

La pédagogie Waldorf - au cœur de la politique !

Une réplique à Bijan Kafi : *De ce côté-ci du politique*,
dans **Die Drei** 2/2023

Commençons par jeter un coup d’œil dans la réalité. À Hambourg, où je vis et travaille, 51,8 % des écoliers sont issus de la migration.¹ Dans de nombreux cas, ils vivent dans des cultures hybrides, qui ne sont généralement pas acceptées comme normes par la société dominante. Il en résulte souvent qu'ils ne peuvent pas être reconnus comme des membres à part entière de l'une ou l'autre culture, ni se sentir appartenir à l'une ou l'autre culture, en raison de leur ethnie, de leur identité et de leurs attributions externes et internes. Cela entraîne, d'une part, des désavantages, voire des discriminations, non seulement lors des descentes de police ou lors de la recherche d'un emploi ou d'un logement, mais aussi au sein de leur culture supposée ou originelle.² Dans la deuxième ou troisième génération, une telle situation conduit souvent à une forme de déracinement, lorsque l'hybride se consolide et devient une partie de sa propre identité — en sachant qu'aux yeux de la « majorité » ou de la culture dominante, il n'en fait pas partie.³

D’un autre côté, avec une telle situation poly-culturelle, la chance est liée aussi de faire avancer un cours de formation de la conscience dans l’esprit d’une *global citizenship* [citoyenneté du monde] qui peut s’opposer au narratif eurocentrique et aux représentations de normes dans les sociétés post-coloniales, à l’intérieur et à l’extérieur de l’Europe — un discours qui, depuis quelques années, est arrivé aussi dans la pédagogie Waldorf.⁴ Si la pédagogie Waldorf veut prendre au sérieux ces réalités contemporaines et être socialement efficace, elle doit, pour être efficace au sein de ces sociétés post-migratoires et post-coloniales, se situer explicitement « de ce côté-ci de la politique » ou mieux encore : être à la pointe de la politique et se confronter aux tâches qui y sont liées ainsi qu'aux discours socialement importants pour les élèves. La question de savoir si la pédagogie Waldorf, en tant que telle (c'est-à-dire pas seulement certaines écoles ou collègues), a actuellement une réponse adéquate aux exigences mentionnées ici, mériterait d’être étudiée, mais ne peut pas être abordée ici de manière approfondie. Néanmoins, je ne me contenterai pas de formuler une réplique à un article, mais j'aimerais aussi expliquer ce qui, à mon avis, serait juste du point de vue de la pédagogie Waldorf.

Des arguments qui passent à côté du texte

Pour l’essentiel, Bijan J. Kafi s’est référé, dans ces développements [Voir la traduction de l’article de Bijan J. Kafi paru dans **Die Drei** 2/2023 (*Du conflit à la conférence*) ; (DDBK223.pdf). Par commodité la pagination de **Die Drei** a été remplacée dans le texte de la version française

- 1 Behörde für Schule und Berufsbildung HH (2021): *Allgemeinen Schulen — wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund ?* [Écoles générales - quel est le pourcentage d'élèves issus de l'immigration ?] — www.hamburg.de/schuljahr-in-zahlen/4662018/sus-migrationshintergrund/
- 2 Conseil d'experts des fondations allemandes pour l'intégration et la migration (éd.) *Doublement défavorisé ? Les enfants et les jeunes issus de l'immigration dans le système éducatif allemand*. Expertise réalisée pour le compte de la fondation Mercator, sous la responsabilité de Cornelia Schu, Berlin 2016. — www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Expertise_Doppelt-benachteiligt.pdf
- 3 Cf. Ilan Attia, Swantja Köbsell & Nivedita Prasta (éd.) : *Dominance culture reload. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Ihre Wechselwirkungen*, [Nouveaux textes sur les rapports sociaux de pouvoir et leurs interactions], Bielefeld 2015.
- 4 Il serait trop long d'énumérer ici toutes les publications qui ont été faites à ce sujet dans le monde entier. Les plus récentes sont celles de Martyn Rawson dans les pays germanophones. *Dekolonisierung des Lehrplan als Lernweg* [Décolonisation du programme scolaire comme voie d'apprentissage], in *Journal für Waldorfpädagogik (JfW)* 4/2022, p.6-3, et Frank Steinwachs : *Postkoloniale und postmigrantisches Perspektiven im Sprach- und Literaturunterricht an Waldorfschulen* [Perspectives postcoloniales et postmigrantes dans l'enseignement de la langue et de la littérature dans les écoles Waldorf], in *RoSE* Vol. 13 No. II (2022), pp.24-39.

dans le but de faciliter la recherche des passages cités et critiqués par Frank Steinwachs, *ndt*] à une contribution de Martyn Rawson & Albert Schmelzer dans *Erziehungskunst (Art de l'éducation)* — et il la déchire à belle dent à cette occasion dans les règles — sous une forme qui m'apparaît à tout point de vue inadaptée et de nature à mettre dans une position fautive, la discussion de pédagogie Waldorf actuellement sur les thèmes de la marginalisation, de la discrimination et du racisme.

En tout premier lieu, il faut mettre en exergue que la contribution critiquée n'était pas censée être un article scientifique, comme le suggère Kafi (p.72). *Erziehungskunst* n'est guère orientée non plus dans ce sens. Il est vrai que les développements des deux auteurs se basent sur une connaissance scientifique profonde de la matière — si l'on se penche un peu sur les publications de ces deux auteurs, c'est la première chose qui saute aux yeux. Rien que pour cette raison, le reproche fait aux deux auteurs, à savoir : « *Bref : les textes violent des critères fondamentaux du travail scientifique* », est erronée, tant au plan du contenu que de la méthode.

C'est carrément dans leur constatation qu'une conscience éveillée pour la discrimination et le racisme est une nécessité pédagogique, que Rawson & Schmelzer se meuvent donc dans les hauteurs du débat scientifique. Le didacticien de la littérature renommé, Werner Wintersteiner a ainsi exigé : « *Les états linguistiquement et culturellement mélangés devraient enfin se positionner sur la réalité et reconnaître que la « langue d'état, l'allemand⁵, et la culture qui lui est associée, n'est justement pas une langue homogène, mais seulement une parmi de nombreuses autres. Mais cette connaissance n'a pas eu jusqu'à présent de conséquences dans les politiques scolaires* ». ⁶ Et cette circonstance concerne — à l'exception de quelques enseignant(e)s engagé(e)s — aussi justement les écoles Waldorf, lorsqu'on étudie les plans d'enseignement et le concept des enseignements. Il est vrai qu'une délicate plantule croît depuis quelques années sous la forme d'amorces trans- et inter-culturelles, dont la vertu peut très bien devenir active contre les marginalisation, discrimination exclusion, racisme et autres.

Absolument ahistorique est l'affirmation de Kafi, que l'abolition de l'esclavage (et le concept de liberté) en dehors de l'Europe, ne serait apparue que sous l'impulsion de l'Europe (pp.72 et suiv.). Avec cela, il tombe dans une argumentation euro-centriste et légitimiste, relativisant structurellement ainsi le colonialisme européen. Indépendamment du fait que les cultures colonisées et asservies n'eussent pas eu besoin de génocides et d'ethnocides, ni d'une libération consécutive par les Européens, pour pouvoir développer leur culture de manière autonome : Ce n'est pas seulement le volume d'essais méritants, publiés en 2006 par Hans-Jürgen Lüsebrink, qui a renforcé de manière convaincante la thèse selon laquelle l'esprit des Lumières n'a pas mis fin au colonialisme, mais l'a, au contraire, encouragé de manière légitimiste et, par là même, déterminante — à l'exception de quelques mouvements de contestation isolés, mais peu efficaces. ⁷

Problématique est aussi sa fréquentation des concepts spécialisés : Kafi idéologise déjà les développements de Rawson & Schmelzer, dès la première page de sa contribution, lorsqu'il assimile *expressis verbis* le mot (!) « antiracisme », mentionné dans son titre, à la connotation au sein de l'idéologie identitaire de gauche et écrit qu'il existe une « alliance entre la pédagogie Waldorf et l'antiracisme » (p. 69). Avec cette analogie inadmissible, il abuse, pour étayer son argumentation, d'une attitude éthique qui s'oppose au racisme et aux discriminations, afin de pouvoir la qualifier d'« antiracisme » ⁸ (p. 72) et de la connoter négativement, quelle qu'en soit la raison. Le mot « antiracisme » est utilisé par Kafi — contrairement à Rawson & Schmelzer — comme un mot-*container* [« mot-conteneur ou « mot-valise » — en anglais dans le texte, *ndt*] (idéologisé) sans renvoi à sa connotation multiple et crée ainsi un déplacement du discours dans ces mêmes espaces idéologiques (cf. pp. 75 et suiv. et pp. 77 et suiv.). Pourtant, les deux auteurs ne s'y sont pas aventurés, ni dans *Erziehungskunst*, ni dans leur œuvre scientifique. La tentative de justifier cela par l'article d'Andreas Stahl ou par l'article de Sebastian Wessels qui y est publié (cf. p. 72, note 5) est tout à fait inappropriée dans la mesure où la critique de ce dernier s'adresse résolument (et à juste titre) à l'« antiracisme académique et activiste » ⁹ et à l'idéologie souvent chargée de la *Critical Race Theorie*. ¹⁰ Mais les deux ne se trouvent pas du tout chez Rawson & Schmelzer. Ceux-ci argumentent bien plus à l'aide des questions de conscience, de formation et d'individualisation dans le contexte de la pédagogie Waldorf.

Si cela avait été la préoccupation de Kafi de formuler une critique de l'actuel *ductus* de « l'anti-rassisme académique-activiste » et de poser la contribution possible de l'anthroposophie dans le discours, c'eût pu être une amorce

5 Werner Wintersteiner : *Transkulturelle literarisch Bildung. Die « Poetik der Verschiedenheit » in der Literaturdidaktischen Praxis [L'éducation littéraire transculturelle. La « poétique de la diversité » dans la pratique de l'enseignement de la littérature]*, Innsbruck, Vienne & Bozen 2011, p.9.

6 Voir, du même auteur : *Poetik der Verschiedenheit. Literatur – Bildung – Globalisierung [Poétique de la diversité. Littérature - Éducation - Mondialisation]*, Klagenfurt 2021, pp.1 et suiv.

7 Voir Hans-Jürgen Lüsebrink : *Das Europa der Aufklärung und die außereuropäische koloniale Welt [L'Europe des Lumières et le monde colonial extra-européen]*, Göttingen 2006.

8 Voir Sebastian Wessels : *Vorurteil plus Macht? Zur Inkohärenz des systematisch Rassismusbegriff [Préjugé plus pouvoir ? Au sujet de l'incohérence du concept systématique de racisme]* dans : Andreas Stahl et coll. (éditeurs) : *Problem des Antirassismus, Postkoloniale Studien, Critical Whiteness und Intersektionalitätsforschung in der Kritik [Problème de l'antiracisme, des études postcoloniales, de la blancheur critique et de la recherche intersectionnelle en critique]*, V Berlin 2022, p.67.

9 À l'endroit cité précédemment, p.67.

10 À l'endroit cité précédemment, p.67, note 1.

méritoire. Quoi qu'il en soit, il existe pour cette critique de bons exemples qui sont concernés en partie même par le racisme et la discrimination intersectionnelle, comme Caroline Fourest : *Generation beleidigt. Von der Sprachpolizei zur Gedankenpolizei* [Génération offensée, de la police du langage à la police du penser], Berlin 2020 ; ou Canan Topçu : *Nicht mein Antirassismus Warum wir einander zuhören sollten, statt uns den Mund zu verbieten* [Pas mon antiracisme. Pourquoi nous devrions nous écouter les uns les autres au lieu de nous interdire de parler], Cologne 2021 ; Le volume d'Andreas Stahl et coll. (voir la note 8) en fait naturellement partie, de plus, à partir d'une perspective académique.

Au-delà de la bulle

Que Bijan Kafi « salue » (p.70) le fait que *Erziehungskunst* ait pris position contre le radicalisme de droite, cela sonne honorablement et peut même tranquilliser dans un premier temps. Mais qu'il ne puisse le reconnaître dans les termes, phrases et idées sans équivoques de Rawson & Schmelzer, est irritant, comme le fait concret que dans le même moment, il pose la question de savoir s'il existe vraiment un problème d'extrémisme de droite — même si celui-ci a été communiqué à maintes reprises, de manière transparente et reconnaissable pour tous, dans le contexte de la pédagogie Waldorf.¹¹ Possiblement, Rawson & Schmelzer avaient eu devant leurs yeux la clause restrictive formulée par Kafi, au moment où ils ont anticipé les obstacles dans la fréquentation de ce thème et édifié un pont pour le discours : ils écrivent, qu'il y a des évolutions sociétales au plan du curriculum et de la formation de conscience, à la rencontre desquelles on devrait aller, quand bien même la pédagogie Waldorf, en soi, « ne soit pas discriminante » :

Plus d'un système éducatif ne voient peut-être que trop peu la nécessité de se confronter au racisme, parce qu'ils pensent que la pédagogie Waldorf *per se* ne serait pas discriminante. À cette occasion, ils renvoient à la *Philosophie de la liberté* de Rudolf Steiner qui voit dans le développement vers l'individualité — au-delà de l'appartenance sexuelle et de l'ethnicité — l'élément décisif d'une humanité moderne. Aussi pertinente que soit une telle déclaration, aussi essentiel en apparaît alors son complément, pareillement formulé par Rudolf Steiner, à savoir, la devise de l'éthique sociale, en conséquence de laquelle des conditions sociales saluaires ne peuvent naître que si toute la communauté — et avec cela, il pensait et intégrait la communauté mondiale — se reflète dans l'âme de l'individu.¹²

Comme la situation n'est pas, ou pas encore, telle qu'elle devrait être, elle invite à trouver et à éliminer les éventuels désavantages structurels et la marginalisation des groupes culturels et ethniques dans les écoles Waldorf — et à les traiter de manière judicieuse dans l'enseignement.¹³ En tant qu'ancien enseignant de l'histoire et en science sociale, je peux à peine imaginer une autre manière de procéder vis-à-vis de ce thème sociétal brûlant — et aussi aux yeux des élèves. C'est seulement ainsi que les jeunes êtres humains seront préparés à la réalité sociétale en dehors de l'École.

Quand bien même Bijan Kafi, avec l'exemple d'une école catholique, affirme indirectement (p.72) que les écoles Waldorf n'eussent rien à faire avec les problèmes en dehors de leur « bulle », il ne s'agit pas de comment les classes sont culturellement diverses, mais plutôt de ce à quoi la société ressemble effectivement. Pour quelque peu exagérer : Une « éducation à la bulle » peut à peine sérieusement être le but d'une pédagogie. Une authentique vie contemporaine et une pédagogie, qui a pour le moins la revendication d'être pensée pour tous et d'être scolairement active dans le monde, aura à prendre en considération, chacune à sa manière, l'évolution sociétale et et à y intégrer la pédagogie — et les écoles de confession catholiques auront aussi à le faire. Mais que dans une telle proposition de Rawson & Schmelzer, soit censée reconnaissable une « trans-gouvernance » et une « prescription médicale » de la *Fédération des écoles Waldorf* (p.70), c'est purement et simplement absurde, tant au plan des contenus que de celui des arguments. Cela ne se trouve pas dans le texte, ni entre les lignes de celui-ci, car c'est beaucoup plus explicitement le contraire. Lorsque Bijan Kafi affirme donc que « l'essence de la pédagogie Waldorf, ne s'ouvre qu'au-delà du politique » (pp.78 et suiv.) deux aspects sont à désigner ici. L'un, c'est que la connotation négative du « politique » qui frappe, avec lequel il voudrait manifestement rien avoir à faire. Indépendamment du fait que Rawson & Schmelzer parlent effectivement de « société », et surtout que le mot « politique » n'est pas du tout présent dans leur essai tout entier, la représentation irrite ici que la pédagogie Waldorf puisse n'avoir rien à faire avec la « société » ou bien, dans les mots de Bijan Kafi, avec le politique, oui, qu'elle « soit inconciliable », comme il est dit dans le sous-titre de son article. L'autre aspect, c'est que la confrontation directe des élèves avec le monde est la condition préalable fonda-

11 Au-delà de la documentation interne de l'association « *Bildungseinrichtungen gegen Rechts* [Les établissements d'enseignement contre la droite] », c'est-à-dire du service spécialisé correspondant du *BdFWS*, on trouve des articles regroupés par thèmes dans *JfW* 9/2022 ainsi que d'innombrables articles dans *Erziehungskunst*, non seulement dans le numéro 11/2022, mais aussi auparavant. Une liste dépasserait le cadre de cet article — <https://bildunggegen-rechts.de>

12 Martyn Rawson & Albert Schmelzer : *Bausteine für eine diverse und antirassistische Waldorfpädagogik* [Éléments pour une pédagogie Waldorf diversifiée et antiraciste] dans *Erziehungskunst* 11/2022, p.26.

13 Voir Martyn Rawson & Frank Steinwachs : *Waldorfschule, Globalisierung und postkoloniale Gesellschaften — Versuch eine Annäherung* [L'école Waldorf, la mondialisation et les sociétés postcoloniales — Tentative d'une approche], Weinheim & Basel 2024 (en préparation).

mentale pour leur compréhension du monde. Car ceci est co-initié — et c'est une partie du processus d'individualisation accompagné par les enseignants — dans lequel l'« individualisme éthique » peut croître, comme cela est développé dans le chapitre IX de la *Philosophie de la liberté*. Avec cela, l'école rend possible à ceux qui grandissent un mouvement de recherche et une orientation dans le monde, et donc aussi dans la société qui les entoure et la politique de celle-ci — et bien entendu aussi ceux des autres régions, *Länder*, pays ou cultures. Une telle quête représente une nostalgie significative et une aspiration à comprendre le monde qu'il soit professionnel, spirituel ou sociétal, comme y compris celui politique. Cette acceptation et cette motivation de se poser le monde provenant de ceux qui grandissent, comprises comme anthropologiques et de se développer par les contenus, y compris au plan moral, est caractérisée dans la pédagogie Waldorf, à l'appui de la conférence du 21 juin 1922¹⁴ comme formant l'ensemble des « interrogations latentes » et forme la base, pour le moins pour le curriculum et les considérations méthodologiques de l'enseignement secondaire.¹⁵

Le fait que Kafi ne tienne pas compte de cet aspect de la pédagogie Waldorf peut lui être pardonné en tant qu'homme ayant une autre profession que celle de la pédagogie (Waldorf), mais le fait qu'il reproche à Albert Schmelzer & Martyn Rawson — deux représentants émérites de la pédagogie Waldorf qui ont fait leurs preuves à tous points de vue, tant sur le plan pratique que scientifique — témoigne en ce qui le concerne « d'une ignorance remarquable des principes essentiels de la pédagogie Waldorf » (p. 70), et laisse sans voix.

Voilà pour les explications de Bijan Kafi. Cependant, la révélation et la critique des défauts de contenu et d'argumentation de ses postulats ne suffiront pas à elles seules pour sonder l'importance potentielle des thèmes de la marginalisation, de la discrimination, du racisme, etc. pour la pédagogie Waldorf. C'est pourquoi nous allons en paraphraser quelques aspects afin d'illustrer la pertinence de ces thèmes et d'autres thèmes « de ce côté-ci » ainsi que les bases méthodologiques de leur étude et leur intention.

Une capacité d'adaptation indispensable

Qu'en 1919, comme aujourd'hui, la pédagogie Waldorf veuille se présenter, et se présente de fait explicitement, face au politique, constitue une partie de son impulsion fondatrice.¹⁶ Les conditions sociétales et politiques se sont massivement modifiées depuis 1919, mais absolument pas la revendication pédagogique comme contre-mouvement à l'esprit du *guillaumisme* qui pénètre les écoles de l'état allemand à l'époque, lesquelles Steiner, non sans justification, caractérisait comme des « écoles de la conception du monde » en vigueur.¹⁷ Mais la question de savoir ce qu'est la pédagogie Waldorf et quel but elle sert, a trouvé des réponses différentes, à juste titre, dans le paysage pédagogique ce qui fait aussi que dès le début, elle fut formulée par des **idées fluides** et sans cesse reconfigurées par ceux qui la mettaient en œuvre. Toujours est-il que Steiner, en tant que donneur d'impulsion de la pédagogie Waldorf, expliquait déjà que la méthode juste et les contenus justes se mettraient en place lorsque les enseignants et les élèves apprendraient seulement à observer correctement¹⁸ — et cela formerait alors seulement le noyau de la pédagogie Waldorf. Or, souvent du fait de l'impuissance à réaliser cela, parce que c'est une impulsion à la limite du possible, de sorte que l'anthropologie de Steiner — conceptuellement actuelle : son anthropologie pédagogique — représente une direction du regard qui permet de reconnaître les besoins de l'être humain qui grandit ou pour le moins, de les pressentir et de décider de manière curriculaire et méthodologique sur cette base et de planifier les cours en conséquence. Autrement dit : Le développement des élèves se trouve à l'avant plan du travail pédagogique et celui-ci s'accomplit en fréquentation des contenus et de leur forme dans laquelle ils ont été élaborés et méthodiquement présentés et offerts. À ce propos Michael Zech explique :

La revendication de la pédagogie Waldorf est en conséquence de placer les contenus et la méthodologie de l'enseignement jusqu'à aujourd'hui au service de l'encouragement à l'individualisation et d'exiger de la part du personnel enseignant les compétences de pouvoir comprendre et analyser les processus de développement de l'enfant pour adapter — sur la base de sa compétence professionnelle et de sa méthodologie et de la rencontre situationnelle de l'élève — le concept d'enseigner.¹⁹

14 Contenu dans Rudolf Steiner : *Erziehung und Unterricht aus Menschenkenntnis* [Éducation et enseignement à partir de la connaissance de l'être humain] (GA 302a), Dornach 1993, pp.73-86.

15 Voir Frank Sreunwachs : « Latente Fragen » — eine Suchbewegung zwischen Ich und Welt [« Questions latentes » — un mouvement de recherche entre la jé-ité et le monde] dans Angelika Wiehl & Frank Steinwachs (éditeurs) : *Studienbuch Waldorf Jugendpädagogik* [Manuel sur la pédagogie Waldorf pour les jeunes], Bad Heilbrunn 2022, pp.43-54.

16 Johannes Mosmann : *Sind Waldorf schulen Weltanschauungsschulen ?* [Les écoles Waldorf sont-elles des écoles d'une conception du monde ?], dans : Rudolf Steiner : *Wirtschaft und soziale Dreigliederung im Lehrplan der Waldorfschulen* [Économie et Dreigliederung sociale dans le plan d'étude des écoles Waldorf], édité et commenté par Johannes Mosmann, Berlin 2013, pp.16-18 ; Völker Frielingsdorf : *Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft* [Pédagogie Waldorf dans la science de l'éducation], Weinheim & Basel 2012, pp.197 et suiv.

17 Rudolf Steiner : *Die Geistige-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst* [Les vertus psycho-spirituelles fondamentales de l'art de l'éducation] (GA 305), Dornach 1991 p.155

18 GA 302a, p.82.

19 M. Michael Zech : *Der Waldorflehrplan. Curriculum, Lehrplan oder Rahmenrichtlinie ?* [Le plan d'enseignement Waldorf. Curriculum, plan d'études ou directives de cadre?], dans Jost Schieren (éditeur) : *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung*

Autrement dit : Les élèves rencontrent le monde à l'école, conformément à leur développement, avec le but que leur individuation puisse comprendre et analyser, par la rencontre et la confrontation, justement en étant accompagnés constitutivement de ces contenus de cours. À chaque fois selon l'âge, ce processus prend un aspect différent. Entrer dans le détail dépasserait le cadre de cet article. Mais la pédagogie Waldorf n'est pas rien qu'un encouragement à une individuation, elle doit être pensée sur l'arrière-plan du concept « d'individualisme éthique »²⁰, à l'occasion de quoi « le concept²¹ éthique, ou selon le cas moral » — selon l'idée de Rudolf Steiner — résulte lui-même de la considération et la pénétration phénoménologique de la cause. La phénoménologie orientée en pédagogie Waldorf forme donc le fondement méthodologique pour organiser le cours au plan épistémologique [à savoir ici « épistémologique » relève ici de l'étude de la formation de connaissance chez l'enfant ». *Ndt*] de sorte qu'à partir d'un connaître-le-monde de manière idéale et universel-réaliste il en résulte progressivement²² aussi des « concepts moraux ».

La pédagogie Waldorf poursuit donc, entre autre, la revendication d'une « éducation vers la liberté »²³, dont le reflet éthique émane de la cause elle-même et devrait avec cela, faire partie de la connaissance du monde dans les cours. En considération de la liberté et de son reflet éthique, elle ne peut ni ne veut sortir d'une idée ou d'une norme éthique, comme Steiner l'attribuait à Immanuel Kant : « L'opposition directe de ce principe de moralité est celui kantien : « *Agis de telle sorte que les principes de ton action puissent être valables pour tous les hommes.* » Cet axiome est la mort de toute motivation individuelle à l'action »²⁴ Cette critique absolument discutable de Steiner à l'égard de l'impératif catégorique de Kant peut éventuellement être mise entre guillemet à cet endroit — au plan méthodologique, il a pourtant développé en détails ce qu'il formule comme étant opposé au « principe de moralité de Kant » dans le chapitre IX de la *Philosophie de la liberté*. Or ceci peut être compris comme base de la dimension éthique-morale de l'enseignement spécialisé du processus d'individuation et de son accompagnement pédagogique par les enseignants. C'est la raison pour laquelle Steiner a pensé l'école Waldorf comme « une école de méthode » — comme le pôle opposé aux « écoles de conception du monde » de la fin du siècle.²⁵ Celles-ci étaient encore de règle dans l'Allemagne *post-guillaumiste*, et non pas l'exception, et suivaient encore le *dictum* : « Celui qui a l'école possède l'avenir ».²⁶

Dans l'interaction de la jé-ité et du monde

En vérité il était important pour Steiner, déjà au moment de la rédaction de la *Philosophie de la liberté*, d'insister sur le fait que les êtres humains — on dira ici les écolières et les écoliers — ne peuvent « développer leur individualisme éthique qu'à la rencontre du monde et, avec cela aussi, par la réalité sociale », pour ne pas « végéter » dans la conscience sociale. L'image qu'il en donne est la suivante :

On n'a guère besoin de forger la formule selon laquelle l'être humain est là pour réaliser un ordre moral du monde qui est séparé de lui. [...] Mais tout comme les cornes ne sont pas là à cause des chocs, mais les chocs se donnent par les cornes, ainsi l'être humain n'est pas là à cause de la moralité, mais les bonnes mœurs sont là *par* l'être humain. L'être humain libre agit donc moralement, parce qu'il a une idée morale ; mais il n'agit pas pour faire naître la moralité. L'individu humain, avec ses idées morales qui appartiennent à son essence, sont la condition préalable d'un ordre moral du monde. [...] L'état, la société, ne sont là que parce qu'ils sont une conséquence indispensable de la vie individuelle. Qu'ensuite l'état et la société réagissent en retour sur la vie individuelle, c'est tout aussi compréhensible que la situation des chocs qui existent du fait des cornes, ce qui agit en retour sur le développement des

und Entwicklungsperspektiven [Manuel de pédagogie Waldorf et de science de l'éducation. Détermination de lieu et perspectives de développements], Weinheim und Basel 2016, p.575.

20 Voir Rudolf Steiner : *La philosophie de la liberté* (GA 4), Dornach 1995, pp.16 et suiv. ; Stefan Leber (éditeur) : *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen* [La pédagogie de l'école Waldorf et ses fondements], Darmstadt 1992, pp.25-34 ; Fritz Götte : *Erfahrungen mit Schulautonomie — Das Beispiel der Freien Waldorfschulen* [Expériences avec l'autonomie scolaire — L'exemple des libres écoles Waldorf], Stuttgart 2003, pp.579 et suiv. ; plus actuel, M. Michael Zech : *Die Gründungsidee der Waldorfschulen und das Problem der Schul- bzw. Lehrerrautonomie im internationalen Kontexte* [L'idée fondatrice de l'école Waldorf et le problème de l'autonomie de l'école et de l'enseignant dans le contexte international], dans : Heiner Barz : *Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorf Lehrer. Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung* [Enseignement aux écoles Waldorf. Image professionnelle de l'enseignant Waldorf Perspectives nouvelles pour la pratique la recherche et la Formation], Wiesbaden 2013, pp.30 et suiv., et Rudolf Steiner : *Was ist der Freie Schule ? [Qu'est-ce que l'école Waldorf?]* Édité par Johannes Mosmann, Berlin 2015, pp.66 et suiv.

21 GA 4 p.160.

22 Voir Jost Schieren : *Schluß — Urteil- Begriff. Die Qualität des Verstehens* [Conclusion - jugement- notion. La qualité de la compréhension] dans *RoSE Vol. I, N° II* (2010), pp.15-25.

23 Voir Karl-Martin Dietz : *Freiheit oder Anpassung ? Die Aktualität des ethischen Individualismus* [Liberté ou accommodation ? L'actualité de l'individualisme éthique], Heidelberg 2001, p.32.

24 GA 4, pp.173 et suiv.

25 GA 4 p.161.

26 Egon von Bremen (éditeur) : *Die preußische Volksschule, Gesetze und Verordnungen* [L'école primaire prussienne, lois et décrets] Stuttgart & Berlin 1905, p.280.

cornes de l'animal, lesquelles cornes s'étioleraient si elles n'étaient plus utilisées à la longue. De la même façon l'individu s'étiolerait, s'il menait une vie en dehors de la communauté humaine. C'est pourquoi l'ordre social se forme pour agir en retour sur l'individu dans un sens favorable.²⁷

Quand bien même Rudolf Steiner n'a pas rédigé ces lignes en ayant la pédagogie en vue, elles sont une base de cette même pédagogie.²⁸

Il est clair que le développement d'un « concept moral », ou selon le cas de l'« individualisme éthique » ne naît pas sans une interaction entre la jé-ité et le monde, or un Je ne peut se constituer consciemment que par un Tu. Et cela concerne aussi un se-mettre-en-relation pour des développements sociétaux et des thèmes(-d'attraction) tels que la crise climatique, le racisme et autres. Mais cela concerne aussi la localisation de l'individu au sein de la société en soi ; « Où est donc le lieu où je dois être, où je peux être, auquel je fais partie ? ». Et pour cela, l'espace protecteur de l'école est là : On peut y apprendre à connaître le monde conformément à son développement et ceux qui grandissent peuvent s'y exercer lentement en s'y exerçant. Des thèmes sociétaux s'individualisent progressivement et s'y reflètent avec une formation de jugement qui rende autonome ainsi qu'à des temps donnés, des actions individuelles peuvent devenir des actes. — Tout cela devant l'arrière-plan d'un savoir du monde croissant en interaction entre Je et monde, d'un processus d'individuation et d'un « individualisme éthique ». Avec cela la pédagogie Waldorf est pour le moins la revendication, après déjà l'an 1919, d'une école dotée d'une orientation méthodologique spécifique et (en cas de réussite) pratiquant une pédagogie active au plan sociétal, qui se pose sur ces deux jambes dans le monde, au beau milieu de la société — et avec cela aussi dans le politique — et elle peut y agir. Telle est l'impulsion fondatrice, telle est la tâche de l'école Waldorf en tant qu'institution opérante dans le sociétal.²⁹

Le plan d'enseignement secret

Un autre thème, au sujet duquel la pédagogie Waldorf doit se positionner aussi vis-à-vis de la mondialisation, du penser eurocentriste et de la discrimination, ou selon le cas de la marginalisation, c'est le *Hidden Curriculum* et donc le plan d'enseignement caché ou secret [en anglais dans le texte, *ndt*]. Ce thème n'a été que peu étudié et réfléchi dans le domaine de la pédagogie, il n'a été abordé explicitement que dans le cadre de la pédagogie Waldorf et n'a été traité que dans un essai encore en cours de rédaction.³⁰ C'est pourquoi voici quelques explications à ce sujet, afin de sensibiliser au fait que les non-dits, l'attitude inconsciente ou subconsciente, portent également en eux une empreinte politique et sociale, et ce, non pas seulement dans des cas exceptionnels. Les attitudes, les croyances, les caractéristiques culturelles et sociales ainsi que les postures sociales des enseignants se reflètent souvent de manière subtile, mais efficace, dans l'enseignement [c'est souvent pour ça qu'on les aime et qu'on garde leur souvenir toute notre vie ! *Ndt*]. Cela concerne donc également les aspects dont Rawson & Schmelzer ont souligné l'importance. En d'autres termes, les enseignants devraient vérifier individuellement dans quelle mesure ils répondent aux réalités et aux exigences de la société post-migratoire (et postcoloniale) évoquées plus haut, et dans quelle mesure les écoles sont adaptées à cette réalité institutionnelle.³¹

Dans son article fondamental et toujours actuel sur le *curriculum caché*, Gabriel Kandzora identifie de manière succincte et pointue ses mécanismes³² et établit un lien entre ce qui se passe à l'école et ce qui vit dans la société et se reflète à son tour dans l'école par le biais des enseignants. Marianna Jäger et Cornelia Biffi, dans l'une des rares études empiriques sur l'impact du programme non-écrit dans les premières classes, sont arrivées à la conclusion que l'éducation sociale (en tant que partie du *curriculum caché*) a un impact beaucoup plus important que les thèmes et contenus fixés dans le programme.³³ Le *Curriculum* caché, ou selon le cas, le plan d'enseignement caché, comme le caractérisa Jürgen Zinnecker³⁴, apparaît en pratique et dans la littérature de la recherche comme un fantôme, comme avant, quoique qu'il fût connu depuis le milieu du 19^{ème} siècle. En 1848, Max Stirner renvoyait déjà au problème d'une manipulation idéologique par l'école avec l'objectif de conserver des structures sociétales existantes, et de les cimenter. Il écrivait :

27 GA 4, pp.172 et suiv. [Rudolf Steiner Taschenbücher aus dem Gesamtwerk, ISBN 3-7274-6271-x, *ndt*]

28 Voir Stefan Leber (éditeur) : *op. cit.*, pp.25-34.

29 Voir M. Michael Zech : *Die Grundungsidee der Waldorfschule und das Problem der Schul- bzw. Lehrer-autonomie im internationalen Kontext [L'idée fondatrice de l'école Waldorf et le problème de l'autonomie des écoles et des enseignants dans le contexte international]*, pp.30 et suiv.

30 Voir Frank Steinwachs : « Hidden Curriculum », *Träger bewußter und unbewußter postkolonialer Haltungen [Curriculum caché, porteur d'attitudes postcoloniales conscientes et inconscientes]*, dans : Frank Steinwachs & Martyn Rawson (éditeurs) : *op. cit.*

31 Martyn Rawson & Albert Schmelzer : *op. cit.*, p.24.

32 Gabriele Kandzora : *Schule als vergesellschaftete Einrichtung. Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen [L'école comme institution socialisée. Programme scolaire secret et apprentissage politique]*, dans : Bernard Claußen & Rainer Geißler (éditeurs). *Die Politisierung des Menschen : Instanzender politischen Sozialisation. Ein Handbuch [La politisation de la personne : Instances de socialisation politique. Un manuel]*, Wiesbaden 1996, p.71

33 Voir Marianna Jäger & Cornelia Biffi : *Alltagskultur in der ersten Primarschulklasse. Der erste Schultag [Culture quotidienne dans la première classe de l'école primaire. Le premier jour d'école]*, Zurich 2011.

34 Jürgen Zinnecker : *Der geheime Lehrplan [Le programme d'études secret]*, Weinheim 1975.

Comme dans certaines autres sphères, on ne laisse pas la liberté pédagogique s'affirmer, la force de l'opposition s'exprimer : on veut la soumission. On ne vise qu'une servilité formelle et matérielle, et seuls les savants sortent des ménageries des humanistes, seuls les « citoyens utiles » sortent des ménageries des réalistes, qui ne sont pourtant que des gens soumis.³⁵

Qu'en 1848, Max Stirner écrivait à partir d'une attitude d'opposition, cela peut possiblement fonder de telles formulations, la déclaration elle-même n'en apparaît pas moins relevante. En 1926, Siegfried Bernfeld expliquait : « Le système scolaire a manifestement des effets qui s'étendent bien au-delà des cours proprement dits. L'école — en tant qu'institution — éduque »³⁶ Ainsi postulait-il que la problématique du *curriculum caché* ne se situe pas, rien que dans une éducation « secrète » institutionnelle (et naturellement aussi personnelle) donnée d'avance, mais l'école en tant qu'institution possède une instruction qui n'est pas seulement ancrée dans des plans d'études. Avec cela, elle n'est donc pas directement contrôlable ni révisable — d'après les termes de Stirner, elle est voulue de manière décidée, particulièrement dans sa subtile manière d'opérer et donc sans se faire remarquer.

Il peut être facile pour un pédagogue Waldorf de s'imaginer qu'il est du bon côté de la ligne de démarcation tracée par Steiner par rapport à « l'école de la vision du monde », mais c'est justement là que réside le danger réel de ce phénomène : il se produit (le plus souvent) inconsciemment et nécessite une réflexion critique sur ses propres positions, ses propres attitudes, sa propre influence sur les élèves. Pour cette raison, il n'y a pas d'autre moyen que de rendre ces modèles reconnaissables et de développer une observation attentive ainsi qu'une pensée critique ou un changement de mentalité par rapport aux récits, canons et jugements de valeur qui agissent subtilement dans l'enseignement — et ce également dans les écoles Waldorf. Même s'ils suivent la revendication de présenter une alternative aux « écoles de conception du monde », comme cela fut traité plus haut, cela ne libère pas de porter en soi des jugements de valeur subtils ou bien de véhiculer une contre-conception du monde — quand bien même celle-ci ne soit pas voulue explicitement dans la compréhension que l'on a de la pédagogie Waldorf.

Des affinités (de culture) sont socialement ou individuellement transmises qui font partie de multiples manières de son habitus et de son identité³⁷, ce par quoi l'habitude peut devenir « ce qui est à soi » et l'inaccoutumé, ce qui est « à autrui » et cela le devient fréquemment.³⁸ Cela peut s'ensuivre en tant qu'une empreinte sociétale et culturelle, comme une forme de sentiment d'appartenance à un groupe ou bien comme une orientation vers une conception du monde. Dans la pratique d'enseigner « l'accoutumé » peut s'endurcir et selon la voie décrite, s'infiltrer aussi dans la formation de l'enseignant(e), comme dans l'enseignement. La conséquence en est souvent une sclérose rampante de ses propres habitudes, de ses images du monde et de ses représentations comme de ses croyances, à l'instar d'une légitimation de ce qui est « propre à soi », dont le bouleversement est vécu comme une blessure de sa propre intégrité et peut provoquer en correspondance à cela, de violentes réactions. C'est aussi pour cette raison que la proposition de Rawson & Schmelzer n'est pas seulement sensée, mais elle peut aussi s'avérer douloureuse. Mais c'est directement pourquoi elle est d'autant plus relevante pour une pédagogie qui revendique d'être intègre en chaque forme. Lorsque qu'on réussit à maintenir sa propre attitude pédagogiquement fluide — dans le concept imprégné de l'esprit de Walter Benjamin³⁹ — à savoir : maintenir « fluide » ce qui est propre à soi, l'accoutumé, en relation à l'inhabituel tout comme réfléchir ensuite sur comment, en relation avec l'inconscient, des changements comportementaux et de nouvelles perspectives deviennent possibles. Ensuite changements et perspectives se tiendront alors ensuite bien éloignés de toute idéologisation d'un « antiracisme académique militant » et ils pourront poser la réalité à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe — et pareillement au plan de la méthodologie de la pédagogie Waldorf.

Exhortation à la tolérance

Sur l'arrière-plan des développements ci-dessus, une attitude de base non-raciste est à disposer, qui est certes ancrée par la méthode dans la pédagogie Waldorf, cependant elle nécessite en plus une conscience correspondante vis-à-vis de ces empreintes sociétales reconnues problématiques de la part des enseignants et de l'institution structurelle de l'école, qui (pourraient) être encore transportées dans la scolarité au quotidien sans qu'on le remarque. En font partie de plus des questions, par exemple, vers un alignement inter- et trans-culturelle, l'attitude symétrique vis-à-vis de la propre compréhension culturelle de soi, et certes en relation avec toutes les autres cultures au plan mondial. Vient se

35 Max Stirner : *Das Unwahre Prinzip unserer Erziehung* [Le faux principe de notre éducation], Bâle 1926, pp.38 et suiv.

36 Siegfried Bernfeld : *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* [Sisyphos ou les limites de l'éducation] Francfort-sur-le-Main 1973, p.22.

37 Voir Bernadette Müller : *Identität. Soziologische Analysen zur gesellschaftlichen Konstitution der Individualität* [L'identité. Analyses sociologiques de la constitution sociale de l'individualité], Graz 2009, pp.77 et suiv.

38 Voir Andrea Wilden : *Die Konstruktion des Fremden. Eine Interaktionistisch-konstruktivistische Perspektive* [La construction de l'étranger. Une perspective interactionniste-constructiviste], Münster et autre, 2013, pp.190 et suiv.

39 Voir Guido Pollak & Andreas Spengler : *Bildung in fluiden und porösen Konstellationen*, Adorno, Benjamin, Foucault und Bloch [L'éducation dans une constellation fluide et poreuse, Adorno, Benjamin, Foucault et Bloch] dans Manfred Oberlechner & Robert Scheider-Reisinger (éditeurs) : *Fluidität bildet. « Pädagogische Fluid » — Fluidität in Bildungsprozessen* [La fluidité forme. « Fluidité pédagogique » - la fluidité dans les processus éducatifs], Baden-Baden 2019, pp.39-56.

rajouter à cela la structure interne de l'école comme une partie de l'orientation des élèves, comme Peter Schneider l'a présentée globalement.⁴⁰ La question se pose, pour finir avec cela, des structures décisionnelles et de pouvoir à l'intérieur de l'administration autonome collégiale qui se répercutent aussi, pareillement, selon Schneider, sur le développement des élèves⁴¹ et sur l'arrière-plan de ce qui a été développé plus haut, qui peuvent être comprises comme relevant en partie du *Curriculum caché*. Concernant la pratique de l'enseignement, la question se pose de ses contenus et orientations et dans quelle mesure elle tient compte des perspectives des élèves d'origine migratoire et peut leur offrir des propositions adéquates d'identification et de développement adaptées à leur situation culturelle. Cela invite les élèves qui sont originaires de la soi-disant culture majoritaire à relativiser leur propre normalité comme centre de leur perception du monde et de faire de ce qui leur est inhabituel quelque chose d'habituel, quelque chose qui leur soit propre. Ou bien dans les mots de Nine Miedema et Andrea Sieber : « La découverte de l'autrui dans ce qui est propre à soi, relativise la compréhension de soi avec laquelle ce qui est propre se voit accepté comme la norme et cela exhorte à la tolérance. »⁴² — Et rend possible en outre une conscience cosmopolite correspondante.⁴³ La question de savoir dans quelle ampleur est déjà établi à l'école que le monde global fut certes culturellement, méthodologiquement, thématiquement et brutalement européanisé dans les siècles derniers, mais que malgré cela vivent, au travers des diverses cultures, des conceptions du monde, des méthodes cognitives ou des accès de contenus fondamentalement différents, comme l'expose Christoph Wulf⁴⁴, renvoie pareillement dans cette direction. Ceci aussi serait une partie d'un enseignement qui ouvre nécessairement la propre « bulle » et permet pour le moins une amorce de *global citizenship* [*Citoyenneté mondiale*, en anglais dans le texte, *ndt*], une attitude de base cosmopolite — sans ignorer ses propres racines ou les marginaliser.

Une attitude éthique fondamentale apprise et effective — non pas catégorielle-impérative mais sous forme de « concept moral » acquis par la compréhension du monde — et une conscience qui en résulte vis-à-vis du monde et, respectivement de la réalité sociale, ne peut naître ensuite dans la pédagogie Waldorf que si les enseignants s'orientent sur les fondements épistémologiques de celle-ci et reconnaissent les besoins des élèves concernant leurs réalités culturelles dans la réalité de la vie, en devenant conscients de leur propre attitude intérieure, afin de pouvoir surmonter celle-ci, en tant qu'instance éducative inconsciemment opérante aux plans institutionnel comme individuel. Ainsi deviendrait-il possible d'amener les élèves à la rencontre du monde, à la fois dans ses contenus et dans le respect de la méthodologie, afin que ceux-ci le pénètrent (ponctuellement cela va de soi) en pouvant en retirer simultanément, au travers des thèmes développés, des « concepts moraux ». Avec cela la possibilité augmente pour ces élèves de constituer une partie plus éveillée et plus consciente d'une société mondiale grandissante, orientée de manière poly-culturelle au sein de laquelle, sur la base de leur « idéalisme éthique » en pleine édification, ils peuvent grandir et agir. Mais cela inclut aussi d'être capables, de poser dans la société actuelle des thèmes de débats jusqu'à présent peu commodes, dans leur floraison qui donnent à penser, concernant l'identité et le racisme et de s'y confronter.

Ce n'est qu'ainsi qu'il sera possible, chez les enfants qui sont scolarisés, à un moment ou à un autre, l'origine, la couleur de la peau et la culture, n'auront plus aucune importance : pour leur possibilités de développement, leurs chances de formation et leur liberté — mais aussi pour la liberté des « autres ».

Die Drei 4/2023.

(Traduction Daniel Kmiecik)

Dr. Frank Steinwachs : Étude de germanistique [philologie allemande serait aussi possible, *ndt*] et d'histoire à Berlin et Constance. Après le référendariat entre 2003 et 2005 [Charge et Fonction de conseiller référendaire, *ndt*], il fut, jusqu'en 2022, professeur du secondaire dans les matières allemand, histoire et études sociales à Berlin et Hitzacker. Depuis 2006, il travaille comme chargé de cours en littérature et didactique historique auprès de divers séminaire de formation à la pédagogie Waldorf, entre autres à Berlin, Hambourg, Kassel et Stuttgart. Depuis 2020, il est chargé de cours de pédagogie Waldorf au séminaire Waldorf de Hambourg. Dans ses recherches, il se concentre sur la pédagogie des adolescents en didactiques générale, historique ainsi que littéraire des écoles Waldorf.

40 Peter Schneider : *Schülerorientierter Unterricht [Cours orienteur d'élèves]*, dans : Jost Schieren (éditeur) : *Was ist und wie entsteht : Unterrichtsqualität an der Waldorfschule [Qu'est-ce et comment naît un cours de qualité à l'école Waldorf]*, Munich 2008, pp.33-56.

41 Voir à l'endroit cité précédemment, pp.33 et suiv.

42 Nine Miedema & Andrea Sieber : *Einleitung/ Introduction*, dans des mêmes (éditeurs) : *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht [Retour au Moyen Âge. Nouvelles perspectives pour l'enseignement de l'allemand]*, Francfort-sur-le-Main 2013, pp.8 et suiv.

43 Voir Werner Wintersteiner : *Poetic der Verschiedenheit [La poétique de la diversité]*, pp.17 et suiv.

44 Voir l'ouvrage méritoire de Christoph Wulf : *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän [L'éducation comme connaissance de l'homme à l'ère de l'anthropocène]*, Weinheim.

Qui peut sérieusement s'opposer à ce que les pédagogues Waldorf tirent des conclusions des débats actuels sur l'eurocentrisme, la sensibilité culturelle et la binarité de genre ? Lorsqu'ils encouragent les élèves à se confronter de manière critique aux modèles de rôles hérités de l'histoire et aux modèles de justification postcoloniaux ? De nombreuses évidences ont été mises à mal ces dernières années. Elles ont été remises en question, ce qui offre la possibilité d'accéder à des conclusions qui ne se basent pas sur des identités traditionnelles. Les offres d'identité ne sont plus les mêmes.

L'auteur plaide donc à juste titre pour que l'on s'intéresse aux « discours socialement pertinents », également au sein de la pédagogie Waldorf. Mais qui détermine ce qui est « socialement pertinent » — et ce qui ne l'est pas ? L'individu ou le tam-tam d'une élite morale hautement équipée, d'une élite dont les acteurs se considèrent comme les précurseurs d'une tendance, à l'effet d'attraction duquel presque plus aucun média ne peut s'opposer sans courir le risque d'être menacé de « droitisation ». Car la sensibilité tant vantée des adeptes de la *wokness* ne s'applique, comme on le sait, qu'aux (micro-)minorités pour lesquelles les « éveillés » revendiquent un patronage exclusif, qu'ils accompagnent d'une revendication d'exclusivité de représentation souvent vécue comme agressive par l'ardeur que le missionnariat majoritaire cherche à imposer.

Sur le risque d'une idéologisation d'idéaux qui, en soi, sont honorables, Bijan Kafi a voulu attirer l'attention dans son essai *Au-delà de la politique* — mais non pas donner la parole à une dépolitisation des écoles. C'est du moins ainsi que je lis sa contribution pointue. En effet, une compréhension identitaire restreinte de la « diversité », propre à la gauche se trouve à l'opposé de l'objectif de la pédagogie Waldorf, à savoir préparer le meilleur terrain nourricier idéal au développement de l'individualité des enfants et des adolescents — et du reste aussi de celui des enseignants.

Où les « woken » s'engagent-ils aussi pour les jeunes qui, au sein de leur classe, ne sont pas harcelés en raison de leur couleur de peau ou de leur identité de genre, de leur arrière-plan religieux ou de leur handicap, mais parce qu'ils refusent de participer aux *Fridays for Future*, expriment des doutes sur le changement climatique provoqué par le CO₂, sont mal à l'aise face aux défilés CSD fétichistes du corps ou sympathisent, sur la question de l'immigration, avec des attitudes qui étaient autrefois considérées comme conservatrices par la CDU, mais qui sont aujourd'hui dénigrées comme proches du ns — sont diffamées ? Les professions de foi en faveur de la diversité sociale et, partant, de la lutte contre la « marginalisation et la discrimination » (Frank Steinwachs) ne sont pas beaucoup plus qu'une sorte de jeu néo-conformiste bien ficelé, qui sert avant tout à se satisfaire soi-même, tant qu'il n'en résulte pas un comportement de penser et d'agir dans une société ouverte au plura-

lisme d'opinion, non seulement ouverte, mais aussi qui favorise expressément un climat à la liberté d'expression.

Frank Steinwachs cite, en l'approuvant, un passage de *la philosophie de la liberté* de Rudolf Steiner, pour donner du poids à son plaidoyer en faveur d'une ouverture de la pédagogie Waldorf en faveur de thèmes *mainstream* de politique de gauche comme « plus de sensibilité culturelle ». Or, l'idéologie de la *Wokness* souffre du fait que l'empathie que ses protagonistes revendiquent pour les cultures immigrées suit généralement une logique à sens unique : La majorité doit s'efforcer de comprendre les particularités culturelles et les zones de déclenchement des minorités considérées comme particulièrement dignes de protection. Une exigence qui, à l'inverse, ne s'applique pas du tout ou bien est nettement réduite.

En ce qui concerne la référence de l'auteur à la « philosophie de la liberté » : même si le contexte dans lequel elle s'effectue est relativement cohérent, elle pose le penser en face d'un défi considérable. Car Steinwachs se réfère, sans voir la contradiction, à un auteur qui défendait à son époque la conviction que la nature humaine consistait à s'affranchir des normes de l'éthique normative pré-modernes et à s'élever à un « individualisme éthique ». Steiner a donc formulé un idéal humain universaliste qui va diamétralement à l'encontre des positions culturelles relativistes, du moins de celles qui prétendent à l'absolu. Dans le même article, Frank Steinwachs rejette cependant les convictions des philosophes des Lumières d'avoir prêté une voix aux vérités universelles, comme étant simplement des humanistes de présomption euro-centrique. Or, ce n'est un secret pour personne que les philosophes des Lumières sont restés bien en deçà de leurs paroles et de leurs écrits. Déjà dans la démocratie attique de l'Antiquité, les droits de parole pour les femmes, les étrangers et les personnes non libres, n'étaient pas prévus. Et le président américain Thomas Jefferson (1743-1826), qui prônait formellement l'égalité des droits entre les races, disposait encore tout de même d'une belle maisonnée de 600 esclaves noirs.

Personne ne nie aujourd'hui l'existence d'une dialectique des Lumières, y compris ses antécédents de plusieurs siècles et les abus de pouvoir colonialistes qui l'ont accompagnée. Ce serait oublier l'histoire jusqu'à la limite de la naïveté que d'en déduire l'inverse, à savoir qu'une œuvre comme *La philosophie de la liberté* eût pu être écrite dans une société tribale bantoue ou inuit du 19^{ème} siècle — sans les antécédents d'une histoire culturelle européenne marquée par l'Orient dans son histoire depuis plus de 2000 ans, y compris son environnement et atmosphère spirituels.

Ce qui est valable pour le terreau culturel et idéologique dans lequel l'anthroposophie a pu germer et s'enraciner, vaut aussi pour bien d'autres choses : Les mouvements citoyens émancipateurs tout autour du globe, que leurs acteurs descendent dans la rue aux États-Unis, en Israël, à Hong Kong, au Soudan ou en Iran pour défendre l'État de

droit et les droits de participation, ils doivent leur naissance en grande partie au succès de l'exportation et à la vertu de rayonnement de ce même héritage européen, dont Frank Steinwachs ne mentionne pas l'efficacité, même positive. Peut-être parce qu'il voit dans cette insistance une sorte de pouvoir de création de légendes post-colonialistes ? Quelles que soient ses motivations : dans le rejet de la « narration » selon laquelle l'abolition de l'esclavage en Amérique du Nord fut une conséquence de la façon dont leurs opposants ont emprunté leurs arguments au pool d'idées des Chrétiens des Lumières, il adopte une position « woke » d'*outsider* dont les représentants ne comprennent pas l'ambivalence en passant à côté de l'ambiguïté des processus historiques. Le fait que les normes standards du travail scientifique sont sacrifiées à un agenda politique déterminé est le prix qu'il est manifestement prêt à payer.

Ralf Sonnenberg

Die Drei 5/2023.

(Traduction Daniel Kmiecik)