

Les bases de développement d'une libre vie de l'esprit La Dreigliederung sociale comme tâche de la pédagogie Waldorf — Partie I Stephan Eisenhut

Les écoles Waldorf célèbrent leur double jubilé cette année, avec de grandes manifestations publiques efficaces. Cela fait aussi nécessairement entrer en jeu la critique. Et le magazine **Kontraste** de l'ARD [*Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland* [Communauté de travail des stations de radio de droit public de la République Fédérale d'Allemagne] s'est consacré à cette célébration d'une manière particulièrement perfide.¹ La modératrice, Eva-Maria Lemke, s'en félicite tout d'abord à suffisance pour diffamer tous les représentants qui se rattachent à cette pédagogie, dans toutes les règles de l'art, en affirmant que les parents ne savent pas bien exactement où ils ont envoyé leurs enfants. Ils ont beaucoup plus une sorte « d'images de santé-bio » ou croient en un enseignement se déroulant « sans la pression du résultat ». À cette occasion, les tenants de cette pédagogie suivraient l'enseignement de l'occultiste Rudolf Steiner. Or le magazine ne s'est contenté que d'*interviewer* des « tenants-de Steiner » qui passaient dans la rue et d'en présenter les résultats au public de télévision indigné : ces gens ne croient pas sérieusement aux Anges et aux possibilités de perception suprasensible ! Ce à quoi cela conduit peut tout naturellement être aussitôt démontré : c'est alors le moment où tous les élèves concernés, parents et anciens professeurs Waldorf sont interviewés, qui manifestement n'ont pas eu une très bonne expérience en matière d'école Waldorf. On sort alors adroitement une autorité en la matière — le scientifique de l'éducation, le Pr. Dr. Stefan Hopmann — qui se voit ainsi mis en scène pour déclarer toute l'impulsion pédagogique en question comme un non sens. Ainsi naît le tableau qu'il s'agit d'une secte dont le public devrait être véritablement protégé, au lieu de l'alimenter péniblement avec l'argent[-fourrage, *ndt*] de l'état. Tel un sommet du scandale, il apparaît néanmoins qu'une telle image du monde est même une partie constitutive de la formation des enseignants de l'école Waldorf :

Jusqu'à présent les enseignants Waldorf sont formés sur une base anthroposophique. Le cours de pédagogie Waldorf par correspondance de Iéna, par exemple, communique du Steiner pur dans l'étude de base : réincarnation et *Karma*, corps éthérique et corps astral, et même la croyance de Steiner dans les Anges, les êtres élémentaires et les démons est enseignée. Le porte-parole de la Fédération des libres écoles Waldorf se voit donc confronté avec cela.

Et cela étant, Henning Kullack-Ublick est alors présenté dans les règles. Celui-là est cité par la phrase : « *Personnellement je ne suis pas d'avis que quoi que ce soit que Rudolf Steiner ait pu déclarer quelque part, que ce soit sur les esprits de la nature, fussent faire partie d'une formation d'enseignant.* » « Elles le sont cependant », lui assène le reporter Markus Pohl, en lui coupant la parole. « *Si cela dû être, je tiens cela pour faux* », rétorque alors Kullack-Ublick. « *Et donc l'université par correspondance de Iéna : Lektion II : anthroposophie, êtres spirituels, Anges, êtres élémentaires, démons. Réincarnation et Karma arrive aussitôt* », riposte alors Pohl. Le film s'achève sur un porte-parole de la Fédération pour l'école Waldorf qui à l'air apparemment désespéré.

L'image de l'être humain dans la pédagogie Waldorf

La question se pose de savoir si c'est là une bonne stratégie de renier la pédagogie Waldorf dans le public. Car cette pédagogie a certes pris naissance à partir de la science spirituelle anthroposophique. Mais elle ne part pas de l'existence d'entités suprasensibles, elle indique au contraire avec des méthodes scientifiques une voie sur la manière dont l'efficacité de cette pédagogie peut être reconnue. Steiner était très bien conscient sur le fait qu'il ouvrait un chemin sur lequel les tenants d'une orientation de science naturelle matérialiste ne pouvaient pas cheminer en sa compagnie. C'est aussi pour cela qu'il a aussi fondé ce cheminement d'une manière plus exacte au plan épistémologique. Mais cela n'intéresse pas ceux qui la critiquent. Et cela ne doit même pas non plus le faire. Ne suffirait-il pas qu'ils comprennent que dans une société pluraliste où diverses conceptions du monde ont la possibilité de faire valoir

¹ *Hundred Jahr Waldorf-Bewegung: Siegeszug einer fragwürdige Ideologie* [Cent ans de mouvement Waldorf: Triomphe d'une idéologie contestable] Vidéo et transcript sous www.rbb-online.de/kontraste/archiv/kontraste-vom-26-09-2019/100-jahre-waldorf.html

intérieurement leur point de vue jusque dans l'éducation, celle-ci serait au contraire totalitaire si seul un courant déterminé pût faire valoir ses représentations.²

Hopmann est d'avis que l'héritage de Steiner serait dissimulé dans la pédagogie Waldorf. Si l'on voulait vraiment approcher les parents avec des choses comme « corps astral » et « Karma », alors « beaucoup de ces citoyens éclairés de l'éducation débarrasseraient le plancher en criant ». L'anthroposophie ne représente aucun savoir caché, seulement connu par des initiés, comme le suggère Hopmann, mais elle est au contraire accessible à tout un chacun. En règle générale, dans toute école Waldorf des propositions sont faites quand aux bases de leur pédagogie. On se demande comment Hopmann tient les parents pour si stupides qu'ils veuillent envoyer leurs enfants dans ces écoles. Il est pourtant invraisemblable que ceux-ci n'aient pas compris quelle image de l'être humain se trouve à la base de la pédagogie Waldorf. En général, c'est plutôt l'inverse : beaucoup de parents ont la sensation que précisément cette image matérialiste du monde qui domine dans les écoles de l'état, nuit au développement de leurs enfants.

C'est une différence décisive de savoir si une pédagogie est construite sur la représentation que l'individualité humaine naît seulement sous l'acte d'engendrement des parents et disparaît de nouveau avec la mort — ou de savoir si chez l'enfant un être supérieur est reconnu qui se lie à un corps hérité et adapte celui-ci, au cours de son développement jusqu'à l'âge adulte de plus en plus à ses besoins. Or cette dernière conception est centrale pour la pédagogie Waldorf. Cela ne devrait donc pas être caché non plus car il s'agit en effet directement de montrer que ce sont toujours ces forces spirituelles agissant au travers de l'être humain individuel qui agissent socialement ensuite de manière féconde dans la vie sociale. La réduction matérialiste de l'être humain mène par contre, d'une part, à des exigences d'égalité abstraites, lesquelles doivent être imposées avec l'aide de l'état dans tous les domaines de la vie et, de l'autre, à des êtres humains qui voient une valeur particulière dans leur descendance corporelle et finissent par dériver dans une attitude d'âme raciste.³

L'accès à l'idée de la *Dreigliederung*

Comme pour la pédagogie Waldorf, à la base de l'idée de la *Dreigliederung* sociale il y a la conception d'une essence spirituelle de l'être humain. Rudolf Steiner voulait directement poser les bases pour qu'on comprît et ressentît toujours mieux, par sa nouvelle pédagogie, la raison pour laquelle l'organisme social doit s'articuler [organiquement, fonctionnellement et structurellement, *ndt*] en trois domaines relativement indépendants. Or pendant son engagement actif pour cette idée, dans l'année 1919, Steiner dut éprouver combien peu d'êtres humains étaient en situation de comprendre l'idée d'une libre vie de l'esprit et combien ils se trouvaient encore sous la dépendance des autorités, sur lesquelles — parce qu'elles avaient endossé une fonction étatique ou universitaire quelconque — on se déchargeait de tout. Il voyait également comment la démocratie, qui venait tout juste de remplacer la monarchie, était configurée de sorte que ceux qui disposaient d'un capital suffisant pourraient imposer leurs intérêts dans l'organisation du droit et tandis qu'ils cimenteraient les conditions d'inégalité, faire miroiter aux yeux de tous par les médias — à l'époque de manière prépondérante journaux et revues — qu'il s'agissait ici d'un processus décisionnel démocratique. On disposait au moins de la conscience de la manière dont opérait pendant ce temps la vie économique. Sur la base de la technique et du capital, un contexte de relations économiques, qui se complexifiait déjà de plus en plus, avait déjà pris naissance et devait être amené à la conscience dans son organisation. Or les facultés nécessaires pour ce genre de tâche n'étaient pas encore formées. (*)

² Cette forme de jugement d'un courant de la vie culturelle par le truchement d'une station de radio financée par l'état — d'une manière analogue à la question qui survient en ce moment dans le problème de la médecine complémentaire — aboutit à une restriction massive de l'auto-détermination individuelle.

³ Si l'essence individuelle spirituelle de l'être humain n'est pas reconnue, cela a pour conséquence qu'il se voit réduit à une pure entité corporelle douée d'une vie d'âme consciente. Ce qui relève purement de la vie de l'âme tend ensuite à considérer tous les êtres humains comme égaux. Or ceci, [à savoir l'égalité, *ndt*] n'est possible que sur le domaine juridique. L'exigence d'une égalité abstraite appelle aussitôt en réaction à faire naître une opposition chez ceux qui mettent le corps au premier plan. La conséquence radicale qui ressort de l'image du monde naturalistico-matérialiste c'est que l'être humain est tout bonnement un être corporel. Les partis nationaliste tirent cette conséquence. Cela s'achève finalement dans la représentation sur la meilleure « race » c'est celle qui « doit lutter pour l'existence ».

(*) La lecture du « roman » d'Erik Reger : *Union der festen Hand*, Rowohlt Verlag, 1931 (non traduit en français, sauf la postface (UFH1931.DOC de la ré-édition de 1979) permet de se rendre parfaitement compte de la situation d'alors dans l'industrie lourde de la Ruhr, qu'il décrit par exemple dans la période justement allant de 1918 à 1931. *ndt*

En août 1919, peu avant que Rudolf Steiner entreprît son voyage pour Stuttgart, il tint encore un cycle de 6 conférences dans lesquelles il exposa les relations entre pédagogie Waldorf et *Dreigliederung*. En partant des idées fondamentales de *L'éducation de l'enfant du point de vue de la science spirituelle*, il instaure alors une relation fondamentale entre le développement des trois premières années de l'enfance et les trois composantes de la *Dreigliederung* de l'organisme social. La faculté pour une libre vie de l'esprit est déjà prédisposée dans l'éducation se déployant dans le temps qui s'écoule entre la naissance et le changement de dentition, une sensibilité saine pour tout ce qui vaut pour le droit dans l'organisme social dépend donc de l'éducation correcte entre le moment de changement de dentition et la maturité sexuelle, tandis qu'une sensibilité juste pour la vie économique peut seulement être acquise dans le troisième septennat de la vie. Précisément l'éclairage réciproque des phases de développement de l'enfant avec ce qui devrait devenir opérant dans chaque composante respective de l'organisme social, peut mener à une compréhension approfondie de celui-ci.

Le phénomène archétype de la coopération sociale

La conception de l'être humain comme une entité spirituelle est aussi centrale pour la compréhension de l'ensemble de la vie sociale. L'être humain n'est pas seulement en situation de ressentir et de reconnaître l'être spirituel d'autrui, lorsqu'il se trouve en face de lui dans une forme corporelle, mais il se trouve encore en lien avec des entités spirituelles qui n'apparaissent pas sous une forme physique. La libre vie de l'esprit fournit à d'autres entités, un royaume comme étant dans un état de non liberté. Pour une conception matérialiste c'est là une question de croyance, pour celle spirituelle c'est une question d'observation. La libre vie spirituelle repose sur une activité spirituelle individuelle, au moyen de laquelle les possibilités cognitives peuvent être élargies, mais aussi sur l'échange individuel de ce qui a déjà fait l'objet d'un acquit cognitif. Si celui-ci réussit, il en émane alors un effet qui peut féconder l'ensemble de la vie sociale. Une préoccupation principale de la pédagogie Waldorf est par conséquent d'aménager dans ce domaine une nouvelle faculté au dialogue.

Dans le premier appendice à la nouvelle édition de 1918 de sa *Philosophie de la liberté*, Steiner a perfectionné ce qui se passe lorsqu'un être humain échange des idées avec un autre. Si je veux percevoir la pensée que pense autrui, je dois éteindre, pour un bref moment, mon propre penser et me plonger dans le penser d'autrui. Le penser de l'autre personnalité se trouve alors totalement dans ma conscience, ce par quoi je la perçois immédiatement. Ensuite je dois par contre m'affirmer de nouveau et laisser mon penser se ranimer.⁴ Dans des conférences qu'il tint en 1918, il caractérisa ce processus de se transposer intérieurement dans le penser d'autrui comme un « engourdissement ou endormissement (*Einschlafen*) », auquel doit succéder un « réveil (*Aufwachen*) ». Or cette transposition du penser chez autrui, il la caractérise comme une pulsion sociale, alors que l'affirmation de soi, par laquelle on se retire en son penser propre, peut être considérée comme une pulsion anti-sociale. Ce mouvement pendulaire d'aller et retour, il le désigne ensuite comme le « phénomène archétype de la science sociale ».⁵

Dans un débat vespéral dans le cadre de « l'*Alliance helvétique pour la Dreigliederung* », dans l'année 1920, Steiner décrivit ce phénomène primordial à l'exemple de la coopération de deux personnalités saillantes de la vie spirituelle allemande — Goethe et Schiller — et il montra qu'au sein de cette coopération bilatérale, un troisième élément devient opérant, duquel une action encore plus puissante peut avoir lieu sur autrui, dans le contexte ici spécialement [par la culture, *ndt*] sur le peuple allemand. En 1794, Schiller avait invité Goethe à collaborer à la nouvelle revue « *Die Horen [Les Heures]* ». Après une session de la Société de science naturelle à Iéna, Schiller et Goethe, qui s'étaient tous deux légèrement attardés, quittaient ensemble les lieux et la conversation s'enclencha entre les deux sur la plante archétype. Dès lors s'initie une collaboration de plus de dix ans, une coopération intime que Steiner caractérise comme le « phénomène archétype de la coopération sociale » :

On ne peut pas dire que Goethe ait donné quelque chose à Schiller ou bien que celui-ci ait donné quelque chose à Goethe et qu'ils eussent ensuite coopéré. Ce n'est pas ainsi que l'on rencontre le fait concret que j'ai ici en tête, c'est plutôt quelque chose d'autre. Schiller est devenu quelque chose par Goethe, qu'il n'eût jamais pu devenir tout seul. Goethe est devenu quelque chose par Schiller qu'il n'eût jamais réussi à devenir tout seul. Et si l'on a tout bonnement le Goethe, et si

⁴ Rudolf Steiner : *La philosophie de la liberté*, (GA 4), Dornach 1995, pp.260 et suiv.

⁵ Du même auteur : *L'exigence sociale de base de notre époque — Dans une situation modifiée de l'époque* (GA 189), Dornach 1990, p.175.

l'on a tout bonnement le Schiller et qu'on se met à imaginer leur effet sur le peuple allemand — il n'en résulte rien de ce qu'il en est advenu en réalité. Car si vous avez seulement Goethe et si vous avez seulement Schiller, et que vous vous mettez à imaginer les effets qui affluent des deux ensemble, alors il n'y a pas encore ce qu'il en est advenu, il en a résulté au contraire un troisième élément de cette confluence des deux, un élément tiers totalement invisible, mais qui est d'un effet prodigieusement puissant. Eh bien, voyez-vous, c'est là un phénomène archétype social de la coopération sur le domaine du spirituel.⁶

Pourquoi Steiner appelle-t-il cette coopération sociale, un phénomène archétype (*Urphänomen*) ? Les deux personnalités étaient extrêmement actives au plan spirituel. Mais dans la même temps elles se trouvèrent alors en situation de s'abandonner totalement l'une à l'autre. Auparavant elles n'étaient ni unilatéralement sociales, ni unilatéralement antisociales. C'est beaucoup plus le mouvement pendulaire réciproque entre les deux qui réussit de manière telle que quelque chose put alors devenir opérant entre elles. Or c'est la vertu de la libre vie de l'esprit.

Ce mouvement pendulaire entre endormissement et réveil dans l'échange des idées peut aussi être décrit de manière anthropologique. Notre conscience de veille ordinaire repose sur la conscience de notre être propre. Celle-ci est corporellement possible par l'organisme céphalique. Lors de l'endormissement la vie de l'âme et de l'esprit de l'être humain se retire de l'organisme céphalique et se met à vivre à l'entour. Chez des êtres humains qui ne sont habitués qu'à développer leurs conscience éveillée par leurs organes corporels, la conscience disparaît alors de ce fait. Lors de « l'endormissement chez autrui », pendant un dialogue l'être humain se retire pareillement de son organisme céphalique, seulement il réapparaît totalement à l'intérieur du contenu de conscience d'autrui. Pour un très bref moment il s'oublie en effet lui-même et vit totalement dans ce contenu de conscience d'autrui. Ensuite il s'en retire de nouveau et retrouve son être propre réfléchissant, ce qui au plan spirituel correspond à un réveil. Là où des êtres humains peuvent se rencontrer et entrer dans un dialogue, une alliance d'être/essence en résulte qui n'est pas corporellement conditionnée, mais qui est provoquée par la très brève extinction de l'état de dépendance corporelle.

Imitation comme faculté sociale

Cela étant, il y a une phase, dans le développement naturel de l'enfant, où il fait de lui-même tout naturellement ce qu'adulte il ne réussira plus à faire que spirituellement, lorsqu'il se tournera activement vers autrui. Si je veux entrer dans les idées d'un autre être humain, je dois m'immerger complètement dans son essence et imiter ce qu'il pense. Or le petit enfant fait cela de lui-même, en imitant ce qui est vécu devant lui dans son entourage. Il s'immerge totalement dans ce qu'un autre être humain vit devant lui : « Par des forces mystérieuses nos pensées les plus intimes passent chez l'enfant. Celui qui est un homme moral, celui qui est un être humain authentique, celui-là fait d'autres mouvements, a d'autres mines et marche autrement que quelqu'un qui est foncièrement menteur. »⁷

Ceci est encore possible dans la tendre enfance, parce que l'enfant ne peut pas encore du tout vivre dans son corps à la manière d'un adulte dans son organisme tête. L'essence humaine s'empare de sa corporéité tout d'abord par le système du métabolisme et des membres. Elle vit dans les mouvements et imite de manière inconsciente tout ce qui se passe en mouvements dans son entourage. À partir de cette faculté d'imitation, le petit enfant peut même aussi apprendre, par exemple une langue, essentiellement plus vite qu'un adulte. Mais il ne peut pas refléter consciemment son activité. Car pour cela il a besoin d'une association profonde avec le système neurosensoriel que notre conscience de jour éveillée nous permet de faire. Le petit enfant a certes aussi une conscience d'éveil, mais il ne peut pas encore absorber dans celle-ci les expériences du monde comme l'adulte le fait. La conscience de la petite enfance ne peut pas encore développer les forces qui mènent à la séparation du Je et du monde, il éprouve plutôt le monde avec sympathie. L'adulte, par contre, incline à se séparer fortement du monde et à déployer une essence propre. Chez le petit enfant prédominent les instincts sociaux, chez l'adulte ce sont les instinct antisociaux. Or les instincts sociaux et antisociaux doivent toujours être amenés dans la vie à un juste équilibre, si les conditions sociales sont censées demeurer façonnables. C'est pour cette raison que Steiner commence ses conférences sur l'*Anthropologie générale* par la question de savoir

⁶ Du même auteur : *Idées sociale — Réalité sociale — Pratique sociale*, Vol. II (GA337b), Dornach 1999, p.59.

⁷ Du même auteur : *Idée et pratique de l'école Waldorf* (GA 297). Dornach 1998, p.256.

comment au moyen de l'éducation, l'enfant peut se trouver dans un « rythme correct dans l'alternance entre le sommeil et la veille.⁸

Dans la conscience diurne éveillée, nous nous confrontons à tout ce que nous rencontrons dans la vie quotidienne. Dans le sommeil nous assimilons les impressions de la journée. Du point de vue de la conscience ordinaire, il n'y a pas de possibilité d'observer ce qui arrive avec nos impressions durant la nuit, car nous passons tout bonnement cette phase de notre vie à dormir. Pourtant de nombreux êtres humains connaissent ce phénomène, que précisément lorsqu'ils ont luté plus longuement avec un problème, une idée leur « vient » lors de leur phase de réveil, avec laquelle ils peuvent ensuite continuer de travailler. Des êtres humains particulièrement productifs connaissent cette expérience et peuvent même y travailler consciemment.⁹ Il y a aussi des possibilités d'éduquer ainsi la conscience de sorte que là où, d'ordinaire, elle rêve ou dort, elle reste éveillée et peut suivre les événements. La science spirituelle anthroposophique met en évidence ici les possibilités de formation les plus variées. Il s'agit donc de s'immerger dans les règnes naturels pour y puiser quelque chose qui peut venir féconder la vie de la conscience de jour.

D'un côté, l'enfant apporte donc du monde spirituel la faculté d'imitation, de l'autre il doit d'abord apprendre, dans le monde terrestre seulement, la faculté d'utiliser les impressions du monde sensoriel de sorte qu'il puisse les ramener dans le monde spirituel pendant le sommeil :

L'enfant, tandis qu'il entre par la naissance dans le monde physique, ne fait que continuer ce qu'il a éprouvé dans le monde spirituel avant la conception. On y vit alors en effet à l'instar d'une essence humaine immergée à l'intérieur des essences des Hiérarchies supérieures, on y fait alors tout ce qui vient des impulsions de ces Hiérarchies supérieures. On y est alors un imitateur à un degré bien plus élevé encore, car on forme une unité avec ces essences que l'on imite. Ensuite on en est sorti pour entrer dans le monde physique. Or dans celui-ci on poursuit d'abord cette habitude à ne faire qu'un avec son entourage. Cette habitude s'étend ensuite jusqu'à faire un avec ces êtres-là qui se trouvent dans notre entourage immédiat, ou bien d'imiter ces êtres, qui ont à veiller à l'éducation en ne faisant et pensant que ce que l'enfant peut penser et ressentir, ce que l'enfant peut imiter.¹⁰

En pédagogie de la petite enfance, parents et éducateurs doivent s'y prendre avec les enfants avec le fait que celui est un être totalement social, de sorte qu'il participe avec tout ce qui se produit dans son entourage. Plus il grandit, en particulier lorsqu'il atteint l'âge de scolarisation, plus il doit être précautionneusement amené à faire attention aux faits concrets du monde sensoriel, de sorte qu'il veuille les accueillir dans son penser.

Du social à l'antisocial

À partir d'une image du monde scientifique, matérialiste et naturaliste, à savoir un contexte concevant la conscience humaine purement et simplement comme une fonction provenant du corps physique, on ne peut développer aucune sensation de ce genre. Celui qui s'éduque par contre à voir chez l'être humain un être d'âme et d'esprit, lequel veut préparer son corps terrestre d'abord au cours de son développement d'enfant de sorte qu'il puisse l'utiliser de manière correcte pour ses expériences terrestres, celui-là fera attention à ce que cette association réussisse d'une manière correcte. Pour l'être humain pensant en scientifique matérialiste et naturaliste, il ne s'agira que de communiquer un savoir aux enfants, dont il croit qu'il lui sera utile dans le reste de sa vie terrestre. L'enseignant Waldorf, qui s'éduque à la science spirituelle, fera par contre attention à la manière dont agit ce savoir qu'il apporte à l'enfant sur celui-ci. Si l'enfant est gavé de concepts achevés, qu'il doit apprendre et conserver, il développe alors une antipathie qui fait se tarir prématurément ses forces d'imitation. Et par surcroît, si l'on fait appel à son jugement personnel, celui-ci est refoulé dans les règles dans la conscience céphalique. On fait alors d'un être social, qui vit en accord avec son entourage, un être antisocial qui se

⁸ Du même auteur : *L'anthropologie générale comme fondement de la pédagogie (GA 293)*, Dornach 1992, p.27.

⁹ Cela a une raison plus profonde de sorte que les êtres humains qui luttent avec un problème tout d'abord insoluble se disent : nous devrions dormir là-dessus.

¹⁰ Du même auteur : *La question de l'éducation comme question sociale (GA 296)*, Dornach 1991, p.18.

démarque prématurément vis-à-vis de celui-ci.¹¹ Si par contre, dès la petite enfance, on veille à ce que dans son entourage des événements se produisent qui se trouvent en harmonie avec le monde et qu'il puisse imiter, et qu'avec la maturité scolaire, le jugement de l'enfant soit conduit de telle manière qu'il puisse s'immerger dans la beauté du monde et qu'à cette occasion, il puisse y former lui-même ses concepts, alors l'être humain rythmique sera renforcé. D'une part, il peut encore vivre dans l'imitation, de l'autre, il commence à être en mesure d'isoler les choses du monde, pour lesquelles son intérêt est éveillé et il peut les faire siennes.¹² Si l'enfant peut se lier au monde de cette manière, alors il commence aussi à assimiler aussi ces expériences durant la nuit. Or cela est l'autre pôle qui est important pour l'éducation :

Là il faut amener par une éducation qui procède avec justesse et veiller à ce que l'expérience, que l'être humain fait sur le plan physique, soit remise à ce que fait l'esprit de l'âme ou l'âme de l'esprit depuis l'endormissement jusqu'au réveil. En tant qu'enseignant et éducateur nous ne pouvons rien apporter du tout à l'enfant depuis le monde supérieur. Car ce qui vient intérieurement depuis le monde supérieur à l'être humain, cela se produit durant le temps entre l'endormissement et le réveil.¹³

Dans son développement l'être humain se transforme du petit enfant à l'adulte depuis un être social totalement lié à son entourage vers un être antisocial qui s'est consciemment démarqué de son entourage. C'est une nécessité. L'éducation est réussie lorsque l'être humain, sortant de l'école et entrant dans la vie, peut se démarquer clairement, être conscient de lui-même et défendre sa propre position. Il devrait cependant aussi avoir la faculté d'ajourner aussi sa position propre et d'entrer totalement dans ce qui est apporté par les autres êtres humains qui viennent à sa rencontre. Les deux facultés sont pareillement importantes. Il y a des êtres humains qui peuvent correctement osciller de la démarcation à l'immersion, dans un mouvement pendulaire vivant et qui sont capables alors de produire quelque chose de nouveau dans la vie sociale.

Capacité au dialogue comme qualité de direction

La coopération entre Goethe et Schiller atteint une culmination, selon l'investigation de Steiner, après cette conversation décisive. À ce moment-là, Goethe avait 47 ans et Schiller 37 ans. Schiller avait encore cinq ans pour parvenir à sa 42^{ème} année de vie, Goethe l'avait déjà dépassée, quant à lui de 5 ans. Or pour Steiner cela était très important. Car, entre la 35^{ème} année de vie et la 42^{ème}, l'être humain développe l'âme de conscience qui juge, « s'il traverse intérieurement une vie spirituelle »¹⁴, or « celle-ci entre dans une relation au monde totalement à partir du Je ».¹⁵ Steiner montre à présent le fait que « l'interaction d'âme à âme peut être fécondée d'une manière particulière »¹⁶, lorsque les êtres humains travaillent à leur développement qui se trouve différent à différents âges de leur vie.

Au plan biographique, la 42^{ème} année de vie est aussi un point tournant particulier. Entre la 21^{ème} et la 42^{ème} année, l'être humain traverse un développement durant lequel il se coltine tout d'abord aux forces antisociales, car il doit acquérir par son travail une position personnelle au monde, mais ensuite il devrait de plus en plus développer des forces sociales. Une grande oscillation pendulaire s'est accomplie entre le pôle social et celui antisocial, sauf que sur le retour de l'oscillation consécutive, il doit ensuite apporter quelque chose en contribution à partir de ses propres forces à lui. S'il y réussit, il peut acquérir une position de direction dans la vie sociétale. Or aujourd'hui ceci ne réussit que dans les cas des plus rares. Ce n'est pas l'acquisition d'une position sociétale importante de ceux qui ont mûri au moyen d'un développement intérieur qui prime actuellement, mais plutôt celle de ceux qui ont pu au mieux s'imposer extérieurement. Or cela mène en contrepartie à des rejets sociaux de plus en plus puissants.

¹¹ Si des scientifiques de l'éducation tels que Stefan Hopmann, cité ci-dessus, reconnaissent quelles répercussions aux plans de la vie de l'âme et du corps a une telle pédagogie, ils caractériseraient ensuite celle-ci et non pas la pédagogie Waldorf, comme irresponsable.

¹² Rudolf Steiner met aussi en exergue dans ce contexte l'importance de l'enseignement d'une respiration juste. Cette question va être abordée dans un autre article qui explorera la relation entre le second septennat de vie en considération de la formation d'une vie juridique correcte.

¹³ GA 293, p.26.

¹⁴ GA 337b, p.60.

¹⁵ À l'endroit cité précédemment, p.61.

¹⁶ À l'endroit cité précédemment, p.62.

Aussi bien Goethe que Schiller avaient à développer au plus haut degré, autour de leur 42^{ème} année, la faculté de placer dans une relation correcte les instincts sociaux et antisociaux. On dirait aujourd'hui qu'ils seraient devenus « capables de former une équipe ». Mais cela interviendrait trop court. Ils avaient beaucoup plus créé un espace d'accueil dans lequel des forces spirituelles supérieures purent vivre par leur coopération. Or c'est exactement à partir de cela qu'une qualité de direction peut être développée. Cette forme de direction ne se base plus sur le pouvoir de l'autorité mais sur une libre reconnaissance. Les êtres humains désireront de plus en plus ardemment ce type de direction, simplement parce qu'elle ouvre et ménage un espace au développement personnel.

Le concept de vie spirituelle ne doit pas être contingenté et réservé aux domaines des sciences, des arts et des religions, mais la vie spirituelle a lieu partout, là où les êtres humains font œuvre commune et donc au sein d'une entreprise économique. Dans ce contexte, on a besoin d'une direction si cela est censé se dérouler de manière harmonieuse et sensée. Aménager de bonnes qualités de direction peut donc être considéré comme une préoccupation principale de la pédagogie Waldorf.

La conseil des enseignants comme espace scolaire

Il va de soi qu'il y a des obstacles à cela. Ainsi les êtres humains qui ont voulu travailler de manière responsable comme pédagogues Waldorf aujourd'hui, parcourent eux-mêmes de multiple manière une éducation-formation qui, selon la manière décrite ici, a renforcé les forces antisociales. Ce n'est pas tout un chacun qui, se laissant former en pédagogue Waldorf, eût dans sa petite enfance la chance d'imiter les activités morales remplies de sens de ses parents et éducateurs, mais dût au contraire se contenter de ce qui provenait de l'esprit matérialiste du temps. Bien moindres sont encore ceux qui, par surcroît, parvinrent encore à avoir accès durant leur scolarité à un enseignement imagé et artistique. De nombreuses qualités dont un enseignant Waldorf a besoin, doivent donc être péniblement acquises et assimilées par le travail pratique. Il est donc très facile d'aller picorer dans la pratique de la pédagogie Waldorf et d'en [faire, *ndi*] sortir ce qui n'est pas réussi, car cela étant, maintes choses s'y trouvent ainsi d'une manière nécessaire. L'administration autonome de l'organisme scolaire pose aujourd'hui un problème principal des écoles Waldorf. Ici il faut la capacité d'œuvrer en équipe et de dialoguer, laquelle doit cependant être apprise d'abord de multiple manière. Mais de cette détresse on peut aussi faire une vertu : car personne n'est inconditionnellement un bon enseignant qui sait déjà tout faire comme il faut, mais travaille plutôt volontairement à s'approprier une faculté qu'il n'a pas encore développée à fond. Car cela agit à l'instar d'un impondérable dans l'enseignement. Rudolf Steiner attendait des enseignants Waldorf qu'ils acquissent aussi par le travail méditatif les bases extrêmement complexes de l'anthropologie. C'est encore bien moins d'enseignants qui y parviennent aujourd'hui. Après cent ans de pédagogie Waldorf, la question se pose de savoir si les écoles Waldorf sont un modèle scolaire devant faire ses adieux à ses fondements spirituels — comme l'exigent de nombreux critiques — ou bien si le mouvement Waldorf se comprend encore largement comme un mouvement de renouveau spirituel. Rudolf Steiner caractérisait le conseil des professeurs comme « l'âme de tout l'enseignement et l'éducation » au sein de l'école Waldorf.¹⁷ Ce conseil devrait devenir un lieu dans lequel chacun pût apprendre d'autrui, pour ainsi dire un séminaire continue de formation. Et il rajoutait à cela que « aucune école ne vit dans laquelle le conseil, l'assemblée des enseignants ne soit pas de temps en temps ce qu'il y a de plus important au monde. »¹⁸ Cela est évident qu'il tentait de stimuler la coopération spirituelle des enseignants dans la direction et à l'appui de ce qu'il avait décrit comme le phénomène archétype dans la collaboration de Goethe et Schiller. Des écoles qui se résolvent à donner un espace au travail anthropologique, remarqueront que la substance spirituelle et la cohésion sociale de l'école grandissent avec le temps.

Die Drei 11/2019.

(Traduction Daniel Kmicik)

Stephan Eisenhut, né en 1964 à Coblenz, études en économie politique à Fribourg en Brisgau, thème de recherche sur *Les fondements de science spirituelle en science social chez Rudolf Steiner*, formation d'instituteur à Mannheim, 1997-2000, enseignant à l'école Rudolf Steiner *Mittelrhein*, de 2001 à 2018 ; gérant de la société de publications Mercurial (GmbH) et depuis 2015 rédacteur de cette revue —

Adresse c/o mercurial-Publikationsgesellschaft mbH, Alt-Niederursel 45, 60439 FRANKFURT,

Courriel : eisenhut@diedrei.org

¹⁷ Du même auteur : *La valeur pédagogique de la connaissance de l'être humain et la valeur culturelle de la pédagogie (GA 310)*, Dornach 1989, p.86.

¹⁸ Du même auteur : *L'art de l'éducation à partir de la conception de l'être humain (GA 311)*, Dornach 19189, p.122.