.s de chaleur, de « comme à la maison », voire de vie villageoise : des locataires, ayant eu leurs enfants scolarisés dans l'école, vivent au-dessus de la plupart des locaux de l'établissement. Ils ont leur propre accès au sein de l'école et l'entrée est celle du chemin privatif, à côté de la cuisine. À la fin de la journée, la majorité des parents me demandent comment celle-ci s'est passée pour leurs enfants :

*« A-t-il dormi ? », « Comment ça se passe avec les plus grands ? », « Il me dit qu'il s'ennuie... », « Il pleure le matin, il ne veut pas venir à l'école ... », « Il m'a dit que X et Y l'embêtent dans la salle de bain », « Il fait des cauchemars où W le tape. Alors je lui dis de pas jouer avec lui s'il l'embête, mais en même temps je vois bien qu'ils jouent bien ensemble... ».*

À ce jour en France, des adultes sont soucieux.cieuses de l'éducation de leurs enfants et font face mais sont également auteur.trice.s de différents courants de pensées pédagogiques, pouvant prendre la forme d'injonction ou de morale concernant l'éducation des enfants. En valorisant l'épanouissement et le développement de ces derniers, la présence de diver.e.s coachs parentaux – qui sont une profession libérale d'accompagnement à la parentalité, ou de ce qui est nommé la *parentalité positive*, s'appuient sur un véritable travail des mots et du sens. Existe-t-il une parentalité

---

<sup>6</sup> Propos d'un parent répondant à un questionnaire que j'ai réalisé en 2021-2022 au sujet des motivations premières pour l'inscription de leur enfant dans l'école. [Cf. Annexe n°3].

<sup>7</sup> *Ibid.*

négative ? En quoi consistent ces pratiques et qu'est-ce que les acteurs mettent dans l'une ou l'autre parentalité ?

Durant ma formation d'éducatrice de jeunes enfants, les *jours Spirale*<sup>8</sup> de novembre 2019 à Toulouse m'avaient permis de questionner les normes et injonctions culturelles autour de la parentalité dite positive, une certaine frénésie performative de l'éducation pour les enfants et une oppressante et idéale image du bon parent. Celui qui ne dit pas non, celui qui ne crie pas, celui qui propose des activités permettant à son enfant de développer au mieux les capacités dont il est déjà doté : ainsi nous pouvons lui faire écouter de la musique pendant la grossesse, lui lire de nombreux livres, lui apprendre une langue (non maternelle) ou encore lui proposer des activités pour un apprentissage des lettres de l'alphabet avant l'entrée scolaire.

De Jean-Jacques Rousseau aux travaux de Jean Piaget puis plus récemment à ceux des neurosciences, ces études et réflexions offrent une catégorisation des différents développements de l'enfant par stades, sur un « critère biologique de l'âge » [Danic *et al.*, 2006 : 21]. De légères variations peuvent apparaître entre ces chercheurs mais l'idée principale reste relativement identique, soit en les termes de Ferdinand Buisson et Émile Durkheim, ayant influencé profondément la sociologie :

« [...] l'enfance est caractérisée, en tout par cette inconsistance même de sa nature, qui est la loi de la croissance. Elle présente à l'éducateur non pas un être formé, non pas une œuvre faite et un produit achevé, mais un devenir, un commencement d'être une personne en voie de formation. Quelque point de la période enfantine que l'on veuille considérer on se trouve toujours en présence d'une intelligence tellement faible, tellement fragile, si nouvellement formée, de constitution si délicate, jouissant de facultés si limitées et s'exerçant par un tel miracle qu'on ne peut s'empêcher de trembler dès qu'on y pense, pour cette ravissante et frêle machine. » [cités par Sirota, 2019 : 32].

---

<sup>8</sup> « La parentalité positive ?! », novembre 2019, colloque organisé par l'organisme ÉRÈS (consulté le 20/01/2023), URL : [https://www.editions-eres.com/uploads/documents/Programmes-colloques/Depl\\_Journees\\_Spirale\\_d\\_finitif\\_.pdf.pdf](https://www.editions-eres.com/uploads/documents/Programmes-colloques/Depl_Journees_Spirale_d_finitif_.pdf.pdf)

La pédagogie fondée par R. Steiner, aujourd'hui rendue existante par des pédagogues formé.e.s, n'est pas exempte de cette catégorisation par âge puisqu'elle s'appuie sur une conception du développement de l'enfant en septaine. Même si les âges sont mélangés dans les classes d'élémentaires et deux des jardins d'enfants, il y a des mixités d'âges impensables pour l'équipe formée WS : les tout-petits (2 ans et demi) avec les 5 et 6 ans, ou encore les 5 ans avec les 1<sup>ière</sup> et 2<sup>ème</sup> classes. Ce positionnement s'appuie sur cette représentation du développement de l'enfant : une maturité corporelle et émotionnelle qui serait inadéquate, des enfants tirés vers le haut et d'autres tirés vers le bas.

La pertinence des « apprentissages » ou du cadre éducatif est d'ailleurs une question devenue centrale dans cette école au fil des années, de par son lien avec l'Éducation Nationale (EN). Après un certain temps (5 ans sous conditions), les écoles ou classes privées peuvent demander à être sous-contrat avec l'Éducation Nationale, ce qui leur octroie des avantages financiers et administratifs. C'est le cas du jardin d'enfants « Les Étoiles » sous contrat depuis 2008. En contrepartie, l'établissement ou les classes doivent répondre aux attentes de l'EN, notamment aux socles communs de compétences, et ce de façon plus importante que les établissements scolaires hors contrats. Pour s'en assurer, l'inspection de l'EN vient tous les ans ou tous les deux ans pour un contrôle.

#### b. Inspections et perte du contrat avec l'Éducation Nationale

Une inspection blanche a été organisée le 17 mars 2022. J'étais avec Idil ce jour-là, chez « Les Soleils ». Nawel et des parentes d'élèves se sont exercées au métier d'inspectrice. Les membres de l'école ont connaissance des éléments inspectés, elles ont donc pu se préparer. Elles sont passées en binôme dans les classes. Du fait qu'elle soit prévue sans heure fixe et toutefois appréhendée, l'agencement de la journée a été impacté.

*Tout d'abord nous ne sommes pas allés au parc de Fontaine-Lestang, ce qui caractérise la matinée du jeudi matin habituellement. Ensuite, au*

lieu d'alterner avec du jeu libre selon les envies des enfants avec « leur travail » ou la sollicitation de la jardinière sur une courte durée, Idil insiste pour que tous les enfants fassent « leur travail » jusqu'au bout : les plus jeunes se sont focalisés sur l'écriture des chiffres dits arabes (1, 2, 3, 4, 5 et 6) et les plus grands ont poursuivi l'écriture, soit la reproduction de mots en lien avec la saison hivernale, avec les modèles de mobil. Ce sont des lettres en bois blancs amovibles. Arthur (5 ans) trouve difficile l'écriture des chiffres. Il a du mal à se concentrer et a plusieurs fois exprimé : « C'est trop dur. Je veux jouer moi ! Et j'ai mal à la gorge ». Idil lui montre, d'abord en lui disant de suivre le modèle du chiffre avec son doigt. Ensuite, elle fait le mouvement avec lui, en lui tenant la main pour le guider. La main d'Arthur a peu de mouvement, de souplesse, elle est légèrement pressée par celle d'Idil. Il a du mal à descendre de manière droite pour dessiner un 1. Elle rectifie avec des expressions illustrées : « Ah non, tu me fais une montagne là ». Ces temps ont duré presque 30-40 minutes, sans que les inspectrices ne soient encore arrivées.

Lorsque ces dernières arrivent, Niva et moi devons nous occuper du goûter. Les enfants me semblent éparpillés : ils se lèvent, changent de place, s'allongent de moitié sur la table, s'agrippent le bras pour se parler, certains se secouent, ils parlent fort. Léart (6 ans), Noémie (6 ans) et Maya (5 ans 1/2) font des réserves de fruits secs. Niva et moi leur expliquons que certains n'en ont pas encore eu. Pendant ce temps, Idil est interrogée par Nawel pendant que la parente d'élève regarde les éléments sécuritaires et sanitaires. Nawel questionne le manque de dates sur les productions des enfants ou le fait qu'il n'y ait pas plus de lettres affichées dans la classe, comme une frise alphabétique.

Au vu de l'observation et des éléments présentés jusqu'ici, il semble y avoir des interactions dans une temporalité fractionnée. Je m'appuie pour cela sur la notion de relation de correspondance qui est définie comme renvoyant « aux manières dont les personnes prêtent attention au monde et agissent en composant avec leur environnement » [Ingold cité Parizot, 2021 : 68]. C. Parizot présente trois intérêts

à ce concept sur lesquels nous pouvons nous appuyer. Tout d'abord le fait qu'un mouvement s'inscrive « dans le temps long et non dans l'instant. » [Parizot, 2021 : 68]. En effet, la question de l'inspection, cette relation avec un événement attendu et appréhendé et qui impacte à la fois les parent.e.s, les enfants et les professionnel.le.s au quotidien, n'est pas l'objet d'une seconde mais s'inscrit dans le temps. Nous pourrions même le qualifier de temps allongé ou étiré pour l'équipe pédagogique du fait de l'attente et de l'imprévisibilité. Ensuite, la relation de correspondance comprend des « relations conscientisées et représentées sans pour autant que les parties entrent en contact, donc en dehors de transactions ou de négociation directes » [2021 : 68]. Ce qui correspond également à notre situation au vu des aménagements apportés (activités d'écriture, de lecture, de mathématique, de motricité mis en place à certains moments de la semaine ou de la journée avec du matériels spécifiques), des discours tenus aux familles, à moi ou entre eux, et enfin par la mise en scène : la représentation d'une inspection blanche. De fait, l'équipe a une idée des relations qui auront lieu durant l'inspection, impactant alors la présentation de l'école et de leurs pratiques non seulement lors de l'inspection mais également en amont.

Enfin, ce type de relation permet :

« [...] de prendre en compte des actions décalées et discontinues dans le temps. À la différence de l'immédiateté des courriels, la réponse à une lettre ou une carte postale tarde toujours à revenir, ouvrant ainsi sur une période d'incertitude. D'ailleurs cette relation n'est pas toujours réciproque. [...] Enfin, et ceci en est le corollaire, la métaphore épistolaire est d'autant plus intéressante qu'elle fait référence à ces échanges d'un autre ordre dans l'absence et la méconnaissance de l'autre ». [2021 : 68]

Lors de l'inspection réelle le 25 mars 2022, nous n'avons pas connaissance du vécu des inspecteur.trice.s de l'Éducation Nationale, seulement leur retour direct à la fin de la matinée dans le bureau avec la directrice et la secrétaire. L'école ne sera d'ailleurs informée d'une réponse claire sur la situation et l'avenir de l'école que par courrier, trois mois après cet événement, tout comme l'école attendait ce dernier depuis plusieurs mois. La relation entre ces deux parties ne semble pas réciproque,

il y a en effet une discontinuité et un décalage dans l'intensité et la nature de la relation. Si nous pouvons percevoir une certaine appréhension, une tension, du côté de l'équipe pédagogique, marquant une relation asymétrique, nous pouvons noter qu'elle fait néanmoins preuve d'« agency ». En effet, en usant par exemple de la malléabilité pour alterner ses propositions pédagogiques.

Aussi, cette relation de correspondance marque un fort décalage, une asymétrie de pouvoir, entre des acteur.trice.s tentant de modifier leurs pratiques de façon suffisante pour les faire correspondre à un cadre prédéfini, une institution et leurs représentant.e.s dont ils et elles dépendent.

Sur l'année scolaire 2022-2023, l'inspection blanche n'a pas été organisée (à ce jour, fin avril 2023), la situation de fermeture imminente de l'école est la principale préoccupation et concentre la majorité des forces.

Suite au passage de l'instance publique le 25 mars 2022, l'établissement a reçu un courrier durant l'été de cette même année informant l'école de la perte du contrat avec l'Éducation Nationale. Un appel d'opposition a été lancé, sans grande conviction<sup>9</sup>, pour affirmer la volonté de l'école de ne pas « se laisser faire ». Ce dernier a été rejeté, ayant pour conséquence les éléments suivants : une perte d'un salaire entier (celui de la directrice), soit environ 70 000 euros dans le budget de l'école ainsi que la fin des aides pour les activités sportives de la commune (piscine, salle de sport, bus...).

Outre cela, fin septembre 2022, des membres de la fédération nationale Waldorf-Steiner sont venues un jeudi à l'école « Les Tournesols ».

**[Elles étaient quatre : deux en élémentaire et deux en jardins d'enfants. À la fin de la journée, après avoir observé les classes et pu s'entretenir avec chaque pédagogue individuellement, elles se sont jointes à la réunion plénière de l'équipe.]**

*Nous sommes tou.te.s autour d'une table rectangulaire dans la salle de réunion du secrétariat. Elles évoquent ce qu'elles ont observé, en*

---

<sup>9</sup> L'équipe pédagogique avait conscience que l'appel ne serait pas accepté.

*terminant sur le fait qu'il y a une partie de l'équipe non formée, notamment chez les élémentaires. De ce fait, en tant que garantes de la pédagogie, et au nom de la fédération, elles ne peuvent confirmer que « Les Tournesols » est une « école Waldorf-Steiner ». Elles suspendent donc le label. Cela signifie que celui-ci n'est plus effectif, mais qu'il n'est pas retiré pour autant ; il est suspendu, en cours d'acquisition. L'école a 3 ans pour récupérer le label, et les volontaires allemandes, qui sont présentes grâce à un contrat de service civique tenu par la fédération, pourront être engagées l'année suivante, si l'école fait part de façon visible de sa volonté de récupérer le label. Elles insistent sur le fait qu'elles n'ont rien contre la possibilité que l'établissement choisisse une autre voie, mais qu'il faut quelque chose de cohérent et discuté en collectif.*

*Idil est choquée de ce qui vient d'être énoncé : ce sont les termes qu'elle emploie pour s'exprimer, ses yeux s'écarquillant au fur et à mesure du discours des représentantes, sa main sur sa poitrine. Nawel et Francesca s'y attendaient un peu du fait de leur venue dans ces circonstances temporelles, mais restent choquées.*

Ces événements ont influencé mes réflexions autour des fêtes. Les événements « [...] implique[nt] un contexte, puisqu'[ils ont] un sens ; [ils renvoient] à une intrigue dont [ils sont] un épisode [...] » [Veyne, 1978a : 37], au croisement de plusieurs vécus et en tant que « nœuds de relations [...] » [1978a : 42]. Par conséquent, l'analyse et la mise en perspective de ces événements m'ont permis « d'allonger le questionnaire » [Veyne, 1978b], en déroulant un ensemble de questions qui ne vont pas de soi.

Au fil de ma présence sur le terrain, j'ai mis en relation la situation initiale de cet écrit (décembre 2022) avec ces décisions extérieures. Ces dernières influencent directement le devenir de l'école, et par conséquent celui des enfants, des pédagogues et familles qui la font vivre. Il en ressort à mon sens qu'un long travail de deuil, alimenté de tensions et d'indécisions a débuté avec le choix de la fédération. Quelle direction doit prendre l'école ? Quels choix faire ? Continuer ainsi au risque de ne pas avoir de professeur.e en élémentaire et donc au risque de perdre des

familles ? Repenser un projet pédagogique « inspiré » de la pédagogie Waldorf-Steiner et perdre des pédagogues et familles profondément animé.e.s par celle-ci ? Fermer l'école car les ressources humaines et financières sont défailtantes ?

Accompagnant ces personnes depuis plusieurs années et ayant été présente lors de l'inspection de l'EN, cette nouvelle tombait comme le coup de grâce : malgré les adaptations de l'école vis-à-vis de l'EN (se rapprocher du socle commun de compétence, maintenir des classes d'élémentaires avec des professeurs non formés ...), délaissant un peu de leur valeurs pédagogiques dans le but de sauver l'école, la fédération venait pointer cet écart et leur annonçait une mesure en conséquence. Notons que l'appel juridique suite à la suspension du contrat avec l'EN a été sollicité à la demande de la fédération, dans l'idée de faire corps suite à la fermeture à l'été 2021 de l'école WS de Bagnère de Bigorre.

La situation de l'école est sensible depuis environ 5 ans selon les jardinières d'enfants lorsqu'un professeur WS ayant de l'expérience sur le multi-niveau (1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> classes) est parti à la retraite. Toutefois cette rentrée 2022 est particulièrement délicate et n'a fait que se dégrader, à savoir : le 18 avril 2023, le Conseil d'Administration (CA) de l'école envoyait un e-mail aux professionnel.le.s de l'établissement ainsi qu'aux familles comportant les informations suivantes :

[...]

En bref :

*Déficit anticipé au mois d'août 2023 : - 50 000€*

*Nombre d'enfants inscrits pour la rentrée 2023 : 42*

*Déficit supplémentaire prévu pour août 2024 avec cet effectif et une équipe réduite : ~ 100 000€*

Les axes de travail :

*Trouver 20 élèves. Échéance fin juin.*

*Trouver des mécènes et des dons pour apporter 50 000€. Échéance juin 2024.*

*Trouver des enseignant.e.s formé.e.s ou voulant se former. Échéance juin 2024.*

*[...]*

Malgré ce contexte complexe, comme vu au commencement de cet écrit, les fêtes dites « steinerienne » (de saison, calendaires) restent au cœur des préoccupations et du rythme de vie de cette école et des personnes qui la font vivre tout au long de l'année. Ce sera donc l'entrée que je choisis pour tenter de répondre à la problématique suivante :

*Dans le cadre d'une crise où l'existence de l'école associative Waldorf-Steiner de Toulouse est en jeu, comment les acteur.trice.s concerné.e.s investissent les « fêtes steineriennes » pour s'organiser, dialoguer et faire vivre un espace scolaire ? En quoi cela questionne les fêtes ou événements festifs en eux-mêmes ?*

*Comment ces dernières [les fêtes] traduisent une volonté politique et idéologique de proposer autre chose aux enfants de la société française notamment, toutefois basée sur une représentation du bien-être de l'enfant ? Qu'est-ce que l'éducation ? Qui sert-elle et à quelles fins ? Comment les acteur.trice.s visé.e.s, ici les enfants, s'en saisissent dans un monde de plus en plus interconnecté : la dimension scolaire, amicale, familiale, sportive/de loisir ?*

### 3. Quelle posture de recherche ?

#### a. La distanciation, l'art de l'ethnologue : don et contre-dons

Je connais la structure et la plupart des personnes la côtoyant depuis octobre 2019, lorsque j'ai réalisé un stage de 2 mois durant ma formation professionnelle d'éducatrice de jeunes enfants (EJE). Pour effectuer ma recherche actuelle, j'ai eu une présence régulière dans cette école associative depuis janvier 2022. Au départ sous forme de stage universitaire, j'ai été embauchée en septembre 2022 en tant que

« jardinière d'après-midi », soit une pédagogue principalement impliquée dans les temps de soin et non ceux seulement pédagogiques. La formation Waldorf-Steiner étant alors non nécessaire aux yeux de l'équipe, cela a été rendu possible de par mon diplôme d'éducatrice de jeunes enfants et une connaissance mutuelle datant depuis plusieurs années.

Au quotidien j'interviens dans les jardins d'enfants des « Soleils » et des « Étoiles »<sup>10</sup>, tous deux accueillants des enfants entre 3 ans et ½ et 6 ans, une jardinière d'enfants « du matin », responsable de la classe (respectivement Idil et Francesca) et une personne en service civique allemand. Je participe aux repas avec l'autre jardinière d'enfants, j'accompagne les enfants dans leur sieste (lecture d'un livre, massages), je surveille le « jeu libre » extérieur et j'accueille les parent.e.s le soir venu. Dans un autre temps, toutefois entremêlé, je suis au cœur des préparatifs et réalisations des temps festifs (la fête des lanternes, le carnaval). Les préparatifs ont lieu à la fois lors de la journée, en ateliers avec les enfants, et à la fois lors des réunions du collège pédagogique tous les jeudis en fin de journée. Certains de ces temps sont en collaboration avec les parents des enfants de l'école via des commissions.

Je m'appuie donc sur une approche immersive d'une longue durée. Pour W. A. Corsaro et L. Minaleri, une ethnographie longitudinale est une caractéristique pertinente et à privilégier pour une recherche auprès des jeunes enfants. En effet, les allées et venues auprès des enfants sur une longue durée permettent d'observer et d'analyser la socialisation et les cultures enfantines entre pairs, ainsi que le statut et les traces laissées par le chercheur malgré des absences. Son absence qui est rendue présente au quotidien, donc parlée, dans les discours des professeur.e.s et enfants. [2017]. Toutefois, j'ai dû alterner entre différents types d'observations et de postures.

**[Janvier 2022, je suis au sein du jardin d'enfants des « Lunes » (2 ans ½ jusqu'à 3 ans). La situation suivante m'implique personnellement avec un enfant et Iris (jardinière d'enfants**

---

<sup>10</sup> Deux après-midis dans l'un et deux après-midis dans l'autre.

**WS) mettant en avant le rapport relationnel enfant-adulte pensé par la pédagogue.]**

*Timéo (2 ans 1/2) est présent dans l'école depuis janvier 2022, cela fait maintenant trois semaines. Il ne connaît pas encore bien l'espace, les autres enfants ni les professionnelles. Au cours des deux premières semaines, il pleure souvent, ne joue pas avec les autres enfants et reste près de la table centrale où les adultes s'assoient parfois au sein du jardin d'enfants. Au cours de ce lundi matin, j'essaie de lui sourire, de lui parler un peu de manière réconfortante lorsque je coupe les fruits de la collation du matin sur la table centrale (à hauteur d'enfants). Par la suite, il va rester à côté de moi, me suivre lorsque je me déplace pour ranger du linge ou laver le couteau et la planche à découper. Il alterne les sanglots, il grimace, regarde autour de lui, vers les autres enfants. À l'extérieur, Timéo reste à côté de moi dans la cour et glisse sa main dans ma poche de manteau où se trouve la mienne. J'enlève ma main un instant, sa main reste en l'air pour pouvoir attraper la mienne. Déconcertée, je la lui donne. Iris me dira à l'oreille, en passant à côté de moi, qu'elle aimerait que Timéo soit moins collé à moi quitte à ce que ce soit difficile pour lui, que je ne réponde pas systématiquement à sa sollicitation, il faut qu'il aille jouer.*

Cette observation s'inscrit dans une conception pédagogique où l'adulte ne doit pas être une béquille pour l'enfant en étant tout le temps à sa disposition. Cet événement, non isolé, a interrogé ma posture. Si je pratique une observation participante dans le quotidien de l'école, partageant alors des moments de vie collective, il est parfois délicat d'avoir des conversations complètes avec les enfants, surtout les plus jeunes, au-delà de leur « jeune » âge. En effet, la pédagogie de cette école sépare « le monde des adultes » et « celui des enfants », avec une posture de l'adulte voulue en retrait. Ils sont rapidement invités à retourner jouer entre eux. Ces situations ont été accentuées du fait de mon embauche en tant que pédagogue.

J'ai construit ma posture avec une place d'adulte encadrante, récemment instituée par mon statut d'employée et donc attribuée par les professionnel.le.s, les parent.e.s

et les enfants eux-mêmes, tout en cherchant à recueillir le vécu de ces derniers. Pour accéder à une telle qualité d'information, mon écoute attentive et bienveillante ne suffisait pas. Ce sont les compétences issues de mon diplôme d'éducatrice de jeunes enfants et de ma formation en vidéo ethnographique qui ont su intéresser mes interlocuteurs et m'ont permis d'accéder à de telles conditions, constituant des contre-dons plus adaptés comme l'explique la socio-anthropologue F. Bouillon [2005]. En outre, je dirai qu'il y a sur chaque terrain une nécessité de créer un lien de confiance qui s'insère dans ce concept de « don et de contre-don ». Dans mon expérience et comme le souligne P. Luciani, « l'intervention observation-participante auprès des bébés implique une intervention et participation affective » [2023 : 115], implication que j'étends à l'intervention auprès des jeunes enfants. Pour créer du lien avec ces derniers, pour qui je suis une « maîtresse », j'adopte les codes concernés et fait appel à ma formation d'EJE : je fais preuve d'humour, de réconfort, j'accepte leurs cadeaux, je réponds aux sollicitations émotionnelles et physiques.

Dans ce contexte, je pratique une « participation réflexive » permanente, avec trois niveaux de dialogue identifiés : la chercheuse ethnologue, l'éducatrice de jeunes enfants employée dans l'école « Les Tournesols » et l'individu subjectif que je suis, aux prises avec des contradictions et interrogations éthiques propres. Pour rendre ce dialogue viable sur un plan scientifique et méthodologique, j'ai d'une part porté attention à ce qui fait sens pour moi, ce qui m'est demandé en tant qu'adulte et d'autre part à ce qui fait sens pour les différents groupes, les acteurs observés. La tenue d'un carnet de notes ethnographiques a été mon principal outil méthodologique. J'y ai indiqué mes questionnements : si une situation implique une réponse d'encadrement tacitement attendue par la pédagogie ou la fonction d'adulte que j'endosse - une interdiction par exemple, mais qu'au fond je me sens démunie ou mal à l'aise dans la dimension éthique ou personnelle ; c'est dans cet écart que la chercheuse intervient : que se passe-t-il pour eux, pour moi, entre eux et moi ? Qu'essaie-t-on de me transmettre comme information ? Qu'est-ce que la situation donne à comprendre ?

P. Luciani parle d'une « double distanciation » exigée par ce type de terrain :

« la première procède classiquement de l'altérité de la population étudiée, celle des enfants vis-à-vis de moi-même : la seconde découle du

fait que j'appartiens à la société dans laquelle j'enquête et que j'adhère certainement à une part au moins des discours qu'elle tient sur l'enfant et ses besoins. » [2023 : 115].

D'autre part, j'ai progressivement organisé moi-même des temps d'observations entiers afin de pouvoir atteindre une posture moins dominante [Lignier, 2008 : 31] sur les groupes d'enfants. Cette posture concerne le maintien d'un cadre et de règles qui leur sont transmises par le rappel oral ou le guidage physique. W. A. Corsaro et L. Molinari parlent de « [...] the importance of developing a participant status as an atypical, less powerful adult in research with young children » [2017 : 12]. En effet, je souhaite observer le cœur de leurs pratiques, amoindrissant les interférences de ma présence. Ces temps ont principalement lieu au lever de sieste et lors du jeu libre dans la cour, même si les sollicitations des enfants pour régler certains conflits ou les discussions avec mes collègues interviennent dans la fluidité de ce projet. Dans ces circonstances, j'adopte la posture pédagogique WS que je me suis progressivement appropriée en observant les autres jardinières et en les questionnant sur leur manière de faire.

Ainsi, une hyper-vigilance aux situations quotidiennes, à ce qui se passe et ce que je ressens a été nécessaire, passant par l'écriture, des échanges réguliers avec mes pairs universitaires et ma directrice de mémoire ainsi que des lectures pour soutenir cette posture réflexive. Enfin, en souhaitant inscrire mes réflexions à la fois dans une anthropologie de l'enfance, mais également dans une anthropologie des sens au vu d'une pédagogie soignant un rapport au corps, je me suis focalisée sur les détails des gestes et interactions. Je me suis appuyée ponctuellement sur des prises d'images et des enregistrements sonores lors de moments dits récréatifs ou des temps festifs (fêtes des lanternes, carnaval, ...).

J'ai progressivement trouvé un compromis et des alternatives davantage satisfaisantes qui m'ont permis de parvenir à un certain équilibre avec les attendus de l'équipe de cette école WS, non sans émoi.

## b. Un paysage théorique au croisement de plusieurs regards

Pour ce travail, je m'inscris dans une réflexion mêlant l'anthropologie de l'enfance, du sensible et un regard ethnologique sur la fête. D'où partons-nous ?

### *Anthropologie de l'enfance*

Après une licence en anthropologie et ethnologie, je me suis tournée vers une formation professionnelle d'éducatrice de jeunes enfants (EJE). J'ai pris connaissance de récits et de valeurs gravitant autour de la conception de ce qu'est un enfant : comment un enfant grandit, ce qui est bon pour lui, pour son développement ou encore « ce qui est de son âge », que ce soit de la part de parent.e.s, de professionnel.le.s ou d'autres personnes ayant un avis sur le sujet. Il y a une sorte d'évidence qui entoure l'enfant, tout comme il y a un fort sentiment d'altérité et d'inconnu vis-à-vis de lui. Moi-même, je suis entrée dans cette formation d'EJE avec certaines représentations de l'enfant et de l'enfance, que j'ai eu l'occasion d'interroger et que je tente de remettre en perspective au sein de ce master d'anthropologie et d'ethnologie. Elles consistent en la considération des enfants comme le futur de l'humanité, dont il faut prendre soin car ils assureront l'avenir de notre société.

Pour I. Danic, J. Delalande et P. Rayou, avant la christianisation en Europe, l'enfant est perçu comme un « don de la Terre-mère » [2006 : 22]. L'humain est intégré dans la nature, et « l'enfant [est] comme un événement naturel et cyclique de l'existence » [2006 : 22]. Il n'est pas appréhendé comme neuf, ni comme un individu : mais comme le chaînon d'un ensemble. Au Moyen-âge et avec la tradition chrétienne, l'enfant oscille entre l'image d'un enfant « péché » et celle d'un enfant « bon et innocent ». À cette période, il désigne « un état de subordination domestique et non une qualification d'âge [...] il est défini par ses relations de filiation.» [Delalande, 2001 : 22]. C'est au cours du XVIIIème siècle que la conception de l'enfant prend un autre tournant : il devient, dans le discours des philosophes et des médecins, un être à instruire et éduquer. En 1881, l'État prend le pas sur l'Église

dans l'éducation de l'enfant, au travers de l'école. L'idée est de l'accompagner pour développer ses capacités physiques et intellectuelles, pensées en termes d'évolution. C'est également le début de la distinction par âge. On peut faire en sorte que les enfants soient « en avance », éveillés et ce dès leurs premières années de vie, puisqu'ils seraient des êtres en construction, modelables. Mais qu'est-ce qu'être en avance sur son âge ? Ou éveillé ? Selon quels critères ? Et surtout, a-t-on toujours vu l'enfant ainsi ?

Notons l'évolution historique qui se tisse progressivement. « [S]i la pédagogie classique s'axe sur le maître et le programme, la nouvelle pédagogie aspire, quant à elle, à se centrer sur l'enfant » [Parrat-Dayana et Tryphon, 1998 : 8]. Le paradigme change. Cette définition par l'âge est historiquement et culturellement construite [Danic *et al.*, 2006 : 22]. Au XIX<sup>ème</sup> siècle, cette conception s'ancre dans la loi : le travail des mineurs est interdit et l'école devient obligatoire et gratuite. L'éducation permet alors de « préparer le futur citoyen » [Parrat-Dayana et Tryphon, 1998 : 8]. Pour les historiens, l'instauration de l'instruction obligatoire en 1881 est un événement présenté à la fois comme bénéfique et nuisible pour la population enfantine, « en particulier celle des milieux populaires, parce qu'elle dépossède d'un temps, de lieux et d'activités qui leur appartenaient » [Delalande, 2001 : 28].

Dans les années 1930, c'est d'abord avec les travaux de M. Mead, puis en France avec les études ethnologiques sur l'enfance que cette thématique de recherche s'ouvre à la pluridisciplinarité, dans un contexte de controverses européen séparant l'ethnologie de l'ailleurs et celle dite de chez soi, associée au folklorisme. Toutefois, A. Van Gennep est considéré comme le premier à s'être intéressé et à avoir écrit sur ce sujet par le biais des jeux enfantins. Il note l'importance des relations entre pairs. Ainsi, jusqu'à la fin des années 50, dans la continuité de l'approche durkheimienne, les études étaient principalement anglo-saxonnes et tournées vers l'école. Puis, avec l'ampleur de la sociologie de l'éducation en France, se développe petit à petit des études sur l'enfant en tant qu'acteur social à part entière. En effet, l'anthropologie s'intéressant à saisir le point de vue des enfants est récente. Auparavant l'enfance n'était pas « un objet noble de la discipline » [Delalande, 2001 : 37] et la plupart des travaux étaient réalisés par le biais des thématiques majeures : « cet objet, peu légitime en anthropologie, mais peu valorisé également en sociologie, dans laquelle

il a longtemps été abordé à partir d'une sociologie de la famille, de l'école ou une sociologie de l'éducation, peut devenir plus légitime si plusieurs disciplines l'étudient de concert. » [Delalande, 2009 : 109].

N. Collomb expose qu'il y a « moins un savoir sur les bébés qu'un savoir sur le savoir local les concernant » [2019 : 255]. Elle se questionne sur « comment apprendre quelque chose d'eux [...] à partir de ce qu'ils expriment eux-mêmes ? [...] comment faire du bébé un informateur, un interlocuteur ? » [2019 : 255].

N. Collomb propose une réflexion autour d'un dialogue fécond entre l'anthropologie et la psychanalyse, discutant l'épistémologie et les pratiques d'observations, pour penser la méthodologie auprès des bébés. Elle ouvre une réflexion théorique et disciplinaire. [2019]. Au vu mon propre travail de recherche, je trouve cette position également pertinente auprès des jeunes enfants. Depuis 1980-1990 en France, des travaux de recherche sociologiques reconstruisent l'objet de l'enfant et prennent ainsi de la distance avec l'idée d'une nature enfantine. « La culture donne un sens au repérage physiologique. » [Delalande, 2001 : 31]. Dans cette continuité, l'ambition de cet écrit est de « rompre avec une définition de l'enfance comme réalité naturelle et [d'] inscrire [mon] objet d'étude dans son contexte social et dans une perspective historique » [Danic *et al.*, 2006 : 23].

### *Un intérêt pour l'anthropologie du sensible (sens)*

La pédagogie Waldorf-Steiner et les pédagogues de l'école mettent en avant l'importance des sens et du corps pour les enfants, la construction et le rapport à leur environnement. Des discussions avec Francesca et Idil autour d'observations d'enfants pendant la récréation démontrent qu'une attention est portée à la « présence » de l'enfant.

**[Lors des récréations de l'après-midi, je suis souvent en binôme avec la jardinière de l'autre jardin d'enfants : si je travaille dans la classe « Les Étoiles », je suis en binôme dans la cour de récréation avec Idil. Inversement, si je travaille dans la classe « Les Soleils », je suis avec Francesca. Durant ces**

**temps récréatifs et de temps libres en extérieur, nous discutons et observons les enfants. Idil tricote souvent sur le banc à côté de moi. Francesca termine des pelotes ou ne fait rien de particulier et nous nous asseyons sur le banc. À ce moment-là vient parfois la question de cet état, d'« être présent ».]**

*Lorsque je les questionne sur ce qu'elles entendent par là et qu'est-ce qui leur fait dire cela, elles exposent notamment la manière physique des enfants de se déplacer, de jouer ensemble ou seul, d'être dans leur corps. « Il est là, il est présent ». Idil décrit cet « état » en opposition avec des enfants très agités, qui ne se posent jamais pour jouer ensemble de « façon constructive » avec des règles ou dans le bac à sable. Francesca évoque des enfants qui courent sans s'arrêter, tombent souvent, cherchent le contact physique forcé avec les autres, mais n'étant pas dans la construction d'un jeu : autour des insectes, de la végétation autour, de constructions dans le sable... Parfois Francesca interrompt les courses des enfants, en leur disant « ça fait trop de poussière » et leur demande d'aller jouer au bac à sable.*

Il existe donc parfois une direction donnée par les pédagogues sur le jeu des enfants, pendant ce temps dit « libre » pour des raisons de gestion de la pression ou de l'ambiance collective et la recherche d'un jeu constructif, créatif.

En outre, les pédagogues WS ont une attente dans la manière dont l'enfant incarne son corps et porte attention aux autres et à son environnement.

C'est une attention qui est liée au groupe d'âge avec lequel travaille la pédagogue et dans un sens, avec sa personnalité : les pédagogues s'orientent vers des groupes d'âges avec lesquels ils ont une affinité. Or il est déjà arrivé que Francesca ne comprenne pas comment Iris arrive à travailler auprès des enfants entre 2 ans ½ et 3 ans ½, où les attentes demandées par Iris sont différentes concernant les interactions ou la gestion émotionnelle et physique : une sorte de « tolérance » du fait qu'ils soient plus jeunes et donc moins expérimentés. Je note tout de même une certaine façon de comprendre et de voir cette « manière d'être au monde ». Les

exemples donnés et valorisés par les pédagogues sont liés à l'environnement « naturel » ou « biologique » : observer les insectes, les plantes qui bourgeonnent ou fleurissent ; à l'environnement modulable : créer des constructions dans le sable, seul.e ou à plusieurs, des routes, des ponts, des châteaux, cuisiner avec des plantes, de la terre, des cailloux. La question toujours centrale en arrière-plan est celle de la manière d'être en relation avec les autres : soit seul dans son coin mais sans désagrément pour autrui, soit avec autrui mais dans une construction et communication harmonieuse ou constructive. S'il y a un conflit, le dialogue doit être possible et ne pas aboutir directement à un contact physique poussé (coup de pied, tirage de cheveux, jets de caillou ou de morceaux de bois ...). Les pédagogues sollicitent chez les enfants le travail d'une maîtrise d'eux-mêmes et des interactions.

Comme nous l'avons vu précédemment, le développement de l'enfant en Europe a évolué au fil du temps. Nous retrouvons cette attention à la sensorialité et motricité actuellement en France, et depuis les années 80. En effet, les professionnel.le.s de santé ou socio-éducatifs insistent sur l'importance des sens pour cette tranche d'âge (0-7 ans) dans le développement de l'enfant.

Des projets d'inclusion sociale et d'accès à la culture dans la petite enfance ont vu le jour, principalement à l'initiative d'associations dans un premier temps, tel que le projet « Accès à la Culture Contre les Exclusions et Ségrégations » (ACCES). Cette préoccupation de l'accès à la culture lié à l'inclusion sociale et à la sécurité des enfants s'est au fil du temps accompagnée d'autres enjeux, notamment autour de la question des écrans, et s'est lié à l'aspect sensoriel. Le journaliste Richard Louv interpelle sur un problème de Santé Publique et nomme un « syndrome du manque de nature »<sup>11</sup>. Il préconise une augmentation du contact avec la nature pour les expériences sensorielles, motrices, émotionnelles, sociales, mais également pour une compréhension du monde qui entoure les enfants.

En ce sens, Sophie Marinopoulos a présenté en 2019 un rapport au ministre de la Culture, sur les missions « Culture Petite Enfance et Parentalité ». Cette psychologue et psychanalyste, experte de l'enfance et de la famille, évoque les

---

<sup>11</sup> Réseau Ecole et Nature, (2013). Le syndrome de manque de nature. URL : [http://biodiversite.reseautecoleetnature.org/sites/default/files/users/veronique/le\\_syndrome\\_de\\_manque\\_de\\_nature-130925.pdf](http://biodiversite.reseautecoleetnature.org/sites/default/files/users/veronique/le_syndrome_de_manque_de_nature-130925.pdf) (consulté le 09-03-23).

conséquences de cette « malnutrition culturelle » dans le développement du jeune enfant et propose le concept de Santé Culturelle. Il s'appuie sur l'idée que « le bébé humain à peine né, et quelle que soit son origine culturelle, est tout entier dans une préoccupation de rencontre. [...] Naissance de soi et reconnaissance des autres comme base de l'histoire humaine et base de l'équilibre, de la santé de chacun. » [2019 : 31]. Différentes propositions éducatives, sportives ou artistiques mettent au centre la dimension sensorielle et motrice afin de veiller au développement de l'enfant [Cf. Charte].



Image 1 : Charte nationale d'accueil du jeune enfant publié sur le site du Ministère des solidarités, de l'autonomie et des personnes handicapées.

Si cette dimension sensorielle se retrouve à de multiples endroits dans le monde et au sein de différentes disciplines, la pédagogie Waldorf-Steiner insiste avant tout à travers le corps et les sens sur la dimension d'ancrage : s'ancrer dans son corps, vivre les choses par le corps afin de se connaître soi-même et d'interagir avec autrui.

Au vu des attentes et propositions pédagogiques liées à l'environnement, à la dimension sensorielle ou à l'aménagement des lieux, je me suis donc intéressée à la création d'ambiances au sens d'O. Gaudin et M. Le Calvé : « l'apparition et la persistance d'une ambiance résultent d'un ensemble d'interactions entre les personnes présentes, les qualités sensibles d'un lieu et les différentes circonstances affectives d'une situation. » [2018 : 10]. Pour eux, l'ambiance intègre la possibilité de « contrôle ou de pilotage (monitoring) des ambiances à des fins sociales et politiques [...], religieuses (cérémonies, liturgie), artistiques [...] » [2018 : 10], en plus de son aspect dynamique. Approche qui redouble à mon sens d'intérêt au vu de la situation globale de l'école.

Je tenterai de mener cette réflexion en articulation avec des interrogations sur la place que donne la pédagogie aux sens dans le quotidien scolaire : le toucher, l'ouïe, la proprioception ou encore la vue ? Comment sont-ils porteurs de modes relationnels et constructifs d'identité selon les pédagogues et concrètement pour les enfants ? Quels éléments sont créateurs d'ambiance, non sans tensions ? Qu'est-ce qui crée ou non une rencontre, une manière d'être présent ?

Si mon intérêt est celui présenté ci-dessus, la réalité du terrain implique une restitution des données recueillies auprès des jeunes enfants amoindries par rapport à mon souhait initial, l'exercice de ce mémoire ne le permettant pas.

Outre cela, le contexte général de l'école au vu de cette rentrée 2022 concentre une grande partie de mon attention sur les adultes, leurs préoccupations prennent beaucoup de place et orientent de fait mon approche du terrain autour de la survie de l'école et des fêtes qui rythment l'année.

En anthropologie, la fête traditionnelle est un événement défini comme rompant avec le quotidien et ayant une « capacité à construire symboliquement des lieux ». [Crozat et Fournier, 2005 : 314]. Or il existe des questionnements récents souhaitant nuancer et mettre en perspectives ces caractéristiques au vu des dynamiques contemporaines entourant les fêtes. Ainsi, définir la fête peut faire référence à la tradition, au folklore ou encore au patrimoine tout en pouvant se distinguer de l'événement ou du loisir festif. Cette diversité épistémologique invite à se pencher sur ce que la discipline a pu recueillir et c'est ce que je tenterai d'explicitier concernant les « fêtes steineriennes ».

Dans ce mémoire, j'aborderai dans un premier temps les différents types de fêtes qui existent dans l'école, puis je me focaliserai sur l'ethnographie de « La fête des lanternes » afin de dégager les grands principes pédagogiques qui les entourent, de définir ce qu'est une fête pour ces acteur.trice.s tout en analysant en quoi elles dépassent la définition usuelle de « fête ». Je poursuivrai dans un second temps en explicitant l'importance spirituelle de cette pédagogie et soulignerai ce qu'elle propose de différent notamment vis-à-vis de l'Éducation Nationale. Cela nous amènera à questionner les formes scolaires d'une part et l'engagement pour un projet humaniste d'autre part.

## **I. Les grands principes pédagogiques Waldorf-Steiner et la « fête steinerienne »**

### **1. Les différents types de « fêtes steineriennes »**

Au total, il existe 14 événements festifs dans l'année : les fêtes de trimestres chez les élémentaires (3), les fêtes saisonnières et calendaires (fête de l'automne, fête des lanternes, fête des rois, la chandeleur, le carnaval, la fête du printemps, la fête de Pâques, la fête de l'été et la fête de fin d'année/la Saint-Jean), les portes ouvertes et

le marché de Noël. Des temps de réunion et d'organisation en équipe sont dédiés pour ces fêtes, sans compter ceux pour le fonctionnement général de l'école et ceux avec les parent.e.s (réunions collectives semestrielles et individuelles, à la demande des professionnel.le.s ou des parent.e.s).

Je décèle trois types d'événements festifs :

- Ceux en « interne »,
- Ceux en « externe/interne »,
- Ceux en « externe ».

Les premiers se déroulent la journée, le matin, seulement entre les enfants et les pédagogues. Les jardins d'enfants et classes d'élémentaires peuvent éventuellement se mélanger si cela a été discuté en amont en réunion : les plus grands font un spectacle et tout le monde chante ensemble par exemple.

Les seconds se déroulent souvent le soir en semaine, à partir de 18h. Ils convient les enfants, les pédagogues et les familles. Ces dernières participent de par leur présence et du plats ou boissons qu'elles amènent pour un repas partagé, à la fin de l'événement.

Les troisièmes se déroulent souvent le week-end, le samedi matin ou après-midi, et sont ouverts à tout le monde : enfants, familles, pédagogues, curieux du week-end, autres pédagogues WS ou familles potentiellement intéressées par la pédagogie et pour une inscription dans l'école.

## 2. La fête des lanternes

Je me focaliserai sur l'ethnographie d'une fête en particulier, celle « interne/externe » qu'est la « fête des lanternes ».

a. Le sens d'une fête

**[À 17h30 en réunion plénière le jeudi 17 novembre 2022, Nawel présente la fête des lanternes, « ce que l'on fête ».]**

*La Saint-Martin est une fête celte, une fête fertile à l'origine ayant lieu dans les champs. En Hongrie, elle devient une fête païenne et agricole, symbole de protection. Vers 610-620, l'Empire Byzantin fête la Saint-Martin. Le 11 novembre est la période de Carême pour les orthodoxes. Elle intervient avant le jeûne.*

*En France, Saint-Martin est le saint de la compassion. Les pupilles de l'État étaient souvent nommés Martin. Actuellement, on allume une petite flamme dans la nuit pour créer et garder une chaleur intérieure et nous partageons une soupe pour se réchauffer intérieurement.*

Cet extrait est un aperçu des informations données par Nawel pour expliquer et présenter la fête de la Saint-Martin. Son histoire, son évolution et son sens : avec les jours qui raccourcissent, l'idée est de se regrouper pour « *garder une chaleur intérieure* ». La présence des bougies est très importante durant cette période. Cette fête s'inscrit dans une continuité. En voici une esquisse ci-dessous.

**[En début de réunion plénière le jeudi 9 février 2023, Anthony, Francesca et Jessica présentent respectivement la chandeleur, le carnaval et mardi gras. Ils exposent quels sens ont ces fêtes, à partir de leurs recherches propres et des documents transmis par Francesca et Béatrice.]**

*Le 2 février, 40 jours après Noël, soit après la naissance de Jésus, les Hommes fêtent la chandeleur. Ils cuisinent des crêpes pour rendre hommage au cycle du printemps. La crêpe ressemble à un disque solaire, symbolisant le retour à la lumière. Anecdote d'Anthony : la crêpe était sautée dans une poêle tenue à une seule main, car l'autre main devait tenir une pièce d'or (ronde et jaune).*

*Le carnaval est une fête qui survient après la période la plus sombre de l'hiver, où les journées commencent à s'allonger. La date n'est jamais fixe. Toutefois la période se termine avec mardi gras. « Carnaval » signifie « enlever la viande ». Cette fête se prête souvent à une inversion des rôles. On y célèbre le printemps, le renouveau, la nature.*

*Enfin, mardi gras est le dernier jour du carnaval et des 7 jours gras, où les personnes écoulent leurs stocks de nourriture. En effet, à partir de là, soit 47 jours avant Pâques, les croyants cessent de consommer de la viande.*

Ces explications font d'une part appel à l'histoire commune, apprise dans les manuels avec par exemple la référence à l'empire byzantin, et d'autre part elles mêlent l'histoire religieuse chrétienne en faisant référence aux saints, aux Carêmes, à Noël et la naissance de Jésus ou encore au décompte journalier avant un jeûne. Elles se réclament du passé, à ce qui a été fait, au sens qui y était donné et s'y appuient pour argumenter et légitimer la réalisation de la fête aujourd'hui.

En outre, nous y retrouvons le champ lexical sensoriel, textural : la chaleur ou encore la lumière, le tout en lien avec la dimension « naturelle » des cycles saisonniers.

## b. Le jour J

Ces notes ethnographiques relatent la fête des lanternes de 2022. Des éléments pourront évoquer celle de 2021. Cela sera précisé le cas échéant.

**[La fête débute à 17:30 le mardi 22 novembre 2022, quand le soleil commence à se coucher. En amont, l'équipe pédagogique a préparé l'espace extérieur : les chemins et cercles de lanternes, le drap et matériel pour le spectacle d'ombres, le rassemblement de toutes les lanternes des enfants sur une table à l'entrée pour leur donner à leur arrivée et la table pour le repas partagé en « auberge espagnole ». Un groupe de 3 parent.e.s musicien.ne.s jouent : une accordéoniste, un clarinettiste et un joueur de flûte traversière. J'ai contribué à ces préparatifs. Pour cette fête je me suis positionnée ainsi : je filme la fête de nuit (peu pratique, sans matériel professionnel cette fois-ci) et je suis marionnettiste avec Jessica pour le théâtre d'ombre à 18:30.]**

*Les enfants et leurs parent.e.s passent le portail de l'école, puis devant la table où sont regroupées les lanternes des enfants. Les parents se saluent, certains enfants tirent sur le bras de leurs parents pour avancer vers la table à l'entrée, d'autres ne voient pas les lanternes. Emilie (5 ans) interpelle certains enfants : « Emilio ! Emilio, coucou ! [L'enfant tourne la tête, Emilie le salue de la main. Quelques secondes se passent avant qu'il la reconnaisse et lui sourit. Il s'approche en tenant la main de son père.] Tiens, regarde, il y a la lanterne que tu as faite ici [elle lui montre un des deux paniers en osier, il cherche la sienne en essayant d'identifier son prénom. Elle lui confirme que c'est bien la sienne en hochant la tête]. Je vais te l'allumer ! [Elle prend un allume gaz et allume la lanterne d'Emilio, avant de lui tendre. Le garçon sourit et la montre à son père].*

- *Regarde papa ! [Son père lui répond en espagnol.] »*

*Un premier temps est ainsi dédié à l'accueil des familles et des enfants, à l'allumage des lanternes faites par les enfants et certaines amenées par les parent.e.s dans un fond musical.*



*Photo 1 : Table positionnée à l'entrée de l'école, comportant les lanternes des enfants « Les Soleils » et « Les Étoiles ». Elles sont créées avec les matières suivantes : un couvercle en bois cartonné de boîte à camembert, un support bougie en papier, du papier cartonné troué et peint à l'aquarelle avec des couleurs « chaudes », et une lanière tressée*

*Par la suite, Béatrice prend la parole, elle convie chacun à se rassembler autour du cercle de lanterne au sol, dans la « cour du grand mimosa ». Francesca et Jessica distribuent aux familles les paroles imprimées sur des feuilles. Nous chantons trois chansons dans cet ordre [Cf. Annexes n°4, 5 et 6] :*

*« Je marche avec ma lanterne »*

*« Lune, étoile et soleil »*

*« Lanterne dans la nuit »*

*Puis Béatrice invite chacun à suivre les pédagogues en file indienne. Nous faisons une marche silencieuse avec les lanternes : nous traversons les cours des jardins d'enfants en suivant les chemins de lanternes au sol, puis nous sortons de l'école par le portail principal donnant sur le jardin «Maurice Becanne ». Nous faisons le tour du jardin.*



*Photo 2 : Chemin de lanternes liant les jardins d'enfants des « Étoiles » et des « Soleils » avec la « cour du grand Mimosa ». Un vélo cargo est visible en haut à droite.*

*La densité du groupe fluctue à ce moment-là. Plutôt dense jusqu'ici, il s'étire voire s'étirole et s'agglutine à d'autres endroits. On entend des discussions et des voix plus importantes. Nous rentrons dans l'école, par le portail. Puis les musicien.ne.s se préparent à jouer à nouveau, en transition avant la représentation de la scène de Saint-Martin jouée par les enfants en élémentaires. Les enfants et Anthony se préparent. Le lieu de scène a changé au dernier moment, il a finalement lieu devant l'entrée du secrétariat. Les adultes discutent, les enfants jouent ou courent, se faufilant entre les grandes jambes qui les entourent. Je filme à hauteur d'enfants, je suis accroupie la majorité du temps. Une enfant de 7 ans, dont le frère est inscrit dans l'école en 4<sup>ième</sup> classe, vient souvent me voir. Elle me demande ce que je filme, commente et me propose même des cadrages.*

*Lorsque les élémentaires sont prêts, la scène commence. Il y a plusieurs groupes : les chevaliers, Saint-Martin et le mendiant. Les costumes sont assez simples, une toge et des casques gris en tissu avec une cape rouge pour les chevaliers, avec une cape plus grande pour Saint Martin. Lorsque les chevaliers et Saint-Martin sortent de l'entrée du secrétariat, ils sont munis de torches en feu. La lumière est diffuse et forte autour d'eux, accompagnée d'une chaleur et d'un temps suspendu : les enfants tiennent du feu, entourés d'autres personnes à proximité. Ils jouent la scène qu'ils ont apprise en classe : Saint-Martin donne sa cape à un mendiant dans le besoin au début de l'hiver. Les spectateur.trice.s sont silencieux.ieuses.*



*Photo 3 : Les chevaliers et leurs torches devant le secrétariat, jouant la scène de Saint-Martin face au public.*

*Les applaudissements retentissent, les enfants saluent. Les torches sont éteintes avec Anthony. Puis les musicien.ne.s rejouent, Béatrice convie tout le monde à venir s'asseoir sur les bancs et chaises en bois devant le drap blanc tiré sur un fil, situé devant la classe des 1<sup>ière</sup> et 2<sup>ième</sup> classes.*

*Une lumière de type « spot » éclaire derrière le drap : c'est le moment du théâtre d'ombre et du conte : « Le jeu de la lanterne ».*

### *Le conte*

Les prémices de l'ethnographie en Europe et notamment en France s'inscrivent dans le mouvement de collecte dit folkloriste dont les contes enfantins ont été un des objets. Ces travaux de collectes initiés par l'Académie Celtique dans une quête nationaliste, se donnaient pour objectif de retrouver les origines de la nation. Ils ont été poursuivis différemment par Jean Baucomont (XIX<sup>ème</sup>-XX<sup>ème</sup>). En 1931, ce dernier lance une « enquête-concours sur le folklore enfantin » [Charnay, 2000 : 32] à destination des instituteur.trice.s de France devenant des enquêteur.trice.s et les enfants des informateurs. Son objet est « pédagogique et psychologique car il consiste à connaître intimement la vie profonde et le caractère des enfants, ensuite il est ethnographique car il espère recueillir une somme importante de documents inédits à des fins scientifiques » [Charnay, 2000 : 32].

D'après la classification internationale « Aarne-Thompson », le conte est un genre narratif catégorisé à partir de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Le conte populaire est lié à l'acte de conter. Il fait intervenir les techniques de l'art dramatique (visages, expressions) et implique nécessairement l'existence d'un auditoire.

*Emilie conte l'histoire sur le côté et Francesca fait le bruitage/ musique. Jessica et moi-même manipulons les marionnettes en carton 2D, peintes en noires. Elles sont assez grandes. Nous les faisons bouger derrière les grands draps blancs, à ras des tissus. Le spot de lumière diffuse l'image pour le public. Chaque personnage ou éléments du conte est représenté : soleil, petite fille, ballon, ours... Nous devons ramper au sol afin de ne pas être vues, sur des tapis et tissus pendant que nous bougeons les marionnettes. La situation est très comique, sachant qu'il pleuvra un peu avant la fin de la pièce et déclenchera un fou rire muet entre nous. Nous avons répété 3 fois cette scène complète en amont.*

Esquissons à présent une brève analyse du conte lui-même. Pour cela, je m'inspire de l'article de MC. Vinson [2013]. Par la suite, j'essaierai de mettre en perspective cette question du conte avec la notion d'ambiance.

*Le conte débute par « Il était une fois » et raconte ceci : une petite fille avait une lanterne pleine de lumière et se promenait dans les rues, lorsque d'un coup le vent éteignit la lumière. La petite fille partit alors en quête de la retrouver pour rallumer sa lanterne. Elle rencontre plusieurs protagonistes animaux à la campagne, présentés sous forme de devinettes et de structures répétées, rythmées « qu'est-ce qui marche dans les feuilles ? ». Le hérisson, l'ours et le renard lui refusent leur aide. L'enfant, triste, se voit interpellée par les étoiles qui l'encouragent à aller demander de l'aide au soleil. Plus tard, elle rencontre tour à tour un cordonnier au travail, une vieille dame qui file et un petit garçon qui joue au ballon. Ce qui les lie me paraît être ceci : la vieillesse et la jeunesse (deux adultes âgés, un enfant) et une activité manuelle (filer au rouet, taper les chaussures au marteau, jouer au ballon). La petite fille demande à chacune des trois personnes où trouver le soleil, mais aucune d'elles ne l'aide directement : les deux adultes lui proposent du repos, l'enfant reste à jouer sans vouloir l'accompagner en haut de la montagne où devrait se trouver le soleil. Elle passe ainsi par la forêt, la vallée puis la montagne. Arrivée au sommet, épuisée, elle s'endort. Le soleil - l'ayant vu depuis le début - lui rallume alors sa lanterne. Au lever, heureuse, elle descend de la montagne et parcourant le chemin inverse, rencontre à nouveau chaque protagoniste qui désormais sollicite son aide. Sa réponse sera similaire pour chacun et toujours en lien avec le feu « Je vais t'éclairer. [...] Je vais allumer ton feu ». Puis elle rentre chez elle, en chantant.*

Dans son ethnocritique autour de l'album pour la jeunesse « Le Géant de Zéralda », MC. Vinson évoque un monde traditionnel et idéalisé, en lien par exemple avec l'objet de la bougie, où le « domus » (espace domestique) et le « saltus » (espace sauvage, la nature) sont présentés comme séparés. Toutefois, dans le conte « Le jeu

de la lanterne », l'enfant évolue dans un monde dans lequel elle rencontre différentes faunes (hérisson, ours, renard), flores/reliefs (ville, campagne, forêt, vallée et montagne) et personnages, où la lumière est au centre de la vie de chacun, que ce soit sous forme de feu, de chandelle, de lanterne ou de soleil. C'est également le cas dans le quotidien de l'école, les bougies sont présentes lors des contes quotidiens ou lors de fêtes (fête de l'avent, fête d'anniversaire, fête des lanternes). Si dans « Le Géant de Zéralda », l'arrivée du chaos est induite par un ogre anthropophage, au sein du conte qui nous concerne, le chaos semble être semé par un élément naturel (le vent) et a pour conséquence la disparition de la lumière, et ce de manière alternée pour les personnages. L'élément réparateur est également naturel (le soleil).

En outre, MC. Vinson se questionne sur la place de la cuisine (activité manuelle) comme symbole d'une socialisation et qui permettrait de faire le pont entre le « domus » et le « saltus ». Notre conte présente aussi des représentations artisanales et manuelles (une vieille dame filant au rouet, un vieux cordonnier) –importantes dans la pédagogie WS– avec des personnes usant de leurs mains et de leurs labeurs pour produire des éléments de premières nécessités (fils et chaussures) avec l'aide du feu (avoir des mains en état, pouvoir voir). Le pont de la socialisation semble ici être joué par la lumière issue du soleil et permet de contribuer au déroulement d'activités valorisées par les steineriens.

Enfin, peut-être les différents reliefs que la petite fille traverse en rencontrant les protagonistes sont-ils une forme d'épreuve ? Fournir des efforts pour pouvoir aider autrui ? Pour l'auteur du « Jeu de la lanterne », « ce petit jeu très simple [...] retrace en quelque sorte la recherche de notre âme vers la lumière »<sup>12</sup>.

Lors de la fête des lanternes de 2021, Iris m'avait partagé ce que représentaient ce conte et cette fête pour elle. Ils sont :

*un message, celui de pouvoir garder un peu de lumière au fond de soi lorsque l'hiver approche et que les jours rallongent, un message d'entraide en lien avec la Saint-Martin (prêtant son manteau à un mendiant).*

---

<sup>12</sup> Extrait du conte « Le jeu de la lanterne », phrase introductive.

La conjonction des différents éléments présentés jusqu'ici me paraît engendrer une certaine ambiance : les mouvements de foule, l'agencement de l'espace, les silences-chants-discours-musiques, l'histoire contée, les interactions entre les personnes ou encore les lumières (lanternes, torches, spot). O. Gaudin et M. Le Calvé exposent qu'avec cette notion et celle d'atmosphère, les chercheurs en sciences sociales « mettent en évidence l'effectivité sensible des situations, pour les personnes observées comme pour les observateurs. » [2018]. Ils font valoir que « dès lors que l'on prend au sérieux ces usages et leurs ambivalences, des perspectives alternatives s'ouvrent pour la recherche et pour l'écriture des sciences sociales. » [2018].

Pour cela,

« [...] décrire avec précision des ambiances, pour l'enquêteur ou l'enquêtrice, suppose de traverser les frontières sédimentées de ses propres perspectives, de comprendre les points de vue des différentes personnes en présence, et de trouver les ressources pour en proposer un récit cohérent au lecteur à partir de son propre point de vue de chercheur. » [Gaudin et Le Calvé, 2018 : 17].

O. Gaudin et M. Le Calvé soulignent que « les ambiances procèdent d'activités vivantes et en devenir, qui sont à la fois des expériences vécues et des situations d'interaction et de communication. » [2018 : 11]. En cela, la mise en scène, les chants, les décors, les lieux ou les sons sont un tissage dans lequel évoluent et interagissent enfants et adultes, et crée pour les enfants une ambiance spécifique de socialisation. Pour G. Andreo-Raynald, « la transmission de la culture comme de la langue passe par la socialisation secondaire et donc l'école. » [2020]. Cette socialisation correspond principalement à la découverte de nouveaux codes et mondes sociaux ou de « 'sous-mondes' institutionnels ou basés sur des institutions » [2020]. Ainsi, dans d'autres écoles comme les Calendreta, certains événements culturels permettent « une reprise de certains items culturels qui s'incarnent dans le cadre scolaire. » [2020]. Ici, la fête dépasse le simple cadre institutionnel. Elle entremêle l'espace et le personnel scolaires, dans un temps non scolaire (le soir) avec la présence des membres familiaux.

## *La mise en scène*

Par ailleurs, la mise en scène pour le conte « Le jeu de la lanterne » et la fête sont particulières. Elle est en extérieur et déploie un grand espace : de grands draps sur 2-3 mètres. Contrairement à :

- La fête du printemps ou de l'automne, où il n'y a pas de mise en scène pour les contes (fête en interne),
- Le marché de Noël<sup>13</sup> et les portes ouvertes<sup>14</sup>, où c'est un théâtre de table qui prend place (fête en externe).

Le théâtre de table est proche de la réalité pédagogique que connaissent les enfants au quotidien : chaque matin, la jardinière conte avec des marionnettes, personnages en bois ou poupées / personnages de laine (sauf chez « Les Lunes ») au moment du regroupement. Le théâtre de table a lieu dans la classe des « Soleils », sur une table assez basse de la classe, recouverte de divers tissus et objets pour créer le décor.



*Photo 4 : Préparatif du théâtre de table pour le marché de Noël, autour du conte de « Gorge, le rouge-gorge ».*

<sup>13</sup> Le samedi 10 décembre 2022, de 13h à 17h30.

<sup>14</sup> Le samedi 11 mars 2023, de 9h à 13h.

***[Voici des notes exposant mon impression sur le théâtre de table.]***

*Lorsque nous préparons les décors et jouons un conte, il y a toujours un peu de magie pour moi. J'aime ce qui touche à la miniature. Tout est à la fois minutieusement choisi et à la fois choisi « à l'arrache » : les préparatifs se peaufinent souvent à la dernière minute. La majorité des éléments de décor viennent de la classe ou de la maison d'Idil. Une attention particulière est portée aux accords de couleurs entre les tissus : herbes plus verdoyantes d'un côté que de l'autre, des plantes, des cailloux pour border des rivières, des coquillages, des toutes petites maisons, de la vaisselle miniatures. Pour préparer le marché de Noël avec le conte « George, le rouge-gorge », quelle sera la meilleure boîte pour les miettes de pain ? « On s'en fiche ! Y en a tellement. Tiens j'en avais une comme ça aussi pour mettre mes dents de lait, dit Emilie en riant.*

- *Oui mais quand même faut qu'on la voit. Elle cache un trésor. Désespère Idil*
- *Oui... attends j'en ai une autre dans ma classe, conclut Francesca ».*

*Beaucoup de rire et de fatigue s'y joignent. Nous pouvons parfois nous entraîner le jeudi précédant l'événement de 17h30 à 19h00 voire 19h30, ainsi que le jour même de la présentation, en amont.*

*Le jour du marché de Noël, j'ai reçu des compliments de la part de Ginette sur ma gestuelle, après une représentation de « George, le rouge-gorge » : « C'est bien, c'est pas facile ... C'est beau » [Elle mime quelque chose, doucement, avec ses deux mains qu'elle rapproche vers elle. Elle s'interrompt, hoche la tête et sourit]. Je l'ai remerciée et Francesca m'a ensuite lancé : « Dis donc, c'est rare venant de Ginette. Elle s'y connaît très bien. C'est qu'elle a beaucoup aimé comment tu fais.*

- *C'est-à-dire, comment je fais ? Je l'ai remerciée mais j'ai pas vraiment compris ce qu'elle voulait dire.*

- *Ben dans la manière dont tu bouges les personnages, tu vas doucement, tu fais attention à les tourner vers le public sans le regarder, ça pourrait les sortir du moment, tu es douce. »*

Le théâtre de table fait appel à l'univers du modélisme, à de la minutie pour mouvoir les marionnettes sur un espace aussi petit, dans des passages étroits, avec beaucoup d'éléments de décor. Le public est un élément à ne pas négliger : il faut le tenir en haleine sans le déstabiliser par notre regard. Nous sommes d'ailleurs habillées en noir en tant que marionnettistes. Ce sont des règles qui reviennent dans l'art du spectacle.

La dimension du regard est intéressante. C'est une manière d'entrer en interaction avec autrui. Or ici, nous ne voulons pas entrer en interaction avec lui par notre personne, mais par le conte et sa mise en scène. L'objectif est d'offrir un moment à vivre, une rencontre.

Le théâtre de table dure en général 15 minutes maximum et a souvent deux créneaux pour que tout le monde puisse y assister au vu de la petitesse des lieux. 4 ou 3 jardinières d'enfants s'occupent de ce théâtre : deux marionnettistes et une conteuse qui joue parfois aussi de la musique ou des bruitages. Lors du marché de Noël ou les portes ouvertes, les publics ne sont pas les mêmes : des personnes, des enfants ou des familles extérieures à l'école peuvent être présentes. Ces enfants ne connaissent pas les lieux, ni tou.te.s les adultes présent.es.

Revenons à la fête des lanternes.

*Après le théâtre d'ombre, les familles, les enfants et les pédagogues sont conviés à venir déguster un repas autour d'une table couverte de bougies, sur une nappe jaune orangé. Les familles ont apporté des jus, des graines (amandes, noisettes, cacahuètes) et des fruits secs (abricots, raisins), des cakes et Béatrice a préparé une soupe à l'oignon. Des godets en plastique avec le logo « Les Tournesols » sont sur la table. Tout le monde se rue sur le buffet. J'essaie de filmer mais ne voit pas grand-chose. Quelques groupes se forment autour de la table, de 2 ou 3*

*personnes. Jessica, Francesca, Idil et moi rangeons le matériel puis nous nous avançons vers la table. Un brouhaha général, des enfants rient et font des allers-retours avec le buffet.*

### *Le repas et la convivialité*

Le repas, la nourriture amènent une dimension conviviale à la fête. Dans l'écrit d'A-L. Briand, LS. Fournier, G. Gallenga et E. Pons une enquêtée souligne : « D'abord, il n'y a plus eu de repas » pour évoquer le début de la disparition de la fête des cerises [2018 : 128].

Une des fonctions de la fête et des loisirs festifs qu'exposent D. Crozat et LS. Fournier est la possibilité de « [...] l'affirmation d'une corporalité des individus. La consommation alimentaire (manger, boire ou ingérer des psychotropes) et l'appel aux sens sont constants lors de leur déroulement. » [2005 : 324].

Le repas vient clôturer dans la fête des lanternes l'événement. Il arrive à un instant T pour tous. Il témoigne de l'implication de « chacun » de par les différents plats et boissons rapportés. Enfin, il permet un temps informel de discussions. Ainsi, je fais l'hypothèse que l'aspect gustatif et le sentiment d'unité proposés au groupe adulte et au groupe enfants à travers cette convivialité du repas partagé, mêlant l'investissement et la corporalité, sont une proposition de socialisation portée par ces fêtes.

Toutefois, la dimension culinaire n'est pas toujours utilisée de la même manière. Si lors de la fête des lanternes, le buffet est ouvert pour tous en même temps, lors du marché de Noël ou des portes ouvertes, il y a un salon de thé ou des stands de nourriture à disposition en permanence, auxquels personne ne convie personne si ce n'est par le signalement de leur existence en introduction. Ils sont accessibles et en vue. Enfin, la dimension économique entre ici en jeu car cette nourriture est soit à prix libre soit à un tarif indiqué. La convivialité reste ainsi présente de par les odeurs de crêpes qui s'en dégagent, le côté coloré des différents plats sucrés comme salés (cakes, tartes, gâteaux...) mais l'aspect unitaire, de partage vis-à-vis de chacun des membres présents, n'est pas identique : « Nous vendons, vous pouvez acheter ».

## *La dimension commerciale*

Les objectifs principaux des portes ouvertes et du marché de Noël sont de faire connaître l'école, d'inscrire de nouveaux enfants et à l'occasion, de vendre des objets / produits en lien avec une ligne politique, afin d'amener des finances dans la trésorerie de l'école.

*Lors des portes ouvertes le 11 mars 2023, 4 musicien.ne.s sont présent.e.s : un altiste, un clarinettiste, une accordéoniste et un joueur de flûte traversière. Ils sont devant la garderie, dos au logo de l'école, un tournesol. Devant la 1<sup>ière</sup> et 2<sup>ième</sup> classes, des stands sont tenus par les parent.e.s ou proches des parent.e.s : vente de noix du domaine d'une parente, vente de crêpes, vente de pain au levain, vente de porte savon écologique en bois, Béatrice propose la vente de livres sur la pédagogie Waldorf-Steiner ou des albums pour la jeunesse de l'édition IONA<sup>15</sup>, Idil vend ses poupées en laine, une personne vend des bijoux et 2 membres du CA tiennent le stand « accueil et information » à côté du secrétariat.*

Les stands proposent des produits artisanaux (faits manuellement), locaux (noix) ou biologique (pain au levain). Aucun ne propose de jeux en plastiques, colorés (jaune, rouge, bleu) ou de sodas.

En 2023, la commission communication a connu un coup de boost, se focalisant sur deux points : la communication et la recherche de mécénats.

D'autres événements s'inscrivent dans cette démarche comme le « Salon du Bio » pour lequel j'ai réalisé un court-métrage, réutilisé ensuite pour le site de l'école. Des objectifs précis étaient demandés pour ce film par la commission communication, dont 4 parent.e.s étaient en contact avec moi, témoignant du souci de l'image renvoyée :

---

<sup>15</sup> Édition reconnue par les pédagogues de l'école comme proche de la pédagogie. Le site a en effet des thèmes similaires et propose des livres aux graphismes flous, aquarelles.

*Quelque chose de court (3-4 minutes), dynamique, donnant à voir la réalité de la pédagogie (qui de mon point de vue d'ethnologue relève plutôt de ce qu'on qualifie de « calme »), tout en montrant tout de même les « connaissances académiques » chez les élémentaires (pour ne pas qu'on pense qu'ils sont dans un centre de loisir toute la journée). Montrer qu'il y a « plus que 3 enfants » : les plans étaient conditionnés par les autorisations d'images et ne permettaient pas de prendre de grands groupes. Une forte attention était portée sur la manière dont sera perçue l'école.*

Ce temps convivial que sont les portes ouvertes me paraît être l'occasion pour les « gens de se rassembler, de se réunir, de se regrouper pour affirmer tous ensemble l'attachement [...]» [Dicharry, 2010 : 51], ici à l'école et sa pédagogie mais également à un groupe de personnes ayant une affinité avec ces dernières. Toutefois, cette manifestation met « [...] en œuvre des rituels par lesquels la société maîtrise le temps qui passe et l'angoisse qu'il suscite » » [Bertin cité par Dicharry, 2010 : 33].

Je peux avec une certaine certitude convenir que ces portes ouvertes sont investies avec un sous-bassement d'angoisse de la potentielle fermeture. En effet, la fête mélange plusieurs éléments traités par l'anthropologie : la tradition (la transmission d'une pratique pédagogique, d'une vision politique), le folklorisme (spectacle et mise en scène) et le patrimoine (savoir-faire, objet), « [p]ourtant, [...] tradition, folklore et patrimoine n'existent pas que pour eux-mêmes. Ils sont articulés avec d'autres dimensions, moins visibles, absentes de la définition du sens commun de la fête locale, et qui concernent notamment des aspects commerciaux et des enjeux électoraux.». [Briand *et al.*, 2018 : 131].

Ainsi, la fête « en externe » est une fête « 'avec les autres' ou 'pour les autres' [qui] témoigne de la place qu'occupent [ici, l'école] dans la ville , qui deviennent parfois des ressources locales précieuses en matière d'animations festives. » [Rinaudo *et al.*, 2007 : 10]. L'équipe pédagogique de l'école « Les Tournesols », pour survivre et continuer à proposer son projet pédagogique au sein de la métropole et du département, se montre à travers certaines de ses fêtes. Une des fonctions de la fête ou des loisirs festifs proposée par D. Crozat et LS. Fournier est la participation « [...] au marketing territorial. Ce discours, tourné vers l'extérieur du groupe

territorialisé quand l'idéologie territoriale, a plutôt fonction interne, ' vend ' du territoire à travers ses fêtes. » [2005 : 324]. Ajoutons, qu'au-delà de se montrer individuellement en tant qu'école « Les Tournesols », elle se fait la vitrine d'un courant pédagogique beaucoup plus large sur un territoire donné.

### *La fête éclatée*

Les fêtes steineriennes semblent regrouper différents types de fêtes selon l'objectif principal visé. Si dans la fête des lanternes l'objectif principal semble être une « fête entre soi pour créer des conditions de totalisation du groupe » [Rinaudo *et al.*, 2007 : 10], le marché de Noël ou les portes ouvertes ont un autre objectif tourné vers l'extérieur, donnant à voir, comme une vitrine.

*Lors des portes ouvertes le 11 mars 2023, 4 musicien.ne.s sont présents [...].*

*Au sein de la 1<sup>ière</sup> et 2<sup>ème</sup> classes, un salon de thé est tenu par des parent.e.s de la « commission événement »<sup>16</sup>. Les tables des élèves sont positionnées face à face de façon à créer des tables carrées de 3 ou 4 chaises. La maman de Prune (chez « Les Lunes ») joue de la harpe devant le piano de la classe. Un comptoir composé de longues tables offre une exposition de gâteaux et tartes salées et sucrées réalisés par les parent.e.s, ainsi que de nombreux jus de fruits. Une ardoise indique les prix des boissons froides et chaudes (thé, infusion, café), ainsi que des plats et gourmandises. Une boîte à « tips »<sup>17</sup> est également présente.*

*Dans la salle des 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> classes, Nawel et Célia répondent aux questions des parent.e.s. À 11h, des témoignages d'ancien.ne.s élèves de l'école sont proposés. Dans le jardin des « Lunes » et des « Étoiles », une mise en scène a été préparée avec*

---

<sup>16</sup> Chaque parent.e intègre une commission lors de l'inscription de son enfant : bricolage, jardinage, événement, communication ...

<sup>17</sup> Pourboire, dons pour l'école.

*une démonstration des cahiers des élèves, des « exercices » et des petits ateliers (confection de bombe à graines, de poupées en laine...). Ces ateliers sont accompagnés par les volontaires allemandes.<sup>18</sup>*

*Enfin dans le jardin des enfants des « Soleils », le théâtre de table est prévu à 10h et 10h30 – finalement une troisième aura lieu à 11h au vu de la demande – afin de donner à voir ce qui est fait au quotidien. La salle est aménagée donc pour le théâtre mais également pour montrer la vie des élèves : des cahiers des élèves, des lettres de l’alphabet formées en brindilles et des métiers à tisser sont exposés sur une table à l’entrée.*

Contrairement à la fête des lanternes, différents lieux et propositions peuvent être investis et ce de manière simultanée lors des portes ouvertes. Pour assister à une animation, c’est au visiteur de choisir et de déambuler. A-L. Briand et L.S. Fournier proposent le terme de « fête éclatée » dans l’idée d’une « rupture avec les pratiques traditionnelles de la fête puisque chacun peut y choisir librement son parcours et affirmer pleinement ses goûts individuels » à l’inverse de la fête des lanternes qui appelle à un « impératif unanimiste ». [2018 : 132] Ce concept permet selon eux de traduire un paradoxe dans la construction du sens de la fête, celui du « partage d’expériences chez des publics attirés par un thème [ici, la pédagogie WS] plutôt qu’appartenant à une seule catégorie sociale ou territoriale. » [2018 : 134]. Je tiens à souligner que la catégorie socio-économique des participant.e.s lors des portes ouvertes n’a pas pu être évaluée, je peux seulement m’appuyer sur les données des registres vus précédemment, puisque cet événement endosse une fonction de vitrine et attise alors la curiosité de publics divers, toulousains ou non, parent.e.s d’enfants en âge d’entrer à l’école ou non.

Cette fête est également l’occasion pour les enfants de vivre l’espace et les relations autrement. Si la fête des lanternes s’adresse spécifiquement à l’attention d’un public

---

<sup>18</sup> Pour le marché de Noël les parent.e.s ou pédagogues étaient responsables d’un atelier, soutenu par les volontaires.

voulu uni, l'événement festif des portes ouvertes se veut diversifié comme vu précédemment. Les enfants peuvent donc vaquer à leurs occupations ou décider d'aider les adultes.

**[Observation des portes ouvertes de 2021, où mon attention est davantage centrée sur les enfants présents.]**

*[...] il fait très beau. J'arrive vers 10h. Il y a déjà du monde : des professionnel.le.s, quelques parent.e.s de l'école avec leurs enfants et quelques nouveaux. L'ambiance est festive, il y a des barnums à gauche, devant l'entrée des élémentaires, sous lesquels des parent.e.s cuisent des crêpes ou font du jus de pommes. Certains enfants les aident, notamment Ayya (6 ans) et Prune (3 ans). Elles tournent une broche sur laquelle sont installées les pommes pour être épluchées. Il y a une odeur de sucre qui me fait penser à une fête foraine. Le son est particulier, un brouhahaha de par l'ensemble de voix singulières, entremêlé avec la musique. Il y a du soleil. Les enfants circulent de la « cour du grand mimosa » à celles des jardins d'enfants. Tous les portails sont ouverts. Ils se retrouvent pendant que les adultes font de même. Dans la matinée, Raphaëlle (3 ans et 9 mois) arrive avec son père. Prune qui aide à la cuisine, s'arrête précipitamment, se hâte et appelle Raphaëlle. Ses yeux se sont agrandis et un sourire adressé apparaît sur son visage. Sa mère et le père de Raphaëlle échangent alors, la maman de Prune explique que c'est « sa grande copine, j'en entends beaucoup parler ». D'autres enfants sont ensemble, comme Gaspard (5 ans) et Emilio (4 ans) qui habituellement ne partagent pas les mêmes cours. Ils se retrouvent seulement pendant les fêtes ou à la fin d'année, quand les jardinières commencent à mélanger les jardins d'enfants pendant les temps en extérieur, pour préparer la transition du changement de classe. Les deux enfants discutent de quelle direction prendre pour aller jouer, plusieurs chemins sont envisagés.».*

« [...] la fête renvoie aux limites entre légalité et illégalité, entre licite et illicite. »  
[Dicharry, 2010 : 43]. Dans un premier temps, je note à cette occasion la porosité

des frontières entre le monde des adultes et le monde des enfants. Si chacun retrouve ses pairs, les enfants se mélangent aussi aux adultes notamment en les aidants à travers l'expérience de Prune et Ayya. Dans un second temps, les frontières spatiales sont momentanément interrompues. De plus, les parent.e.s, habituellement peu présent.e.s dans l'espace en dehors du fait d'amener et récupérer leurs enfants ou d'intervenir pour des travaux dans l'école, partagent lors des fêtes et surtout dans cet événement-ci, un moment collectif avec l'équipe pédagogique, les enfants et d'autres adultes. Ils ont même une place interne importante. D'une certaine manière, eux aussi représentent l'école à cette occasion.

D'autre part, les portails qui séparent habituellement les trois cours (et donc les différentes classes d'âges) sont ouverts, permettant aux enfants de naviguer dans l'espace comme bon leur semble (selon l'accord de leurs parent.e.s) et de se mélanger entre enfants de différentes classes.

Il y a donc une « rupture de l'espace : la fête délimite la communauté (intérieur/extérieur), et lui permet d'intégrer de nouveaux membres (rites d'initiations), elle favorise les passerelles entre monde réel et imaginaire (carnaval, bertsularisme) [...] » [Dicharry, 2010 : 41] Ainsi, l'équipe pédagogique et les parent.e.s des élèves peuvent contribuer non seulement à défendre une identité mais également « des revendications et des appartenances politiques et idéologiques » [2010 : 49]. En effet, « [...] à ces fêtes inscrites dans un temps et un territoire spécifiques viendrait s'ajouter les fêtes ayant un rapport avec un produit. » [2010 : 41]. Dans le cas des portes ouvertes ou du marché de Noël, le produit est l'école en elle-même et sa pédagogie Waldorf-Steiner ainsi que des produits qui lui sont associés comme nous l'avons vu précédemment. Ce produit est alors mis en scène et ouvert à un nouveau public.

Par ailleurs, les fêtes sont susceptibles de renforcer des tensions, de par la construction d'une image dont les acteur.trice.s peuvent avoir du mal à se saisir ou à se mettre d'accord de manière homogène.

En effet, l'observation ethnographique d'ouverture de ce mémoire témoigne d'une divergence ou d'une incompréhension pour une partie de l'équipe autour des fêtes. De plus, lors des réunions d'organisation, les professionnelles présentes depuis plusieurs années s'appuient sur leur expérience : « *On avait fait comme ça* ». Elles

ne remettent pas l'organisation, ni la symbolique en question et ne laissent pas forcément l'espace pour, tout en attendant notamment des nouveaux membres qu'ils ou qu'elles soient source de propositions.

Que sont finalement ces fêtes ? Une célébration ? Un hommage ? À qui ? À quoi ?  
Pour qui et pourquoi ?

Au vu de la polémique dont fait l'objet la pédagogie Waldorf-Steiner et la position idéologique de R. Steiner via l'anthroposophie, nous pouvons voir cette école comme un groupe au sein d'une métropole du sud, essayant de consolider son identité. Une identité à la fois pédagogique, institutionnelle et d'une certaine façon politique.

Pour C. Rinaudo, la fête est capable de

« [...] rendre compte de la diversité des populations qui peuplent les villes et des dynamiques identitaires qui sont à l'œuvre pour inventer et pour mettre en scène ce que nous avons appelé avec Cohen de l'« ethnicité urbaine », mais également pour configurer ou reconfigurer de la « localité » dans un monde de plus en plus pensé comme « global ». » [2007 : 14].

En effet, cette question de la localité et de la globalité renvoie ici à deux dimensions qui s'entremêlent :

- Dans une ville où la pédagogie Waldorf-Steiner essaie de se démarquer, elle est une proposition locale, la seule du département de la Haute-Garonne, et fait appel à des recommandations d'un homme ayant vécu il y a 100 ans. Une des fonctions de la fête et des loisirs festifs repérée par D. Crozat et LS. Fournier est celle de la permission ainsi donnée « aux individus de s'inscrire dans des groupes restreints précisément délimités, les fêtes produisent de l'identité individuelle: aller dans tel ou tel autre type de lieu «marque», permet de «s'affirmer comme...» (punk, rasta, etc.). » [Crozat et Fournier, 2005 : 323].

- Tout en étant une pratique partagée internationalement selon des modalités de formation précises, aux prises avec des enjeux contemporains d'inclusion, d'économie et d'écologie.

Les fêtes steineriennes de l'école « Les Tournesols » sont donc des événements complexes. Elles prennent plusieurs formes induisant un fonctionnement propre (interne, externe, interne/externe), elles consolident un sentiment d'unité tout en cherchant à promouvoir une identité vis-à-vis de l'extérieur. Les fêtes « steineriennes » mélangent des concepts habituellement attribués aux fêtes traditionnelles, tout en faisant face à des problématiques contemporaines et intrinsèques à sa situation institutionnelle et culturelle. Elles proposent une pédagogie controversée, un rapport aux matières, une temporalité tout en jouant sur des enjeux commerciaux et politiques.

Au départ intriguée quant à la place de ces fêtes et à leur spécificité, et dans la continuité de la réflexion précédente, je peux également avancer que ces fêtes poussent à remettre en perspective le lien entre les fêtes et les loisirs. D. Crozat et LS. Fournier proposent différents niveaux d'analyses concernant ce lien, tels que « [...] la marchandisation et la standardisation croissante des activités festives et de loisir, mais aussi les rapports entre fête, croyance et action. » [2005 : 321]. Pour ces auteurs, il y a un lien croisant entre fête et loisir, à travers les sorties, dans une recherche constante de « [...] scander cet éternel présent. La fête permanente, personnalisée (sans abandonner l'inscription collective) et ubiquiste, est un outil privilégié de cette nouvelle temporalité. » [2005 : 321].

Les « fêtes steneriennes » sont une célébration de l'aboutissement d'un cycle, d'une saison. Ainsi, si ces fêtes entreprennent des organisations considérées comme plus contemporaines tel que la « fête éclatée » [Briand *et al.*, 2018], traduisant une recherche d'un « éternel présent » [Crozat et Fournier, 2005 : 321], j'observe qu'elles visent à remettre au centre cet aboutissement d'un cycle ou d'une saison. Cycle ou saison qui recommence chaque année (éternellement ?), scandant une temporalité en boucle où début et fin sont difficilement identifiables, et qui donne du sens à une société qui n'en aurait plus selon les pédagogues WS de l'école « Les Tournesols ».

L'analyse de ces fêtes pousse à mon sens à dépasser l'habituelle symbolique et opposition entre la fête et le quotidien.

### 3. Les fêtes au fil du quotidien

« La fête est une mise en scène de la société dans son territoire. Elle est définie par les ethnologues comme un temps hors du temps (celui de la quotidienneté). » [Dicharry, 2010, p. 33]. Habituellement en anthropologie, la fête est analysée en opposition, du moins en rupture avec le quotidien. Toutefois, d'autres regards ethnologiques sur la fête existent. C. Rinaudo réfléchit les représentations sociales, les images fortement présentes et fabriquées durant les fêtes comme n'étant pas circonscrites au cadre rituel, mais présentes dans le quotidien, en amont et au retour de la fête.

Ainsi, cette dernière

« [...] n'est pas seulement un analyseur des logiques sociales ordinaires tellement normalisées et cristallisées dans des pratiques quotidiennes qu'elles en deviennent invisibles, elle est également un lieu de fabrique de modes d'identification, d'attributions catégorielles, de frontières symboliques, de signaux et emblèmes des différences ». [2007 : 4].

Ce chercheur propose de se pencher sur la fête, comme une « 'sortie du quotidien', [qui] s'avère être également un bon analyseur des mécanismes ordinaires d'organisation et de domination sociales, politiques et économiques. » [2007 : 3].

Nous allons voir que les « fêtes steineriennes » s'inscrivent dans une analyse de la fête proposant une perspective de continuité, où sont réaménagés les espaces, les temporalités et où des valeurs sont piliers.

## a. Le quotidien : un aménagement spatial et temporel

Au sein du quotidien, un travail des ambiances est à l'œuvre.

### *Une dimension spatiale*

Une première modalité spatiale, principalement liée à l'intérieur et extérieur des espaces quotidiens de l'équipe et des enfants est à noter. Les cours extérieures comportent peu de jouets, essentiellement du matériel pour bac à sable (pelles, râtaux, tamis, généralement jaunes, bleus, ou rouge) ainsi que des draisiennes rouges et blanches. En intérieur, la quasi-totalité des meubles, récupérés ou offerts, est en bois massif. Comme nous pouvons le voir, les couleurs tendent vers ce que nous pourrions nommer les « couleurs chaudes » et pastels. Il y a peu de couleurs vives. Elles tournent autour du rouge, du bordeaux, du jaune, du blanc, du marron ou encore du vert pastel. Ensuite, de nombreux meubles sont à taille d'enfants : les tables, les chaises et les bancs. La salle de bain comporte des toilettes de petite taille, un long évier rectangulaire et une savonnette. Chez les « Lunes », le buffet en bois permet aux enfants de ranger ou prendre un objet à l'intérieur. Précisons que même si des endroits sont en hauteur, les enfants sont encouragés et ont la possibilité de déplacer des meubles pour y accéder, à l'exception des étagères de rangement des draps, de l'évier et du meuble de la cuisine.



Photo 5: Maison de poupée dans le jardin d'enfants « Les Soleils ».



Photo 6: Meuble de rangement dans le jardin d'enfants « Les Soleils ».

Outre cela, les classes sont un espace amovible. Il se transforme au fil de la journée, d'une part par l'action des adultes (toujours assisté.e.s des enfants) et d'autre part par l'action des enfants eux-mêmes, durant leur temps de « jeu libre ». Nous allons ici développer le premier aspect dans la classe des « Lunes » qui n'a pas de portes au sein de l'espace, seulement des rideaux pour les fenêtres ou pour l'intimité aux toilettes. Les deux espaces dédiés au conte et au jeu (lit superposé, coin cuisine...) deviennent un dortoir à partir de 11h, lorsque les enfants vont jouer à l'extérieur. Des lits de camp sont sortis et disposés à la place de chaque enfant, avec la couette appropriée. Des tissus sont accrochés avec des pinces à linge en bois ou en plastique blancs pour créer des « cabanes » comme ci-dessous.



*Photo 7: Aménagement de l'espace pour la sieste dans le jardin d'enfants « Les Lunes ».*

À d'autres occasions, l'espace du conte peut devenir une zone de peinture corporelle, où les enfants laissent des traces sur une immense feuille au sol, et marchent dessus, mains et pieds peints. Ces transformations se produisent à l'initiative de l'adulte, selon le programme d'une journée établie et structurée autour d'horaire et de temps de soins (se nourrir, se reposer...). Il y a donc un enchevêtrement de l'espace et du temps, marqué tout au long de la journée.

## *Une dimension temporelle*

En effet, la journée est structurée de façon type avec des rituels et des temps spécifiques tout en gardant une malléabilité. Pour A. Marchive, « la répétition quasi quotidienne des activités, les conditions spatiales et temporelles dans lesquelles celles-ci se développent, les objets sur lesquels elles portent, la définition précise des places et des rôles de chacun (maître et élèves) contribuent incontestablement à cette ritualisation de la vie scolaire et à la normalisation, directe ou indirecte, des pratiques sociales. » [2007 : 601].

### **[Ci-dessous, la description d'une partie d'une journée « classique » dans le jardin d'enfants « Les Lunes », observée sur l'année scolaire 2021-2022.]**

*La classe des « Lunes » ouvre à 8h30, les dernières arrivées devant se faire avant 9h15. Jusqu'à 9h45-10h les adultes s'occupent. Lucie découpe les fruits amenés par les enfants dans des ramequins pour le goûter, et les enfants jouent librement dans l'espace. Ils déplacent les meubles, les jouets, construisent des châteaux ou des barrières, sortent des tissus ou dessinent. Après cela, Iris fait tinter une petite cloche, puis elle chante la musique du « lutin range tout ». Ce dernier est un lutin fait en crochet, au gilet orange, au pantalon vert pâle et au bonnet rouge. Il faut aider ce dernier à ranger, puisqu'il (le lutin) a bien joué. Iris m'a fait remarquer que plus il y a de bazar, plus c'est un jeu harmonieux. Lorsqu'une majorité de la salle est rangée, la jardinière va dans la salle de bain avec trois enfants. Ils vont aux toilettes ou sur la table de change pour ceux portant une couche, et se lavent les mains. Progressivement, Lucie dit à d'autres enfants d'aller rejoindre Iris, pendant qu'elle finit de ranger la classe avec les derniers restants. Les tissus sont pliés et remis dans les paniers en osier, les pommes de pins, les balles en crochet, les bouts de bois et les animaux en crochet également. Les coussins sont disposés en demi-cercle pour le temps du conte. Par la suite, ils installent*

*ensemble les lits et les tissus, créant une intimité pour chacun. Lorsque tous les enfants sont allés à la salle de bain, chacun ayant pris ou reçu son verre, Iris s'assure que les enfants ont bu de l'eau : « Est-ce que les petites plantes ont bien bu ? ». Parfois, elle pratique l'humour en déformant leur prénom par un fruitier : « Est-ce que le prunier a bien bu ? ». Puis, les adultes s'installent à table, sur les petites chaises sans bord. Iris propose une comptine (parfois Lucie la chante en allemand), souvent un jeu de doigt que les enfants apprennent progressivement. Certains la fixent, bouches entrouvertes, et d'autres tentent de reproduire la gestuelle sur leur main. Puis nous chantons « bon appétit » :*

*Terre qui la fait venir,*

*[Les mains jointes qui s'écartent à plat au-dessus de la table]*

*Soleil qui la fait mûrir,*

*[Les deux mains jointes au-dessus de la tête se déploient sur les côtés pour dessiner un soleil]*

*Ô cher soleil et terre aimés, que l'on ne vous oublie jamais.*

*[Nous nous prenons les mains]*

*Bon appétit tous les amis.*

*[Nous balançons doucement nos mains tout en tenant celles de nos voisins].*

*La jardinière demande alors à un enfant d'aller mettre « lutin range tout » au lit. Sur le buffet de vaisselle se trouve le lutin, son lit est sur le meuble de jeu, de l'autre côté de la table. À partir de là, les enfants sont invités à chuchoter. S'ils parlent trop fort, « J'entends le lutin range tout qui se tourne dans son lit, il n'arrive pas à dormir ! ». Elle le signifie parfois autrement, demandant à l'enfant parlant trop fort d'aller le bercer, parce qu'il s'est réveillé. Elle demande à deux autres enfants de distribuer les ramequins de fruits, posés sur le buffet. Lorsque les premiers ont fini de manger, et que « la petite bête est passée » (une chatouille dans la nuque de la part de la jardinière), les enfants sont autorisés à déposer leur ramequin dans une bassine et à s'installer sur*

*les coussins. Si le jeu libre a duré trop longtemps et qu'il est déjà proche de 11h, Iris ne propose pas ce temps du conte. Sinon, elle va s'installer devant les enfants et fait venir la petite fée du feu. Elle allume une bougie et commence son histoire avec ses marionnettes. À la fin de son histoire, elle chante : « Claire lumière, reste dans mon cœur, pour toute la journée. »*

*Elle désigne un enfant pour souffler sur la bougie et faire partir la petite fée du feu. Elle propose quelques comptines aux enfants, souvent avec un apprentissage de gestes comme pour ceux de la fête du printemps. Elle clôture avec une comptine où les enfants doivent chacun leur tour attraper puis lui renvoyer la balle en crochet, signifiant qu'ils peuvent aller s'habiller afin d'aller dehors. Ils jouent jusqu'à 12h. Lucie fait la vaisselle et met la table pendant qu'Iris reste avec eux dehors. Timéo part à 11h50 et Auguste à 13h15. À midi, Jessica arrive pour le repas. De la même façon que pour la collation du matin, les enfants rentrent progressivement, et vont à la salle de bain avant de s'installer à table. Certains jours, si deux enfants, souvent choisis parmi Aélis, Alicia, Raphaëlle, Baptiste ou Auguste, attendent pour se déchausser et voient Jessica arriver, ils lui proposent de l'aider à amener les plats depuis la cuisine, ce qu'elle accepte. Après le passage à la salle de bain, ils prennent une serviette dans le buffet et la passent autour de leur cou avant de s'asseoir. Ce temps peut prendre plusieurs minutes, laissant alors un espace aux enfants pour échanger comme nous l'avons vu précédemment. Lorsque les adultes sont également installés, Iris rappelle que le « lutin range tout » dort encore, et ils chantent la même chanson de « bon appétit ». Les enfants peuvent chuchoter, mais généralement ce moment est silencieux. Jessica et Iris servent les assiettes des enfants un par un, et font passer l'assiette : « C'est pour X ».*

Il n'est pas possible dans cet écrit de développer dans le détail l'ensemble de la journée, toutefois je tiens à souligner sa structuration. Non seulement elle s'articule autour de rituels mais également autour de temps du jeu, du quotidien et du soin (se nourrir, se laver les mains, le sommeil) et lie temporalité et spatialité, voire sonorité.

En effet, les enfants créent durant leur jeu un milieu sonore alternant entre une certaine force dans leurs échanges et provocations, puis une tonalité plus discrète ou silencieuse, comme une suspension dans les interactions. Outre cela, ils sont invités à plusieurs moments de la journée à chuchoter ou à se taire, tout comme le cri est autorisé à d'autres moments. Il y a une fluctuation spatiale et sonore liée à la temporalité, créant et étant créé par un quotidien. Véronique Nahoum-Grappe souligne que l'investissement personnel des acteurs dans ce qu'ils vivent joue dans la fabrication d'une ambiance collective [2018]. À son sens, il y a une relation entre « ambiance » et forme de présence ou d'absence des acteur.trice.s. Ainsi, les acteur.trice.s pourraient ne pas être « considérés comme de simples agents, agis par un pouvoir omnipotent, mais comme des actants (Latour 2006) traduisant et actualisant des rapports de force dans lesquels ils sont impliqués. Le pouvoir sera donc envisagé dans une perspective résolument relationnelle et émergente, c'est-à-dire comme n'étant ni stratifié, ni personnifié, mais comme étant le produit de rapports de force toujours en devenir (Deleuze 1986, 77-76) » [Parizot, 2021 : 68].

Par conséquent, les agencements spatio-temporels de l'école, les relations d'apprentissages entre enfants ou les rencontres autour d'un objet ou d'une situation sont certes l'œuvre d'un ensemble d'actions des jardinières, mais cela ne peut se résumer à leurs seules initiatives. Les enfants ont une réelle influence, modifiant parfois l'action de l'adulte et créant leur propre espace, leurs propres règles et leurs propres rapports aux objets et aux autres. Si les jardinières proposent un cadre temporel et spatial aux enfants, « c'est l'expérience qu'en fait l'individu qui peut avoir un effet éducatif. » [Brogère, 2009 : 13].

« S'approprier un objet, c'est l'insérer dans son quotidien, lui donner du sens, apprendre de lui sans pour autant s'y soumettre. Cet apprentissage ouvert, porteur de nouvelles significations négociées avec l'objet et les autres usagers, produit le quotidien, fait que l'automobile, la télévision, l'ordinateur et le téléphone portable font partie de notre quotidien.» [Brogère, 2009 : 27].

Ces éléments interrogent quant aux manières dont les enfants contribuent à la construction d'ambiance, d'une présence renforcée de l'objet, fabriquant l'objet tout en étant fabriqué par lui ? De quelles façons leur rapport à leur environnement, leur goût (dans le sens de l'attention aux choses) peuvent se construire et ce à travers des rythmes, des relations entre pairs d'âge variable autour et avec des éléments dits naturels (cailloux, tissus, stables) et des pratiques dites « traditionnelles » comme des processus de transformations de la matière (fabrication du pain) ?

Les éléments présentés illustrent la malléabilité de l'espace et de la temporalité et la façon dont les ambiances peuvent être travaillées par l'élaboration d'un cadre. Toutefois, l'aspect « relationnel » est considérable.

#### b. La place de la jardinière Waldorf-Steiner

##### *Le conflit et l'autonomie*

Les jardinières n'interviennent que très peu dans les conflits entre enfants. Si cela varie d'une jardinière à l'autre et évidemment d'une situation à l'autre, la posture générale est la non-intervention. L'idée est que les enfants puissent s'autoréguler petit à petit. Ainsi, chez les « Lunes », si un enfant vient voir Iris en lui expliquant qu'un autre l'a poussé ou tapé, elle va lui rétorquer : « *Est-ce que tu lui as dit quelque chose ?* ». Si l'enfant répond que non ou insiste, elle va lui proposer d'aller lui dire à lui ou à elle : « *Moi je ne t'ai rien fait, mais va lui dire qu'on ne fait pas mal aux amis* ».

Si cela est trop récurrent pour un même enfant ou dangereux, la jardinière interviendra tout de même et proposera à l'enfant initiateur du geste de venir s'asseoir un temps avec elle à table, pour se calmer ou réfléchir.

Parfois un autre enfant vient soutenir celui ou celle visé.e par le geste.

*Raphaëlle a été poussée par Emilio et elle est tombée dans la salle. Ce dernier ne voulait pas qu'elle enjambe la barrière de chaises qui sépare l'espace : d'un côté la table adulte, de l'autre la zone de jeu caché et celle*

*de conte. Raphaëlle pleure et vient voir Iris pour lui dire ce qu'il s'est passé. [...] Lorsqu'elle se tourne pour tenter d'aller voir Emilio, elle s'approche un peu, les deux mains jointes, index crochetés contre sa poitrine, elle avance le haut de son corps et crie « NON EMILIO ! » avant de se reculer, son nez coule ainsi que des larmes sur ses joues. Ce dernier la regarde et agite un bout de bois en grimaçant. Aélis arrive derrière Raphaëlle, l'enlace de ses bras et renchérit « Non Emilio ! On fait pas ça aux amis. Non. ».*

Pour les jardins des « Étoiles » et des « Soleils », les jardinières vont intervenir en tant que médiatrices : « *Qu'est-ce qu'on peut faire alors ?* ». Par ces questionnements, elles invitent les enfants à une réflexion collective autour du problème. La différence réside pour ces dernières, du fait de l'âge des enfants : ils doivent davantage apprendre à faire attention au matériel et ont des mots pour s'exprimer, ce qui serait différent des enfants des « Lunes ».

### *Le temps, l'ennui et les activités*

Au niveau des activités, l'accent est aussi mis sur la collaboration entre enfants. Je suggère que si les jardinières laissent les enfants entre eux, c'est peut-être pour que les rapports d'enseignements informels s'agencent au maximum des “old timers” vers les plus jeunes ou “newcomers”<sup>19</sup>. En effet, les jardinières souhaitent ne pas proposer d'activité particulière, avec un objectif spécifique, en dehors des temps de collation, de repas et de conte. Même si cette posture évolue du fait de la pression induite par l'Éducation Nationale, qui demande le respect d'un certain planning liant apprentissages de connaissances du socle commun de compétences. Elles ne proposent presque rien, sauf lors des regroupements et « travaux » des enfants pour préparer les fêtes :

---

<sup>19</sup> LAVE ET WENGER CITÉS PAR LÉBOUC THÉO ET LEGRAIN LAURENT, 2021, cours d'Anthropologie « Boîte à outils numéro trois : Communauté de pratiques », communication présentée lors du séminaire *Corps, techniques et culture matérielle*, 19 octobre 2021, Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse.

- les enfants sont invités (et non obligés à un instant T) à réaliser leur « travail », soit la création d'un objet (couronne de fleurs, lanterne, œuf de Pâques en papier...) qui sera utilisé lors de la fête.
- pendant les trois semaines précédant la fête, les pédagogues WS vont chanter lors du regroupement les chansons qui seront interprétées lors de la fête. Les regroupements sont les temps où pédagogue et enfants se retrouvent le matin, après le jeu libre, pour se dire bonjour, chanter ensemble, écouter un conte, faire des rondes... Ainsi, les pédagogues ont un répertoire conséquent. Les regroupements sont toujours en lien avec une fête ou un temps saisonnier particulier, ils sont articulés autour d'une thématique annuelle.

En dehors de cette directive, la posture de l'adulte est plutôt de l'ordre du retrait.

**[En février 2022, lors d'une matinée dans le jardin d'enfants « Les Soleils », Prune est assise à table à côté de moi. Elle regarde Iris et moi-même coller les dessins dans les cahiers individuels. Elle ne dit rien. Ce n'est pas la première fois qu'elle reste près de nous, silencieuse ou bavarde. Iris l'invite à aller jouer, Prune se lève et part un peu plus loin. La jardinière me dit que Prune attend souvent qu'on lui propose quelque chose à faire.]**

*« Ça n'a pas de sens de lui dire quand dessiner par exemple. Cela doit venir de l'enfant, sa pulsion, sa volonté intérieure, qu'il ait sa propre envie ! L'adulte ne doit pas être la béquille. Certains enfants attendent des propositions. Habituellement je ne propose rien parce qu'au bout d'un moment ils s'ennuient et vont ailleurs. » [...]*

*Elle me conseille des lectures et m'explique : « Dans le mouvement steinerien, il y a une connaissance du corps, dont on a pas forcément conscience. J'invite les enfants au mouvement par le jeu libre, le*

*mouvement qui va les guider vers leurs propres envies. D'autant plus chez les tout-petits ! J'insiste vraiment pour qu'ils passent par le corps. Par exemple, quand tu te tiens debout, si tu te concentres sur tes pieds, tu ressentiras des micromouvements. C'est cette connaissance qu'a notre corps pour nous faire tenir debout. La dernière fois, je me promenais en vélo et j'aurais dû tourner à droite mais mon corps inconsciemment m'a fait aller tout droit et je suis passée par un endroit que je ne connaissais pas. Ils doivent retrouver cette force intérieure.*

- *Ils l'ont perdue ?*
- *[Rire.] Non, non c'est quelque chose en eux qu'ils n'ont pas encore bien trouvé. ».*

Nous retrouvons ici l'importance des sens dans leur ensemble - des sens internes et des sens externes, et de l'expérience du corps dans la pédagogie. Il y a d'ailleurs trois éléments que cette dernière souhaite développer chez l'enfant : « *Le corps, le cœur et l'esprit* ». Ces trois idées se traduiraient ainsi : par celle d'aisance corporelle et motrice, de maturité émotionnelle et relationnelle, et enfin de connaissance, au sens de savoir. Ces éléments sont travaillés dans ce même ordre, selon la maturité de l'enfant. « L'esprit » fait référence au savoir qu'on pourrait relier à ceux académiques et scolaires : les mathématiques ou la grammaire sont abordés en élémentaire et au secondaire.

Iris essaie d'apporter cette approche du « cœur » aux enfants par son comportement. Elle ne donne pas de réponses directes aux interrogations et se déplace très peu dans l'espace. Elle intervient rarement physiquement par exemple, mais use de son regard et de quelques paroles. Cette posture qui m'a paru en retrait au départ a progressivement pris sens dans cette conception pédagogique. Je me suis toutefois interrogée sur la manière dont ces enfants peuvent apprendre à faire confiance à autrui et ne pas s'enfermer, en ne demandant pas d'aide par exemple. Iris m'a exposé que si elle ne veut pas que l'enfant prenne l'adulte pour une béquille et s'appuie sur elle pour lui proposer des activités, l'aspect relationnel et collectif doit transparaître dans le reste du quotidien. Lorsqu'elle les missionne de mettre la

table ou pendant des chantiers de bricolage ou de jardinage, elle commence à débarrasser la cour des branches taillées et peut demander aux enfants occasionnellement de le faire tous ensemble (tenir la brouette, ramener les branches, ...), de même lors des conflits : «*Si un enfant tombe seul, il devra se relever seul. Si un enfant est poussé, je demanderai à celui qui l'a poussé de l'aider à se relever* ». J'ai pu observer la deuxième situation se dérouler spontanément, indépendamment de l'action d'Iris.

Ainsi, la pédagogie Waldorf-Steiner peut, pour Iris, se mettre en œuvre de manière très concrète pendant des activités menées par les enfants, entre enfants, ainsi qu'occasionnellement lorsqu'elle leur demande de l'aider, autour d'activités en lien avec les saisons : le ramassage de petites branches de vigne taillées à l'occasion du début du printemps, à mettre au compostage pour qu'elles se transforment dans plusieurs mois en engrais et nourrissent à leur tour les fleurs qu'ils plantent chaque année. S'il n'y a pas d'activités scolaires imposées, il y a des temps collectifs quotidiens, en lien avec les saisons, les cycles et les fêtes et non obligatoires puisque les enfants peuvent continuer à jouer ou arrêter s'ils ne veulent pas ou plus participer. Non obligatoire pour la participation, mais obligatoire par l'ambiance, car les enfants en sont alors entourés par la voix, par les objets ou encore par la structure temporelle.

### *Montrer l'exemple*

Qui plus est, il y a une volonté de maintenir le monde des adultes et celui des enfants séparés la majorité du temps, avec chacun ses occupations comme je l'ai présenté précédemment. Par conséquent, une jardinière doit s'occuper, notamment avec des activités manuelles et domestiques : coudre, faire la vaisselle, préparer le goûter, réparer un meuble, un jouet ou un objet, plier des tissus et les ranger... Elle doit, par sa posture, montrer l'exemple, montrer que l'adulte est occupé.e, ce qui crée des réactions importantes.

**[Nous sommes un matin d'avril 2022, en extérieur du jardin d'enfants « Les Soleils ». Iris répare un vélo pour enfant qu'elle a trouvé. Il pourra servir à l'école. Elle a récupéré des outils dans le cabanon.]**

*Elle est assise sur un banc en bois amovible vers le bord de la cour, de façon à voir les enfants. Elle cherche à sortir la selle, et desserre les boulons. Les enfants naviguent entre leur jeu dans l'espace et Iris. Comme une nuée, ils se rapprochent en petit groupe, puis en totalité, puis certains se détachent, la totalité, puis ils reviennent etc. Emilien touche la roue du bout du doigt, Aélis est accroupie et regarde ce qui se passe autour de la selle dans une contre-plongée. Ils questionnent ce qu'elle fait. « À ton avis qu'est-ce que je peux bien faire? » Leur répond Iris d'une voix chantante. Par cette réponse s'ensuivent des hypothèses, ainsi que des anecdotes.*

Au fil des éléments présentés, se révèle un certain rapport à l'éducation, au quotidien, à la maison et au temps, proposant à ces enfants une éducation qu'on pourrait qualifier de non formelle ou informelle, liée à la famille ou à la maison.

« L'idée sous-jacente est qu'on apprend, ou pour en rester à lui, que l'enfant apprend à travers des situations de la vie quotidienne qui n'ont rien d'éducatives a priori : conversations, promenades, télévision et autres spectacles, activités de la vie quotidienne. » [Brougère, 2002 : 11].

En effet, les jardinières m'exposent plusieurs fois l'importance des rythmes et des cycles, ainsi que des moments de responsabilisation et d'autonomie dans ce qu'on pourrait qualifier de relevant du quotidien, les petites choses entourant les temps principaux. Développons : si le repas est l'élément central à un certain moment de la journée, les enfants vivent une multitude de relations autour.

*Emilien installe des verres depuis le buffet en bois pour l'ensemble du groupe, Auguste va récupérer un torchon suspendu dans la salle parce que Baptiste a renversé de l'eau sur la table, Alicia, Aélis et Emilio imaginent le repas que la cuisinière a préparé et discutent de leurs goûts.*

L'éducation informelle, ce serait « rompre avec une vision de l'éducation qui ne peut être que le résultat d'un processus conscient et volontaire ». [Brougère, 2002 : 13] En outre, « ce qui assure l'effet éducatif c'est, entre autres, l'importance temporelle de ces expériences et leur liaison avec l'investissement des sujets qui, pour agir, atteindre des objectifs dans la vie quotidienne doivent maîtriser des données et des outils. » [2002 : 12].

Lors de l'inspection de l'EN en mars 2022, l'inspecteur évoquait le manque d'apprentissages formels, qui correspondent selon Iris, à une explicitation importante et écrite des activités pédagogiques et des objectifs visés, ainsi qu'à leurs réalisations dans un cadre temporel prédéfini. Or, pour l'équipe pédagogique steinerienne, le quotidien a une place importante dans la vie sociale.

G. Brougère définit le quotidien comme « cet ensemble de façons de faire, de rituels [...] qu'aucun ordre cosmique ou biologique ne vient imposer à l'homme. » [2009 : 22], qui « dans la répétition temporelle, implique des répétitions, des routines, des coutumes, des habitudes. C'est en partie dû au cycle temporel des jours et des nuits, des saisons, des années, qui donne un cadre temporel au quotidien [...] » [2009 : 21].

L'équipe pédagogique défend une posture qu'on pourrait qualifier selon la citation suivante : « On apprend d'abord la vie quotidienne elle-même, ses pratiques et ses savoirs. » [2009 : 26].

**[Une discussion avec une membre de la fédération WS illustre cette réalité. En amont de leur visite fin septembre 2022, les membres de la fédération avaient fait part de leur souhait de s'entretenir individuellement avec chaque membre de l'équipe, pour faire le point sur son ressenti, ses avancées, ses potentiels besoins etc. J'ai donc pu m'entretenir avec l'une d'elle. La posture étant délicate vu que je ne suis pas formée.]**

*Cette femme d'une soixantaine d'année me demande comment j'ai connu l'école et sa pédagogie, puis de décrire mes après-midis auprès des enfants. Elle insiste sur l'importance pour les enfants de me voir faire quelque chose, pas seulement lire un album jeunesse : dessiner avec les crayons en cire d'abeille, avec des techniques de fondus (qui s'apprennent), jardiner ou désherber. Les enfants apprennent par imitation, l'adulte doit montrer l'exemple et être inspirant. Ensuite, elle me questionne sur mon entreprise ou non de me former à la pédagogie Waldorf-Steiner. Cette question revient souvent, de la part d'Idil ou Francesca, et est très délicate pour moi. J'explique que je suis en formation de master en parallèle et qu'actuellement je n'ai aucune perspective sur l'avenir et les possibilités qui s'offriront à moi, je ne peux ainsi pas me positionner. En réponse, elle me propose des éléments pédagogiques, des contenus théoriques en format courts (des lectures, des séminaires sur un week-end) si j'en éprouve le besoin. Ce que j'accepte, par curiosité du contenu et pour montrer mon intérêt. Nous discutons ensuite de ma formation d'éducatrice de jeunes enfants, qu'elle connaît, et du titre de «jardinière» qui précédait celui actuel «d'éducatrice».*

La pédagogie WS se veut holistique. Elle pense un ensemble et propose une lecture en termes de cycles. Ainsi les fêtes et le quotidien scolaire sont intrinsèquement liés. Les explications données par les jardinières d'enfants sur leurs pratiques autour de l'autonomie, de l'ennui ou encore de la socialisation viennent en écho au symbolique des fêtes steineriennes. La volonté, l'hommage à la terre, maintenir une flamme et

force intérieures, le pardon ou l'entraide sont des symboles et valeurs ponctués, travaillés au quotidien dans les regroupements ou dans les temps libres et qui se trouvent à leur paroxysme, à être explicitement mis en avant lors de ces fêtes. Ces valeurs s'appuient sur deux principes fondateurs que sont l'émerveillement et les « matières nobles ». Ils traduisent un projet de société.

## II. La pédagogie Waldorf-Steiner, un projet de société

### 1. Deux principes fondateurs

#### a. L'émerveillement

L'art est au centre de la posture pédagogique WS. Au-delà d'être occupé.e, l'adulte doit donner à l'enfant de « belles choses ».



*Photo 8 : Dessin à la craie réalisé par Ginette au printemps 2022, 2h avant le début de la journée, sur le tableau des 3e, 4e et 5e classes.*

**[Lorsque je demande à Idil lors d'un temps de récréation dans la cour, pourquoi les professeur.e.s WS passent autant de**

**temps à dessiner ces portraits pour introduire une « période »,  
à quoi ça sert, cette dernière me répond :]**

*C'est parce qu'il faut leur donner du Beau, à toucher, à voir ... [Elle met de l'intensité sur le mot « beau », elle semble enthousiaste.]*

- *Oui mais ... Pourquoi il faut que ça soit beau ? Fin... Qu'est-ce que ça crée de plus pour les enfants ? C'est vraiment joli mais ... Qu'est-ce qu'on cherche à faire ?*
- *Ah ! [Court silence, elle cherche ses mots] C'est pour ... pour eum... pour toucher l'âme.*
- *Toucher l'âme ?*
- *Par le beau, on peut toucher l'âme et on ouvre une porte sur le monde. [Elle ramène sa main en bec de l'extérieur, depuis le bac à sable vers le centre de sa poitrine, en me souriant].*

L'idée qui pourrait chapoter cet attrait au beau, à la nature et au corps, c'est le souci de l'émerveillement.

Par e-mail et en réunion de cycle (seulement avec les jardinières d'enfants), nous avons abordé la question de l'émerveillement à partir d'un document de 4 pages de la fédération Waldorf-Steiner intitulé [Cf. Annexe n°7] :

#### « CULTIVER L'EMERVEILLEMENT CHEZ LES ENFANTS

Nécessaire pour aller à la découverte du monde ».

Cette thématique est centrale dans la pédagogie, surtout dans les jardins d'enfants. Les propos tenus et partagés par les jardinières sont les suivants : vivre dans l'émerveillement rend curieux et donne envie d'apprendre. Cela se traduit dans les actions pédagogiques :

*Laisser du temps non structuré aux enfants pour jouer librement ou s'ennuyer, proposer des jeux simples et naturels car « l'élan de l'enfant doit suffire à les animer » [Extrait du document en question]. La nature est un pilier du Beau et de l'émerveillement. Il est important de laisser le temps à l'enfant de s'épanouir dans son corps et de développer ses compétences sociales, de vivre selon les rythmes et rituels au fil des journées, des années.*

Le mystère a une place majeure : les jardinières se refusent à tout expliquer rationnellement aux enfants, et font davantage appel à des lutins ou au roi du silence.

« La soif de beauté fait partie de notre nature profonde. Il faut donc entourer les enfants de beauté, en les mettant au contact de la réalité (par exemple en introduisant des éléments naturels comme le bois, la laine, de la verdure, de la lumière naturelle et des jouets simples qui ne clignotent pas et ne font pas de bruit, en lui montrant un vrai lapin et non un Bugs Bunny...).

Pour un enfant, la beauté est aussi ce qui est 'naturellement bon pour lui et respecte sa vraie nature' : l'amour et le réconfort des parents, la gentillesse d'un enseignant, le jardin luxuriant qui offre des fruits et légumes variés et colorés. ». [Extrait du document en question].

Le Beau n'est jamais vraiment défini. Après 2 ans et demi auprès des acteur.trice.s de cette école, il en ressort ceci : Idil fait référence à ce qui n'est pas figuratif. Ainsi les super-héros ou têtes de mort sur les t-shirts ou les gros yeux blancs sur la petite abeille en bois ne conviennent pas. Il faut quelque chose de plus simple, de plus neutre. La tête de mort sur le t-shirt est agressive pour ceux et celles qui le voient, par forcément pour celui ou celle qui le porte. En outre, le caricatural est « moche ». Il ne rend pas compte de la réalité. Mais en même temps, il ne faut pas figer cette dernière avec des images. Les dessins et formes à la peintures aquarelles sont donc

« idéales » : les éditions IONA ou la peinture à l'eau (ou aquarelles) aux couleurs primaires et sans formes remplissent cette condition.

Pour Francesca, par l'émerveillement l'on peut proposer autre chose qu'un monde où l'on n'a pas le temps, où l'on ne peut pas regarder autour de soi. Par ailleurs, lorsqu'elle se sent parfois débordée dans la journée, elle peut avec humour s'adresser à moi et me dire, en tapotant la table ou en chuchotant, comme une requête : « *La Patiencia, la patiencia ... Aaaah la patiencia. [Rire]* ». La patience en italien. Toutefois, Francesca l'article avec un texte de la pédagogie, une sorte de poème, qui encourage et aborde la force intérieure et la patience comme des « éléments personnifiés », à qui on peut s'adresser ou recourir. Lorsqu'elle l'évoque comme l'exemple ci-dessus, elle fait appel à la patience en elle pour faire face aux situations.

Un certain essentialisme de la Beauté ou de la Nature de l'Humain.e sont visibles dans les propos des pédagogues WS. Si Ginette se souciait de présenter aux enfants une vérité parmi d'autres, il y a toutefois des vérités privilégiées. Cela s'explique d'une part par l'attrait pour ces vérités de la part des adultes concerné.e.s, et d'autre part du fait des propos de R. Steiner. Pour ce dernier, en se liant à la nature, en l'observant et en se calquant sur elle, l'Humain.e peut s'adapter. D'où l'importance des fêtes saisonnières, sur lesquelles s'appuient certaines fêtes calendaires. En conséquence, les pédagogues proposent aux enfants des éléments relevant de matières dites nobles à toucher, à voir ou à chanter.

b. Et les « matières nobles »

Un des chants qu'Idil peut enseigner aux enfants lors des regroupements matinaux, et qui sera chanté à cette occasion ou lors de la collation est le suivant :

*Pur comme l'or*

*Ferme comme le rocher*

*Clair comme le cristal*

*C'est ainsi que je veux être*

L'élément minéral ici est une « matière noble » montrée en exemple, à laquelle la jardinière invite à s'inspirer des qualités dans sa construction, tout en amenant la connaissance des différentes caractéristiques et catégories minérales.

Au départ, j'ai eu du mal à comprendre la signification de « matières nobles ».

**[Le samedi 19 mars 2022, lors des portes ouvertes, il fait très beau. J'arrive vers 10h. [...] Je salue Idil et elle s'arrête à côté de moi. Nous sommes à la mi- ombre dans la cour des « Lunes». Elle voulait voir le spectacle de marionnettes joué par Francesca, Jessica et Emy et proposé pour l'occasion dans la classe des « Soleils », mais il a déjà commencé. Nous discutons. Je m'interroge sur le terme des « matières nobles », souvent employé par elle et Francesca ainsi que par les professeures Steiner des 5ème, 4ème, 3ème, 2ème et 1er classes lors des grands collèges pédagogiques, le jeudi soir.]**

*- Qu'est-ce que tu entends par matières nobles ? J'ai du mal à bien voir ce à quoi ça correspond.*

*- Alors oui ! Fin pour moi, après je sais pas hein ...*

*- En réunion, ça été évoqué aussi.*

*- [Sourire] Oui, oui ok. Alors pour moi, faut voir pour les autres, mais c'est ce qui est vivant. Tu vois le bois, la laine... C'est vivant ! Contrairement au plastique.*

*- Vivant dans le sens qui vient d'un être vivant ? Comme les arbres, les moutons, les plantes...?*

*- Oui, c'est noble. C'est vivant.*

*- Je vois. Et les cailloux et les coquillages aussi ? [Ces éléments sont utilisés dans la classe d'Idil à certains moments de l'année] Parce que c'est pas vraiment un être vivant, si ?*

*- Ben d'une certaine façon c'est aussi vivant, on peut les modeler, graver dessus. Nos ancêtres le faisaient et on continue de le faire. On a appris*

*les mouvements avec nos mains, on retrouve des objets de ces époques. C'est vivant. On peut les transformer. Tu peux toujours réparer. Mais le plastique ? Tu peux le recycler mais ce n'est pas pareil. Une table en bois tu peux la réparer, c'est toujours une table !*

*Tu regarderas quand ils font du pain, ils font des petites boules, et dans les travaux des premiers hommes on retrouve ces formes. Tu regarderas!*

*- D'accord, donc ça serait vivant à la fois sur l'aspect « être vivant » mais aussi parce qu'on l'a hérité ?*

*- Oui, ça peut, voilà ! [Enjouée].*

Soulignons qu'Idil suggère par cette situation qu'il y aurait des matières moins nobles, comme le plastique. Cela sous-entend une question que je n'ai pas pu approfondir : le plastique est constitué à base de pétrole, lui-même à l'origine un élément « naturel » chimique dû à la décomposition de multiples organismes sur plusieurs millions d'années. Peut-être que son rejet de la part de l'équipe pédagogique WS relève davantage de son usage et de sa symbolique. En effet, cet élément est associé à l'âge d'or de périodes industrielles et post-industrielles ainsi qu'à de grandes marques dès les années 60. Cette hypothèse s'appuie sur l'importance portée dans la pédagogie et pour l'équipe à l'artisanat, au fait main et à l'unique. En outre, le plastique témoigne d'un problème écologique complexe au vu de sa décomposition lente et de son impact climatique. Ainsi associé à la pollution, à l'hyperconsommation et aux nano-plastiques pouvant affecter notre santé, Idil semble l'associer à quelque chose de « non-vivant », à l'inverse de ce qu'elle exprime avec la laine ou le bois, qui sont vivants de par leur origine et leur aspect transmissible. Comme nous l'indiquent E. Durkheim et M. Mauss, « classer, ce n'est pas seulement constituer des groupes ; c'est disposer ces groupes suivant des relations très spéciales. » [2017 : 33].

Ils suggèrent que :

« ce sont donc des états de l'âme collective qui ont donné naissance à ces groupements, et, de plus, ces états sont manifestement affectifs. Il y a des

affinités sentimentales entre les choses comme entre les individus, et c'est d'après ces affinités qu'elles se classent. Nous arrivons ainsi à cette conclusion : c'est qu'il est possible de classer autre chose que des concepts et autrement que suivant les lois du pur entendement. » [2017 : 117].

Cette catégorisation de « matières nobles » informe sur une certaine conception du monde, chargée d'affinités sentimentales. Les propositions pédagogiques s'inscrivent en ce sens, mais ne sont pas partagées par tous les membres de l'équipe depuis l'année scolaire 2022-2023. Ces matières fournies par les pédagogues volontairement ou « naturellement » présentes dans l'environnement (les feuilles et brindilles dans la cour) sont un support pour les enfants dans leurs interactions avec eux-mêmes, entre eux et avec leur environnement.

Les observations suivantes témoignant d'échanges entre des enfants, ou entre eux et moi-même autour d'objets « trésors » ou d'objets issus d'un don.

c. Pour travailler une manière d'être à l'objet

**[Cette observation présente une co-construction du monde d'enfants par une co-attention aux choses, ici à travers le « don d'objets glanés ». Deux jardins d'enfants sont présentés, « Les Lunes » (2 ans à 3 ans ½) et « Les Soleils » (3 ans à 6 ans).]**

*Nous sommes un lundi début mars 2022 chez « Les Lunes », après la sieste, à l'extérieur. Emilio (3 ans et 10 mois), Baptiste (3 ans et 4 mois) et Aélis (3 ans et 8 mois) font partie des premiers ayant terminé leur sieste. Je suis la seule adulte avec eux. [...] Ils cherchent un trésor dans le sol sableux. Emilio s'écrie qu'il en a un. Au fur et à mesure, ils tapent du pied chacun leur tour, sans ordre précis identifiable, à un point identique dans le sable humide. Je m'approche. « Vous avez un trésor ? - Oui ! dit Emilio. [Il me montre un bout de terre cuite à la forme triangulaire, provenant peut-être d'un pot cassé.] C'est un trésor !*

*- Il y en a ici aussi, dit Aélis en regardant au sol. »*

*Je vois du sable, des cailloux plus ou moins gros, plus ou moins de couleurs différentes (gris, noirs, blancs) et une sorte de graine sombre, de brugnon ou d'abricot, elle semble vieille et poreuse. Je demande qu'elle me montre où il est car je ne le vois pas. Elle pointe la graine avec son pied. Je m'exclame: « Oh ! Je le vois. Et qu'est-ce que c'est ? ». Il y a un silence. Ils le regardent, Baptiste racle le sable avec ses pieds autour de la zone, en pivotant sur son autre jambe. Il tasse ainsi légèrement le sable. Je demande alors à Emilio « C'est le même que toi ?*

*- Non ! Moi c'est du céramique ! S'exclame-t-il. [Il semble fier, gagnant et comme dans un cri de « guerre », il le soulève et le tend vers le ciel].*

*- Ah oui ! Alors, ça c'est quoi ? Ai-je demandé. [Silence]*

*- C'est comme une plante, mais c'est pas une plante, répond Aélis. » [...] Plus tard, Emilio me tend un morceau de céramique : « Tiens, ton trésor! ». Je le remercie.*

*Par la suite, Aélis me tend un caillou, « Tiens, un autre trésor, pour ta maison ». Je la remercie également. Ils cherchent ainsi entre le sable du sol de la cour et les plates-bandes de terre sur lesquelles ils n'ont pas le droit de marcher. Ils grattent la terre, se montrent des bouts de bois, des cailloux ou des brindilles, puis parfois les jettent ou les commentent, les gardent ou les donnent. Emilio me montre un bout de bois donné par Aélis qu'il souhaite ramener chez lui. Il le range dans son sac suspendu dans le hall de la classe. Quand j'essaie de savoir ce qu'il compte en faire, il me répond vaguement qu'il le mettra dans le salon.*

À mon sens, le dialogue entre ces trois enfants, auquel j'assiste et participe, renvoie à la proposition de J. Delalande pour qui « l'idée d'une solidarité enfantine [est] nécessaire à la pratique ludique. » [2001 : 73]. Elle précise que le terme de solidarité désigne « des personnes liées à d'autres par une responsabilité et des intérêts communs » [2001 : 73]. Intérêt qui serait alors le désir de jouer et plus précisément ici, le fait de trouver des trésors, dans l'optique de se les donner. J. Delalande expose que lorsque les enfants participent à une même action, un lien de dépendance naît.

Cette dépendance « prend souvent la forme d'une solidarité qui s'établit pas des dons de matériaux ou d'échanges d'objets divers s'effectuant au cours du jeu [...] » [2001 : 74]. Il serait intéressant de déceler quels objets, donnés ou trouvés, ont vocation à être exposés dans les maisons des enfants. Y a-t-il une différence entre les deux ? Dans cette observation, les enfants choisissent des objets, un bout de bois, un « céramique », un caillou et ce qui ressemble à un noyau. En lien avec A. Hennion, je fais l'hypothèse que le goût, le fait d'apprécier, de porter attention à un objet comme un trésor ou non, « se négocie dans l'échange avec les autres » [2009 : 70]. Ils se les montrent, les manipulent, construisent un discours autour - une plante qui ne serait pas une plante - leur donnent un sens.

« En échangeant ou en offrant ce matériau précieux à leurs yeux, les enfants font l'apprentissage d'une règle élémentaire de sociabilité : donner permet de rentrer dans un groupe de pairs [...] » [Delalande, 2001 : 76].

Ainsi, pour donner un matériau précieux, et ainsi intégrer un groupe, il faut acquérir des codes, construire une attention aux objets qui soit commune. Ces objets ne sont pas importants en tant que noyau, ou « céramique », mais par « ce qui surgit avec [lui], à travers [lui]. » [Hennion, 2004 : 13].

D'autres espaces-temps sont propices aux discours portant sur ces trésors. Plus discret, celui de la situation suivante m'a interpellée sur ce qui définit et fait la particularité d'un « caillou trésor ».

**[Je suis chez « Les Soleils », au moment du repas au mois de mars. Nous sommes tous assis autour de la table, à hauteur d'enfants. Je suis en face d'Idil et à la gauche de Gaspard (5 ans).]**

*Nous mangeons, puis entre la fin du repas et le dessert, quand les enfants parlent un peu plus fort, Gaspard m'interpelle doucement,*

*chuchote quelque chose d'inaudible et me montre un caillou qu'il sort de sa poche : « Regarde ! » Il est plat, petit, avec une forme légèrement octogonale. Il est très noir, il luit à la lumière. Il me dit que c'est un trésor. Je lui demande où il l'a trouvé. L'échange est chuchoté : « Dehors.*

*- Ici ? [Je pointe la vitre derrière laquelle on voit la cour]*

*- Oui, dehors dans la cour.*

*- Où ça dans la cour ?*

*- Ben dehors.*

*- D'accord. Et pourquoi celui-ci est un trésor ? Et pas un autre ?*

*- [Il fronce les sourcils.] Parce qu'il est précieux. C'est un trésor. [Il me sourit.]*

*- Pourquoi celui-ci est précieux ? [Silence.] Qu'est-ce qu'il a de précieux ?*

*- [Silence. Il me regarde et sourit] C'est un trésor, parce que je l'ai trouvé!*

Ces échanges me semblent significatif de l'altérité forte qu'il peut exister entre adulte et enfant, à quel point ce n'est pas évident de comprendre le centre d'intérêt d'un enfant et pour eux, de comprendre ce que je cherche à savoir, d'autant plus en tant que chercheuse. Après une prise de recul importante, je suggère que ce qui fait la particularité de cet objet, de ce caillou pour Gaspard, c'est leur rencontre : « Je l'ai trouvé ». Dans son propre travail, A. Hennion utilise la notion d'attachement. Il explique que « ni les goûts ni leurs objets ne sont ainsi donnés ou déterminés, il faut les faire apparaître ensemble, par des expériences répétées, progressivement ajustées. » [2009 : 60].

À mon sens, la formule de Gaspard « Je l'ai trouvé », exprime un décalage de lui-même vers le caillou, et du caillou vers lui, au sens où l'enfant sait voir les caractéristiques présentes chez le caillou et ce dernier « expose » des caractéristiques qui savent retenir l'attention de l'enfant.

Ces décalages que j'exprime plus haut, A. Hennion les pense comme un faire « contact, faire attention, capter l'attention » [2009 : 63], un processus par lequel

apparaît un objet dans une rencontre. Pour ces enfants, c'est un travail quotidien. À quels critères ou conditions ces derniers doivent-ils porter attention, de façon unanime, pour déclarer un caillou comme trésor et le faire reconnaître comme tel, en lien avec un discours commun du trésor ? À quel point et dans quels cadres la rencontre seule, en lien avec une culture enfantine du trésor intériorisée, suffisent à déclarer un caillou trésor ou non ?

Dans cette continuité, je vais aborder les aspects qui savent attirer l'intérêt des enfants, et les manières qu'ont les enfants de se comporter face à ces intérêts. Pour cela, je me suis penchée sur la pratique de fabrication du pain qui a lieu tous les lundis matin dans les deux jardins d'enfants. J'aborderai uniquement le déroulement chez « Les Soleils ».

**[Un lundi matin, Idil installe un moulin manuel en bois [Cf. Annexe n°8. Pendant une partie de la matinée, les enfants sont en jeu libre ou peuvent venir moudre le grain dans le moulin. Le peu de farine qui en sortira sera incorporé à la fabrication du pain au moment du frasage. Lors de ce temps, les enfants ne sont toujours pas obligés de participer. Ceux qui le souhaitent contribuent au dosage des quantités, et Idil mélange avec sa main. Ensuite, la pâte repose une heure sur le plan de travail de la classe, avant de se retrouver collectivement pour pétrir. Au moment du pétrissage ce lundi matin de mars, 8 enfants sont présents avec Idil et moi-même autour d'une table rectangulaire.]**

*Idil distribue de la farine un peu partout sur la table nappée. [...] Elle répartit ensuite des bouts de pâte à pain. [...] Elle dit à Ayya (6 ans) de mettre la farine sur ses mains car la pâte colle : « Ça colle, je vois que ça colle ! Elle est molle aujourd'hui la pâte. On a mis trop... Trop d'eau ! ». [...] Ayya a formé une boule de pâte, elle la fait rouler dans la farine, alternant avec la paume d'une main puis de l'autre.*

*Elle presse la boule dans ses mains puis la tape avec la paume à plat, avant de la faire rouler entre ses deux mains parallèlement à la table, qui tournent de façon circulaire autour de la boule. [...] Maé (5 ans) regarde Ayya et forme une boule moins ronde, avec encore ses doigts tracés dans la pâte. Maya (5 ans et 1/2) a aussi commencé à former une boule : la pâte est au creux de sa main gauche, elle la tape avec la paume à plat de sa main droite. Maé et Gaspard (5 ans) font de même, puis Maé retourne son poignet et tape la pâte contre la table.*

*« En fait, il faut faire comme ça pour qu'elle colle plus. Regarde », dit Ayya à Maé.*

*Peu de temps après, Maya s'adressa à Ayya : « Aussi tu peux faire ça Ayya pour que ça colle plus. » Ayya s'adresse alors directement à Maé : « Aussi tu peux faire ça Maé regarde. Comme ça, ça colle plus du tout ». Les deux mains d'Ayya sont en creux, en bec, superposées l'une à l'autre. Elle presse la boule au centre, et alterne le sens de ses mains, un coup la main droite est au-dessus, un coup en dessous. Elles sont toujours en creux pour former la boule de pâte, recouverte de farine.*

*« Moi je trouve que c'est cette technique-là. dit Ayya.*

*- Ma technique ? demande Maya.*

*- Cette technique-là, répond Ayya [elle continue de manipuler sa boule de pâte].*

*- Bah moi je trouve que c'est la mienne regarde, elle est plus collante », répond Maya. Ayya ne réagit pas.*

*Maya l'interpelle « Touche! ». Elle tend sa main avec sa boule vers Ayya. Cette dernière va alors pincer avec son index et son pouce la pâte de Maya. Puis remettre le bout pincé dans le corps de la pâte en appuyant avec son index. « Ah ouais. dit-elle.*

*- Moi la mienne aussi elle est un petit peu collante, intervient Maé. »*

*Ayya va alors pincer de la même manière la boule de pâte de Maé, puis proposer à Maya de toucher la sienne en lui tendant à bout de bras. Maya touche avec l'extrémité de son index, en le faisant glisser de*

*gauche à droite. Elle caresse la pâte. « Je veux toucher la tienne! » s'exclame Maé en réaction. Elle lui tend, il touche avec le bout de son index. Puis Maya touche la boule d'Ayya avec l'extrémité de ses cinq doigts. « Fais ça », dit Ayya, en caressant sa propre pâte avec son index dans la longueur de son doigt, d'avant en arrière. La pâte n'accroche pas, leurs doigts glissent par rapport à tout à l'heure. « Attends je veux voir ! » s'exclame Gaspard. Il caresse avec son doigt. « Tu veux toucher la mienne? » lui propose Maé.*

Chacun des quatre enfants dans cette situation tient à montrer son pàton de pâte aux autres, et s'intéressent à celles des autres. Je note que lorsqu'Ayya et Maya commencent à parler de leurs techniques respectives, se met en place « un travail minutieux de mise à disposition de soi et des choses, appuyé sur des entraînements, des techniques, des collectifs, pour que puisse arriver quelque chose » [Hennion, 2009 : 61]. Pour ainsi décider et élaborer une technique qui soit efficace pour que la pâte ne colle pas, non seulement elles présentent mutuellement leur technique et construisent un discours autour, mais elles se proposent de toucher leurs pâtes pour vérifier la texture de celles-ci.

Je note que cet événement déclenche une participation de Gaspard et Maé qui souhaitent toucher et vérifier la pâte, tout comme la faire éprouver. Ainsi, par cet exercice collectif d'attention, les enfants font apparaître des repères. En effet, la matière en interaction avec notre corps offre des « plis » qui peuvent être définis comme des micro-perceptions inconscientes ou des perceptions de petits détails de la matière (vue, autres sens)<sup>20</sup>. Lorsque ces plis sont partagés et font l'objet d'un consensus collectif, il s'agit alors de « repères », soit des perceptions qui sont représentées, objectivées pour être transmises, mettant en ordre le monde<sup>21</sup>.

« D'un point de vue méthodologique, l'anthropologue ne peut appréhender les perceptions et les représentations humaines qu'à la seule

---

<sup>20</sup> LÉBOUC THÉO ET LEGRAIN LAURENT, 2021, cours d'Anthropologie « Boîte à outils numéro une : Plis et repères, une anthropologie de la perception », communication présentée lors du séminaire *Corps, techniques et culture matérielle*, 28 septembre 2021, Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse.

<sup>21</sup> Ibid.

condition qu'elles soient verbalisées, corporisées ou encore projetées dans des objets. » [Sola, 2007 : 8].

C'est peut-être pour cette raison que j'ai eu du mal à comprendre Gaspard lorsqu'il « a rencontré » son caillou dans la précédente observation, puisqu'il a peu verbalisé cette rencontre. Le fait qu'il soit difficile de trouver les mots offre deux hypothèses. Premièrement, le fait que cette pratique ne soit pas encore objectivée pour Gaspard, et deuxièmement, le fait que ses plis soient incorporés car répétés quotidiennement [Sola, 2007 : 10]. Il est alors difficile de les mettre en mots.

Par conséquent, dans le cadre pédagogique de l'école « Les Tournesols », les enfants entrent en relation avec des objets et des matières, qu'ils soient glanés, proposés ou instaurés, pensés ou trouvés. Dans leurs expériences sensorielles, imaginaires et relationnelles, les enfants font advenir des détails, des repères, des gestes ou des discussions organisant ou construisant leurs rapports sociaux et leurs pratiques.

J'arrive ici à un point clé de mon travail. Ces objets qui témoignent pour les adultes pédagogues d'un véritable projet, d'une aspiration sociétale qu'ils tiennent à transmettre, notamment grâce à cette idée de « matières nobles », sont investis de différentes façons par les enfants de l'école. En effet, il n'est pas possible d'affirmer que les enfants en ressortent les mêmes idéaux que les pédagogues. C'est peut-être même bien le contraire, au vu de la diversité des milieux dans lesquels baignent les enfants. Il faudrait approfondir ce travail pour en déceler les nuances et mécanismes.

Toutefois, je peux avancer que ces objets et les relations qui y transparaissent remplissent une des conditions de la pédagogie WS : l'émerveillement ; le fait de prendre le temps.

La volonté pédagogique est ainsi liée à une volonté et une conviction personnelle très forte, un idéal de société, basé sur l'éducation et un savoir-être avec le monde et les autres, une manière de faire autrement. Lors d'une réunion début mars 2023, Nawel utilise le terme de « *spiritualité laïque* » pour décrire ce sur quoi s'appuie la

pédagogie WS, elle revient avec cette expression centrale tri-dimensionnelle: « *apprendre avec le cœur, la tête et les mains* ». (Cœur, esprit et corps).

2. Une volonté idéologique et politique de la part de l'équipe pédagogique et des parent.e.s.

a. La fête comme nourriture ?

**[Lors d'une réunion de cycle entre jardinières d'enfants, après une troisième réunion plénière sans Mathieu – car il a démissionné – et sans Anthony – car il participe à un troisième jeudi de grève, Emilie expose en quoi cela fait du bien de ne pas avoir à se défendre sans cesse de sa pratique et en quoi les fêtes WS sont importantes.]**

- *Il est essentiel d'avoir une base commune, et ne pas batailler « entre nous », sachant que la pédagogie est beaucoup critiquée... Je pense que c'est important de se sentir légitime entre nous. [Elle nous désigne en faisant un cercle avec ses mains qui revient vers elle]. Si on veut travailler les fêtes sur les bases de R. Steiner, il faut pouvoir s'écouter, se soutenir, se nourrir mutuellement en apportant ben des lectures, des études, des chants... [Court silence.] C'est important d'assister aux fêtes aussi, de les porter en proposant, en étant vraiment là et en étant touché...*
- *Oui, sinon on peut reproduire les gestes, faire des ateliers machins mais si on n'y met pas le sens, ça ne fonctionne pas. On n'est pas là, on les porte pas, on fait du mimétisme, renchérit Célia.*

En effet, pour les professionnelles WS de cette école, le lexique entourant les fêtes et la spiritualité relèvent de celui de la révélation et de la vocation, dans le sens où le premier désigne l'action de découvrir quelque chose qui jusqu'ici n'était pas connu,

actionnant comme un levier (RÉVÉLER : Définition de RÉVÉLER. s. d.). Le second désigne un « mouvement intérieur », une manière d'être attiré et investi envers quelque chose ou quelqu'un (VOCATION : Définition de VOCATION. s. d.).

**[À deux autres moments au cours de l'année, durant ces réunions hebdomadaires, Ariana, une quarantaine d'années, professionnelle d'espagnol, de musique et d'eurythmie avec les élémentaires, formée à la pédagogie WS et travaillant à mi-temps dans une autre école WS en Ariège, a évoqué la « révélation » que cette pédagogie lui a apportée.]**

*Lorsqu'elle exprime le « bien » que cette pédagogie lui a procuré, sa gestuelle est très particulière : ses mains se joignent, s'adossent au niveau du bout de ses doigts, se tournant vers l'intérieur et se posent au centre de sa poitrine. Soit une de ses mains est en « bec » et tapote au niveau du centre de sa poitrine (cœur, estomac, diaphragme), alternant avec la table (« tac, tac, tac ») tout en parlant.*

*Lors d'une autre de ces réunions, elle relie cette « révélation » à la conception du monde qu'elle offre, notamment par la réflexion suivante : la connaissance ou la vérité ne sont pas connues seulement à travers la matérialité des choses. Il y a un monde des idées, associé à la spiritualité, qu'il faut aller chercher. Elle le symbolise en tirant avec son bras quelque chose au-dessus de sa tête, sa main redescendant au niveau de son buste. Le mouvement de son bras est en serpentif. L'exemple illustré qu'elle utilise est celui de la bouteille : si nous ne prenons pas le concept, l'idée dans le monde des pensées, nous ne pouvons pas associer l'objet matériel de la bouteille au concept et à l'usage de la bouteille. [...] Cette réflexion très philosophique serait expliquée par R. Steiner, qui s'inspire lui-même de Goethe. Lors de cette présentation de la pensée de Steiner en février 2023 en réunion de grand collège pédagogique, Ariana a presque décalé l'hommage dédié à R. Steiner en général, sur Goethe. « R. Steiner dit, 'Pour comprendre ce dont je vous parle, lisez Goethe.' Goethe est tout ». Ariana est animée*

*par une vive émotion et un certain stress lors de cette présentation. Elle peut buter sur certaines tournures de phrases.*

Si l'on définit l'engagement selon les termes du sociologue H.S. Becker, il s'agit d'une cohérence entre le but que l'on se fixe, et les actions, les moyens qu'on met en place pour l'atteindre [2006]. Ainsi on pourrait penser dans un premier temps que dans une école alternative, l'équipe va être formée au départ par la, ou le, chef d'établissement, et donc s'attendre à ce qu'elle soit homogène dans le sens où chaque membre s'impliquerait et serait en accord avec les pédagogies et pratiques appliquées. Premièrement, la directrice n'est pas dans un rôle ascendant. Cette année, elle n'est même pas formée à la pédagogie WS. Secondement, comme l'explique M-L. Viaud, docteure en sciences de l'éducation, une diversité des possibilités peuvent exister quant à l'exercice, dans la pratique, de ces pédagogies alternatives selon les établissements [2017]. J'ai pu constater que des conflits surviennent, non pas tant sur le projet d'accompagner les enfants dans leur développement et apprentissages, mais plutôt sur les manières de procéder, les cadres de pensées qui gouvernent ces manières, et l'adaptabilité de ces cadres aux événements et comportements des autres.

Il semble qu'on ne peut pas définir l'engagement comme ayant un seul facteur. Selon C. Young, plusieurs « schémas » extérieurs peuvent structurer les pratiques et conceptions des professionnel.le.s, tels que « les champs médiatiques, juridiques ou politiques ». [2016]. J'ajouterai ici que la formation à un rôle central et structurant :

- ceux et celles non formé.e.s à la pédagogie WS et,
- ceux et celles form.é.e.s pendant 3 ans à la pédagogie WS dans un centre dédiée, reconnue par la fédération WS, proposant les mêmes contenus et ateliers de formation, conditionnant en partie leur regard et engagement, qui mêle également un investissement personnel, un dévouement. Un dévouement autour de valeurs et de pratiques qui font corps, qui font corporation.

Il me semble que l'engagement des professionnel.le.s, mis en perspective au sein de cette école à la pédagogie WS et de ses fêtes, rejoint la notion d'ambiance, tout en apportant un éclairage sur la question de l'identité pour les personnes de cette école à travers le concept de « rétro-projection ». Pour J. Pouillon, elle désigne le fait de se présenter comme « continueurs », en ayant choisi des éléments « de ceux dont nous avons fait nos prédécesseurs. » [cité par Lenclud, 1987].

Pour G. Lenclud, la tradition « n'est pas le produit du passé, une œuvre d'un autre âge que les contemporains recevraient passivement mais, selon les termes de Pouillon, [elle est] un 'point de vue' que les hommes du présent développent sur ce qui les a précédés, une interprétation du passé conduite en fonction de critères rigoureusement contemporains ».  
[1987]

Elle est une « rhétorique de ce qui est censé avoir été » [1987]. De par l'importance accordée aux écrits (ré-interprétables) de R. Steiner et le souci des professionnelles de l'école qui semble tendre vers un rejet de l'industrialisation afin de se rapprocher des cycles de la nature, nous pouvons penser ces fêtes comme un moyen d'actualiser la pensée steinerienne. En effet, l'école semble privilégier pour des raisons actuelles, notamment écologiques ou conceptuelles (R. Steiner et sa vision de la vie) certains éléments et comportements. Par conséquent, la question de la tradition dans cette école vient rejoindre les réflexions ethnologiques d'une « tradition au présent ». Les acteur.trice.s adultes de cette école façonnent leur quotidien avec des éléments modernes (éclairages électriques ou projet autour du développement durable), tout comme les acteur.trice.s enfants (jeu d'imitation « La Pat' Patrouille »). Les professionnelles composent ainsi avec ce qui leur paraît être l'intention de R. Steiner et le mouvement WS, et ce qui compose leur quotidien (volontairement ou contraint). Toutefois, la diversité des situations scolaires n'autorisent pas l'affirmation d'une opposition frontale et unanime de ces écoles à l'industrialisation.

Les propos évoqués ci-dessus amènent donc à penser un engagement plutôt comme une vocation, une « nourriture », une entreprise qui fait vivre, qui apporte du sens.

Néanmoins, cet engagement n'est pas sans limite et introduit des situations d'épuisement, un « trop d'engagement ».

b. « On les aime, on s'y épuise »<sup>22</sup> : l'épuisement en contexte associatif.

Les conflits et tensions d'équipe hebdomadaires sont une des sources d'épuisement.

**[Lors d'une réunion d'équipe le 20 avril 2023, avant les vacances scolaires d'avril, Anthony explique ce que le CA lui a présenté : il est un élément décisif dans la vie de l'école à venir.]**

*S'il reste et choisis de prendre l'ensemble des 5 niveaux en élémentaires, il y a des possibilités que l'école subsiste puisqu'il y aurait un poste en moins à charge, en sachant que des parent.e.s resteraient actuellement seulement si Anthony est le professeur de leurs enfants. Les parent.e.s souhaitent de la stabilité au vu des dernières années. Présenté ainsi, Émilie a fait mouche et a exprimé qu'elle était choquée et que c'était gonflé de l'amener ainsi, comme si seul Anthony avait les clés en mains de l'école. Francesca a tenté d'apaiser la situation en soulignant que c'était le sentiment de chacun.*

*Anthony rebondit : « Oui. Mais vous n' imaginez pas à quel point ça a été dur cette année, à quel point je me suis senti seul, un contre tous. Parce que c'est ça la réalité.*

- *Ah bon ? Mais comment ça un contre tous ? S'interloque Idil.*
- *Oui un contre tous. Il y a des reproches sans cesse sur le fait que je vienne pas assez vers la pédagogie, alors que pourtant j'en ai fait des choses ! Rétorque Anthony.*

---

<sup>22</sup> Propos tenus par Emilie en réunion.

- *Oui mais ... je pense que depuis le début de l'année on a un problème de communication, enchaîne Francesca. [Elle crochète ses mains et les fait tourner dans un sens puis dans l'autre]. On s'est présenté deux pédagogies qui n'accrochent pas entre elles et...*
- *Je suis pas d'accord. Moi je sais à peu près ce que vous faites dans vos classes ! [Nous pointe du doigt, son ton monte] Mais vous, vous savez comment ça se passe dans la mienne ? Vous êtes jamais venues voir. [La voix tremble] Y a que Nawel qui sait ici ! Or, à mon sens on est pas si différent dans les valeurs qu'on défend. Moi aussi je veux qu'ils développent un esprit critique, et avant tout je veux une école qui fonctionne et où les enfants sont biens.*

*Cette réunion est une des plus douloureuses à laquelle j'ai assisté. Une des plus révélatrices aussi. Je ne sais pas si certaines membres de l'équipe pédagogique WS ont fait semblant d'être surprises par ce qu'Anthony a dit, sur son sentiment de rejet. En tout cas, elles ont pu en parler et Idil semblait dans l'incompréhension d'une telle ampleur. Elle lui renvoyait un tout petit peu la balle en réunion de cycles : « Oui mais il s'investit pas, il propose pas. Même des chansons !*

- *Peut-être qu'il avait peur qu'elles ne conviennent pas ? Ai-je suggéré*
- *Comment ça ?*
- *Ben ... si elles sont pas Steiner et qu'elles parlent de ... Je sais pas... Si elles sont peut-être un peu trop comiques ou ... Je ne sais pas.*
- *Mais c'est ce qu'on lui demandait ! Qu'il propose, a répliqué Idil*
- *Moi aussi je chante des chants qui font rire les enfants, a rétorqué Francesca*

*Emilie n'en a pas dit grand-chose. Elle a essayé de démêler son sentiment d'injustice par rapport au début des propos d'Anthony, mais surtout vis-à-vis du CA finalement « qui oserait dire ça », sa tristesse vis-à-vis de l'émotion d'Anthony et sa propre angoisse à l'idée de devoir repartir en catastrophe au Chili avec son fils, car sans emploi.*

Anthony a illustré comment des pratiques collectivement décidées peuvent être réappropriées individuellement selon ses convictions : en mélangeant dans sa classe

des chants WS et non WS, en essayant le fonctionnement par période, en ayant participé aux fêtes et en ayant organisé lui-même (avec Nawel surtout) les fêtes de trimestre dont personne de l'équipe pédagogique n'était venu à la première.

Le fonctionnement de cette école semble prioritairement basé sur des pratiques collectives difficilement remises en question, surtout sur le fond, et sur des aspirations politiques. Les réunions ont été bénéfiques pour repérer les tensions qui traversent l'école et les dissensions entre ses membres. Si l'on se réfère à R. Malet, on voit que les professionnel.le.s doivent réinterroger leur engagement, suite à la confrontation avec la réalité du terrain [2007].

En outre, soulignons un manque de communication avec le Conseil d'Administration (CA).

À plusieurs reprises des décisions ou informations devants venir de la part du CA n'ont pas été prises rapidement (voire ont été décalées) ou annoncées, mettant l'équipe sous tension. Que cela concerne le budget, les salaires d'été, la fermeture de l'école ou des possibles plans et mécénats qui la sauveraient, il y a comme une détention d'informations. Ces dernières proviennent à l'équipe par du bouche à oreille dont Francesca<sup>23</sup>, Béatrice ou Jessica se font les relais. Les « on dit », « il paraît que », entre deux réunions de CA, voire deux Assemblées Générales extraordinaires, créent une agitation qui ne fait qu'alimenter les tensions, dans le surplus de travail qui incombe aux membres de l'école, en dehors de l'aspect pédagogique.

En effet, la dimension associative et parentale de cette école impose aux professionnel.le.s ainsi qu'aux parent.e.s une certaine quantité de travail.

Tous les jours, les professionnel.le.s font le ménage dans leur classe (balais, serpillère tous les deux jours, vaisselle, et nettoyage des toilettes des enfants). Une fois par jour, une des jardinières nettoie les toilettes des adultes (la responsable change chaque semaine). Par ailleurs, les professionnel.le.s font les courses pour leur classe et sont remboursé.e.s ensuite (savon, matériel pédagogique, papiers

---

<sup>23</sup> Anciennement membre du CA en tant que pédagogue jusqu'à Avril 2023.

toilettes, produits ménagers...). Enfin, ces dernier.ière.s mènent et organisent l'ensemble des fêtes et réunions les précédents, ainsi que l'ensemble des réunions et entretiens avec les parent.e.s.

Tout cela, comme les fêtes, déborde sur du temps hors scolaire. Il y a une dimension qui relève du « toujours partout », « toujours plus de présence ». Cela ne leur convient pas forcément, les professionnel.le.s peuvent s'en plaindre, mais le font tout de même. Pourquoi ? Par habitude ? Par dévouement et pour la survie de l'école ? Par manque d'organisation ? Un peu de tout cela à la fois ?

Enfin, si l'ensemble de l'équipe pédagogique souhaite se différencier de la société productiviste actuelle, la question de la maladie et du repos reste sensible tout en étant acceptée et valorisée. Le sentiment d'abandonner ou d'être abandonné.e, de ne pas en faire assez / autant que les autres va venir freiner les temps nécessaires pour prendre soin de soi. Cette réflexion fait écho à mon sens à celle de la sociologue I-L. Hertzog menée auprès de femmes françaises entrant dans des parcours de Procréations Médicalement Assistées (PMA) suite à des problèmes d'infertilité. Elles vivent une contradiction au vu de l'intensité de la procédure : d'une part garder son travail ou avancer dans sa carrière professionnelle tout en privilégiant d'autre part ce qui est censé être la meilleure chose au monde ; la venue d'un enfant. Ces femmes se retrouvent dans une « injonction contemporaine de se réaliser dans la maternité et dans la vie professionnelle » [Hertzog, 2014] tout en s'adaptant à un cadre médical strict avec de nombreux rendez-vous.

Dans la situation de l'école, je pourrais finalement questionner cette représentation médicale et politique qui veut que l'épanouissement se situe au travail, dans l'activité. Les salarié.e.s de cette école étant majoritairement des femmes, « [l]a maîtrise affichée de son corps et de ses performances, de son sang-froid, de ses pulsions correspond tout autant à ce qui est requis du patient que du salarié 'idéal'. » [Hertzog, 2014 : 101] et peut persister, dans un souci de bien faire, ici non pas par peur de perdre son poste, mais vis-à-vis de ses collègues. « Faire bonne figure au travail s'avère malgré tout épuisant [...] » [2014 : 101].

En effet, la question de l'informel est également présent dans les relations que ce soit entre collègues ou avec les membres du CA, et l'épuisement peut venir à mon sens d'une fragilisation professionnelle, celle justement de ne pas compter ses heures « [...] au sein de l'entreprise où il est d'usage de se donner au travail sans compter [...] » [Hertzog, 2014 : 102]. Un souci de ne pas laisser tomber les autres, de « faire bonne figure » pour les autres, de faire corps ensemble dans un contexte déjà hostile.

Ainsi, l'épuisement viendrait du fait de l'absence de limites à son propre engagement. Cela vaut également pour des limites qui ne sauraient être clairement établies concernant les attentes des familles : des parents qui paient et qui ont des attentes spécifiques, tel que ne pas vouloir que son enfant s'ennuie ou fasse la sieste.

Je spécifierai même que cet épuisement est « induit par la somme de travail requise par l'ouverture et le fonctionnement d'une école privée hors contrat (Carraud, 2018) » [Bouillon, 2021 : 6] comme je l'ai exposé précédemment. En outre, si l'équipe pédagogique aspire à un idéal de fonctionnement, de renouement avec sa présence et au temps, qui se veut différent de la société contemporaine hyper-consommatrice, il n'empêche qu'elle est traversée par des habitudes et mécanismes de pensées culturels bien ancrés, et ce, comme nous l'avons vu, au niveau pédagogique notamment.

### 3. *Promouvoir un idéal de société*

#### a. Similitudes et différences : des mécanismes à la finalité

L'institution étatique contrôle et veille notamment à un certain fonctionnement éducatif. Quant à l'équipe pédagogique, elle tente de s'adapter pour la pérennité de l'école, tout en maintenant un objectif éducatif propre. Un des éléments le plus reproché lors de l'inspection réelle fin mars 2022 est d'ailleurs l'aspect informel des apprentissages.

**[Le 28 mars, cinq inspecteur.trice.s arrivent à 8h35 : deux femmes et trois hommes en costume et cravate. Ils et elles demandent à venir directement dans les classes. J'arrive en à ce même moment au portail d'entrée, je m'empresse de les devancer discrètement pour poser mes affaires dans la salle des « Lunes », deux inspecteur.trice.s entrent. Une fois installé.e.s, un inspecteur questionne Iris sur ses pratiques.]**

*L'inspecteur examine les classeurs pédagogiques et demande à Iris qu'est-ce qu'elle met en place pour les compétences mathématiques. Elle explique que c'est indiqué dans ses tableaux et documents, qu'elle propose notamment des comptines.*

*« Oui mais madame, vous comprenez bien que ce n'est pas parce qu'on chante une chanson qu'on sait compter.*

*- Oui. ... Après on le travaille dans le quotidien, quand je demande à un enfant d'aller prendre trois verres au moment du goûter parce qu'il en manque, ils savent compter puisqu'ils ramènent le bon nombre ...*

*- Oui mais ça madame, c'est un apprentissage informel ! Ce que je vous demande c'est, qu'est-ce que vous mettez en place ? ».*

Que vient mettre en valeur cette situation ?

Un paradoxe qui finalement s'inscrit dans la crispation interne vécue par l'école : si l'éducation informelle est habituellement perçue comme « une éducation qui se déroule dans le cadre familial, entre pairs, dans des espaces de socialisation » [Bordes, 2012 : 6] - et donc en dehors de l'école, celle que nous décrivons ici s'établit dans le cadre scolaire, dans un établissement nommé « jardin d'enfant » où des enfants y sont scolarisés. Néanmoins, le projet pédagogique de l'école ne correspond pas aux attentes formelles de l'école comme nous avons pu le constater précédemment.

Ainsi, sa légitimité en tant qu'institution compétente est remise en cause par l'Éducation Nationale. Cette institution a un objectif d'éducation pour tous et un

souci d'égalité qui sont des valeurs à la fois partagées par les pédagogues WS de l'école « Les Tournesols » mais dont ni la finalité ni les moyens pédagogiques ne sont identiques.

En effet, B. Garnier relève l'existence de différentes formes scolaires [2021]. Les pédagogues WS critiquent la forme scolaire française institutionnelle entre autre de par son côté ascendant et un contenu transmis sans être éprouvé. Toutefois, il est important d'attirer l'attention sur le fait que l'école « Les Tournesols » reste une proposition éducative ayant une forme scolaire malgré son usage de l'informel et de son cadre chaleureux et familial.

En outre, l'équipe pédagogique WS exprime sa volonté de garder cette forme scolaire tout en promouvant d'autres valeurs : offrir des outils pour un esprit critique par exemple, mais dans la poésie, l'expérience ou encore par le contact avec son environnement naturel. Néanmoins, si chez les maternelles la question du mystère interpelle, un paradoxe se traduit chez les élémentaires par les injonctions ou débats suivants : le ou la professeur.e dans les classes WS doit dessiner et écrire d'une façon très précise pour transmettre et toucher par le Beau, il ou elle doit également fonctionner sans manuel, travaillant tout au préalable (par la mémoire, la créativité). En outre, la présence des cartes Pokémon pendant la récréation ont créé un débat important en réunion plénière, pour savoir s'il fallait laisser les enfants jouer avec ou les interdire. Anthony, Nawel et Mathieu étaient contre l'interdiction. L'idée du figuratif est la problématique centrale en lien avec des questions relationnelles : « *ils jouent moins* », « *cela crée des déséquilibres* », « *ils passent leur temps sur ça* ».

Ces exemples interrogent la définition de l'esprit critique. Quelles seraient les conditions de son accessibilité pour les élèves si les modalités d'enseignements des professeur.e.s et temps récréatifs sont prédéfinis, sans malléabilité ? Ces tensions ou injonctions viennent illustrer un ordre scolaire basé sur une dimension politique.

Si la pédagogie WS propose en partie une autre finalité et d'autres moyens pédagogiques que ceux proposés par l'EN, elles utilisent des mécanismes similaires.

Le modèle scolaire français s'appuie sur le modèle rousseauiste, fondé sur l'idée d'un citoyen membre du « tout national ». [Garnier, 2021 : 31] B. Garnier le présente en

le comparant au modèle anglo-saxon qui s'appuie sur Locke, où l'état a un rôle second et où le citoyen est défini par la participation de l'individu dans la vie de société, « fondée sur l'appartenance à des groupes qui sont le tissu du corps social ». [Garnier, 2021 : 31]. B. Garnier expose que le projet scolaire français tente « d'atteler le concept d'instruction publique à la socialisation démocratique » dans un souci de « former le libre jugement, l'esprit critique » et ce, en passant par le dialogue. Or, « la forme scolaire a été construite pour asseoir l'autorité du maître ». [Garnier, 2021 : 33].

Contrairement aux projets scolaires pensés dans la continuité de L. Blanc, R. Steiner a souhaité revaloriser les savoir-faire et pratiques techniques au même stade que les savoirs dit plus théoriques, dans une représentation du monde basé sur la pensée de Goethe.

« Si ces pouvoirs politiques sont caractérisés par leur grande variété, dans le temps et dans l'espace, une forme scolaire a été instituée partout où ils existent pour maintenir et conforter le pouvoir politique en place à travers ses modalités de domination attachées à la transmission des savoirs scripturaux. » [Garnier, 2021 : 40]

Selon B. Garnier, dans « [...] la généralisation de l'accès au lire-écrire-compter, une forme scolaire a accompagné l'instauration d'un rapport distancié au langage et au monde ». Or, R. Steiner avait le souci de maintenir un lien important avec le corps. Tout l'enjeu de tenir tête à l'institution publique pour reculer le moment d'accès aux savoirs scripturaux est au service d'un propos tenant à créer et consolider pour l'enfant une relation avec son environnement et soi-même ; soit par définition pour ce pédagogue, lui donner le temps de grandir. B. Garnier met en perspective ces éléments avec un paramètre important : le marché du travail.

En effet, pour le chercheur, l'enseignement aux masses permet de « maintenir un équilibre entre la nécessité de disposer de compétences nécessaires au fonctionnement de l'économie et à la paix sociale sans leur ouvrir trop largement les portes permettant d'accéder aux positions dominantes au risque de modifier la stratification sociale. » [Garnier, 2021 : 44].

Ainsi, l'EN et les pédagogues WS cherchent à former un citoyen ou un adulte citoyen responsable par la forme scolaire, avec l'autorité d'un maître ou d'une figure référente, même si cela ne semble pas être pour la même cité.

Par ailleurs, la situation institutionnelle et financière de ce type d'écoles est complexe : elles veulent proposer autre chose, créant les conditions pour tous de sortir d'une course à la performance, mais ne s'adresse finalement qu'aux élites, de par son coût notamment.

Pour B. Garnier, les élites désignent « différents types de dominants dont l'appellation varient selon les pays et les périodes historiques [...] » qui « [...] cherchent à être reconnues comme appartenant à un groupe distinct de la société, appelé à y exercer des fonctions dirigeantes reconnues pour leur importance. » [2021 : 29] Ainsi, le fonctionnement de l'école renvoie à mon sens à la création d'une nouvelle cité qui se ferait par l'initiative d'une certaine élite, auprès de pédagogues appartenant davantage aux masses.

Qui sont donc ces enfants ?

Outre les différents entre l'EN et l'école « Les Tournesols » concernant la spiritualité ou la dimension informelle, une partie des enfants sont inscrit.e.s dans l'école par appréhension des parent.e.s d'une scolarisation ne respectant par leur rythme et proposant des effectifs démesurés. Une autre partie des enfants inscrit.e.s sont des enfants qui trouvent en l'école « Les Tournesols » un refuge.

En m'appuyant sur l'article de B. Poucet, je fais l'hypothèse que les écoles Waldorf-Steiner ne sont pas seulement animées par un refus de la pédagogie contemporaine. Le chercheur présente leur projet pédagogique qui met « [...] l'accent sur la spiritualité des individus et leur créativité » [2020 : 102], et le situe dans un souhait de répondre à des problématiques éducatives contemporaines : l'exclusion ou le décrochage scolaire, l'enseignement de connaissances des langues régionales par exemple, en plus des enjeux contemporains que j'ai pu présenter (écologique, une manière d'être au temps). En effet, beaucoup d'élèves sont inscrit.e.s suite à une expérience au préalable dans une école publique où « *ça c'est mal passé* ». L'idée est alors pour la famille de proposer à leur enfant « [...] une « pause » dans un parcours de scolarisation par ailleurs classique, plutôt qu'un choix durable pour une

pédagogie alternative. L'école des Cerisiers [ici également « Les Tournesols »] incarne plus souvent un « refuge » face à un profond mal-être plutôt qu'un « refus » de la forme scolaire [...]» [Bouillon, 2021 : 4]. Ainsi pourrait s'expliquer le turnover des élèves chaque année, en lien avec leur passé scolaire difficile.

Toutefois, cela ne concerne pas toutes les familles. L'école existe dans la ville depuis 25 ans et certain.e.s parent.e.s adhèrent avant tout au projet et à la spiritualité WS, qui soutient alors le souhait de proposer une éducation autre mais dont le « refuge » n'est pas le facteur principal.

Par ailleurs, la pédagogie WS répond également à un refus idéologique. Celui-ci n'est pas lié au refus d'être aidé par l'État [Poucet, 2020 : 103], même si la contrepartie impliquée constitue une intrusion et un contrôle non appréciés par les membres de l'école. Au fil des années, cette dernière a mis en avant l'importance financière et institutionnelle que l'État remplit en tant que partenaire : c'est un soutien financier et il légitime le sérieux dont fait preuve l'école, dans un contexte polémique et suspicieux porté à la pédagogie.

Je suppose un refus idéologique plus large, lié à « une crainte des influences délétères du monde contemporains » [Poucet, 2020 : 96], à un projet politique comme l'indique B. Poucet, du fait du déploiement pédagogique WS au niveau national et surtout international.

L'école « Les Tournesols » serait à la fois un refuge en termes d'oppressions scolaires pour les enfants, un endroit où une pédagogie différente leur est proposée. En outre, il serait à la fois un refuge idéologique, dans lequel se concentrent des idées et valeurs auxquels les adultes (parent.e.s et pédagogues) aspirent dans une dimension globale de leurs vies.

#### b. Projet humaniste et universaliste, quelles limites ?

Les pédagogies dites « alternatives » portent un projet qui se veut lutter contre les discriminations, inclusif et universaliste. Elles s'inscrivent dans un « idéal

historiquement ancré dans l'humanisme de la Renaissance ». [Kohout-Diaz, 2021 : 76]

« Cette position se réclame d'une posture éthique dans un projet pédagogique qui fait le choix de croire aux potentialités de réussite de chacun des élèves [...] Chaque différence est considérée comme une richesse » [Prud'homme *et al.*, 2012 : 10].

C'est dans cette pensée que se situe la pédagogie Waldorf-Steiner.

L'école « Les Tournesols » se veut inclusive. Elle accueille des enfants de plusieurs horizons culturels et confessionnels et souhaiterait tendre vers une mixité socio-économique même si la réalité financière permettant la survie de la structure ne le permet pas. En outre, lors de nouvelles inscriptions, les professionnel.le.s qui s'entretiennent et font visiter l'école aux familles ont le pouvoir de décision de finaliser ou non une inscription, même si la directive est à l'acceptation systématique afin de combler le déficit d'inscription. Cette précision est importante, car comme évoqué précédemment, une majorité d'enfants arrivent dans l'école suite à un traumatisme dans une structure publique. Des réflexions en équipe pédagogique surviennent alors. Entre autres : « *Que s'est-il passé ?* », « *Comment se comportait l'enfant lors de l'entretien (agité, à l'écoute, ...)* ? », « *Avons-nous un contact avec son école précédente pour avoir leur point de vue ?* ».

Ces exemples démontrent un souci de précision et une prudence de la part de l'équipe pédagogique sur certains « profils » d'élèves, au vue d'expériences vécues et de l'épuisement latent. En effet, certains enfants nécessitent une attention et une réponse à des besoins spécifiques pour intégrer pleinement la forme scolaire proposée par l'école « Les Tournesols » : des enfants suspecté.e.s d'un Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDA/H), des enfants avec un Projet d'Accueil Individualisé (PAI), ou des enfants qui ont du mal à écouter ou à s'arrêter même avec leurs pairs, « malmènent » et sont « malmené.e.s » par le groupe ainsi que le quotidien. Par ailleurs, la chercheuse M. Kohout-Diaz relève que le recours aux appellations de « troubles mentaux » augmentent pour définir la

vulnérabilité des élèves [2021 : 82], sans restructuration du système éducatif dans sa globalité, pourtant fragile.

Les dispositifs proposés par l'État, tels que les accompagnant.e.s des élèves en situation de handicap (AESH), sont long à mettre en œuvre, même au sein des structures publiques. Or, le fait que l'école soit hors contrat rend ce parcours quasiment impossible. Ainsi l'équipe pédagogique se retrouve rapidement en difficulté interne et externe : un manque de formation des professionnel.le.s sur ces sujets et un isolement de par son statut d'école hors contrat.

Par conséquent, la volonté de l'école d'être un lieu inclusif est mise à mal.

Une famille a pu voir son contrat se terminer car l'enfant accueilli (4 ans) présentait une suspicion de TDA/H, sans suivi institutionnel ou professionnel avec qui l'équipe aurait pu être en lien. Après avoir retiré leur enfant d'une école publique, la famille a tenté de proposer des solutions. Cependant la forme scolaire WS impliquant un quotidien rythmé et collectif a rendu son accueil impossible. Fallait-il s'investir auprès de l'individu ou du collectif ? Les deux étant inconciliables pour les pédagogues dans ce cadre-là, à ce moment-là, sans une aide spécifique.

De même, un entretien délicat a pu amener une famille à retirer son enfant de l'école. Un enfant de 5 ans, « *cible de son ancienne institutrice* » dans une école publique, « *n'entendait* » pas les limites, que ce soit avec ses pairs ou avec les adultes (professionnel.le.s ou famille). Rapidement dans la négociation poussée ou dans la force physique suite à des frustrations, Idil a suggéré à la famille un rendez-vous avec un.e thérapeute pour envisager « des billes » qui puissent aider l'enfant, la famille et les pédagogues. En accord avec la proposition lors de l'entretien, la famille a retiré leur fils de l'école quelques jours après, sans explication à ma connaissance.

M. Kohout-Diaz mène une réflexion concernant la posture de l'École : accueillir des enfants sans distinctions ou avec le respect de leurs différences et libertés d'expression ? Cela n'entraîne pas les mêmes mécanismes.

En effet,

« [l']injonction à prendre en compte la diversité [...] semble en réalité révéler les limites du modèle prescriptif dans la mise en œuvre des politiques publiques d'ouverture et d'équité » [2021 : 80].

Le projet inclusif peut au final perdre de vue son projet humaniste. La chercheuse le met en parallèle avec les marchés éducatifs fleurissants (écoles Montessori, École en nature...), cherchant parfois une « orientation vers l'excellence » [2021 : 81], qui viennent en opposition avec une éducation « pour tous ».

Étymologiquement, « inclusif » désigne l'inclusion, la clôture (*claudere*), le fait d'enfermer un élément dans un autre, la « disparition de l'un dans l'autre. » [Kohout-Diaz, 2021 : 83]. Ainsi, la chercheuse soulève une question essentielle : « Quelle diversité ? ».

Le fil sur lequel se déploie ces propositions éducatives est sensible, car baignées dans un société capitaliste de consommation où l'objectif, visible par le contrôle étatique, est « [...] l'intégration de l'individu sur le marché du travail. » [Kohout-Diaz, 2021 : 82]. Cette réflexion me permet de souligner à quel point l'école « Les Tournesols » et les membres pédagogiques se revendiquant de la pédagogie WS sont aux prises avec des contradictions et facteurs multiples : entre aspirations et réalités, entre valeurs idéales et constructions culturelles.

Deux principes fondateurs sont à destination des enfants, qui s'en saisissent dans la construction de leur relations et personnalité et sont révélateurs d'une aspiration politique de la part des acteur.trice.s adultes. Ces dernier.ière.s l'incarnent pour eux.elles-mêmes et pour autrui. Cette volonté pédagogique qui se lie à une aspiration plus large amène un épuisement connu des milieux associatifs mais plus largement des milieux éducatifs, même public. Cette réalité interroge le rapport au travail et à la santé, d'un point de vue politique : le « faire bonne figure » pour des collègues, un employeur, des parent.e.s au détriment de sa santé physique ou psychique. Cet élément de réflexion s'articule avec un axe plus large : la situation complexe dans laquelle cette école et ses acteur.trice.s se retrouvent, à la fois portée

par une aspiration humaniste et universaliste mais à la fois pris dans un contexte culturel, institutionnel et finalement politique conséquent, réinterrogent les idéaux fondateurs des éducations dites alternatives. Je peux néanmoins suggérer que la finalité recherchée par la pédagogie WS est moins l'intégration des élèves sur le marché du travail, qu'une connaissance d'eux-mêmes, leur permettant d'accéder à un certain équilibre et bonheur dans leur vie sociale, professionnelle, affective et spirituelle.

## **Éduquer pour la vie d'aujourd'hui ? Pour la vie de demain ?**

Dans le cadre d'une crise où l'existence de l'école associative Waldorf-Steiner est en jeu, j'ai présenté en partie comment les acteur.trice.s concerné.e.s s'organisent, dialoguent et font vivre un espace scolaire par les fêtes. Les fêtes steineriennes sont investies de façon pédagogique, idéologique et personnelle par les pédagogues et certain.e.s parent.e.s. Elles sont un moment où la séparation du monde des adultes et des enfants est plus poreuse, où le mystère, l'émerveillement et les matières dites nobles sont rassemblés et mis en avant, afin de créer une ambiance et un espace particulier, proposant un moment à vivre, à sentir et à créer aux enfants, aux familles et aux pédagogues.

En effet, la pédagogie WS se veut holistique. En pensant un ensemble, elle propose une lecture en termes de cycles. Les fêtes et le quotidien scolaire sont intrinsèquement liés, dépassant une analyse duale entre la fête et le quotidien. Les explications données par les jardinières d'enfants sur leurs pratiques autour de l'autonomie, de l'ennui ou encore de la socialisation viennent en écho au symbolique des fêtes steineriennes : la volonté, l'hommage à la terre, maintenir une flamme et force intérieures, le pardon, l'entraide. Ces symboles et valeurs ponctuent le quotidien, sont travaillés de façon informelle dans les regroupements ou temps libres et se trouvent à leur paroxysme lors de ces fêtes.

Ces valeurs s'appuient sur deux principes fondateurs. J'ai développé l'importance de l'émerveillement et des « matières dites nobles » pour les pédagogues, qui illustre

un certain projet de société. Cette volonté pédagogique est liée à une conviction personnelle très forte, un idéal politique, basée sur l'idée que l'éducation est un savoir-être avec le monde et les autres. Cette manière de faire autrement est en lien avec l'idée d'une « *spiritualité laïque* », fondée sur un concept WS central et tridimensionnel: « *apprendre avec le cœur, la tête et les mains* ». (Cœur, esprit et corps). Ce projet propose une distanciation avec la vie contemporaine prônant l'hyperconsommation et un rythme de vie accéléré pour un recentrage sur le travail manuel et la sensorialité. Les pédagogues rencontré.e.s font référence à des éléments du passé en lien avec la proposition de R. Steiner, et tentent de les concilier dans leurs pratiques en lien avec des enjeux contemporains (les écrans, le végétarisme, le genre...), avec lesquels iels vivent au quotidien. En effet, R. Steiner invitait les professionnel.le.s à « vivre avec son époque » comme le rappelle un jour Francesca en réunion.

Dès lors, le projet pédagogique de l'école et les pédagogues s'inscrivent dans une pensée qui se veut humaniste, universelle, proposant un rapport aux temps, aux autres et à son environnement davantage ancré dans le présent et dans le corps. J'ai observé dans le cadre pédagogique de l'école « Les Tournesols », des enfants entrant en relation avec des objets et des matières, vivant des expériences sensorielles, imaginaires et relationnelles. Les enfants y font advenir des détails, des repères, des gestes ou des discussions organisant leurs rapports sociaux, leurs pratiques et leurs représentations du monde. Toutefois, j'ai pu émettre l'hypothèse que si l'équipe pédagogique propose et aspire à un idéal de fonctionnement, de renouement avec une présence et un rapport au temps, qui se veut différent de la société contemporaine hyper-consommatrice, il n'empêche qu'elle est traversée par des habitudes et mécanismes de pensées culturels bien ancrés, dans lesquels les enfants de cette école et leurs familles sont également pris.

Cette complexité entre une volonté proche de la vocation, d'un engagement de la part des acteur.trice.s adultes et la réalité de l'école conduit à un certain épuisement professionnel. À mon sens, il peut également être alimenté par une fragilisation induit par un rapport au travail et à la santé, où le « faire bonne figure » est de mise, à la fois ses collègues et pour les enfants accueilli.e.s. Il reste cependant à creuser l'idée selon laquelle le regard et les remarques des familles qui paient pour un service auraient peut-être la même conséquence que le fonctionnement néo-libéral actuel.

La pédagogie WS s'insérerait alors en partie dans le système du marché éducatif actuel.

Au final, au vu de mon expérience auprès des membres de cette école, c'est le deuil d'un idéal, d'un projet qui a dû être travaillé et accepté sur plusieurs mois, tout comme ces cycles chers à la pédagogie WS. « *Il y a un début et une fin* ».

Je conclurai en présentant une réflexion sur l'éducation « pour tous ». En effet, M. Kohout-Diaz propose de le penser dans une articulation avec une « compréhension inclusive et démocratique de la citoyenneté » qui ne désigne en aucun cas une homogénéisation au détriment des diversités. [2021 : 85] C'est une réflexion que je trouve pertinente à la fin de ce travail de mémoire : dans une pédagogie qui veut proposer une tolérance du rythme et la personnalité de chacun, ainsi qu'une approche spirituelle et artistique au monde, mais qui toutefois se retrouve aux prises avec un fonctionnement dominant, reproduisant des inégalités ; qu'est-ce qu'éduquer ? Pour qui éduque-t-on ? Pour soi ? Pour autrui ? Pour aujourd'hui ou pour demain ?

Cela me conduit à interroger la vision linéaire du fait de grandir en lien avec une conception du temps. L'on appartient à une catégorie d'âge ou à une autre, associée à des droits et des devoirs, selon des caractéristiques précises en lien avec une conception du temps et de l'âge. Ces deux derniers éléments conditionnent et valident en France le fait d'un individu grandisse. C'est cette vision adulto-centrée de l'éducation que l'anthropologie de l'enfance vient remettre en perspective : qu'est-ce que ces enfants ont à proposer aujourd'hui de leur vécu et connaissance, qui pourrait nous remettre en question sur notre propre intolérance ? Que vivent-ils ? Est-ce que ces fêtes pensées au préalable dans une proposition et symbolique précises ne permettent pas déjà de vivre universellement autour de thématiques qui rassemblent ?

Il me semble que l'objectif de l'éducation pour cette école et ses membres peut se trouver dans une volonté de faire société autrement, de créer des liens et vivre des instants différemment, dans une projection évidemment future mais également dans un présent bien rythmé, par des fêtes.

En effet, cette école se voulant au cœur des rythmes de la nature en pleine métropole du sud-ouest, n'est-elle pas de par ses fêtes un exemple « [...] [d'] observatoire de la ville [voire de la vie] en train de se faire » ? [Rinaudo *et al.*, 2007 : 1]

## **Bibliographie**

ANDREO-RAYNAUD GRÉGOIRE, 2020, « Étude des représentations sociales de la culture occitane chez les élèves de Calandretas », *Lengas. Revue de sociolinguistique* [en ligne], n° 87. [Consulté le 22/02/23]. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/lengas/4322>.

BECKER HOWARD S., 2006, Sur le concept d'engagement, *SociologieS* [en ligne], Découvertes/Redécouvertes. [Consulté le 12/04/23]. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/sociologies/642>.

BORDES VÉRONIQUE, 2012, « Éducation non formelle », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* [en ligne], n° 28 : 4-8. [Consulté le 20/05/22]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/dse/332>

BOUILLON FLORENCE, 2005, « Pourquoi accepte-t-on d'être enquêté ? Le contre-don, au cœur de la relation ethnographique », in BOUILLON FLORENCE, FRESIA MARION, TALLIO VIRGINIE (dir.), *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie*, coll. Dossier africains, Paris, EHESS : 75-95.

BOUILLON FLORENCE, 2021, « Mais que font les adultes ? Apprentissages autonomes et travail relationnel dans une école démocratique française », *Spécificités* [en ligne], vol. 16, n° 2 : 70-86. [Consulté le 19/01/23]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-specificites-2021-2-page-70.htm>

BRIAND ANNE-LAURE, FOURNIER LAURENT SÉBASTIEN, GALLENGA GHISLAINE, et PONS ÉRIC, 2018, « La fête éclatée : un nouveau type de fête locale ? », *Socio-anthropologie* [en ligne], n° 38 : 123-135. [Consulté le 22/01/23]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/socio-anthropologie/3870>

BROUGÈRE GILLES, 2002, « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels », *Education et sociétés* [en ligne], n° 10 : 5-20. [Consulté le 24/05/22]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-2-page-5.htm>

BROUGÈRE GILLES, 2009, « Chapitre 1. Vie quotidienne et apprentissages », in Gilles Brougère (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne* [en ligne], Paris cedex 14, Presses Universitaires de France : 21-31. [Consulté le 20/05/22]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/apprendre-de-la-vie-quotidienne---page-21.htm>

CHARNAY THIERRY, 2000, « Le corpus de Baucomont des pratiques ludiques des enfants », in SAADI-MOKRANE DJAMILA (éd.), *Sociétés et cultures enfantines*, Lille, Édition du Conseil Scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle Lille-3 : 31-38.

COLLOMB NATACHA, 2019, « Les observations des bébés : un défi méthodologique et épistémologique », *L'Autre* [en ligne], vol. 20, n° 3 : 252-262. [Consulté le 24/04/23]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-l-autre-2019-3-page-252.htm>

CORSARO WILLIAM A. ET MOLINARI LUISA, 2017, « Entering and observing in children's worlds. A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. », in PIA CHRISTENSEN ET ALLISON JAMES (dir.), *Research with children. Perspectives and practices*, Abingdon, Routledge : 11-30.

CROZAT DOMINIQUE ET FOURNIER LAURENT SÉBASTIEN, 2005, « De la fête aux loisirs: événement, marchandisation et invention des lieux », *Annales de géographie* [en ligne], vol. 643, n° 3 : 307-328. [Consulté le 20/02/23]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2005-3-page-307.htm>

DANIC ISABELLE, DELALANDE JULIE, et RAYOU PATRICK, 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Presses Universitaires de RennesRennes.

DELALANDE JULIE, 2001, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DELALANDE JULIE, 2009, « Pratiquer l'anthropologie de l'enfance en sciences de l'éducation : une aide à la réflexion », in VERGNIOUX ALAIN (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ? Questions vives* [en ligne], Caen, Presses universitaires de Caen : 103-112. [Consulté le 22/11/22]. Disponible sur : <http://books.openedition.org/puc/8177>

DICHARRY ÉRIC, 2010, « Pour une anthropologie de la fête au Pays Basque », *Lapurdum* [en ligne], n° 14 : 33-53. [Consulté le 02/04/22]. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/lapurdum/2247>

DURKHEIM ÉMILE ET MAUSS MARCEL, 2017, « [1] De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives », in *De quelques formes primitives de classification* [en ligne], Paris Cedex 14, Presses Universitaire de France : 27-121. [Consulté le 14/02/22]. Disponible sur : <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/de-quelques-formes-primitives-de-classification--9782130606710-page-27.htm>

GARNIER BRUNO, 2021, « Former les masses et les élites en France, entre politiques nationales et convergences internationales, XIXème - XXIème siècle. », in BAOCUN LIU ET RÉGIS MALET (dir.), *Politiques éducatives, diversité et justice sociale: perspectives comparatives internationales*, Berlin, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften : 29-47.

GAUDIN OLIVIER ET LE CALVÉ MAXIME, 2018, « La traversée des ambiances: Regards sur les atmosphères en sciences sociales », *Communications* [en ligne], vol. 102, n° 1 : 5-23. [Consulté le 07/01/22]. Disponible sur : [https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_2018\\_num\\_102\\_1\\_2886](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_2018_num_102_1_2886)

HENNION ANTOINE, 2004, « Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés* [en ligne], vol. 85, n° 3 : 9-24. [Consulté le 12/05/23]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-societes-2004-3-page-9.htm>

HENNION ANTOINE, 2009, « Réflexivités. L'activité de l'amateur », *Réseaux* [en ligne], vol. 153, n° 1 : 55-78. [Consulté le 30/11/22]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-reseaux-2009-1-page-55.htm>

HERTZOG IRÈNE-LUCILE, 2014, « Les coûts de l'assistance médicale à la procréation pour les femmes salariées », *Cahiers du Genre* [en ligne], vol. 56, n° 1 : 87-104. [Consulté le 17/11/22]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2014-1-page-87.htm>

KOHOUT-DIAZ MAGDALENA, 2021, « « Pour tous » : quelles diversités pour une éducation inclusive ? Idéaux, paradoxes et principes de l'universalisme éducatif », in BAOCUN LIU ET RÉGIS MALET (dir.), *Politiques éducatives, diversité et justice sociale: perspectives comparatives internationales*, Berlin, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften : 75-90.

LENCLUD GÉRARD, 1987, « La tradition n'est plus ce qu'elle était... », *Terrain* [en ligne], n° 9 : 110-123. [Consulté le 17/01/23]. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/terrain/3195>

LIGNIER WILFRIED, 2008, « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses* [en ligne], n°73 : 20-36. [Consulté le 12/04/2022]. Disponible sur : <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26194361>

LUCIANI PAUL, 2023, « Le berceau des subjectivités. Pour une anthropologie des bébés à la crèche », *Ethnologie française* [en ligne], vol 53 : 114-124. [Consulté le 12/03/23]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2023-1-page-111.htm>

MALET RÉGIS, 2007, « De l'acculturation à la subjectivation: Approche de la formation des enseignants », *Ethnologie française* [en ligne], vol. 37, n° 4 : 663-670. [Consulté le 09/04/23]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-663.htm>

MARCHIVE ALAIN, 2007, « Le rituel, la règle et les savoirs: Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire », *Ethnologie française* [en ligne], vol. 37, n° 4 : 597-604.

[Consulté le 03/06/2022]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-597.htm>

MARINOPOULOS SOPHIE, 2019, « Une stratégie nationale pour la santé culturelle - Promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien à son parent (ECA-LEP) », *rapport pour le Ministère de la Culture* [en ligne]. [Consulté le 19/01/23]. Disponible sur : <http://www.vie-publique.fr/rapport/271301-une-strategie-nationale-pour-la-sante-culturelle-veil-jeune-enfant>

NAHOUM-GRAPPE VÉRONIQUE, 2018, « L'épaisseur du présent. Courte réflexion ethno-phénoménologique », *Communications* [en ligne], vol. 102, n° 1 : 233-249. [Consulté le 16/03/22]. Disponible sur : [https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_2018\\_num\\_102\\_1\\_2904](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_2018_num_102_1_2904)

PARRAT-DAYAN SILVIA ET TRYPHON ANASTASIA, 1998, « Introduction » in PIAGET JEAN (dir.), *De la pédagogie* [en ligne], Odile Jacob : 5-26. [Consulté le 12/03/2022]. Disponible sur : <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/--9782738105486-page-5.ht>

PARIZOT CÉDRIC, 2021, « Au-delà des interactions et des transactions », in *Israël palestine, Un antiatlas, Vol. 4. Inédit. Au seuil de la frontière : Redéplier les espaces israélo-palestiniens*, Marseille : 64-69.

POUCET BRUNO, 2020, « Chapitre 6. L'enseignement privé scolaire hors contrat : refuge ou refus de l'école ? », in CAHON JULIEN (dir.), *Refus et refusés d'école* [en ligne], FONTAINE, Presses universitaires de Grenoble : 89-104. [Consulté le 28/02/23]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/refus-et-refuses-d-ecole--9782706145605-p-89.htm>

PRUD'HOMME LUC, VIENNEAU RAYMOND, RAMEL SERGE, et ROUSSEAU NADIA, 2012, « La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion », *Éducation et francophonie* [en ligne], vol. 39, n° 2 : 6-22. [Consulté le 20/05/23]. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/1007725ar>

RINAUDO CHRISTIAN, BABY-COLLIN VIRGINIE, CUNIN ELISABETH, DORIER ELISABETH, et GRÉSILLON BORIS, 2007, « « Fêter » », in *Vies citadines* [en ligne], Belin : 171-190. [Consulté le 26/03/23]. Disponible sur : <https://shs.hal.science/halshs-01086360>

SIROTA RÉGINE, 2019, « Positions et dispositions de la sociologie de l'enfance. Retour sur le processus de socialisation » in DEPOILLY SÉVERINE (éd.), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Presses universitaires de Vincennes : 27-52

SOLA CHRISTEL, 2007, « « Y a pas de mots pour le dire, il faut sentir. » », *Terrain* [en ligne], n° 49 : 37-50. [Consulté le 16/04/23]. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/terrain/5841>

VEYNE PAUL, 1978a, « Chapitre III. Ni faits, ni géométral, mais des intrigues », in *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Le Seuil : 35-47.

VEYNE PAUL, 1978b, « Chapitre X. L'allongement du questionnaire », in *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Le Seuil : 183-201.

VIAUD MARIE-LAURE, 2017, « Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives », *Spécificités* [en ligne], vol. 10, n° 1 : 119-148. [Consulté le 04/07/22]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-specificites-2017-1-page-119.htm>

VINSON MARIE-CHRISTINE, 2013, « Le Cru et le Lu: Ethnocritique d'un album pour la jeunesse, Le Géant de Zéralda », *Pratiques* [en ligne], n° 157-158. [Consulté le 10/10/22]. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/pratiques/3856>

YOUNG CHRISTOPHER, 2016, « Penser le conflit professionnel. Sécurité et thérapie dans une prison suisse », *Sociétés contemporaines* [en ligne], vol. 103, n° 3 : 43-64. [Consulté le 02/04/23]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2016-3-page-43.htm>

## **Sitographie**

CNRLT. Révéler [en ligne]. 2012. [Consulté le 20/02/23]. Disponible sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/r%C3%A9v%C3%A9ler>

CNRLT. Vocation [en ligne]. 2012 [Consulté le 20/02/23]. Disponible sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/vocation>

ÉRÈS. La parentalité positive ?! [en ligne]. Novembre 2019. [Consulté le 20/01/2023]. Disponible sur : [https://www.editions-eres.com/uploads/documents/Programmes-colloques/Depl\\_Journees\\_Spirale\\_d\\_finitif\\_.pdf.pdf](https://www.editions-eres.com/uploads/documents/Programmes-colloques/Depl_Journees_Spirale_d_finitif_.pdf.pdf)

RÉSEAU ÉCOLE ET NATURE. Le syndrome du manque de nature [en ligne]. 2013. [Consulté le 09/03/23]. Disponible sur : [http://biodiversite.reseaucoleetnature.org/sites/default/files/users/veronique/le\\_syndrome\\_de\\_manque\\_de\\_nature-130925.pdf](http://biodiversite.reseaucoleetnature.org/sites/default/files/users/veronique/le_syndrome_de_manque_de_nature-130925.pdf)

SERVICE PUBLIC DIRECTION DE L'INFORMATION LÉGALE ET ADMINISTRATIVE (PREMIER MINISTRE). Instruction obligatoire [en ligne]. 24 août 2020. [Consulté le 25/05/2023]. Disponible sur : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1898>

SERVICE PUBLIC DIRECTION DE L'INFORMATION LÉGALE ET ADMINISTRATIVE (PREMIER MINISTRE). Accueil en jardin d'enfants [en ligne]. 14 septembre 2021. [Consulté le 25/05/2023]. Disponible sur : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F21370>

## **Annexes**

Annexe n° 1 : Plan de l'école dans son ensemble.

Annexe n° 2 : Plan détaillé de la cour des jardins d'enfants « Les Étoiles » et « Les Soleils ».

Annexe n° 3 : Questionnaire créé à l'attention des parents d'élèves de l'école.

Annexe n° 4 : Chant « Je marche avec ma lanterne ».

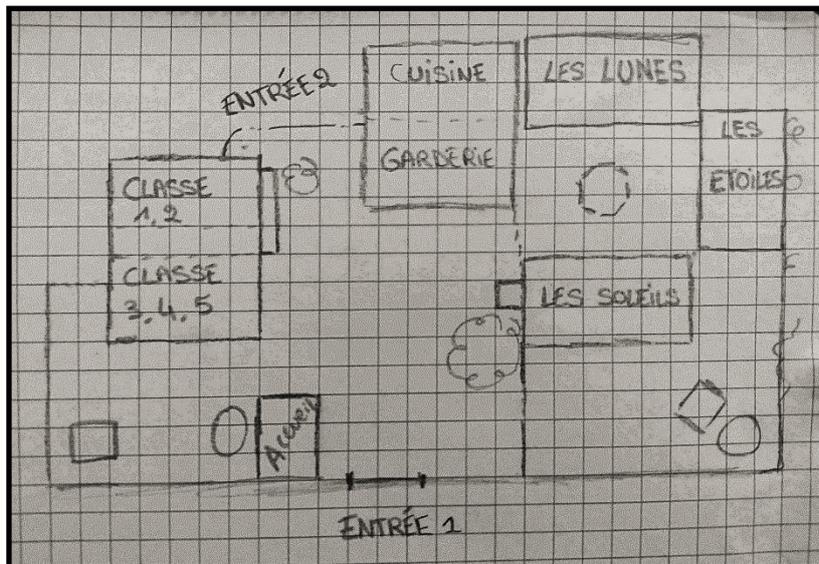
Annexe n° 5 : Chant « Lune, Etoile et Soleil ».

Annexe n° 6: Chant « Lanterne dans la nuit ».

Annexe n° 7: Document de la fédération Waldorf-Steiner « Cultiver l'émerveillement chez les enfants ».

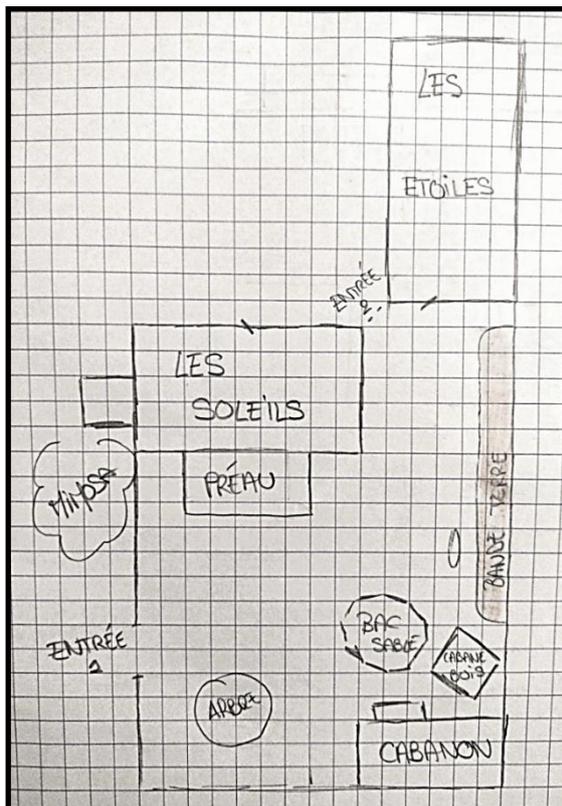
Annexe n° 8 : Photos du moulin à grains de la classe « Les Soleils ».

Annexe n° 1 : Plan de l'école dans son ensemble.



Plan 1 : École dans son ensemble. Plan réalisé par Chloé Bedos

Annexe n° 2 : Plan détaillé de la cour des jardins d'enfants « Les Étoiles » et « Les Soleils ».



Plan 2 : Détail de la cour des jardins d'enfants "Les Etoiles" et "Les Soleils". Plan réalisé par Chloé Bedos.

### Annexe n°3 : Questionnaire créé à l'attention des parents d'élèves de l'école.

Bonjour à tous et à toutes,

Merci infiniment pour le temps que vous accordez à ce questionnaire d'étude de master. Étudiante en master d'anthropologie sociale et culturelle à l'université de Toulouse Jean Jaurès, je m'intéresse aux vécus des enfants. En particulier autour de la construction sociale de leurs rapports à l'environnement et au corps (se déplacer, se repérer, s'exprimer...) dans le jeu entre pairs, dans l'échange avec les professionnels et dans les temps festifs et quotidiens. Ce questionnaire vise à établir les particularités (ou non) que les parents des enfants inscrits à l'école « Les Tournesols » attribuent ou relèvent au sein de cette dernière, pour leurs enfants, pour eux-mêmes ou de manière plus large.

Ce questionnaire est anonyme et s'inscrit uniquement dans un cadre universitaire.

#### Partie A:

A1. Combien avez-vous d'enfants inscrits à l'école « Les Tournesols » ?

A2. Depuis combien de temps ? (En année ou en mois).

A3. Votre/vos enfant(s) a-t-il / ont-ils déjà été scolarisé(s) auparavant ? Oui / Non

A4. Si oui, dans quelle école ? (Ecole publique ou privée, ville et département).

#### Partie B: Vos motivations et choix pour cette école.

B1. Quelles sont ou étaient vos motivations de départ pour inscrire vos/votre enfant dans cette école ? (En ce qui concerne votre/vos enfant(s) en particulier).

B2. Quelles sont ou étaient vos motivations de départ pour inscrire vos/votre enfant dans cette école ? (Pour vous en tant que parent).

B3. Connaissez-vous la pédagogie Waldorf-Steiner ? Oui / Non B4. Quels premiers retours ou remarques pouvez-vous faire ? (Ce qui vous plaît, vous intrigue, vous déplaît ...)

B5. Quels avantages et inconvénients repérez-vous pour votre/vos enfants en tant que parent ?

B6. Relevez-vous des différences ou particularités au sein de l'école « Les Tournesols » par rapport à d'autres écoles ? Si oui, lesquelles ?

B7. Quels retours avez-vous de votre/vos enfants sur l'école "Les Tournesols" ? (Découvertes, remarques, joies, déceptions...)

B8. Connaissez-vous d'autres écoles à la pédagogie Waldorf-Steiner ? (Si oui, veuillez préciser son nom ou le département).

B9. Quelles particularités attribuez-vous à cette pédagogie Waldorf-Steiner ?

Partie C: Aspects sociologiques.

C1. Quel est votre genre ? Féminin / Masculin / Autre

C2. Quel est votre âge ?

C3. Quelle est votre profession ? (Veuillez également préciser si vous êtes salarié.e ou indépendant.e).

C4. Dans quelle zone géographique êtes-vous domicilié.e.s ? 31000 / 31100 / 31200 / 31300 / 31400 / 31500 / 31600 / Autre

Encore merci pour votre participation. Bonne continuation !

Annexe n° 4 : Chant « Je marche avec ma lanterne »

Je marche avec ma lanterne et ma lanterne avec moi,  
En haut brillent les étoiles, en bas ma lanterne et moi,  
Les feuilles d'or, les feuilles rousses, viennent se coucher sur la mousse,  
Je marche avec ma lanterne et ma lanterne avec moi,  
Je suis heureuse comme une reine, je suis heureux comme un roi,  
Voici la nuit, marchons sans bruit, la bim, la bam, la bum.

Annexe n°5 : Chant « Lune, Etoile et Soleil »

Lune, étoile et soleil,  
Quelle joie et merveille,  
Si je ne peux plus les voir, j'allume ma lanterne le soir,  
Ma lumière me guide.

Annexe n°6 : Chant « Lanterne dans la nuit »

Je marche dans la nuit, tout se tait plus un bruit,  
L'oiseau dort dans son nid, et le soleil a fui,  
Et dans l'obscurité, ma lanterne allumée,  
Sur terre fait briller, douce clarté dorée.

Annexe n°7: Document de la fédération Waldorf-Steiner « Cultiver l'émerveillement chez les enfants ».

## CULTIVER L'EMERVEILLEMENT CHEZ LES ENFANTS

### Nécessaire pour aller à la découverte du monde

Dans la pédagogie Steiner Waldorf, la culture du beau, en particulier chez les plus jeunes, n'est pas une simple affaire de goût, c'est un véritable levier pédagogique dont les conséquences se propagent tout au long de la scolarité. Permettre à l'enfant de vivre dans l'émerveillement, c'est respecter sa nature profonde et lui apporter ce qu'il réclame pour grandir. Pour y parvenir, tout l'environnement pédagogique et les méthodes doivent être en adéquation avec cet objectif.

Dans un récent article du Washington Post, la journaliste Deborah Farmer Kris présente toutes les vertus de l'émerveillement sur le bien-être émotionnel et mental, ainsi que sur les compétences sociales. L'émerveillement nous rend curieux plutôt que prompts au jugement, il développe nos facultés collaboratives, il nous rend humbles, généreux et altruistes. L'auteure se demande comment cultiver cette faculté chez l'enfant. Laisser à l'enfant du temps non structuré, pour jouer librement ou juste s'ennuyer, semble être la clé.

Ces propositions sont également défendues et développées par Catherine L'Écuyer, docteure en sciences de l'éducation et psychologie, chercheuse, consultante et conférencière, dans son livre « Cultiver l'émerveillement et la curiosité naturelle des enfants ». Les jeunes enfants ont une curiosité naturelle innée : l'eau qui ruisselle sur le sol, une coccinelle qui prend son envol, le bruit d'une cuillère qu'on tape sur une casserole... Selon l'auteure « c'est cet émerveillement qui incite les enfants à aller à la découverte du monde. Voilà où ils puisent leur motivation intrinsèque ». Cependant, en stimulant trop nos enfants – comme c'est souvent le cas aujourd'hui avec de nombreuses activités extra-scolaires, la multiplication des écrans et des jouets toujours plus nombreux – nous étouffons cette capacité à se motiver par eux-mêmes.

Catherine L'Écuyer ajoute : « Les enfants naissent émerveillés, il s'agit d'un mécanisme naturel, inné. Comme le dit Aristote, c'est par nature qu'ils désirent

savoir. Mais pour que fleurisse l'émerveillement chez les enfants, il faut leur aménager un environnement respectueux de cette faculté. »

Quel est donc cet environnement qui permet à l'émerveillement de fleurir tout au long de l'enfance ?

### ENCOURAGER LE JEU LIBRE

Le jeu procure de l'émerveillement à l'enfant ; il est en cela essentiel. Cependant, pas n'importe quel jeu. Simplicité est le maître-mot, des jouets « sans piles ni boutons » sont essentiels à son développement, car « l'élan de l'enfant doit suffire à les animer ». L'enfant gagne à être libre dans ses jeux, sans qu'un adulte ne lui donne des instructions. C'est lui qui initie son jeu, de sa propre volonté. Dans cette approche, « le rôle de l'éducateur de la petite enfance [est considéré] non pas comme celui d'un instructeur mais comme celui d'un facilitateur, qui travaille avec discrétion et humilité. ».

Cette approche constitue la base pédagogique du jardin d'enfants Steiner Waldorf où le jeu libre tient une place centrale. En intérieur, avec des éléments simples et naturels (morceaux de bois, tissus, planches, poupées de tissus...), et en extérieur (avec tout ce qu'offre la nature) chaque jour, le jeu permet de stimuler la créativité et développer les compétences sociales de l'enfant.

### UNE LARGE PLACE POUR LA NATURE

L'impact positif qu'a la nature sur les enfants est montré par de nombreuses études : amélioration des habiletés motrices, hausse de la confiance en soi, réduction du stress et des symptômes de déficit d'attention, amélioration de la capacité à coopérer.

Bien sûr, la nature est une formidable source de curiosité naturelle et une fenêtre sur l'émerveillement. « Nos enfants doivent réapprendre à observer patiemment le parcours d'un escargot, la croissance des fleurs, le glissement d'une goutte de pluie sur le dos velu d'une chenille, la floraison d'un arbre fruitier. Ils doivent réapprendre à s'émerveiller en arrosant des plantes, en cueillant des framboises... » La nature apprend également aux enfants que tout ce qui est beau et bon mérite du temps et de la patience.

Aller au contact de la nature avec les enfants, quel que soit le temps, est donc une activité privilégiée que l'on retrouve dans tous les établissements Steiner Waldorf,

du jardin d'enfants (avec des jeux libres extérieurs et des sorties en forêt) aux grandes classes (avec des cours de jardinage ou des stages forestiers).

#### RESPECTER LE RYTHME DE L'ENFANCE

Le rythme frénétique de notre époque est contraignant pour les enfants car il ne correspond pas à leur rythme naturel de développement. Pour Catherine L'Écuyer, «Les adultes doivent redécouvrir la sensibilité dont les a dotés la nature et qui s'est éteinte au gré des aléas de leur vie trépidante et parfois frénétique. Nous devons réapprendre à harmoniser l'attention que nous portons à nos enfants en fonction de leurs rythmes. »

Cela signifie aussi de ne pas chercher à accélérer le développement cognitif et affectif de l'enfant, en le sur-stimulant pour essayer de le rendre hyper-performant. Dans les jardins d'enfants Steiner Waldorf, l'enfant a le temps de s'épanouir dans son corps, de développer ses compétences sociales par le jeu, de vivre la joie du jeu libre sans être poussé à des apprentissages précoces, notamment celui de la lecture, qui ne commence qu'à 6-7 ans dans la pédagogie Steiner Waldorf.

#### REAPPRIVOISER LE SILENCE

Aujourd'hui, l'environnement est presque toujours bruyant, avec des écrans allumés diffusant un bruit de fond permanent. Confronté à ces différents stimuli, l'enfant ne peut pas garder son attention intacte. On remarque notamment que le jeu d'un tout petit est altéré lorsque la télévision est allumée près de lui, même s'il ne la regarde pas. La capacité des adolescents à appréhender de multiples tâches (par exemple faire leurs devoirs tout en écoutant de la musique et en surfant sur les réseaux sociaux) est un mythe, car leur capacité de concentration est en fait très réduite.

Pour les plus petits, il est recommandé d'aménager des coins calmes dans lesquels ils trouveront « un bon équilibre entre silence, son, paroles et images ».

#### DES RITUELS PORTEURS DE SENS

Notre vie est remplie de moments routiniers. Ils peuvent être répétés machinalement. Mais ce qui va nourrir l'enfant, ce sont les rituels, les « routines humanisées », porteuses de sens, que l'enfant peut associer à « des moments passés en compagnie d'êtres chers, de camarades de classe, de frères ou sœurs, de grands-parents... ». C'est pour cela qu'il prend plaisir notamment à écouter de multiples fois

la même histoire avant de se coucher. Sans compter que ces rituels offrent plus de stabilité et de repérage dans le temps à l'enfant.

Dans les établissements Steiner Waldorf, le cours des journées, des semaines et de l'année est rythmé par différents rituels qui se répètent. Ainsi, au jardin d'enfants, l'enfant retrouvera chaque jour de la semaine une même activité. Les histoires, comptines, jeux de doigts et rondes se répètent pendant plusieurs semaines, pour permettre à l'enfant de revivre chaque jour cette joie de les connaître, de les dire ou de les écouter.

L'année scolaire de tous, petits et grands, est rythmée par les nombreuses fêtes célébrées dans les établissements Steiner Waldorf. À partir du primaire, ce rythme se retrouve également dans la structure du cours de période.

#### LAISSER SA PLACE AU MYSTERE

Le mystère, c'est « ce qu'on a jamais fini de comprendre », une « possibilité infinie de connaître ». Les enfants s'émerveillent donc devant le mystère « car ils y voient une occasion de toucher l'infini ».

« Les enfants abordent le mystère avec humilité car ils se disent qu'ils ne peuvent pas tout comprendre. En tant que parent, notre rôle n'est pas de tout rationaliser, car cela aurait pour conséquence de réduire leur vision du monde », estime Catherine L'Écuyer. C'est malheureusement ce qu'il se passe lorsque l'accent est mis trop intensément sur l'explication rationnelle des choses, afin d'accélérer le développement de l'enfant. Après les années de jardin d'enfants, où le mystère a toute sa place (loin des pré-apprentissages scolaires précoces), les premiers enseignements formels à l'école Steiner-Waldorf laissent également une place au mystère. En effet, plutôt que de tout expliquer à l'enfant dès son plus jeune âge par des théories savantes, l'enseignant cherche à évoquer chez l'enfant des images intérieures, adaptées à sa maturité, qui pourront se développer et se transformer au cours de la scolarité jusqu'à arriver au savoir scientifique lorsqu'il aura atteint la pré-adolescence.

#### LA SOIF DE BEAUTE

« L'humanité peut vivre sans la science, sans pain, seule la beauté lui est indispensable. Tout le secret est là, toute l'histoire est là. » — Dostoïevski

La soif de beauté fait partie de notre nature profonde. Il faut donc entourer les enfants de beauté, en les mettant au contact de la réalité (par exemple en introduisant des éléments naturels comme le bois, la laine, de la verdure, de la lumière naturelle et des jouets simples qui ne clignent pas et ne font pas de bruit, en lui montrant un vrai lapin et non un Bugs Bunny...).

Pour un enfant, la beauté est aussi ce qui est « naturellement bon pour lui et respecte sa vraie nature » : l'amour et le réconfort des parents, la gentillesse d'un enseignant, le jardin luxuriant qui offre des fruits et légumes variés et colorés. Le beau est au centre de la pédagogie Steiner Waldorf, tant dans l'esthétique (matériaux naturels, soin apporté aux salles de classes – par exemple avec le grand dessin au tableau qui accueille chaque jour les élèves ou la place de l'art dans le cursus...) que dans la qualité des relations qui sont recherchées entre professeurs et élèves et entre élèves eux-mêmes.

Tout cela permet donc à l'émerveillement de ne pas s'endormir, de ne pas donner un coup d'arrêt à l'imagination de l'enfant et à son élan naturel pour tout ce qui l'entoure.

« Apprendre devrait être un voyage merveilleux, guidé par une profonde réflexion sur ce que l'enfance exige : respect du rythme, de l'innocence, du sens du mystère et de la soif de la beauté », nous dit Catherine L'Ecuyer. Cette réflexion est au cœur de la pédagogie Steiner Waldorf.

<https://www.pedagogie-waldorf.fr/2022/01/03/cultiver-lemerveillement-enfants/>

Annexe n°8 : Photos du moulin à grains de la classe « Les Soleils ».

