

L'avenir du degré supérieur [secondaire]

André Bartoniczek

Au dernier rang du cours d'allemand de la douzième classe [dernière classe du niveau supérieur ou secondaire d'une école Waldorf, *ndt*] est assise une élève qui foncièrement ne prend pas part au cours, donne l'impression de s'ennuyer et d'être absente, désintéressée et surmenée. Le travail de classe fait défaut et se situe en-dessous de la moyenne. C'est totalement évident : cette élève ne peut rien commencer avec le cours de poésie, elle se trouve ici dans un cours qui ne lui convient pas. Arriva ensuite le dernier jour de cette unité de cours où je devais prendre congé de mes élèves (c'était pendant mon stage d'intégration dans un lycée) ; tous sortent, soudain cette élève se tient là devant moi. Elle me demande, quelque peu hésitante : « Vous aimez donc les poésies ? » Je ne vais plus guère extérieurement confirmer cela et elle poursuit : « J'ai cela pour vous — pourriez-vous donc y jeter un œil ? » Elle me remet une chemise et il s'avère qu'elle renferme des poèmes — écrits de sa propre main. Je la remercie et promet de lui en rendre compte bientôt.

Dans le train régional qui me ramenait chez moi, j'ouvris le dossier et je me mis à lire les poèmes l'un après l'autre.

Je pouvais à peine envisager cela : chaque poème un joyau du langage !, avec un contenu profondément fondé, chaque vers, une reconnaissance de l'être propre et de son monde d'expérience. Je ne peux pas rendre ici combien je fus ému et bouleversé — comment avais-je pu ne pas voir la personnalité de cette jeune personne ? Mon image de l'élève : aucune relation aux poèmes, un temps gaspillé pour elle — et voilà qu'il s'avérait maintenant qu'elle pouvait exactement produire elle-même ce dont nous parlions et pouvait même mieux le faire que nous tous. Toute aussi émouvante fut la rencontre avec les processus intérieurs de cette personnalité en quête d'une orientation dans ses versets. Un exemple :

*„Ich bin,
Was ihr nicht vermögt zu sagen,
Eine Seele mit Schwingen,
So mächtig zu fliegen.
Phantasie bildet das Muster meiner Flügel,
Einsamkeit die Blume in meiner sehnsüchtigen Herzen.“*

« Je suis,
Ce que vous ne pouvez dire,
Une âme en son essor,
Si imposante à s'élancer.
Imagination dessine mes ailes,
Solitude, la fleur en mon cœur fervent. »

Cela étant, l'auteure voulait apprendre de moi pourquoi elle écrivait quelque chose comme cela. Elle se demandait si elle n'était pas malade ou bien ce qui la forçait à écrire ainsi. Dans un entretien long et intense, je pus lui décrire ce que je retrouvais dans ses images et combien celles-ci étaient en harmonie entre elles et la raison pour laquelle ce qu'elle écrivait était quelque chose d'absolument sain. Au cours de notre échange, je connus ensuite la raison aussi de son absence qui prenait la forme d'un retrait hors de l'événementiel du cours : toute cette école est complètement insensée...

Développer une conscience du problème

Comment un jeune être humain peut-il vivre sa scolarité d'une manière sensée ? Comment est-il possible à l'enseignant d'appréhender les questions et intentions de ses élèves ? Comment l'école peut-elle réellement devenir un lieu de formation ? Dans le cas décrit, nous nous heurtons à une relation de tension qui semble être symptomatique : le jeune être humain, qui vient à ma rencontre, est comme recouvert d'un voile, la personne que je perçois, laisse à peine transparaître son être véritable. Elle fait son apparition, selon les circonstances, engoncée dans de grandes imperfections et incapacités — or derrière cet aspect extérieur, se dissimule un être humain merveilleux et précieux, en qui c'est le futur qui parle. La réussite de l'école au niveau secondaire

(*Oberstufe*) dépend avec cela de savoir — pour parler avec Schiller — si un « être humain ayant un idéal » peut être vu et soutenu.

Les niveaux secondaires de l'école Waldorf revendiquent pour eux en général de suivre un engagement qui reconnaît et prend au sérieux les impulsions latentes de l'adulte et de pratiquer, en correspondance à cela, une pédagogie moderne et innovatrice. Comment en arrive-t-on ensuite à ce que la réalité adopte si souvent un tout autre langage : les élèves annoncent leur départ de l'école Waldorf, parce qu'il sont désillusionnés et ne retrouvent plus la qualité substantielle de leur scolarité qu'ils avaient connue avec l'enseignant responsable de la classe ; d'autres changent d'écoles et vont d'une école Waldorf à une autre, parce qu'il y a encore un rudiment d'art ; les contenus d'époques classiques sont supprimés et remplacés par des préparations précoces aux examens ; des projets, comme les jeux de classe [représentations scéniques à l'image des jeux de Noël restaurés entre autre par Julius von Schröer, *ndt*] ou le travail de l'année, sont encore menés à contre cœur ou totalement supprimés ; la pratique est dès lors vécue dans la routine ; pour les forums du secondaire on ne trouve plus guère de collègues qui aient quelque plaisir à travailler en collaboration avec des jeunes gens ; et ceux-ci se rendent compte de la manière dont les plus âgés œuvrent avec peine, deviennent pragmatiques, font des compromis dans l'auto-administration et beaucoup d'autres choses de ce genre. De plus en plus fréquemment des forces d'enseignement sont engagées qui n'ont plus guère d'occurrences spécifiques avec la pédagogie Waldorf, pour ne pas parler ensuite de leur façonnement en correspondance.

Il ne s'agit pas ici de voir les choses en noir, mais d'un inventaire sobrement mais concrètement et douloureusement vécu de circonstances qui requièrent d'être examinées afin de se laisser modifier, il faut l'espérer. Dans diverses rencontres inter-personnelles et réunions de travail, j'ai de plus en plus fait l'expérience qu'en ce moment se produisait un processus de croissance dans lequel de nombreux collègues remarquent qu'il y a un besoin d'agir et commencent à s'engager pour faire de nouveaux progrès indispensables en correspondance.

Un terrain criblé de trous

Les déclarations de Rudolf Steiner, qu'il fit à l'école Waldorf de Stuttgart¹, le 17 juin 1921, concernent cette problématique en leur centre et ne renchérissent aucunement en actualité : « Nous ne savons absolument plus rien de ce qui agit véritablement chez l'enfant [Steiner a en tête ici la jeunesse —A.B.] ; nous sommes séparés de l'enfant par un abîme »², et « si nous voulons être profondément honnêtes : nous ne savons rien commencer avec lui »³. En regard du mouvement de la jeunesse qui donna le signal du nouveau siècle de manière si fulminante et démontra aux adultes que leurs manières de voir et d'agir étaient surannées et rigidifiées, Steiner tenta d'expliquer clairement au collège Waldorf que la pédagogie se trouvait devant un défi radical : apprendre à percevoir avec quelles impulsions la jeunesse entrait sur cette planète. Il parla de

toute la difficulté et la pesanteur de la tâche [...] pour installer des êtres humains dans ce monde. Sans laquelle notre école Waldorf ne restera qu'une phrase. Nous dirons de toutes belles choses sur l'école Waldorf, mais nous nous tiendrons sur un terrain criblé de trous, jusqu'à ce que ces trous deviennent si grands que nous n'aurons même plus de terrain du tout sous nos pieds, sur lequel pouvoir nous déplacer ici et là.⁴

Ces trous — et non pas rarement des phrases aussi — nous les connaissons aujourd'hui et eu égard aux cents ans du jubilé, l'urgente nécessité existe, en particulier, d'examiner les positionnements de ces tâches dont dépend une pédagogie Waldorf d'avenir. Dans les passages cités, Steiner donna lui-même une indication sur le cœur du problème à maîtriser :

Une connaissance de la tête totalement dépourvue de signification pour l'être humain ne lui donne plus rien du tout spécialement pour sa vie intérieure. C'est ici la raison pour

¹ Voir Rudolf Steiner : *Connaissance de l'être humain et organisation de l'enseignement (GA 302)*, Dornach 1986, pp.88-106.

² À l'endroit cité précédemment, p.103.

³ À l'endroit cité précédemment, p.96.

⁴ À l'endroit cité précédemment, p.95.

laquelle nous ne pouvons pas approcher des êtres humains qui se trouvent précisément en ce moment important où ils doivent mettre la vie de l'âme et de l'esprit en relation réciproque avec celle corporelle et physique vivante.⁵

Sans cette investigation de la conscience morale conforme à l'époque, nous ne pouvons pas nous placer à la hauteur de ce que peut nous donner cette dernière. Nous ne pouvons plus [permission, *ndt*] être les hommes-pantins de l'orientation de l'époque qui se sont formés à la fin du 19^{ème} et au début du 20^{ème} siècles. Avant toutes choses, nous devons, par un aveu de ce que nous pouvons être à partir de la formation de l'époque et au moyen d'une investigation universelle de l'esprit, nous mettre à notre place, dans une connaissance juste. Et nous demander alors : tout ce que nous sommes devenus n'a-t-il pas été infecté par la disposition d'esprit du matérialisme, qui nous a submergés tel un tsunami ?⁶

Ces points de vue si drastiquement formulés par Rudolf Steiner se confirment d'une manière étonnante dans les formes d'apparition actuelles de la pédagogie au niveau supérieur des écoles Waldorf. Certes l'engagement spontané ne fait pas défaut — mais il s'agit cependant d'une dimension beaucoup plus profonde : il n'est pas rare que ce soient les élèves eux-mêmes qui expriment le fait qu'ils ont des doutes quant au positionnement spirituel de leurs pédagogues. Un enseignant de math supprime la parole matinale pour la remplacer par la lecture à haute voix d'un roman, dans lequel l'être humain est présenté, sans remise en cause critique, comme un robot ; un cours d'histoire devient une accumulation morte et abstraite de faits, parce que l'enseignant n'a qu'une amorce cognitive conventionnelle de celle-ci ; dans le cours de biologie, le darwinisme est prescrit à l'instar d'un remède ; dans le cours d'allemand l'époque de Perceval est supprimée, parce que de telles images (« de contes ») ne seraient plus conformes à l'époque ; les arts se voient réduits parce qu'à ce niveau supérieur, il y a mieux et plus important à faire ; une image du monde est établie de manière rampante avec l'argumentation de la scientificité des contenus et méthodes cognitives dont les preuves sont pertinentes et sont mises au premier plan — par moment inconsciemment — laquelle renferme enfin les faits concrets « justes » et « authentiques ».

Un enseignement comme une aventure spirituelle

« L'investigation de la conscience morale » réclamée par Rudolf Steiner, n'est pas du tout textuellement prise suffisamment au sérieux. Il ne peut s'agir ici d'une transmission sentimentale d'habitudes bienveillantes Waldorf— la confrontation avec le darwinisme, l'atomisme, le matérialisme historique et ainsi de suite, sont un profond besoin des plus jeunes contemporains et on souhaiterait aussi, au plus tard de ces 13 ans passés à l'école, faire l'expérience du réalisme glacial du modernisme. La fatale méprise ne consiste que dans le fait d'être d'avis qu'on atteint cette « modernité » et cette « réalité » au moyen d'une adaptation au paradigme scientifique existant et aux formes scolaires didactiques correspondantes qui en dérivent. Le cours devient conforme à l'époque ; non pas du fait qu'il imite des clichés — au moment de l'apparition dans le contexte scolaire souvent déjà dépassés 'ailleurs — d'une science réductionniste, mais à partir, au contraire, d'une pratique cognitive élargie et vivifiée, par exemple, celle qui remet à neuf les ruptures extrêmement captivantes observées dans les dérivations paléo-anthropologiques de l'être humain à partir de ses ascendants, lesquelles ont déclenché à l'intérieur de la science même et depuis longtemps, un abandon du récit scientifiquement naïf d'une descendance simiesque. Un élève du secondaire récolte du respect précisément ensuite lorsqu'il ou elle ne connaît pas seulement les paradigmes en cours, mais fréquente encore pareillement — en incitant par la même à engager son cheminement personnel du penser — les présuppositions implicites du jugement, mais souvent aussi inavouées et leurs contradictions. S'attaquer aux questions cognitives actuelles dans les spécialisations scientifiques, en incitant dans le même temps à une formation souveraine du jugement, conduit à une expérience vécue du cours qui est sensée et nécessaire au plan existentiel. L'enseignement devient une sorte d'aventure spirituelle lorsque dans l'histoire, à partir

⁵ À l'endroit cité précédemment, p.106.

⁶ À l'endroit cité précédemment, pp.95 et suiv. [Le livre de Christopher Clark : *Les somnambules — Été 1914 : comment l'Europe a marché vers la guerre* (Flammarion, 2013) décrit ce type d'hommes-pantins-politiques à l'esprit soi-disant pratiques et directionnels du début du 20^{ème} siècle. *Ndt*]

de la masse de matière empirique, le contexte devient palpable à partir duquel la pulsion cachée des événements actuels se met parler ; lorsqu'en physique, eu égard à la relation d'incertitude de Heisenberg, se rompt la question de frontière envers l'aspect réel de la réalité ; et qu'en allemand, lors de la lecture de Franz Kafka, on se heurte sans le deviner de nouveau exactement à cette frontière énigmatique.

C'est en effet carrément le niveau supérieur, dans lequel, au travers de l'activité du jugement acquise par l'exercice, sont posées les bases pour pouvoir plus tard disposer de connaissances conformes à la réalité. En 1919, il existait déjà une impulsion essentielle pour la fondation d'une école Waldorf en vue de former ces facultés-là qui ont tant fait défaut aux adultes dans l'événementiel révolutionnaire vers une configuration porteuse d'avenir de la vie sociale ensemble. On peut dire la même chose des événementiels de 1968, 1989 et du présent. Cela peut être carrément caractérisé comme une mission sociétale relevant de l'école que de former chez les jeunes êtres humains les conditions préalables pour cela, de sorte qu'à l'âge adulte, ils ne reproduisent pas les conditions mortifères actuelles existantes mais développent de l'imagination, pour les repenser et les reconfigurer.

Compétences spécialisées imprégnées par l'esprit

Cela étant le dilemme consiste cependant dans le fait que, précisément à cet âge de la vie, auquel on pourrait travailler à de tels fondements, on est fréquemment confrontés à des forces d'enseignement qui ne perçoivent pas du tout exactement cette nécessité d'un tournant spirituel dans la vie cognitive personnelle ou ne veulent pas s'y présenter. Ici se fait remarquer un changement dramatique. Pendant longtemps, il y eut toute une scène anthroposophique de groupes d'études dans presque toutes les villes universitaires, dont sortirent un grand nombre d'enseignants Waldorf dynamiques. À partir de raisons très complexes, qui feraient largement exploser le cadre de cet article, cette communauté d'études, avec toutes les institutions qui lui étaient associées, s'est brisée presque sans exception. Il ne se présente presque plus d'étudiants qui, déjà durant leurs études universitaires, s'intéressèrent à une compréhension anthroposophique plus profonde de leurs sciences et sont désormais en quête de voies d'élargissement de la recherche et de leur propre pratique cognitive. Il n'existe que très peu d'êtres humains qui, avec une telle condition préalable d'un exercice du penser vivifié de plusieurs années durant et une bonne connaissance des rudiments scientifiques correspondants, sont intéressés pour la profession d'enseignant Waldorf.

Cela lance de puissantes interrogations sur la formation des enseignants : quel aspect doit avoir à l'avenir une formation dont s'approchent des êtres humains de manière totalement neuve vis-à-vis de ses exigences décrites, en ayant excellé intensément dans leur parcours scolaire, au point qu'ils peuvent prendre connaissance, non seulement de manière abstraite de l'accès anthroposophique à leurs spécialisations, mais encore pénétrer et intérioriser celles-ci durablement et donc se les approprier existentiellement ? Cela ne passera pas par une abolition de la formation à plein temps, mais au contraire, en engageant toutes les contentions nécessaires pour faciliter les contenus et les structures de tels processus d'exercices à longue échéance et avant tout continus. La vivification de mon propre penser, je ne l'atteins qu'au moyen d'un effort ou d'un exercice réitéré durablement — et donc par un processus demandant du temps.

De jeunes êtres humains ont besoin d'un enseignement dont ils peuvent avoir l'impression immédiate qu'il vaut la peine — parce qu'il touche leurs propres interrogations et intentions encore largement inconscientes pour eux. Ceci présuppose la professionnalisation d'une compétence spécialisée spirituellement pénétrée.

Un concept moderne d'art est associé avec cela, qui ne repousse plus dans un domaine de «*l'art pour l'art* [en français dans le texte, *ndt*]», mais se donne au contraire à reconnaître dans quelle ampleur l'art libère carrément des facultés qui concernent tout aussi bien le penser scientifique que la pratique de vie : car ce sont les forces créatrices en l'être humain qui contribuent à la formation de l'imagination, pour des résolutions mathématiques, des innovations techniques, à la faculté imaginative dans les sciences spirituelles, à l'art de l'éducation, aux initiatives politiques et ainsi de suite. Quand il est compris que l'art n'est pas un ajout de bel esprit, mais au contraire, le fondement d'un penser productif et d'une pratique de vie qui réussit, alors il ne sera plus vécu comme un facteur perturbateur, mais comme un champ d'apprentissage important et captivant. Il devra exactement s'agir de développer un concept d'action pédagogique si à l'avenir, les pratiques par exemple, seront encore ressenties comme ayant du sens. L'action n'est pas de l'actionnisme et une ferme, par exemple, n'est pas seulement là « simplement pour faire quelque chose un jour de ses

mains », mais pour éprouver et faire l'expérience, au contraire, de son acte personnel dans un contexte de responsabilité, quant à ce qu'est une vache, un grain de blé et le sol vivant de la Terre.

Le collège en tant que communauté de recherche

Une accélération extrême par l'informatisation de toutes les conditions de vie — depuis la communication, par les emplettes jusqu'à l'éducation-formation — se produit aujourd'hui une aliénation jamais encore connue auparavant de l'être humain de son monde vivant et de lui-même. En considération de ses expériences de réalité basées sur ce qu'il y a de plus élémentaire, la pédagogie Waldorf deviendra encore plus actuelle que tout ce qu'on peut se représenter présentement. Ce sont les accès cognitifs au monde qui communiquent l'expérience des contextes et avec cela un caractère sensé de la vie — une autre raison de la solitude et de la résignation de l'élève mentionnée au début de cet article : un autre facteur s'est enraciné dans la non-attention (de ma part aussi) de sa personnalité, encore très dissimulée. La nécessité d'une spiritualisation des facultés pédagogiques qui ne s'orientent plus seulement sur les contenus et méthodes de spécialisation, mais encore sur la perception du jeune être humain qu'on a devant soi. L'identification d'un jeune être humain avec son quotidien scolaire dépend résolument du fait qu'il puisse éprouver : « Je suis compris » — et non pas d'une échelle d'expectatives sociétales quelconques, d'un principe pédagogique, d'une idéologie ou d'autres choses. Le développement et le soin portés aux relations entre enseignants et élèves nécessitent certains exercices. Ici aussi le pédagogue est chercheur au sens le plus élémentaire du terme. Cela deviendra la tâche *genuine* [en anglais dans le texte pour « authentique » en français, *ndt*] du collège d'école Waldorf de reconstituer ici un espace pour des conférences pédagogiques ré-imaginées ou sessions de spécialité pour mener en commun cette recherche cognitive. Le collège comme communauté de recherche — cela relèvera du profil d'une pédagogie future.

À partir d'une collaboration spirituelle plus intense, le courage peut naître d'aller au-devant de manière constructive des défis saillants que pose un système éducatif d'état contrôlant les connaissances. Une compréhension élaborée de manière engageante du Je de l'être humain et une éducation à sa perception, métamorphoseraient fondamentalement les conditions pédagogiques — jusque dans les conditions de cette évaluation cognitive. Un système d'évaluation moderne serait reconnu dans ces circonstances de sorte qu'à la place des antiques processus d'initiation, ou ceux d'évaluation collective prescrite et transposée par l'état, des expériences aux frontières pussent avoir lieu qui prennent naissance pour de jeunes êtres humains là où ils se verraient confrontés à leurs propres fixations d'objectifs et échelles de mesure et « évalués » sur effectivement la quantité de travail qu'ils ont effectivement produite. Une culture du travail de l'année bien comprise irait très volontiers à la rencontre de ce genre d'amorces.⁷ Établir dans de tels motifs pleinement valables dans une 12^{ème} classe, sans entrer dans des compromis sur les quantités de cours relevant de l'évaluation, requiert le courage d'utiliser chaleureusement les espaces d'action en jeu. D'un autre côté, des expériences menées pendant des décennies par quelques écoles dans divers *Länder* ont montré que quelque chose comme cela est possible et souvent refusé parce qu'*on est d'avis* que les contraintes en sont irrévocables. — Les classes supérieures semblent se trouver devant un pas à accomplir que Hilde Domin a un jour illustré par ces vers :

„*Ich setzte den Fuß in die Luft /Und si Trug. (Je mis un pied en l'air /Il porta)* »⁸.

Die Drei 9/2019.

(Traduction Daniel Kmiecik)

André Bartoniczek étudia la philologie allemande, l'histoire et la philosophie à Heidelberg ; devint ensuite professeur Waldorf au niveau du secondaire (en allemand et en histoire) à Weimar, Stuttgart et Mannheim ; chargé de cours de pédagogie Waldorf, par correspondance, à Iéna ; assumait la direction de l'académie pour la pédagogie Waldorf de Mannheim et des cours au niveau supérieur de ce lieu : auteur de publications sur l'esthétique, l'histoire et la pédagogie.

⁷ Au sujet d'une culture d'évaluation conforme à l'époque voir Holger Grebe : *So lass ich mich nicht prüfen ! Playdoyer für eine Verwandlung des bewertenden Blick [Donc, je ne me laisse plus évaluer ainsi ! Playdoyer pour un changement du regard évaluateur]*, Kassel 2018.

⁸ Hilde Domin : *Sämtliche Gedichte [Recueils de poèmes]*, Francfort-sur-le-Main