

Mouvement et expérience de la nature sont les plus puissants promoteurs du développement

Richard Landl

European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE) [Conseil Européen pour l'éducation Steiner-Waldorf]

Résumé : En introduction, à l'appui de diverses études scientifiques on élucide comment des enfants et des adolescents, au moyen des conditions de vie actuelles, prédominantes dans le domaine culturel occidentale, apportent avec eux des antécédents pour l'essentiel modifiés par rapport aux générations précédentes, lors de leur entrée à l'école. Cela se révèle particulièrement dans leur motricité restreinte, à la fois fine et grossière et dans une connaissance et une familiarité nettement réduites avec la multiplicité du monde environnant, en particulier de la nature en tant que base de la vie. Les répercussions qui en résultent se révèlent dans la totalité du développement des enfants. Les résultats de l'investigation physiologique du cerveau, ainsi que des études plus fortement reliées au comportement, rendent évidente la manière dont les conséquences du développement cognitif en sont pareillement atteintes de même que la formation des caractéristiques de la personnalité (l'assurance de soi, la résilience) et aussi les facultés sociales (la réceptivité vers l'extérieur et les intérêts à l'égard d'autrui). Les premiers résultats attirent même l'attention sur des qualités morales éthiques qui peuvent se trouver mises en relation avec l'expérience de la nature. Dans un troisième pas, ces résultats sont examinés à partir de la vision développée par les fondements anthropologiques de la pédagogie Waldorf. Il en résulte des possibilités autres pour la reconnaissance des interrelations entre la motilité et l'association avec la nature d'une part, et la totalité du développement de l'autre. Dans la pédagogie Waldorf des impulsions confirmées en reçoivent de ce fait une signification plus importante et peuvent même être considérées à partir de leur contexte antérieur et en recevoir une nouvelle légitimation.

Mots-clefs : nature, mouvement, développement intégral, santé (de corps et d'âme).

Le thème du congrès pour lequel cette contribution a pris naissance, portait le titre : « Formation dans un monde changeant ». En saisissant ce motif, on choisit comme point de départ une considération des changements qui ont été observés chez les enfants et adolescents ces dernières années, ainsi qu'un regard sur les conditions modifiées de la vie, dans lesquelles désormais grandissent enfants et adolescents.

Si l'on examine ces modifications, ce qui frappe tout d'abord ce sont des déficits évidents dans divers domaines par rapport aux années passées : perturbations mentales (concentration, nervosité, comportement), troubles du langage, troubles de la motricité et troubles de la santé — chez ces derniers avant tout le surpoids, avec les risques qui lui sont associés des maladies circulatoires. Dans ce qui suit, on va considérer avant tout la motricité des enfants et sa relation avec la nature. Le rapport à la nature dépend, outre son importance pour les facultés motrices, aussi étroitement des troubles mentaux et de santé. Étant donné que les considérations présentes s'appliquent sur des déficits, on va d'abord attirer l'attention sur le fait qu'il y a d'autres points de vue pour une considération des changements observés chez les enfants qui font ressortir des aspects nettement plus positifs. En font partie, entre autres, l'état d'éveil et de conscience nettement renforcé, en partie associé à une volonté d'affirmation de soi qui, dans le passé, n'était que plus tardivement observable. D'autres aspects positifs ne sont que difficiles à indiquer globalement, puisque surgissent alors de considérables différences individuelles qui sont fortement dépendantes à chaque fois des situations sociales de départ.

Si l'on regarde les faiblesses et hypothèques qui doivent peser aujourd'hui sur de nombreux enfants et qui ne sont au plus tard décelables qu'à leur entrée en scolarité, quatre domaines déjà mentionnés apparaissent alors concernés : troubles mentaux, troubles du langage, troubles moteurs et surpoids. Une étude du gouvernement du *Land* de Thuringe en 2013, signalait que 17 % des écoliers du primaire ont des problèmes de comportement, 18% montrent des faiblesses de concentration et de la nervosité, 25% ont des troubles de l'expression, 13% de déficits moteurs et 12% souffrent de surpoids (étude thuringienne, 2013). Même si les chiffres varient légèrement dans d'autres études, la même tendance se révèle nonobstant dans l'ensemble.

La relation entre la gêne motrice et le travail scolaire avait déjà fait précédemment l'objet d'études. Un projet de recherche du *Land* de la Hesse, de l'année 2010, avait déjà révélé des résultats concluants. Huit mille élèves, de 9 et 19 ans, issus de toutes les formes d'écoles furent étudiés sur leurs qualités sensorielles. Il s'avéra, entre autres, que les deux tiers des élèves avaient des difficultés liées à leur poids. En partant de ce résultat, l'étude fut poursuivie afin de tenter de découvrir une relation entre un sens de l'équilibre meilleur ou pire et les performances scolaires. Il se révéla à l'occasion qu'au moyen d'une échelle des notes de 1 à 6, dans les trois investigations concernant les matières : allemand, mathématique et sport, un mauvais équilibre était nettement corrélé à de mauvaises notes (qui en moyenne étaient des notes inférieures : allemand de 0,7 ; mathématique de 0.6 ; sport de 0,6. En outre, on constata qu'au moyen d'un entraînement spécial, axé sur la motilité, on pouvait retrouver de nouveau une certaine compensation des déficits observés. De plus ces études révélèrent aussi des situations totalement inattendues chez les enfants qui étaient devenus plus vaillants et plus calmes au moyen de l'entraînement à la motilité (projet de recherche hessois, 2010)

Louv (2013, p.68) a appréhendé le problème du surpoids (obésité), en citant les enfants — et des enquêtes de santé chez les adolescents — des études (KIGGS) de l'Institut Robert Koch de mai 2007. On y constate que l'excès de poids chez les enfants de zéro à dix-sept ans, depuis l'année 1990, a augmenté de 50% (presque 2 millions d'enfants en Allemagne sont trop gros) et avec cela on note aussi qu'il existe un risque plus élevé d'occurrences ultérieures de maladies du système circulatoire.

Ces altérations, qui sont à observer chez les enfants, doivent être vues dans le contexte des changements intervenus dans leur environnement de vie. Pour cela quatre domaines d'influence furent pris en considération : l'espace de vie, la consommation médiatique, les points principaux des cours dans l'école et le lien entretenu avec la nature. Comme sur le sujet de la consommation médiatique, de très nombreuses études se présentent, que soit seulement repris ici, à titre d'exemple, le résultat partiel d'une étude KIM (*Kinder und Medien, Computer und Internet*, d'après Louv, 2013, p.69) de février 2007 : selon laquelle, pour des enfants de 6 à 13 ans, l'occupation favorite était de regarder la télévision. Quatre-vingt pour cent d'entre eux sont assis chaque jour devant la télévision et dans une chambre d'enfant sur deux, il y avait un appareil de télévision ce qui signifie, en général aucun accompagnement ou aucune mesure de limitation ne s'ensuivait par les parents. Ce résultat doit néanmoins être directement corrélé avec un espace de vie altéré, qui se trouve à la disposition des enfants pour leur développement. Louv caractérise globalement la situation comme un « confinement à la maison » des enfants. Cela confirme la réduction de 90 % de l'espace de jeu se trouvant à la disposition des enfants, à proximité de l'habitation, depuis les années 1990. La conséquence immédiate en est que le temps de séjour à la maison se voit occupé avant tout par la télé et l'ordinateur. Par contre, il se trouve néanmoins que pour les enfants, comme auparavant, le « jeu à l'extérieur » reste préféré au « jeu à l'intérieur », comme le montra Rohlf's avec son étude de 2006 (cité d'après Gebhard, 2013) menée auprès d'enfants d'écoles primaires. Les lieux de jeux préférés sont les terrains à bâtir, arrières-cours, remblais de chemin de fer, ruines et terrains en jachères.

Ce résultat renvoie déjà à l'importance des espaces naturels non aménagés pour le jeu, comme on le rencontre aussi dans l'environnement urbain. Si l'on élargit la manière de s'interroger sur le lien qu'entretiennent les enfants avec la nature, alors le meilleur éclaircissement est fourni pour cela par une étude de la *Royal Society for the Protection of Birds* (rsbp, 2013) qui, dans le cadre de l'Université d'Essex en Grande Bretagne, a mené une étude de trois ans à laquelle participèrent 1200 enfants âgés de 8 à 12 ans. Il s'agit en cela d'un travail de recherche très fondamental, puisqu'il consiste d'abord principalement en un suivi de l'évolution des indicateurs de mesure du lien entretenu avec la nature. Ce lien fut en l'occurrence déterminé selon quatre sentiments :

- Joie à la nature
- Empathie avec les animaux et végétaux
- Sentiment de responsabilité pour l'environnement
- Sentiment d'être unis à la nature.

Avec cette investigation soigneusement menée, on en vint au résultat que 21% d'enfants seulement signalent encore un lien avec la nature. Il n'y a à l'occasion aucune différence essentielle observée entre espaces ruraux ou urbains. Un autre chiffre fut établi qui se rapportait aux jeunes dans l'environnement naturel, s'il concernait encore 40% d'enfants en 1970, ils ne sont désormais plus que 10% à jouer dans les espaces naturels.

Un autre facteur de changement nettement plus reconnaissable se réfère aux points capitaux de l'enseignement de l'école. Il se révèle que par la pression toujours plus forte à viser de bons résultats aux tests de suivi et par l'augmentation de ceux-ci, les espaces de liberté et les pauses ont été réduits à l'école. Cela se fait particulièrement remarquer par la suppression des excursions, la réduction des offres de motilité, par exemple, en sport et la suppression ou, pour le moins, la réduction des spécialités artistiques. La tendance se renforce effectivement de réduire la motilité et avant tout la conscience de l'importance de bouger se voit considérablement affaiblie chez les enfants ce qui communique une image de vie problématique.

Après ce premier bref inventaire, à l'appui d'exemples, la question décisive se pose de savoir quelles tâches sont à ressaisir en particulier à l'école — des tâches nouvelles revenant à l'école. Pour cela il ne faut pas commencer par des interdictions ou restrictions, par exemple au sujet de la consommation médiatique, mais au contraire, se poser la question de quels espaces et offres de développement on doit mettre à la disposition de l'enfant pour renforcer à l'école de manière primaire plus d'expériences sensorielles comme point d'amorce principal. Qu'apprendre et bouger vont de pair, voilà un savoir d'expérience qui existe depuis pourtant bien longtemps déjà et qui a reçu ces dernières années, en plus une confirmation intensive au moyen des nombreux résultats des expérimentations menées par la recherche neurophysiologique. Il devint à l'occasion plus évident que le mouvement n'est pas en premier lieu totalement décisif sur l'entraînement, ce qui importe ne sont pas les circonstances de motilité spécifiques, comme celles requises en sport, mais plutôt de multiples activités motrices, entraînant une joie à bouger et à découvrir. À ce propos *Gertraud Teuchert-Noodt* (2004) scientifique spécialisée en neuroscience de Bielefeld écrit :

« Rien que par le mouvement et l'activité sensorielle qui lui est liée, sont créées, entretenues et renforcées des connexions fondamentales entre cellules nerveuses et cerveau pour obtenir de durables effets d'apprentissage. Un apprentissage sans mouvement, sans couplage au sensoriel d'avec la motricité est donc à peine pensable. »

C'est franchement le laps du temps du développement de la naissance à l'âge scolaire qui est d'une importance cruciale, puisque c'est dans ce laps de temps, qu'ont lieu les phases de maturation essentielles du cerveau. Apparaît brûlante aussi à l'occasion une fenêtre de temps, plus réduite, à la puberté, lors de laquelle une restructuration du cerveau frontal s'ensuit, ce qui rend d'ailleurs explicable dans de nombreux cas un comportement imprégné d'émotions spontanées chaotiques chez l'enfant pubertaire. Celle-ci fut mise en évidence seulement dans cette dernière décennie au moyen des procédures de mesures nouvelles de la fMRI¹ sur le cerveau en activité. *Jay Giedd* (2004) les a explorées le premier (voir aussi *Landl*, 2005). Il fit la découverte que, d'une manière analogue à la

¹ *functional Magnetic Resonance Imaging [Imagerie de Résonance Magnétique fonctionnelle (IRMf) ndt]*
www.rosejourn.com RoSE — Research on Steiner Education Vol.6 — numéro spécial ENASTE 2015 ISSN 1891-6511 (on line).

croissance rasante de nouvelles connexions neuronales qui se passe avant la naissance, surgit à la puberté un état chaotique du cerveau. La restructuration de ce domaine cervical frontal se produit pour l'essentiel au moyen de tout ce que fait l'adolescent à ce moment-là : par les mouvements qu'il accomplit en menant ses activités ; qu'il s'active sportivement ou artisanalement, qu'il reste affalé dans le canapé ou devant son ordinateur, écoute de la musique ou joue d'un instrument ; tout forme la nouvelle structure de cette région cervicale. Le cerveau n'évalue à l'occasion aucunes qualités de mouvement ou bien ne prend en compte l'activité sensorielle d'une action, cependant ce qui est le plus fréquemment exécuté est optimisé et ancré neuronalement. Ainsi l'adolescent configure ses structures cervicales, en particulier les domaines du cerveau frontal (cortex préfrontal), qui est compétent pour les facultés cognitives supérieures.

Le rôle décisif, que joue l'activité motrice pour la formation des structures neuronales est donc clair une fois encore, lesquelles sont le fondement des plus hautes performances cognitives. De cette connaissance on devrait faire la base d'organisation des plans scolaires au moment de la puberté. Au plus radicalement, *vin Hentig* (2006) s'est exprimé à ce sujet : il propose de rendre possible un « intervalle déscolarisé » de 1 ou 2 ans, dans les forme multiples d'un apprentissage de la vie. Il voit cela réalisable au moyen d'un temps de projets dans les champs professionnels les plus variés hors de l'école.

Une autre qualité, qui a avant tout de l'importance pour les plus jeunes enfants, repose sur le genre de mouvement : elle se révèle dans la signification du jeu qui n'est pas organisé, qui n'est pas réglementé. Le laisser-aller, quant à l'objectif précisément de l'entourage, stimule de manière particulière les forces d'imagination de l'enfant et éveille le besoin de ces espaces non structurés. En 2001, fut menée pour cela une étude (citée d'après Louv, 2013, p.70) avec des enfants préscolaires en Norvège et en Suède. Un groupe, qui passait un certain temps chaque jour, sur un endroit de jeu planifié, fut comparé à un autre qui jouait dans un environnement naturel : avec des arbres, des rochers et des zones naturelles. Un an plus tard, le groupe qui jouait dans l'environnement naturel faisait preuve de plus grandes facultés motrices, en particulier concernant l'équilibre et la motilité.

Un autre avantage d'un environnement naturel c'est la multiplicité des expériences et des alternatives permanentes de possibilités de confrontation créatrice. À ce propos, le pédagogue américain *John Dewey* s'était déjà exprimé, il y a 100 ans :

« ...L'extension des expériences secondaires dans l'enfance (s'accompagne, *nda*) d'une dépersonnalisation de la vie humaine. »

Robin C. Moore (1997) a attiré l'attention sur le développement de la personnalité au moyen des expériences réalisées dans la nature. Il signale que des expériences multi-sensorielles dans la nature engendrent des structures pour un développement intellectuel et stimulent l'imagination. Il explique :

« Des expériences des sens reliant le monde extérieur de l'enfant à son monde intérieur caché et affectif. Étant donné que le monde naturel qui l'entoure est la source principale de stimulations ingénieuses, on ne peut y renoncer pour le développement sain d'une vie intérieure, de sorte que les enfants sans réglementations peuvent explorer et jouer en plein air... »

Gebhardt (2013, pp.98 et suiv.) s'exprime d'une manière similaire :

« Lorsque la pédagogie est assiégée par tout ce qui relève de la méthodologie et du didactisme, les enfants ne peuvent plus trouver d'accès à la réalité. ... Une expérience de la nature à une fonction constitutive de l'identité². »

En récapitulation, les domaines suivants se laissent citer par leur valeur et importance vis-à-vis de l'environnement naturel (arbres, buissons, eau, animaux, terre, fleurs...), au sens d'un développement sain de l'enfant : expériences sensorielles ; mouvement et apprentissage ; créativité et imagination ; formation de l'intellect ; santé ; expérience de soi et identité ; relation à la réalité.

Dans la progression suivante, les résultats scientifiques en rapport au mouvement et à l'expérience de la nature vont être éclairés dans leur importance pour un développement intégral chez l'enfant et l'adolescent en train de grandir, au moyen des fondements anthropologiques de la pédagogie Waldorf.

Dans nombre de ses écrits *Rudolf Steiner* renvoie à l'importance de la configuration du corps physique de l'enfant, pour le laps de temps du développement allant jusqu'au début d'un apprentissage structuré, à savoir l'entrée à l'école. Il parlait clairement du fait — au commencement du siècle passé, ce qui est reconnu aujourd'hui comme un état des connaissances — que les organes, qui ne sont pas complètement développés lors de la naissance de l'enfant, en particulier aussi le cerveau, traversent alors leur phase essentielle de structuration dans ce cours laps de temps.

La plasticité qui, bien au-delà de cela, demeure encore présente — dans la configuration en cours, à savoir dans les organes qui sont en train alors seulement d'acquérir leur forme — n'est pas à mettre en parallèle, dans sa dynamique et importance, avec ce premier laps de temps, ou selon le cas se restreint à des régions bien déterminées. L'exemple essentiel ici, qui a déjà été décrit c'est la restructuration du cerveau frontal à la puberté. Si bien avant, dans la première phase, l'essentiel a déjà été négligé, c'est-à-dire que si la fenêtre ouverte pour le développement pour la formation corporelle n'a pas été suffisamment respectée et mise à profit, par la suite, un rattrapage de cette première phase de développement s'avère difficilement possible et très limité. Sur cette base, dans la pédagogie Waldorf, on porte donc la plus grande attention au développement sain de la vie dans ce laps de temps qui précède l'entrée à l'école. Ce que l'enfant développe parallèlement et naturellement pour cela et qui s'accomplit au plan émotionnel doit être remis à l'organisation de sa propre dynamique de développement. Ainsi de la même façon que le petit enfant acquiert au mieux les trois premiers stades de développement de la station droite, de la parole et du penser sans processus d'apprentissage structuré à lui imposé par des adultes [car ceux-ci ne font en fait que l'accompagner dans cette entreprise « naturelle » *ndt*], de la même façon, il doit pouvoir, cette fois dans une continuité qui concerne son développement émotionnel et intellectuel, l'organiser sans être troublé à partir de son plan d'évolution intérieur. C'est pour ce processus de développement, se structurant de manière autonome que, pareillement à celui précédent du développement corporel, il est totalement décisif qu'intervienne la multiplicité des expériences sensorielles conduites vers une captation du monde, en « prenant l'air » simplement dans le monde. L'enfant s'adapte ainsi de manière optimale aux conditions de vies inhérentes à son environnement, jusque dans les structures d'organes de son corps ; il « s'incarne » ainsi dans le monde et devient une partie correspondant à ce monde. Cela signifie que c'est le développement sensoriel et moteur qui doit se trouver complètement au premier plan dans cette phase qui va jusqu'à l'entrée à l'école. La tâche en résulte pour les parents et éducateurs d'ouvrir à l'enfant des champs d'expérience les plus divers. L'orientation de ce développement se poursuit alors par l'imitation des événements, que l'enfant vit dans son entourage. À l'occasion de quoi imiter ici, cela

² Jardiner ou S'occuper d'un élevage de lapins — par exemple dans le cadre de la famille, comme cela était encore fréquent dans les familles d'après la seconde guerre — structurerait l'enfant dans ce sens et lui donnait déjà un sens de responsabilité, tout en renforçant son identité, avant même qu'il entre à l'école. *ndt*

www.rosejourn.com RoSE — Research on Steiner Education Vol.6 — numéro spécial ENASTE 2015 ISSN 1891-6511 (on line).

veut toujours dire suivre par ses propres membres ce qui est absorbé par les sens, en le faisant entrer dans un jeu. En naît ainsi une expérience du monde qui se fonde sur une collaboration volontaire d'avec des processus perçus. Ainsi se trouve donnée la meilleure préparation anticipatoire à un penser plus tardif proche de la réalité. Steiner (1986a) s'exprime à ce sujet de la manière suivante :

« Et comment l'enfant apprend-il à penser ? L'enfant apprend à penser, en étant totalement et absolument renvoyé à son entourage comme un être qui imite. Il procède en faisant entrer jusqu'au plus intime de lui-même ce qui se passe devant lui dans son entourage et dans son entourage ce qui se déroule sous l'impulsion d'idées. »

Voir aussi Steiner (1991) ;

« L'intellect est sain, si nous éduquons la volonté sagement. L'intellect n'est pas formé du fait qu'on s'adresse directement à lui : des doigts habiles mènent à des pensées et des idées souples. »

Scheurle (2013) renvoie à ce rapport étroit entre sensoriel et moteur :

« Ce fut une énorme surprise pour la recherche sur le cerveau, voire en effet même une découverte révolutionnaire, que de constater que des cellules nerveuses dans ce qu'on appelle la région motrice du cerveau, disposent à la fois d'une fonction sensorielle et motrice et inversement. »

Une telle conséquence qui résulte de ces processus de formation du cerveau lors de cette premier laps de temps qui s'achève avec l'entrée de l'enfant à l'école, Steiner le désigne comme « la naissance de l'intellect ». Ce qu'il a en tête ici c'est le fait que les forces modelantes et organisatrices précédemment indispensables à la configuration du corps, se trouvent à présent à disposition, vers la fin de ce processus, comme des forces configurant la pensée et rendent seulement possible à ce moment-là une première élaboration intellectuelle autonome. Il va de soi qu'il ne s'agit pas d'un événement ponctuel, mais au contraire, il s'agit ici d'une ré-adressage de forces formatrices qui tout d'abord agissaient totalement au plan corporel avant d'en être libérées progressivement — le corps s'étant formé — et d'être mises progressivement à disposition au plan du penser représentatif.

Une fois encore Steiner (1986a) à ce propos :

« (Ce, *nda*) qui apparaît entre la septième et la quatorzième année comme le penser de l'enfant, c'était auparavant une force de formation des organes jusqu'à la septième année. »

Donc il est clair que la grande importance du mouvement ne concerne pas seulement le développement corporel, mais aussi celui intellectuel.

Rudolf Steiner renvoie à une autre relation décisive pour tout processus d'apprentissage et du penser en rapport aussi à la réalité, dans le contexte du comportement de l'être humain vis-à-vis du monde. Pour autant que cela concerne exclusivement le domaine du penser représentatif, Steiner est en accord avec la vision des sciences courantes, que l'être humain n'éprouve pas immédiatement la réalité du monde qui l'entoure, mais plutôt obtient celle-ci seulement au travers d'une forme d'image intérieure limitée aux organes sensoriels propres. À l'occasion de cela ne se produit aucun contact avec la réalité de la vie. À partir de la vision scientifique, on en a déduit aussitôt que l'être humain, en totalité, ne se trouve pas dans le réel et qu'il passe plutôt sa vie exclusivement dans une image du monde qu'il se construit lui-même. Ainsi, Roth, entre autres, écrit :

« La plupart des « philosophes de l'esprit » ne prennent pas en compte le *factum* de la théorie de la connaissance que l'ensemble du monde d'expérience est la construction du cerveau. »

www.rosejourn.com RoSE — Research on Steiner Education Vol.6 — numéro spécial ENASTE 2015 ISSN 1891-6511 (on line).

Steiner (1986b), par contre, fait nettement savoir quant à lui qu'une telle image ne concorde que pour le domaine des représentations, mais elle est exactement contraire dans l'action volontaire : par les activités de sa volonté, par lesquelles l'être humain transforme et organise le monde, il participe en effet directement à tous les processus du monde et là, il est bien dans le monde.

« Avec ma volonté (au plus fortement dans la fonction des jambes et des pieds) je me confonds totalement avec le monde objectif, puisque je suis totalement une partie de ce monde objectif. La fonction de la tête m'arrache au monde...

Il n'existe pas de frontière stricte entre l'événement extérieur et mon événement de volonté. Mais il existe toujours une frontière stricte entre des événements extérieurs et des représentations qui sont communiquées au moyen de la tête. »

Au moyen de ses actions, l'être humain fait de lui-même partie du monde. Dans ce contexte, Steiner attribue au sentiment un rôle d'intercesseur, tandis que celui-ci, d'une part, peut surgir comme un processus indépendant purement intérieur, mais il peut d'autre part aussi totalement s'immerger dans les processus du monde. Donc l'être humain n'est uni au monde que là où en ressentant et avant tout en agissant, il y est engagé.

Que soit désigné encore un dernier point de vue en rapport à la possibilité que l'être humain puisse faire l'expérience de quelque chose de son propre noyau essentiel : de son unicité³ en tant qu'individualité. Étant donné que ce domaine le plus intime n'est que difficilement saisissable, selon son existence et sa manière d'agir, il est compris ici comme une force créatrice intérieurement agissante de l'être humain qui porte ses intentions primordiales, tout d'abord occultes, et veut les réaliser dans la vie. Les actions qui en résultent se laissent caractériser du fait qu'elles ne sont ancrées à aucune motivation corporelle — en exprimant la personnalité quotidienne — et ne sont nées d'aucune causalité provenant directement du monde environnant, de sorte que normalement, l'être humain ne peut pas avoir d'expérience directe de se « saint du saint » essentiel à l'être humain, mais au contraire il n'en obtient qu'indirectement un reflet au travers du monde extérieur. C'est d'abord ce reflet dans le monde environnant, bien au-delà des modèles émotionnels quotidiens et des propriétés de son caractère⁴, qui rend possible à l'être humain de réaliser encore une expérience de ses qualités les plus profondes. Il s'en approche encore plus particulièrement dans la rencontre avec d'autres êtres humains et dans sa rencontre avec la nature. Dans ces deux champs vivants d'existence l'être humain peut découvrir à chaque fois une détermination individuelle et une tâche à réaliser dans la vie. Ce qui est décisif dans cette considération ce n'est pas que l'être humain parvienne à une simple vision intérieure de cette rencontre avec les couches profondes de son soi, mais au contraire seulement, qu'il devienne attentif à ce noyau essentiel dans le jeu d'échange qu'il entretient avec le monde vivant qui l'entoure, à savoir les autres êtres humains et la nature.

À ce sujet Steiner (1984) dit :

« Et on parvient pour cette raison à une meilleure représentation sur le Je, au plan de la théorie de la connaissance, lorsqu'on ne se le représente plus comme se trouvant à l'intérieur de l'organisation corporelle, et qu'on laisse les impressions qui lui sont données de l'extérieur, mais lorsqu'on transpose le Je dans la conformité aux lois inhérente aux choses elles-mêmes et qu'on ne voit dans l'organisation corporelle qu'une sorte de miroir qui reflète l'activité du Je, se trouvant à l'extérieur du corps dans ce qui est transcendant au Je, au moyen de la corporéité organique. »

³ Au sens de son caractère unique plus précisément. *ndt*

⁴ Qu'il apprend à maîtriser par une démarche scientifique rationnelle bien conduite, non seulement celle de Goethe qui est à la fois sensible et suprasensible, mais encore aussi même tout bêtement celle actuelle matérialiste et réductionniste, bien que cette-ci fasse de lui un « handicapé « objectif » de l'esprit ». *ndt*

www.rosejourn.com RoSE — Research on Steiner Education Vol.6 — numéro spécial ENASTE 2015 ISSN 1891-6511 (on line).

Si l'on commence à admettre une telle idée, alors il devient immédiatement compréhensible le pourquoi ces qualités qui renforcent la personnalité, mentionnées précédemment par les investigations scientifiques en particulier au sujet des influences provenant de la nature, se mettent en place chez les enfants et les adolescents.

Richard Landl — Research on Steiner Education (RoSE) vol. 6 Special Issue / ENSATE pp.22-28

(Traduction Daniel Kmiecik)

Littérature:

Gebhard, U. (2013). *Kind und Natur [Enfant et nature]*. Wiesbaden: Springer VS.

Giedd, J.N. (2004). Structural Magnetic Resonance Imaging of the Adolescent Brain [Imagerie de résonance magnétique du cerveau de l'adolescent]. *Ann. N.Y. Acad. Sci.* 1021: 77-85 (2004) *New York Academie of Sciences*. doi: 10.1196/annals.1308.009.

Hentig, von H. (2006). *Bewährung, Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. {Confirmation de l'expérience utile d'être utile}* München/Wien: Hanser.

Hessisches Forschungsprojekt. (2010). Bessere Noten durch Gleichgewichtstraining; erhältlich unter [Amélioration des notes au moyen d'un entraînement à l'équilibre] :www.bildungsklick.de/a/75999/bessere-noten-durch-gleichgewichtstraining.

Landl, R. (2005). Die Pubertät als Tor zur Freiheit [La puberté en tant que porte à la liberté] . *Lehrerrundbrief Nr. 85*, Juni 2005 vom Bund der Freien Waldorfschulen e.V.

Louv, R. (2013). *Das letzte Kind im Wald [Le dernier enfant dans le bois]*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Moore, R. C. (1997). The Need for Nature. A Childhood Right [L'accès à la nature, un droit de l'enfance]. *Social Justice* 24, Nr. 3 Herbst 1997, S.203

Roth, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln [Penser, sentir, agir]*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Royal Society for the Protection of Birds (rspb) (2013). *Connecting with nature [Se connecter à la nature]*. Available at <http://www.rspb.org.uk/connectionmeasure>. (Retrieved May 2015).

Scheuerle, H.J. (2013). *Das Gehirn ist nicht einsam. Resonanzen zwischen Gehirn, Leib und Umwelt [Le cerveau n'est pas seul. Résonances entre cerveau, corps et environnement]*. Stuttgart: Kohlhammer.

Steiner, R. (1986a). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung (Vie spirituelle actuelle et éducation)*. Gesamtausgabe **307**, Vortrag vom 8.8.1923. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1986b). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung (Connaissance de l'être humain et organisation de l'enseignement)*. Gesamtausgabe **302**, Vortrag vom 13.6.1921. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.

Steiner, R. (1991). *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft (Le renouveau de l'art pédagogique-didactique grâce à la science spirituelle)*. Gesamtausgabe **301**, Vortrag vom 26.4.1920. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.

Steiner, R. (1984). *Philosophie und Anthroposophie*. Gesammelte Aufsätze 1904 – 1908. Gesamtausgabe **35**, Vortrag vom 8.4.1911 in Bologna. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.

Teuchert-Noodt, G. (2003, Februar). Lernen braucht Bewegung: Die Bedeutung der Motorik für Verarbeiten, Speichern, Erinnern [Apprendre nécessite de bouger: l'importance de la motricité pour élaborer, emmagasiner et se souvenir]. forum schule; erhältlich unter http://www.forum-schule.de/archiv/11/fs11/magtma_1.html (Heruntergeladen 28.12.2004).

Thüringische Studie (2013). Verhaltensstörungen und schlechte Motorik bei immer mehr Erstklässlern [Étude Thuringienne (2013): Perturbations comportementales et mauvaise motricité chez de plus en plus d'écoliers du primaire] ; erhältlich unter: www.news4teachers.de/2013/08/verhaltensstoerungen-und-schlechte-motorik-bei-immermehr-erstklaesslern/.