

## Des défis mondiaux Pour le mouvement de pédagogie Waldorf Nana Göbel

Dès le début l'impulsion de pédagogie Waldorf fut double : l'une pédagogique et l'autre sociale. Au moment où était préparée la fondation de la première école Waldorf, au cours de l'année 1919, le mouvement de la *Dreigliederung* battait son plein. Dans le sud de l'Allemagne, mais aussi dans d'autres régions, vivait une aspirations ardente vers un renouveau sociétal après la première et désastreuse Guerre mondiale et au milieu des ruines [sociales, certes, à la chute de l'empire consécutivement à la tentative de la république de Weimar ; cependant aucune tuile n'étant tombée d'un toit allemand pour cause de Guerre, *ndt*] et de la faim. Il y avait encore à cette époque un vaste prolétariat et précisément au sein de celui-ci se formaient des intentions puissantes sur plus de participation et d'action commune dans le processus sociétal. Rudolf Steiner était conscient de ces intentions et perçut à Stuttgart toujours plus d'occasions de prendre la parole devant d'importants groupes d'ouvriers — dans les usines de production de *Bosch*, *Daimler* ou de la *Waldorf-Astoria*, devant les ouvriers de *Delmonte* ou bien à la brasserie *Wulle* — et de présenter ses réflexions en vue d'une nouvelle configuration sociale.

Depuis quelques années déjà, il était clair pour Rudolf Steiner et ses compagnons de lutte que ces idées vers une nouvelle configuration de la vie sociale ne perceraient pas à jour. Rudolf Steiner constata que le mouvement de la *Dreigliederung*, telle qu'il l'avait été présenté par lui, pour le Wurtemberg en 1919, avait échoué et que les conditions s'étaient assez fondamentalement transformées.<sup>1</sup> Or il en allait autrement avec l'école Waldorf — laquelle avait certes été pareillement massivement menacée par l'échec, par exemple, du *Kommenden Tag* (une société par action dirigée alors par Emil Leinhas, qui avait été fondée lors de la campagne de la *Dreigliederung*), mais qui avait pu être sauvée par l'engagement personnel infatigable de Emil Molt. L'école Waldorf resta donc la seule et unique fondation du début de la période de la *Dreigliederung* qui a survécu. Mais l'impulsion sociale de l'école Waldorf tomba dans l'oubli pour longtemps : un oubli qui se répandit à perte de vue de par l'épuisant combat qu'il fallut mener pour survivre. Déjà pendant l'hyper-inflation de 1923 et plus encore durant la crise économique de 1929, cela eut l'air d'un miracle que les écoles Waldorf — celle sur *Umlandhöhe* à Stuttgart et les autres fondées entre temps, comme à Hambourg et Hanovre, par exemple — purent rester en vie — grâce au sacrifice de très nombreux êtres humains. L'impulsion sociale de l'école Waldorf disparut par la fermeture ordonnée sous le régime nazi, ou selon le cas la fermeture des écoles décidée par elles-mêmes. Mais aussi dans les années de la reconstruction, après la seconde Guerre mondiale, les êtres humains qui y prirent part s'obstinèrent dans le vent contraire des Églises, des conservateurs et maints milieux socialistes, en ayant en vue l'édification d'une organisation scolaire fonctionnelle et ils ne se préoccupèrent donc pas tant de tâches sociales supplémentaires. Les maternelles et écoles Waldorf durent d'abord apporter la preuve de leur attractivité aux parents. Et ce fut, donc pour le moins en Allemagne et les pays voisins, un processus qui s'étala sur plusieurs décennies.

Les premières écoles Waldorf de Stuttgart, Hambourg (fondée en 1922), Hanovre (1926), Berlin (1928), Dresde et Kassel (1929), furent totalement financées librement de manière autonome et survécurent aux temps de la crise économique mondiale au moyen de solutions pleines d'imagination, de cercles de soutien gigantesques allant de Londres à Shanghai et de New York à Buenos Aires et par de courageux sacrifices. C'est pourquoi des limites furent posées aux intentions sociales durant ces années. Les écoles Waldorf (re)construites après la seconde Guerre mondiale en Allemagne purent le faire, avec le temps et grâce à la *Grundgesetz* qui entra en vigueur en 1949, avec des contributions financières de l'état. Avec cela se différencièrent énormément les conditions économiques encadrant les potentiels de développement des mouvements Waldorf en Grande Bretagne, France, confédération Helvétique ou aux USA. Avec l'aide d'un financement partiel de l'état, les contributions parentales purent être atténuées dans l'ouest de l'Allemagne [l'ancienne RFA, *ndt*], à la différence des autres pays signalés, et ainsi des couches sociales plus larges eurent donc accès à l'école Waldorf — totalement indépendamment de savoir si elles percevaient ou pas cette chance.

---

<sup>1</sup> Voir la conférence du 28 août 1922 dans Rudolf Steiner : *Impulsions sociales dans le temps présent (GA 305)*, Dornach 1991, p.305, et Albert Schmelzer : *Le mouvement de la Dreigliederung de 1919*, Stuttgart 1991, pp.245 et suiv.

## Une liberté scolaire menacée

Dans les dernières décennies du 20<sup>ème</sup> siècle, l'impulsion sociale des écoles Waldorf reprit de la vigueur et fut plus puissante. En dehors des quelques mouvements de scolarisation subventionnés par l'état, comme en Allemagne, Scandinavie ou des Pays-Bas, les inéquités régnantes dans le monde limitèrent comme auparavant une école sociale et intégrative. C'est seulement à partir du moment où de l'argent allemand de donation (et la plus grande partie des dons pour le mouvement d'école Waldorf proviennent de l'Allemagne) fut mis à disposition que des enfants purent fréquenter une école Waldorf dans les conditions précaires de l'Est-européen, l'Afrique, l'Amérique latine ou l'Asie. C'est pourquoi il est si important que le mouvement de l'école Waldorf soit et reste actif au plan politique et s'engage dans diverses communautés sociales en responsabilité autonome pour un financement équitable des écoles. Ce n'est qu'à l'avenir qu'il y aura multiplicité scolaire. Et la multiplicité scolaire est essentiellement plus justifiée que la même école pour tous, car ce n'est que par cette multiplicité scolaire que les parents seront en mesure de choisir une école appropriées aux divers talents de leurs enfants. Les moyens et instruments, comme un accès identique aux éducations-formations souhaitées qui pourraient être créés pour tous les enfants, en sont bien connus depuis longtemps. Il n'y manque que la volonté politique pour ce faire et de les transposer en réalités.

Multiplicité de choix scolaires, égalité d'accès à l'éducation-formation pour tous et liberté dans le système éducatif sont des conditions d'encadrement politiques qui, dans quelques pays d'Europe — avant tout au Danemark et aux Pays-Bas — étaient véritablement pratiquées avec succès depuis plus d'un siècle mais ne peuvent plus qu'être désirées en pensée, étant donné que les politiques scolaires suivent la réalité de l'Union européenne — malgré le principe de subsidiarité proclamé à tous vents — leurs répercussions se sont répandues dans tous les états membres au point que même le monde de liberté, régnant autrefois en matière de politique scolaire au Danemark et aux Pays-Bas, n'existe même plus depuis longtemps. Dans les pays catholiques et centralisés s'est installé, par contre, au travers de l'Europe, le rigorisme d'un programme scolaire d'études consacré [bien que sans cesse « réformé » au gré des gouvernements en France, par exemple, il reste toujours irréalisable et insatisfaisant dans les faits. *Ndt*]. Les influences de la France sur la politique d'éducation-formation en Europe ne sont pas à négliger. Et, soit dit en passant, la plupart des politiciens de l'éducation-formation dans la fixation de leurs objectifs ne prennent pas en compte, voire même les refusent, les résultats des sciences de l'éducation-formation et de la recherche neurologique, comme on le démontrera encore, à l'exemple de l'introduction et de « l'éducation » [guillemets du traducteur] aux médias. En dehors de l'Europe, la multiplicité de choix scolaire et la liberté en matière d'éducation-formation sont si étrangères à la réalité qu'elles ne sont que des rêves. Ou bien l'activité de l'état est si chaotique ou non-existante, comme dans quelques pays africains encore, que chacun peut faire ce qu'il veut dans la mesure où il dispose de l'argent nécessaire pour cela. Il revient donc encore une grande tâche à l'Europe centrale pour découvrir la politique de soutien idoine, de sorte que la dignité de l'être humain et avec cela le potentiel de développement individuel puissent [dans le sens « d'avoir la permission de... », *ndt*] se déployer dans un système éducatif libre, avec une surveillance scolaire minimale de l'état, mais inconditionnellement nécessaire.

## Le problème durable du manque d'enseignants

L'autre aspect de l'impulsion pédagogique Waldorf c'est la pédagogie au sens strict. Pour celle-ci il y a actuellement de nouveaux défis et des tâches telles que celles qui ont accompagné le mouvement Waldorf depuis le début, et donc depuis cent ans. Le plus grand défi initial c'est de trouver suffisamment d'enseignantes et d'enseignants engagé(e)s. En 1919, E.A. Karl Stockmeyer, entreprit un voyage en quête d'enseignants, aux frais de Emil Molt, au travers de l'empire allemand d'alors (avec des haltes en Bavière, Prusse orientale, haute Silésie, Hambourg et provinces rhénanes et réunit quoi qu'il en soit une listes de presque 20 candidats possibles qu'il proposa pour l'école à fonder.<sup>2</sup> Pourtant quelques-uns seulement vinrent au cours d'introduction et vraiment peu devinrent enseignant(e)s à l'école Waldorf des *Uhlandsböbe*. C'est égal de quel pays du monde on appartienne, ce problème persiste

---

<sup>2</sup> Nana Göbel : *Dir Waldorfschule und ihre Menschen. Weltweit. Geschichte und Geschichten. 1919 bis 2019. Les écoles Waldorf et ceux qui les ont faites. Mondialement. Histoire et récits. De 1919 à 2019*] vol. I, Stuttgart 2019, p. 16 & p.133.

partout. C'est comme si la majorité reculait devant des tâches qui entraînent une responsabilité pour autrui directement éprouvable chaque jour.

À cela se rajoute le fait que ni en Europe, ni n'importe où ailleurs, la profession d'enseignant ne possède d'attractivité et de vocation. Or on ne travaille systématiquement à surmonter cette situation que dans quelques endroits du monde, comme en Finlande. Il en va tout autrement avec les enfants dans la plus grande majorité des cas. Ils sont présents, parfois ils affluent même en masse, fréquentent en grand nombre les maternelles et écoles primaires Waldorf et y attendent véritablement leurs enseignants. La raison pour laquelle, manifestement, le destin ne fonctionne pas simplement en veillant à ce que les enfants trouvent leurs enseignants, c'est toujours un grand mystère pour moi. Cela peut avoir l'air naïf, mais il n'en va pas véritablement ainsi qu'on parle du fait que dans les couches profondes de la vie, enseignants et apprenants fussent réunis et présents les uns en face des autres. C'est donc là une signature des années actuelles de sorte que la croissance du mouvement Waldorf se voit limitée partout dans les maternelles et le primaire du fait qu'il y a trop peu d'êtres humains qui s'engagent dans les tâches éducatives et enseignantes. Je ne connais pour ma part aucune exception à cela. Dans les années 1960, la *Fédération des libres écoles Waldorf* décréta même, sous la direction de Ernst Weißert, un arrêt des fondations d'école et de fait entre 1952 et 1970, deux écoles Waldorf seulement virent le jour en Allemagne (Bochum-Langendreer et *Hibernia Schule* à Wanne-Eickel, aujourd'hui Herne). Cela n'a servi à rien du tout. Le problème persista ensuite simplement.

Le mouvement Waldorf est trop largement spécialisé et trop grand pour qu'un lieu central pût envisager d'arrêter dorénavant une telle résolution et encore moins de l'imposer. La réalité du futur, donc les enfants eux-mêmes, ont plusieurs longueurs d'avance sur le mouvement et ce n'est qu'avec peine que nous faisons en sorte d'aller à la rencontre de ce futur. Dans cette mesure, il y a un grand défi mondial du mouvement de pédagogie Waldorf pour être plus rapidement, et à temps, armé pour les impulsions qui viennent du futur. Cela vaut aujourd'hui d'autant plus parce que le besoin mondial d'une pédagogie encourageant les êtres humains, digne de l'être humain et ouverte au développement, est de plus en plus fort eu égard aux restrictions et limitations des images de l'être humain établissant des standards de production. Cela se révèle dans les nombreuses initiatives de parents qui bourgeonnent partout, que ce soit au Myanmar [ancienne Birmanie, *ndt*], au Cambodge, au Chili ou en Argentine, en Roumanie ou en Lettonie. Dans de nombreux pays, la formation la plus proche se trouve éloignée de plusieurs milliers de kilomètres et ne consiste ensuite qu'en quelques modules de cours. Malgré cela, les parents actifs ne redoutent aucune fatigue et entreprennent de longs voyages, pour ne serait-ce qu'acquérir au moins eux-mêmes quelques bases. Maintes initiatives persistent et acquièrent de la stabilité, d'autres disparaissent. Sur cette base, il y aura à l'avenir, à côté des écoles Waldorf classiques, de nombreuses écoles qui veulent travailler, initialement ou bien durablement, avec des éléments de pédagogie Waldorf. Rudolf Steiner déclara un jour et j'affectionne tout particulièrement cette citation, raison pour laquelle je la restitue ici :

Veut-on cultiver les aspirations spirituelles dans la cinquième époque post-atlantéennes, alors on doit les considérer comme quelque chose de vivant. Mais considérez donc le vivant : le vivant spirituel a son reflet dans le vivant naturel. Je vous demande un peu : le poisson redoute-t-il de pondre tant et tant d'œufs dans l'océan qui iront à leur perte ? Demandez-vous combien de ces œufs deviendront des poissons adultes ? Combien iront à leur perte ? Ainsi en est-il dans la vie, ainsi en est-il dans la vie spirituelle. Vous pouvez parler de longues années durant sans cesse et sans cesse, en vous adressant à de grandes foules d'êtres humains. — Or, vous devez vous réjouir lorsque, dans ces grandes masses d'êtres humains, il y en a seulement quelques-uns qui se sentent sollicités : car cela est déposé dans le caractère du vivant. Étant donné cependant qu'on n'acquiert réellement quelque chose qu'en faisant soi-même comme la nature, laquelle est le reflet de l'esprit. Qu'en serait-il si la nature s'empêchait de laisser aller se perdre ainsi les œufs que les êtres vivants pondent, parce qu'on remarque que dans la nature tant et tant d'œufs sont perdus en une année ? Le processus naturel continue et celui-ci atteint aussi l'évolution. Ce ne sont pas les considérations que nous faisons qui importent quant à ce que ceci ou cela peut être atteint, si ceci ou cela est du goût de quelqu'un, mais il importe au contraire que nous

voyions l'impulsion dans la cause elle-même et que nous ne puissions rien faire d'autre que d'apporter cette impulsion dans le monde.<sup>3</sup>

### Lutte autour des plans scolaires

Un autre grand défi consiste dans l'élargissement de ce qui encadre les plans d'enseignement ou bien l'élargissement des indications au sujet de ces plans, comme les a désignées plutôt Rudolf Steiner. En fait partie le courage de ne pas trop rapidement introduire des standards cognitifs dans les maternelles et les classes primaires de base et de laisser un espace de liberté à l'imagination créatrice. Cela signifie actuellement nager à contre-courant [dominant surtout en France, pays de l'intellectualité trop tôt enseignée et des mathématiques stratosphériques honorées des *médailles Fields*. *Ndt*] et de lutter pour la santé des enfants. Dans de nombreux pays, cette lutte est déjà perdue pour la majorité des enfants, justement partout où l'on doit déjà savoir lire, écrire et compter dès la maternelle (comme en France et en Angleterre ou dans les états soi-disant « tigres » de l'Asie du sud-est, par exemple). Dans de nombreux pays il n'y a encore de petits espaces de jeux pour les maternelles et les écoles en responsabilité librement partagée ; les jeux et les récits racontés y sont encore autorisés (mais seulement pour les enfants vaccinés, comme en Australie). Les espaces de libertés diminuent et on se fie de moins en moins aux parents pour décider de ce qui est juste ou pas pour leurs enfants. Les états ôtent ces tâches aux parents ou selon cas les dégradent en assistance tutélaire d'accomplissement. Des parents peuvent trouver cela bien commode, pour d'autres ceci est une atteinte et une infraction constante contre leurs droits de liberté, au point que beaucoup ne savent plus combien de droits on leur a déjà dérobés (toujours pour veiller sous le couvert de la sécurité, de la santé, de l'égalité de traitement, des chances et autres des enfants). Plus des droits de liberté disparaissent, moins se développent des compétences décisionnelles d'un adulte accompagnant l'enfant. Il s'agit donc à moyenne ou longue échéance, aussi bien de conserver le curriculum des espaces de liberté et de les utiliser naturellement de manière sensée, que de re-permettre aussi légalement les attributions éducatives fondamentales qui reviennent aux parents. Il va de soi que c'est toujours de la responsabilité de l'état dans les cas où les parents ne sont réellement pas en situation d'éduquer leurs enfants ou de leur apporter les soins de santé et de stabilité correspondants dont ils ont besoin. Partout où de par les espaces de liberté *curriculaire* [Attention ici, au sens anglo-saxon du terme à savoir du déroulement normal de la vie, dans le respect de l'âge et du développement individuel de l'enfant, *ndt*] les enfants jouent dans leur âge tendre et peuvent se développer individuellement sans être dégradés en petits adultes prématurés et que les recherches correspondantes ont été menées, on démontre naturellement que les enfants restent en meilleure santé même s'ils régressent en pouvant encore se balancer sur une branche ou bien rester longuement émerveillés devant une pâquerette et ensuite, lorsque que l'âge convenable est arrivé, rattraper relativement facilement l'intellectualité que l'école cognitivement orientée, avait voulu leur inculquer plus tôt.

### Points de vue globaux et locaux

Le travail sur le plan d'enseignement Waldorf se produit en général partout autrement, puisque les données culturelles sont totalement diverses et doivent être introduites dans ce plan d'enseignement. Nous nous sommes occupés, plusieurs années durant, lors des congrès d'enseignants Waldorf en Asie, de la question de savoir quels récits de la Création sont à raconter à la troisième classe. En général les récits de la Création se distinguent dans toutes les régions culturelles et existent en abondance. Diverses expériences se révèlent. Elles ont conduit au fait que dans maintes écoles Waldorf, on raconte à chaque fois son propre récit de Création, dans d'autres le sien propre et ceux de la Bible, et de nouveau dans d'autres cas les récits de la Création sont décrits en majorité dans la classe lors du cours de religion. Nous nous heurtons donc à une large diversité et nous avons compris que les choix des enseignants doivent être très individuels et autonomes. Toutes les spécialités qui ont à faire à la géologie, la géographie, l'histoire et la littérature, doivent être largement remaniées en correspondance avec les traditions culturelles ou voire même ré-élaborée de neuf. Cela vaut naturellement aussi pour les ères biologiques, en particulier dans les 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> classes.

---

<sup>3</sup> Conférence du 6 novembre 1917 dans Rudolf Steiner : *Entités individuelles supérieures et leur action dans les âmes humaines* (GA 178), Dornach 1992, pp.94 et suiv.

Maints thèmes du plan d'enseignement Waldorf sont, il est vrai, rattachés de cette façon-là à une œuvre particulière, de sorte que celle-ci doit être instituée. Il y a peu j'ai vu par exemple une 12<sup>ème</sup> classe de l'école Waldorf *Haisiann* à Taichung, Taiwan, qui a introduit la première partie du *Faust* de Goethe. Profondément pénétrés y ont été rendus les doutes, les astuces d'amour, les abîmes, les potins et les commérages, le désespoir, la quête de vérité sur la scène. Jusqu'alors je n'avais jamais appris à connaître un poème qui approchât de la dimension du *Faust*. Donc celui-ci est mondialement étudié. Il est donc important de ne pas perdre de vue ni d'oublier, eu égard à mainte focalisation du plan d'enseignement désignée par la *localisation* sur les données spécifiques d'un pays ou d'une région et qu'il est important d'avoir des points de vue généraux et globaux. En particulier pour le plan d'enseignement des classes supérieurs, il est d'une grande importance que de nouvelles spécialités soient conçues sous des points de vue globaux, ainsi par exemple les ères pour l'écologie ou l'histoire du monde.

### Un nouveau champ : la pédagogie des médias

Comme nouvel élément du mouvement Waldorf — et naturellement toutes les écoles — se rajoute la pédagogie des médias. Le mouvement Waldorf allemand a précisément prit pied en pionnier et a posé des mesures avec ses conseillers<sup>4</sup> et avant tout le travail fondamental de Edwin Hübner<sup>5</sup>. Personne ne peut acquérir aisément des points de vue sur la fréquentation des médias informatiques aujourd'hui à l'école. Alors qu'il est encore relativement facile d'acquérir par le travail des points de vue, par exemple, sur les *smartphones*, la pratique hors de tutelle des médias est largement plus difficile à l'intérieur et surtout à l'extérieur de l'école. Le collège de l'école *Rudolf Steiner* de New York décida, par exemple, de maintenir les *smartphones* en dehors de l'école et aussi dans le secondaire. Ils sont déposés au matin et rangés dans des caisses — qui ont été fabriquées exprès pour cela dans les cours d'artisanat. Tous les cours (*Kollegien*) ne prennent pas cette résolution. J'ai vu des enseignantes, et je n'indiquerai pas à présent où exactement, qui utilisaient leur *smartphones* pendant les cours. Donc il existe des contemporains qui dorment et d'autres qui sont éveillés. Et aussi pour permettre à l'avenir un sain développement des enfants et adolescents, une coopération confiante entre enseignants et parents en référence à la manière de fréquenter les médias informatiques est absolument nécessaire. Pour les parents, la question de l'utilisation des médias leur cause encore beaucoup de mal. Ils doivent se décider pour savoir s'ils adoptent la voie commode en voulant à peine imposer des limites à leurs enfants, ou bien s'ils choisissent la voie malcommode en posant des limites étroites à l'utilisation et avant tout en entreprenant beaucoup de choses avec leurs enfants à commencer par prendre les repas en commun, en ayant avec eux des conversations, jusqu'à des sorties, des visites captivantes, des marches éprouvantes et ainsi de suite. Alors qu'à l'imagination aucunes limites ne sont posées, ces dernières permettent aux enfants de se développer sainement.

### L'auto-administration comme problème

Par ses bases anthropologiques qui sont partout égales et sur la base de sa spécificité méthodologique, la pédagogie Waldorf peut être enracinée en tous lieux dans le monde entier ; Seuls les contenus des plans d'enseignement doivent être modifiés en correspondance. Du fait que sont toujours présents suffisamment d'êtres humains qui sont au fait de leur propre culture et dans la pédagogie Waldorf, ils peuvent mener ce travail à bien, or dans ce champ c'est là un authentique défi.

À l'avenir il importera que vraiment beaucoup d'attention soit portée sur le travail en collaboration des enseignants dans les cours [le terme *Kollegien* indique, ici sans ambiguïté, non pas « l'aéropage » ou le collège des professeurs, mais les cours proprement dits [par exemple ceux auxquels on s'inscrit, comme cela se pratique à l'université], il ne s'agit donc pas des personnes, comme on le croit souvent mais bel et bien des cours ! *Ndl*], ainsi que sur la collaboration entre enseignants et parents. L'un des arguments les plus réguliers pour expliquer pourquoi les jeunes enseignants ne veulent pas enseigner dans des écoles Waldorf, ce sont les conférences et structures pénibles, fatigantes et inefficaces. Lors de ces endroits de nombreuses

<sup>4</sup> Voir les brochures de la Fédération des libres écoles Waldorf : *Sruwwelpeter* [Pierre l'ébouriffé] 2.0 — *Medienmündigkeit et Waldorfpädagogik* [Émancipation des médias et pédagogie Waldorf] ainsi que *Sruwwelpeter* 2.1 — *Ein Leitfaden für Eltern durch den Medien-Dschungel* [Un fil d'Ariane à destination des parents au travers de la jungle des médias] accessible à l'adresse : [www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/medienmuendigkeit](http://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/medienmuendigkeit)

<sup>5</sup> Edwin Hübner : *Medien und Pädagogik. Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik* [Pédagogie des médias. Fondements d'une pédagogie des médias anthroposophique – anthropologique] Stuttgart 2015.

occasion sont perdues. Bien sûr que l'auto-administration appartient au cœur de la pédagogie Waldorf, mais on doit porter beaucoup d'attention à la question de comment une structure de direction moderne et de comment une action entrepreneuriale (*unternehmerisch Handeln* [!, eh oui, là aussi ! *ndt*]) peuvent être pratiquées dans les écoles Waldorf. Il est clair aussi que les formes pratiquées jusqu'à présent sont éreintantes, lentes, anti-innovatrices et exténuantes. Aussi longtemps que l'auto-administration n'est pas comprise et pratiquée autrement, maintes maternelles et écoles primaires seront paralysées. Et cette situation forme ensuite assez souvent le terrain nourricier de conflits sociaux, la plupart ne formant tout d'abord que des états d'âmes perdurant sous le seuil [de conscience, *ndt*] mais à un moment ou à un autre, ils font irruption et mènent à de graves perturbations de l'entreprise dans son ensemble (*des Gesamtunternehmens*). Ensuite il n'y a plus guère de temps pour les innovations pédagogiques et c'est la préoccupation de soi qui prend le dessus. Il y aura encore probablement beaucoup de blessures avant que naisse le courage d'abandonner aux collègues individuels (*Kolleginnen und Kollegen* [Les voilà les « chers » collègues de l'université à la française, par exemple, qui vous parasitent totalement la vie ! *ndt*]) des décisions pour tous, pour ceux qui auront ensuite à porter la pleine responsabilité. On pourrait aussi interpréter quelque chose comme cela dans la parole de Rudolf Steiner à l'intention de Edith Maryon : « *La vie sociale est salutaire seulement lorsque toute la communauté se forme dans le miroir de l'âme humaine et que dans la communauté vit la vertu de l'âme individuelle.* »<sup>6</sup> Ce n'est que lorsque l'individu décide en étant lui-même responsable, après avoir étudié tous les points de vue de tous les autres, que la lumière de tous vit dans la décision de l'individu. C'est quelque chose comme une procédure en abrégé qu'on pourrait trouver au lieu de longues séances de négociations infinies, ce qui est moins épuisant et met aussitôt là-dessus les choses en branle dans la confiance de sorte que chacun [en son âme et conscience, *ndt*] veuille bien prendre connaissance et tenir compte aussi effectivement des points de vue de tous les autres. Des moments captivants en reviendraient aux cours (*Kollegien*), dans lesquels il y aurait à nouveau plus de temps pour se soucier de ce qu'il y a de plus essentiel et de mettre à profit les réunions de nouveau pour l'étude et l'échange sur tout ce qui est possible, ce qui pourrait intéresser tout un chacun, indépendamment de savoir si certaines questions sont utiles ou pas. Depuis le début, le travail collégial (*die kollegiale Zusammenarbeit*, [ici c'est bien l'adjectif collégial relatif au « collègue » ! *ndt*]) mené ensemble à l'instar pour ainsi dire de ce qui se passe dans une Université auto-responsable [idéalement, bien sûr parce qu'elle n'existe toujours pas à cause, entre autres, de « l'humain trop humain ! » comme le dit Goethe. *ndt*] ! dans laquelle tout un chacun peut apprendre quelque chose de nouveau et un approfondissement constant de la pédagogie Waldorf est cultivé et soutenu ensemble.

Le mouvement Waldorf pourra en arriver à la fin de ses propres exigences, lorsque ce qui se passe dans chaque salle de classe en délivre la garantie en or.<sup>7</sup>

**Die Drei** 9/2019.

(Traduction Daniel Kmiecik)

**Nana Göbel** (née en 1955) fréquenta l'école Waldorf de Pforzheim, suivit des études d'archéologie classique, d'égyptologie et d'histoire antique. En 1976, co-fondatrice des *Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V* [Amis de l'art de l'éducation de Rudolf Steiner], membre de son *Vorstand* [comité directeur] depuis 1978, et membre de son comité directeur chargé d'affaires depuis 1996. De 1979 à 1983, organise le travail international de la jeunesse au Goetheanum (CH), de 1989 à 2011, membre du comité directeur du Forum européen pour la liberté dans les systèmes d'éducation-formation, de 2002 à 2008 membre du comité directeur de la Société anthroposophique en Allemagne et de 2003 à 2008 son secrétaire général. Depuis 2008, membre de la conférence internationale du mouvement pédagogique Waldorf (cercle de *Haager*).

<sup>6</sup> Rudolf Steiner : *Wahrspruchworte [Paroles de vérité]* (GA 40), Dornach 1998, p.298.

<sup>7</sup> C'est une question de conscience ! Il s'agit ici naturellement de l'or alchimique de la connaissance dispensée dans le dévouement total de soi, de la même façon que le bio-dynamiste — pour prendre un autre exemple et pour changer de paramètre, ne voit pas dans son compost mûr et tout noir, les « ténèbres originelles du monde », mais bel et bien « l'or de la vie du Logos » sur le point de « garantir », par la collaboration de son acte, une nouvelle co-création à laquelle il participe consciemment dans sa ferme ou son jardin. *Ndt*