

Le Rubicon comme un phénomène de développement au milieu de l'enfance¹

Alex Föllner-Mancini, Alanaus University of Arts and Qocial Sciences

&

Bettina Berger, University of Witten-Herdecke

Dans les débats publics sur la pédagogie Waldorf on parle régulièrement de certaines notions soi-disant en guise d'explication. Ainsi beaucoup de nos jours seront très versés en certaines clefs d'étiquettes explicatives, telle que « eurythmie », « bloc-d'enseignement » ou « éducation sans examens ». Et sans doute parmi elles, il y a une idée plus ou moins diffuse du « *Rubicon* » compris comme une crise ayant lieu avant la puberté. Cela se rencontre comme tel dans la discussion sur des forums de parent sur *Internet* (par ex. *Blass 2013*).

Cet article commence par replacer ce concept dans son contexte historique et tente de le justifier comme une conséquence de la pensée anthroposophique sur le développement de l'enfant, telle qu'exposée par Rudolf Steiner à partir de 1907. L'intention ici étant d'éclairer les caractéristiques principales de cette transition majeure de l'enfance, telles qu'elles furent vues par le fondateur de l'anthroposophie. Nous nous risquerons ensuite dans le domaine de la théorie courante de la socialisation avec un aperçu conférant de solides contours aux injonctions de Steiner sur la manière d'enseigner aux enfant de 8 à 11 ans. Enfin nous mettrons à sa place le concept de *Rubicon* à l'intérieur du corps de la pensée courante dans la psychologie du développement au sujet du milieu de l'enfance.

L'histoire du concept « *Rubicon* »

Autrefois le *Rubico* était une rivière qui marquait la frontière entre le centre de l'Italie et la province romaine de la Gaule Cisalpine. En 49 av. J.-C. Jules César traversa le *Rubicone* avec son armée, un franchissement à l'encontre du souhait du Sénat romain. Cet acte fut effectivement une déclaration de guerre au Sénat, à partir de laquelle il ne pouvait y avoir de recul — que César reconnut avec sa phrase célèbre « *alea iacta est* » (« le sort en est jeté »). Depuis lors l'expression « franchir le *Rubicon* » s'est établie comme une métaphore pour un action ou un événement irréversible et avec un haut degré de risque, qui est susceptible de provoquer de grands changements. En science, ce concept a été à deux reprises enrôler de force dans un service proéminent : au compte du développement humain mis en avant par Rudolf Steiner à partir de 1919 et depuis par la théorie psychologique de l'action par Heckhausen et Gollwitzer (1987).

Le modèle *rubicon* de la phase d'action cherche à rendre compte des facteurs mentaux impliqués dans la transformation d'une décision, une fois prise, dans sa réalisation en action. La première phase (pré-décisionnelle) est caractérisée par une mise en balance des risques. Une fois que le sujet s'est engagé pour aller vers un certain but, cependant, la phase d'évaluation du risque ne peut plus être indéfiniment prolongée et sa limitation subséquente est ce qui conduit à la réalisation de l'action, avec à chaque fois des risques imprévus qui pourraient l'accompagner (Achziger & Gollwitzer 2009, p.151).

Steiner utilise aussi le concept « *rubicon* » pour le potentiel qu'offrent ses associations historiques afin de construire un cadre métaphorique qui peut être appliqué à l'événement de la croissance en question. Au milieu de la phase de l'enfance², vers la 9^{ème} ou 10^{ème} année, il y a selon lui, un tournant qui mène à un sens du soi plus profond. Une fois que des enfants ont traversé cette phase tendue il n'y a —

¹ Publication originale : Alex Föllner-Mancini and Bettina Berger : *le Rubicon comme phénomène de développement au milieu de l'enfance*. Dans Jost Schieren (éditeur) : *Manuel de pédagogie Waldorf et science de l'éducation. Position et perspectives de développement* Verlag Beltz Juventa (2016), pp.272-299.

² Milieu de l'enfance — connu aussi dans le monde d'expression anglo-saxonne, comme « *juvencity* » [attention ! mot spécialisé, totalement absent du dictionnaire *Robert & Collins super senior* de l'an 2000 ! L'anglais scientifique est « bourré » de ces genres de mots aux définitions spécialisées voire confidentielles *ndt*] — est une phase de la croissance qui attire une quantité croissante de recherches. Ce qu'on appelle ainsi la « phase de latence » — bien connue dans la littérature psychanalytique — avec laquelle on signifie une pause dans le développement psycho-sexuel entre 6 et 12 ans, est actuellement considérée d'une manière plus complexe. Au « milieu de l'enfance », des défis surgissent à la fois de nature intrinsèque et extrinsèque, qui sont hautement significatifs pour le développement de la personnalité de l'enfant. Cependant, les frontières temporelles du milieu de l'enfance n'en sont pas fixées le moins du monde. Elles fluctuent entre 6 et 8 ans (début) et 11 et 12 ans (fin, début de la pré-puberté). Cf. Ahrend 2002, p.17.

pour parler en images — pas de retour d'où ils venaient : à savoir à cette mentalité enfantine d'identification imitative avec le monde adulte. Dans la structure de leur conscience ils ont, comme César, atteint un *point de non-retour*, à partir duquel le chemin conduit à une seule direction — celui des autres étapes séquentielles dans le développement de l'identité individuelle.

En addition à cela le *Rubicon* peut être construit comme une reprise de la phase antérieure connue comme les « terribles deux » — un terme qui fit ses débuts au stade précoce des étapes empiriques de la psychologie du développement au début du 20^{ème} siècle. Dans son ouvrage *Éducation à l'anthroposophie*, Klaus Prange maintient que Steiner s'est approprié ce concept et « l'a fait passer complètement comme une partie constitutive de l'anthroposophie » (Prange 1985, p.109). Helmut Zander, en citant Prange à sa source, n'a fait que répéter cette accusation (Zander 2007, vol. II, p.1405). Or aucun des deux auteurs, cependant, ne fournit de preuve de cette accusation. En conséquence, nous pensons que les remarques suivantes s'imposent :

Il a une preuve évidente qu'à partir des années 1880, jusqu'à la première décennie du 20^{ème} siècle, Steiner prit un intérêt enthousiaste à la nouvelle science de la psychologie qui était en train de prendre forme si bien qu'il absorba beaucoup de sa littérature. Cela peut être constaté à partir de ses propres publications nombreuses. Déjà dans *Une théorie de la connaissance implicite au sein de la conception du monde de Goethe*, il esquisse les efforts qui ont été faits de tous côtés pour saisir le travail de l'esprit humain dans des termes empiriques et les expliquer systématiquement. Au travers de tout ceci, selon Steiner, une psychologie échoua invariablement à développer un concept unifié de la vie mentale. En outre, la distinction entre les aspects « psychiques »³ et noétiques de la fonction mentale ne pouvait plus être maintenue, ce qui voulait dire qu'une appréciation d'une identité humaine comme impliquant un soi par nature, avait été érodée. Avec la montée du darwinisme, à l'époque, un développement fut considéré de plus en plus purement en termes de biologie évolutive. À l'intérieur de ce contexte général, Steiner tira profit de psychologues particuliers, tel que Wilhelm Preyer (1841-1897), qui, bien qu'il embrassât la théorie darwinienne, rejetait nonobstant véhémentement une partie de ses conséquences matérialistes. Preyer s'en tint fermement à sa conviction que l'âme ne pouvait pas être représentée comme un épiphénomène des processus purement biologiques. Ses observations systématiques des enfants dans leur prime enfance le conduisirent à postuler qu'en phylogénie une raison engendre un langage et que par conséquent, dans l'ontogénie humaine le nouveau-né « arrive dans le monde beaucoup plus doté de compréhension que de talent pour la langue » (Preyer, cité par Eckardt 1989, p.37). Preyer soutenait qu'une raison est une puissance formatrice innée qui, en interaction avec sa base corporelle et l'environnement, se précipite en aptitudes particulières. (Preyer 1989, p.271 ; Eckardt 1989, p.37.) ; Dans son *in memoriam* à Preyer, Steiner loua son approche comme étant une contribution significative à la psychologie (Steiner, 1989, pp.346 et suiv.). L'ouvrage de Preyer « *L'âme de l'enfant* », publié pour la première fois en 1882, est encore considéré aujourd'hui comme l'œuvre fondatrice de la psychologie enfantine empirique.

Après le tournant du siècle et ensuite, Steiner tente dans son essai *Investigation moderne de l'âme* (Steiner 1989) d'ébaucher quelques-uns des courants principaux en psychologie empirique. Y compris, bien sûr, le champ de la psychologie expérimentale et son principal représentant en Allemagne — Wilhelm Wundt. Ici Steiner fait un commentaire, en passant, qui révèle combien il était profondément conscient de la réputation courante de cette nouvelle science, qui avait son siège à l'Institut de Leipzig fondé par Wundt :

« De toutes les parties du monde civilisé des étudiants trouvèrent leur chemin vers Leipzig pour apprendre les nouvelles méthodes sous la guidance de Wundt. Et ces méthodes modernes d'investigation psychologique se sont répandues au loin et largement. À Copenhague et Jassy, en Italie et en Amérique la psychologie expérimentale est enseignée dans l'esprit de Leipzig » (Steiner 1989, p.468).

Parmi ces étudiants, il y avait le psychologue américain et théoricien de l'éducation Granville Stanley Hall (1844-1924). Hall passa quatre années d'études et de recherches au laboratoire de Wundt et

³ Note du traducteur anglais : Il est symptomatique de l'affirmation de Steiner qu'ici la langue anglaise ne possède plus de termes normaux pour une telle distinction.

après son retour aux USA, il chercha à appliquer les fruits de ce travail. Il se mit à développer une méthode appropriée pour recueillir de grands échantillons de données fondées sur l'observation psychologique et les traiter systématiquement. Avec l'invention du questionnaire, il atteignit son objectif. Hall est regardé à bon droit comme le fondateur de l'étude par questionnaire (Kreppner 1998, p.130). Avec cet instrument nouvellement créé, il mena à bonne fin la première investigation majeure des aspects du développement de l'enfant. Ces études analysèrent principalement les étapes que l'enfant adopte sur le chemin du développement de soi. Les descriptions riches en détails des phénomènes étaient ensuite systématiquement traitées et groupées de manière typologique, et il émergea graduellement de cela un modèle de développement de l'enfant selon des phases.

La théorie de Hall distinguait quatre phases (Cizek *et al* 2005, p.8), prenant l'enfant de la petite-enfance à l'autonomie du jeune adulte. Ce sont : petite-enfance (0-4), enfance (4-8), jeune (8-12), et adolescence (11/13-22/25). Les phases du jeune et de l'adolescence sont des périodes impliquant des changements majeurs qui ont tendance à provoquer par leur présence de considérables tensions internes. De plus, Hall dut en arriver à voir qu'à l'intérieur de la durée de ce processus de développement, chaque enfant individuel répète inconsciemment des chapitres significatifs de l'histoire humaine. Cette conception était déjà connue comme la « théorie de la récapitulation biogénétique » (Cizek *et al*, op. cit.), une version spirituelle de celle-ci fut mise en avant par Rudolf Steiner.

Les investigations de Hall furent très influentes et stimulèrent à leur tour la psychologie empirique en Allemagne. Cela arriva au travers de la traduction et de la publication, en 1903, de son ouvrage, *Quelques aspects du sens précoce de soi*, qui était paru aux USA en 1898.

Ce fut l'ouvrage de Oswald Kroh (1887-1955) qui garantit une telle réception excellente à l'ouvrage de Hall. Comme psychologue, il était enthousiaste de découvrir des voies fécondes pour appliquer les découvertes nouvelles sur l'éducation. Parmi celles-ci, les phases de développement lui tenaient tout particulièrement à cœur ainsi que de savoir comment l'enseignement de la méthodologie pourrait tirer profit d'une connaissance de ces phases. Ce fut donc Kroh qui chercha à localiser avec précision le moment décisif dans la récapitulation postulée par Hall : le premier frémissement du sens du soi chez l'enfant, entre deux et trois ans, est marqué, d'une part, par la première référence de l'enfant à lui-même comme « Je » et, de l'autre, à ce qu'on appelle « phase entêtée », associée à la première distanciation de lui-même de son entourage. Selon Kroh cet événement se représente sous une forme modifiée à la transition de la deuxième à la troisième phase de l'âge scolaire (Kroh, 1928, pp.99 et suiv.) Alors que l'enfant de 7 ans, réellement admis à l'école, exprime *dans la première phase* un réalisme teinté d'imagination et une facilité prête à l'analogie, et à l'âge de 10 ans — *la seconde phase* — il en arrive à une attitude consciente plus complète (réalisme naïf), *la troisième phase* est caractérisée par le développement d'une attitude critique, combinée avec tous les signes d'une deuxième « période entêtée ». Kroh désigne ce point dans le développement par le terme « de réalisme critique immature » (Kroh 1928, p.100 ; Bergius 1959, p.138 ; Trautner 1997, p.34). Au même moment, au cours de la seconde période entêtée, l'enfant de 10 à 12 ans — l'âge exact dépend de l'individu — « se tourne vers l'intérieur [*turn inward*] » (Bergius 1959, p.138).

Par conséquent, vers le début du 20^{ème} siècle une psychologie expérimentale avait déjà produit un modèle détaillé de phases reposant sur des évidences ou preuves manifestes empiriques et non pas, comme cela avait été traditionnellement le cas, sur des descriptions de d'étapes fixes idéalisées. Désormais l'exposé de moments subtils de détachements naissants, survenant avant le début de la puberté, pouvait être décrit comme un phénomène de transition. De manière réitérée, Kroh distingue l'âge des 10 ans par une mention spéciale : «Allant de pair avec le groupe d'âge de l'attitude critique, qui ne bronche pas, même en face de ce qu'un enseignant peut éventuellement faire ou dire en classe, il y a le fait que l'enfant de 10 ans se détourne de plus en plus de ce qui est immédiatement devant lui, en portant plus d'attention aux relations derrière le phénomène donné. Oui, on peut affirmer que maintenant ce ne sont pas tant les choses elles-mêmes, mais plutôt les relations qu'elles ont entre elles qui captive son intérêt » (Kroh 1928, p.100). Et sur la même page : « Conscient de sa propre valeur, l'enfant de 10 à 12 ans montre une aptitude bien développée pour évaluer non seulement où lui et ses pairs sont placés sur l'échelle des valeurs, mais aussi les défauts supposés ou exacts des adultes » (Kroh, op. cit.).

Le concept de « seconde phase entêtée » doit être vu comme appartenant à l'histoire du concept du *Rubicon*. Il y a en vérité ici une connexion factuelle et structurelle. Dans la nature de la seconde phase entêtée, cependant, la littérature scientifique assigne la seule paternité à Kroh (voir Oerter & Montada, 2008). Cizek *et al.* 2005, Steinebach 2000, Trautner 1997, Bergius 1959). Or la carrière scientifique de Kroh commença en 1926, par sa première publication : *Les phases de développement au milieu de l'enfance* (Kroh 1926). Au début de sa carrière il avait déjà l'intention d'appliquer le modèle des phases au bénéfice de l'éducation. La première monographie majeure sur le sujet — *Psychologie de l'âge scolaire de base* (*The psychology of Children of Primary-school Age* — le travail cité ici) — ne parut pas avant 1928. Steiner, qui mourut en 1925, n'eut donc pas la chance d'absorber le contenu de cette nouvelle forme de théorie psychologique, dont il en connut le début probablement au travers de Hall. Par conséquent, bieb au contraire des suppositions de Prange et Zander, nous pouvons exclure la possibilité que Steiner dérivât le concept de *Rubicon* de cette seconde phase d'entêtement.

Développement de l'enfant d'après la science spirituelle

Assez tôt Steiner avance une théorie rendant compte du développement, dans laquelle — puisqu'elle incorporait un modèle de phases — le concept de *Rubicon* se trouvait implicite. En 1907, il donna déjà un indication claire que la science spirituelle serait capable de mettre au monde un système de pratique éducative (Voir l'article de Peter Loebell dans ce volume, [l'ouvrage référencé dans la note 1, *ndt*]). En faisant cela il aurait, d'une part, à répondre à ces questions posées par le besoin de renouveau émanant de la science moderne. D'autre part, Steiner se lamentait du fait que beaucoup de suggestions de réforme se répandaient aux quatre vents en relation avec une large variété de domaines de la vie et que la connaissance en restait superficielle, cela étant dû, parmi d'autres choses, à la dominance des modes matérialistes de penser. Ceci était aussi vrai des efforts de réforme dans tout le domaine de l'éducation. Les origines de ce mode d'interprétation matérialiste reposent, selon Steiner, dans le principe que l'observation, au moyen des sens, est la seule source fiable et vérifiable de la connaissance (Steiner 1992, p.10). À l'intérieur du contexte du criticisme, nous pouvons aisément accéder à toutes les voies possibles d'extension de la perception humaine au moyen des instruments de mesure et d'observation. Cependant la cible de Steiner n'est pas de manière primaire les méthodes d'observation et les données qu'elles fournissent, pour lesquelles des aspects de l'objet d'études sont vraiment et sans aucun doute mis en lumière (dans ce cas, en l'occurrence l'être humain). La caractéristique-clef du style d'interprétation matérialiste, c'est plutôt, selon lui, le verdict que toutes les propriétés structurales d'un organisme vivant soient en principe explicables à l'instar de composants matériels. Autrement dit, apparence, structure, accessibilité et explication, tout cela reste sur le même niveau ontologique (celui matériel).⁴ Des changements dans le cours d'une ontogénie d'organisme sont par conséquent des effets résultant de l'interaction de forces purement perceptibles aux sens. En contraste avec cela, Steiner, en décrivant le développement humain, parle d'une entité quadruple se manifestant graduellement dans le temps, en changeant dans le processus et acquérant de cette façon une possibilité de développement de soi (identité personnelle centrée autour d'un individu « Je »)

- A. Le *corps physique* existe entièrement conforme aux lois physiques et biochimiques pour autant que des composants matériels sont présents en lui. Sa dimension d'existence est partagée avec le vaste domaine de la nature inorganiques [certes, mais il est **vivant** : *Leib* = **vie** en allemand, *ndt*]
- B. Selon Steiner, cependant les effets cohérents mutuels de *l'organisation vivante* des substances du corps, ne peuvent pas être expliqués par leur caractère physique seulement., autrement dit « d'en bas ». Au principe de forme agissant tel un pouvoir de façonnement, il assigne une dynamique ontologique en soi, qu'il désigne par le concept « éthérique ». *L'éthérique ou corps de vie* est une influence formatrice qui harmonise les processus physiques et garantit l'unité d'une fonction

⁴ Une telle conception de science peut être désignée comme du « naturalisme ontologique » (Ziegler 2014, p.9). Dans son appel rigide exclusif à la matérialité, elle se distingue elle-même du « naturalisme méthodologique » (Ziegler *ibid.*, pp.10 et suiv.), lequel, bien qu'il favorise une méthode empirique, n'exclut en principe aucune dimension de réalité. Un naturalisme méthodologique procède généralement sur la base d'un réalisme hypothétique et la supposition d'un monde structuré en lois (*ibid.*).

organique. L'être humain a ce niveau, qu'il a en commun avec les plantes et les animaux qui ont aussi des corps de vie et se développent dans le temps et dans l'espace.

- C. Comme troisième composante de la totalité qu'est l'être humain, Steiner parle d'une *corps affectif ou astral* comme l'essence de ressentir la vie. Fonctionnellement, c'est donc le foyer-territoire de l'animal. Dans cette aire de conscience apparaissent les phénomènes de sensation, plaisir, joie, douleur, désir et instinct (Steiner op. cit. p.13, Heusser 2007, p.169). Cette liste pointe ce qui est le plus souvent des besoins, états et buts implicites menant à la survie (Wandschneider 2014, p.178). C'est un domaine qualitativement descriptible de sentiments qui n'est pas encore capable de s'appréhender lui-même. Il s'épuise lui-même dans les contenus de ses propres états mentaux.
- D. Enfin, avec le « Je » Steiner désigne quelque chose d'intégrant à la nature humaine que nous ne partageons avec aucune autre forme de vie sur Terre. Le « Je » ou le « soi », comme le siège du penser conscient, c'est l'esprit ou « l'aspect spirituel de l'âme » (Thomas d'Aquin, cf. Beck, pp.138 et suiv.), et ce qui crée l'unité de conscience. Sur cette aire cependant les êtres humains diffèrent fortement les uns des autres. Tandis que tout adulte en bonne santé peut utiliser le « Je », le fonctionnement de son soi est hautement individualisé. Les pouvoirs du penser et de la transformation personnelle sont entièrement dépendants de l'initiative individuelle. C'est de manière prééminente dans la manière dont cela se déploie au travers du médium pensant que la structure du soi conscient est révélée (Steiner, op. cit. p.16). Dans le pensant, l'être humain construit l'ordre conceptuel à la lumière duquel il interprète les phénomènes du monde et sa propre existence.

Chacun de ces quatre niveaux de l'être humain requiert sa propre forme de description. Une implication principale de ceci c'est qu'un mode « supérieur » de conscience peut seulement s'exprimer lui-même en vertu du fait qu'il reste sur un niveau « inférieur ». Par exemple, si des gens sont capables de distinguer le goût de diverses sortes de café, ces gens ont ensuite la possibilité de faire des choix et subséquemment de transformer une intention en action (un acte volontaire). Ici la perception précède l'acte du vouloir, mais ce dernier n'est pas causé par la perception (il est possible de percevoir n'importe quel nombre d'objets subjectivement intéressants sans que cela conduise à une action subséquente). L'acte du vouloir est donc un processus intérieur dans une classe en soi et il doit être exploré dans le terme spécifique à cette classe particulière (Heusser 2007, p.170). La même chose vaut pour les autres niveaux : l'organisme vivant (physico-éthérique), l'organisation psychique (astral) et le soi (noétique) sont chacun dépendants de quelque chose de « plus bas » qu'eux, mais sur cette base, ils déterminent la forme de leur être propre.

L'éducation de l'enfant..., paru en 1907 fut la publication majeure de Rudolf Steiner sur le sujet de l'éducation. L'approche de l'enseignement qu'il défend, est dérivée des détails du processus de développement auquel sont sujets les quatre niveaux précédemment décrits. Deux facteurs se rencontrent ici : le déploiement endogène et l'influence formatrice des travailleurs sociaux et éducateurs œuvrant depuis l'extérieur (influence exogène). Les dynamiques endogènes sont organisées, selon Steiner, dans le cadre d'un rythme de sept ans, bien que cela représente plutôt quelque chose comme un schéma général, sujet à de considérables variations individuelles. Dans le laps de temps du développement jusqu'au jeune adulte, la constitution spirituelle intérieure de l'être humain est dite pouvoir éprouver ou connaître trois « naissances » à sept ans d'intervalle : la période allant de la naissance physique à la maturité scolaire est dévolue à la structuration de l'organisme — système sensoriel, développement cérébral, coordination du mouvement. À ce stade, le corps éthérique est encore associé très étroitement au corps physique et il est par conséquent le premier élément « motionnaire » dans le processus de transformation. Vers l'âge de sept ans, ensuite l'organisation du corps éthérique traverse une métamorphose majeure, dont le signe extérieur est le changement de dentition. Désormais le corps éthérique n'est plus si étroitement associé au corps physique ; il s'en libère partiellement et on dit alors qu'il peut être à la disposition de l'enfant comme un pouvoir d'éveil à la cognition. Alors que jusqu'à l'âge scolaire les enfants apprennent de manière prédominante au moyen d'une identification participative (âge de « l'imitation »), ils ont à présent besoin de découvrir dans le monde des adultes quelqu'un qui soit pour eux une représentation authentique de l'ordre. L'autorité des adultes n'est plus dès lors simplement acceptée. Les enfants de l'école primaire jugent de plus en plus

leurs pairs adultes et repoussent les frontières en accord avec cela. À 14 ans, en accord avec ce modèle, la jeune personne entre en puberté. Le trouble intérieur de cette phase Steiner, le pose à la porte du corps astral, qui devient libre (à savoir « est né ») à ce moment et est le véhicule de la conscience affective. Et pour finir à 21 ans, survient la naissance du soi (le « je »). Avec les capacités du penser et du vouloir qui se sont alors déployées, la jeune personne est habilitée à prendre la barre de sa propre biographie.

Le second facteur auquel Steiner porte tant d'attention c'est la manière dont ceux qui sont en charge des soins et de l'éducation des jeunes enfants peuvent éventuellement avoir un effet sur leurs processus de développement endogènes. Conformément à cela, le rôle pédagogique de l'éducateur est décrit comme étant complémentaire : les changements énormes qui ont lieu dans le comportement d'ensemble des petits enfants de l'enfance à l'école primaire, devraient être traités par les chargés d'éducation d'une manière telle que les impulsions bio-physiques émergentes qu'ils représentent puissent en venir à leur pleine expression. L'autre aspect de ceci, bien sûr, c'est que les enfants devraient être protégés de stimulations et d'influences avec lesquelles ils ne sont pas assez âgés pour y faire face.

« Exactement comme l'enfant non-né ne peut pas être exposé aux influences du monde extérieur, ainsi le corps éthérique ne devrait-il pas être exposé non plus — avant le changement de dentition — à des influences qui pour lui sont équivalentes aux effets qu'ont les impressions de l'environnement sur le corps physique. Et sur le corps astral, les influences correspondantes ne devraient pas être permises d'y entrer jusqu'après la puberté. » (Steiner 1992, p.202)

En dehors de ces deux principes pédagogiques très différents — une *attitude de soutien* envers tout ce qui est en train d'émerger du mental de l'enfant et de son développement physique, et une *protection à l'encontre de toutes influences inappropriées* — Steiner continua de produire une profusion d'idées pédagogiques à partir de 1919 (Voir Selg, 2011 ; Ruef 2012). Si cette fonction protectrice est transposée dans le contexte de la théorie éducative moderne, alors la personne placée dans la position de responsabilité peut être dite avoir, dans l'esprit de Oevermann, « à la fois une tâche thérapeutique et prophylactique » (Oevermann 1996b, p.158). En étant conforme à une telle vue de l'éducation, les crises qui surviennent inévitablement durant le processus de développement et la socialisation doivent être rencontrées avec une compréhension bien informée et, si nécessaire, aplanies.

Le Rubicon comme un moment de partage des eaux dans le second septennat

L'essai de Steiner *L'éducation de l'enfant...* peut être vue avec une bonne raison, comme la marche ouvrant dans sa présentation de développement humain en termes de science spirituelle, bien qu'il ne couvre que la période de la naissance à l'adolescence. Dans le même temps il n'est ni un exemple de « recherche » en science spirituelle, ni ne peut revendiquer être compréhensible de quelque manière. Cet essai est au mieux considéré comme une évocation d'un domaine de phénomènes qui sont normalement interprétés, plutôt différemment, mais veulent néanmoins produire des échos biographiques dans la mémoire de tout lecteur. Dans son approche pour expliquer le développement humain, Steiner invoque des modèles de forces qui, bien que n'ayant pas d'effets spatio-temporels, sont d'origine non-matérielle, suprasensible. De cela, il ne pouvait offrir aucune « preuve », mais des raisons de les considérer comme plausibles ; en faisant cela la méthode qu'il propose ne se fonde donc pas sur un charisme, mais confirme en principe la possibilité d'une compréhension directe, qui est donc empirique.

Au cours de la phase de développement, avec ses trois naissances « spirituelles », il se présente un moment — au milieu du second septennat — qui fait saillie. Steiner stipule sa synchronisation dans nombres de modes. Le plus souvent il en parle comme survenant à l'âge de 9 ou 10 ans., mais il y a beaucoup d'autres circonstances où il semble plutôt penser plus à une *période*, qui peut aisément s'étendre jusqu'à l'enfant de 11 ans (Selg 2011, p.17). Il n'excluait pas non plus la possibilité que le *Rubicon* pût être franchi à l'âge de huit ans.⁵

⁵ « Beaucoup d'enfants atteignent ce point avant l'âge de neuf ans, alors que d'autres le font plutôt plus tard, mais en moyenne, ce que je vais vous dire aujourd'hui commence à l'âge de neuf ans. » (Steiner 1990, p.96). La citation exprime clairement le fait que l'âge le plus fréquemment mentionné de neuf ou dix ans est une valeur moyenne et ne devrait pas donc être fixé de manière dogmatique.

Sur l'arrière-plan de la naissance du corps éthérique et la différenciation débutante des fonctions mentales qu'elle apporte avec elle, l'événement central qui importe à Steiner peut être caractérisé de trois manières différentes : **1.** comme la première poussée d'une auto-conscience qui est donc la récurrence, sous une forme plus spirituelle, de la première expression de soi à l'âge de deux ou trois ans (Steiner 1994, p.128 ; Ruef 2012, p.16) ; **2.** comme une restructuration de la relation au monde social et au monde des objets ; et **3.** en parlant physiologiquement, comme l'organisation de ce qu'on appelle le système rythmique (« maturité respiratoire »).

Dans ce qui va suivre ces trois perspectives fondamentales, auxquelles Steiner se réfère à de multiples reprises, sera le foyer principal de nos préoccupations. Steiner conçoit apparemment le *Rubicon* comme une crise qui est une partie normale du développement.⁶ Le cadre de l'événement est une expérience personnelle de l'éveil de conscience de soi. Müller-Wiedermann a décrit ceci comme « la manifestation d'activité du soi entre l'enfance et la jeunesse — le moment où pour la première fois la vie du sentiment de l'enfant se déploie comme une source d'expérience motivée par soi. » (Müller-Wiedermann 1999, p.31). En association avec ceci, l'enfant devient conscient de la manière dont la relation avec le monde était expérimentée dans la première phase de sept ans. Dans le même temps, en manière de contraste, se lève l'aurore d'une conscience d'une forme plutôt détachée d'existence. Cette combinaison de conscience diffuse du passé et d'un sentiment clair d'être séparé, d'un soi individuel, conduit l'enfant à questionner sa propre existence. Avant, ni le propre passé de l'enfant, ni le futur n'étaient un problème. Selon Müller-Wiedermann, ce processus a lieu dans une période à peu près entre neuf et douze ans (*ibid.*).

Au même moment, en ce qui concerne la qualité de la relation de l'enfant au monde, cet événement est associé avec un flux de capacité d'identification participative (« imitation ») par lequel l'enfant était « limité dans » des processus d'apprentissage non conceptuel dans la phase des sept premières années. Cet instinct d'identification participative est donc enchâssé dans une sorte de symbiose entre l'enfant et celui qui s'occupe de lui. L'affaiblissement de cette capacité s'accompagne d'un changement inévitable dans la structure de la relation de l'enfant. À la place d'une identification avec le monde au travers d'un principe de participation et ayant une relation symbiotique avec les enseignants et parents, de nouvelles structures doivent se mettre en place. Le résultat idéal serait un accroissement d'autonomie et une expansion concomitante de la sphère de la vie. Dans les mots de Steiner :

« Les répercussions de la capacité d'identification participative disparaissent graduellement et quelque chose d'autre entre en jeu ensuite qui... peut être facilement observé : surgit là pour l'enfant une relation particulière à son soi ». (Steiner 1998, p.172)

Un nouveau changement qui se produit dans l'image que l'enfant a de ses parents ou enseignants — ils n'ont plus leur situation indiscutée. L'autorité naturelle qui était une qualité inhérente à la relation vivante se brise en face de ce changement dans le monde intérieur de l'enfant. Si ce qui comptait pour le petit enfant était : « ...il y a la figure d'autorité qui me révèle le monde. Je regarde le Cosmos au travers de cette personne » (Steiner 1979, p.45), à présent ce que nous avons c'est : « Est-ce que cette figure d'autorité est la bonne ? Cette personne me délivre-t-elle une image vraie du monde ? (Steiner, *ibid.*) « renforcement considérable (...), concentration du sentiment de soi » (Steiner 1980, p.16), un nouvelle sorte de « conscience de soi » (Steiner 1994, p.128), ou un « sentiment en venant à une conscience de soi » (Selg 2011, p.21). Tout ceci, bien sûr, reconfigure donc une relation dans un sens extérieur. Le monde du toi — « l'autre comme quelque chose d'autre, en opposition à ce qu'on est en propre — commence à pré-occuper l'enfant pour la première fois. »⁷ (Selg *ibid.*, p.27).

⁶ Steiner utilise souvent le terme de « crise » ou de « moment de crise » pour caractériser le *Rubicon*, par exemple Steiner 1981, p.41. Dans un autre contexte, il parle de « transition(s), métamorphose(s) biographiques, qui surviennent comme résultat du changement de dentition ou au plus tard du démarrage de la puberté (cf. Steiner 1981, p.41 et aussi Selg 2011, p.35). Nous désignons comme « normale » la compréhension de Steiner comme une crise, parce qu'il la conçoit apparemment comme intégrante au processus d'ontogenèse. Ce que nous avons ici sont des termes généraux, lesquels, par conséquent, conservent leur validité même si l'*expérience subjective* de l'enfant en est absente ou faible.

⁷ On doit signaler ici que Steiner considère seulement le changement Je-toi dans le terme enfant-adulte. Ceci est cependant une vue trop limitée. Des études courantes sur le milieu de l'enfance prend en compte aussi la relation avec

Naturellement ceci inclut aussi un changement fondamentale de la relation de l'enfant au monde des objets comme décrit ici :

« Au moment autour de l'âge de neuf ans où le soi s'éveille, l'être humain se sépare lui-même de son entourage naturel, et il est sur la voie de devenir capable de faire des comparaisons objectives entre des phénomènes naturels » (Steiner 1998, p.173).

Pour Steiner c'est là le point de départ d'une vaste série d'idées pour enseigner, qui en retour, trouvent leurs accès dans la pratique de l'école Waldorf. Pour le dire brièvement, nous pouvons affirmer que ceci représente une expérimentation qui implique de prendre un moment de développement conçu en termes de science spirituelle et d'appliquer ces implications dans un contexte éducationnel pratique — un motif classique de psychologie éducationnelle. (cf. Krapp, Prenzel & Weidenmann 2006, p. 5 et suiv.). Par conséquent le *Rubicon* de Steiner marque une limite ou un seuil : une méthode d'enseignement *avant le Rubicon* est en accord avec l'expérience de l'enfant d'unité (identification participative avec les mondes *social* et naturel). Ce qui est délivré en images narratives par l'enseignant dans une voix imprégnée de sentiments est favorable à ceci. *Après* le changement la possibilité s'ouvre d'aborder les mondes animal et végétal, les mathématiques, le langage etc., en utilisant de nouveaux concepts et méthodes de présentation dans le processus.

Donc la pratique en classe se raccorde aux facultés cognitives émergeant chez l'enfant, et principalement parmi celles-ci la capacité — en association avec la guidance pédagogique, — de former des concepts. Ceci peut être vue comme analogue à la théorie génétique de la connaissance de Piaget et à son théorème des phases optionnelles concrètes au milieu de l'enfance (de 8 à 12 ans) : une cohérence[logique, *ndt*] à partir de cette âge, la capacité de comparer des objets et d'appréhender leur apparence variable, qui n'est plus aussi solidement attachée aux phénomènes sensoriels. L'enfant est plutôt capable d'établir des rapports plus directement à des critères conceptuels (même s'il est incapable souvent d'exprimer ceci par le langage). (Piaget 1973, pp.38 et suiv.) À l'intérieur du contexte social cette flexibilité intérieure renforcée affecte fortement le degré auquel l'enfant est capable de distinguer *différentes perspectives*. Au démarrage de l'école, l'enfant est dans une position pour imaginer ce que les gens pensent les uns des autres ou de l'enfant lui-même. Il est donc capable « de relier une perspective d'une personne à celle d'une autre dans une coordination séquentielle ; par exemple, le père aimerait bien faire une promenade avec l'enfant parce que l'enfant aime se promener » (Bischof-Köhler 2011, p.346). Pas avant l'âge de 10 ans, cependant, la perception simultanée d'interaction des perspectives n'est possible. Cela signifie que l'enfant est ensuite capable de percevoir ce que quelqu'un pense au sujet de quelque chose, et de cela extrapoler — et, si nécessaire, évaluer — les opinions des autres qui sont impliqués (Selman 1984 ; Bischof-Köhler 2011, *ibid.*)

Les changements que traverse l'enfant avec le *Rubicon*, comme avancés par Steiner, tombent dans deux catégories d'observations : **a)** le comportement de l'enfant en relation au social et **b)** en relation au monde des objets — ce dernier incluant bien sûr à la fois la relation actuelle concrète et la représentation mentale de l'objet. Des enfants donneront de nouvelles significations des objets qui ont eu depuis longtemps un rôle de jeu du monde — par exemple, en les libérant de leurs contextes magiques.⁸ Et pour Steiner, bien sûr, la nouvelle relation au soi doit être reconnue comme l'*agent* de ce processus de restructuration. C'est le profond sentiment du soi qui est l'initiateur de ces changements. Steiner place le processus en relation à des changements dans la structure physiologique.

les alter ego parmi les 6 à 12 ans comme un élément important de socialisation dépassant le cadre de ses aspects asymétriques. « Pour des alter ego, ils ne sont pas — comme les parents — simplement cela va de soi, plutôt ce que nous voyons ce sont des relations librement choisies par les deux parties, et abandonnées à tout moment s'il y a déception ou conflit. Par conséquent des relations d'alter ego constituent un défi : les enfants doivent négocier indépendamment les règles d'une interaction personnelle représentant leurs propres intérêts, mais perçoivent aussi les désirs et des autres et font la part des choses. » (Traub 2006, p.198)

⁸ La mentalité animiste (magique) attribue des motifs ou des intentions aux objets non-vivants dans une séquence d'événements. Cette tendance peut persister jusqu'à l'âge scolaire, mais elle est relativement rapidement remplacée par un concept de causalité. (cf. Bischof-Köhler 2011, pp.348 et suiv.)

Selon cette prise en compte du développement, les premières sept années sont dominées par la sculpture interne de l'organisme. Les mouvements formateurs de l'éthérique — à cette étape, toujours lié au corps physique — provoquent la maturation de l'organisation sensorielle. L'enfant développe au travers de ses expériences sensorielles de toutes sortes, ensemble avec les contextes affectifs, dans lesquels elles sont insérées (relation enfant-parent). Pour Piaget c'est la place du développement sensoriel-moteur (Piaget 1973, p.102). Avec l'entrée dans le second septennat et le relâchement du corps éthérique, le développement formateur et la synchronisation des processus rythmiques entre de plus en plus en jeu dans l'organisme. Selg, qui est un médecin praticien, résume la vision de Steiner comme suit :

« Pour le système rythmique — l'interaction mutuelle entre la respiration et la circulation sanguine dont le cœur assure la médiation — pour prendre sa place correcte au centre de tous les processus organiques de la vie, les divers rythmes doivent s'équilibrer les uns avec les autres. À cause de la dominance générale de l'organisation tête (autrement dit le système neurosensoriel), jusqu'avant le milieu de l'enfance, les processus respiratoires (...) devançant le rythme de la circulation sanguine dans leur importance fonctionnelle et pouvoir. Éventuellement, cependant ils s'accommodent eux-mêmes à la circulation sanguine (...), et ceci conduit à une équilibre individuel qui est découvert. » (Selg 2011, p.40).

Même si cet achèvement de coordination — la compensation physiologique entre la fréquence respiratoire et la fréquence des battements cardiaques (chez l'adulte cette relation se trouve plus ou moins autour de 18 respirations pour 70 battements cardiaques par minute) — ne se produit pas harmonieusement d'elle-même. Pour Steiner, cela représente une crise physiologique, « une lutte à l'intérieur de l'organisme » (Steiner 1989, p.110), à considérer comme la « corrélation physique » de la période de transition spirituelle, et en tant que telle, elle réclame une attention pédagogique (Steiner 1989, p.110).⁹ Dans l'ensemble, cependant, il considère le « système rythmique », durant la phase qui va de 7 à 14 ans comme une unité de développement fonctionnel, qui prête à l'enfant de nouvelles possibilités d'expression et devrait donc être pédagogiquement adressée particulièrement au moyen de la musique, du mouvement et de la parole (Steiner 1987, p.159).

En plus de telles suggestions concernant la méthode d'enseignement et le contenu, Steiner indiqua la nécessité primordiale pour des adultes en position de responsabilité d'examiner leur attitude vis-à-vis de l'enfant de 9 à 10 ans. La nature de l'autorité de l'adulte doit être ajustée d'une façon qui corresponde au changement de conscience survenant chez l'enfant. C'est une question de dissolution progressive de la relation unilatérale qui a été mise en place depuis la naissance de l'enfant. Dans cette étape d'asymétrie (dans la relation de parent à enfant), la capacité de l'enfant pour une identification participative lui a permis d'être accommodant. Il a expérimenté un ordre d'autorité de validité le fait que les figures d'autorité apparaissent sous une lumière différente. La libération des impulsions intérieures de l'âme de l'enfant le contraignent à la question de savoir si l'ordre représenté par l'autorité parentale

⁹ Dans une étude menée par Breithaupt, Bestehorn, Zerm et Hildebrandt (1980) le rapport de la fréquence respiratoire à celle cardiaque fut déterminé chez 47 enfants pensionnaires âgés de 6 à 13 ans et comparé à celui d'un groupe de 50 adultes. Les résultats peuvent être résumés de la manière suivante : « un degré de coordination de fréquence correct, comme observé chez l'adulte, a aussi été découvert chez les enfants scolarisés. Cependant, ils n'exhibaient pas de norme supra-individuelle — tout spécialement notable fut l'absence de la normalité au rapport adulte de 4 :1. Les points mesurés sont dans un large spectre des rapports de nombres entiers, quoique certaines différences apparaissaient associées à différentes heures du jour et différents groupes d'âge. Particulièrement frappantes sont ici les valeurs moyennes plus élevées obtenues durant la phase de sommeil (trophotropique) opposées à la phase d'éveil (ergotropique). À cause de l'absence de tout rapport supra-individuel qui pourrait être décrit comme la norme entre l'éventail des âges, il n'y a pas de possibilité d'application d'un concept unifié sur ce qui est normal à ce groupe d'âge, bien qu'à certains âges une intensification de la coordination de fréquence durant la phase de sommeil (trophotropique) était observable ». (*ibid.*, p.405) Une étude menée par Cysarz *et al* fut capable de montrer les facteurs modifiant la fréquence cardiaque moyenne tout au long du cours du développement de l'enfant. Chez les petits enfants elle est autour de 100 battements par minute, à l'âge de 10 ans, à peu près de 90 par minute. Le rythme cardiaque change en correspondance : chez le petit enfant, le rythme est plus statique, puisque la haute fréquence contraint le rythme. À partir de l'âge de 10 ans, les qualités du rythme cardiaque sont comparables à celles de l'adulte. » (Cysarz 2008, p.3 ; pour plus de détail voir Cysarz *et al.* 2011).

est authentique, lui est bénéfique ou pas. Dans cette état critique l'enfant peut être capable de découvrir un soutien intérieur, si ceux qui sont responsables de son bien-être sont capables de le rendre conscient d'un ordre supérieur au travers de leur propre comportement. La manière dont l'adulte communique avec l'enfant peut prendre plutôt le ton d'un législateur. Dans la forme, le contenu et l'authenticité personnelle ce nouveau style veut, en retour, indiquer quelque chose au-delà de lui-même — un monde de noblesse, de fondations inébranlables. Cette notion quasi-religieuse a été exprimée par Rudolf Steiner aussi concrètement que cela pouvait être souhaité :

« (...) dans la phase de la vie entre les âges de 9 et 10 ans, l'enfant acquiert d'abord la capacité de se distinguer lui-même clairement du monde, il est essentiel, dans les intérêts de tout l'avenir de la vie morale de l'humanité qu'il ait alors quelqu'un vers qui il puisse lever les yeux avec le plus grand respect, quelqu'un dans le rôle du maître [ou de la maîtresse, *ndt*], qu'il vénère comme une autorité. » (Steiner 1998, p.264).

Et ensuite, un peu plus loin :

« Une éducation morale, religieuse, s'appuie entièrement sur l'enfant traversant cette expérience de vénération à ce moment-clef de la vie autour des 9-10 ans. » (Steiner *ibid.*, p.267)

Il n'est pas question de savoir qui est le modèle de rôle et moins encore que tout — comme il pourrait être objecté ici — de supprimer les droits de l'enfant en établissant un ethos d'obéissance non-critique. Toute l'intention de Steiner est telle que la qualité autoritaire de l'enseignant devrait inclure une qualité de domiciliation transcendante¹⁰, qui éclaire [et illumine, *ndt*] au sein de la conscience intérieure de l'enfant. Ce n'est qu'après l'adolescence, qu'il sera alors capable de soumettre le principe impliqué à l'examen intellectuel.¹¹ L'expérience de l'enfant devrait être celle du « divin qui vit dans la nature juste comme il le fait dans le développement humain... » Comme facteur stabilisant et point d'orientation durant cette crise d'identité, la « figure d'autorité » devient le médiateur entre la subjectivité de l'enfant et un haut niveau de réalité. Plus tard dans la vie, lorsque l'enfant aura grandi en âge, il sera capable de déterminer sa propre réponse à ce niveau plus élevé.¹²

Ici, bien sûr, la définition de Steiner de la tâche qui revient à l'enseignant devient claire dans le fait qu'elle va très loin car elle comprend à la fois la transmission de valeurs en général et la provision d'un filet de sécurité pour la crise de développement du milieu de l'enfance. Cette haute requête et l'idée

¹⁰ Cette façon de penser, qui place certaines formes d'action humaine en relation à des niveaux transcendants de réalité et formule leurs implications pédagogiques réciproques, existe dans d'autres cultures, par exemple, chinoise : « Au travers de ce qui est rempli de vérité et authentique (dans l'action humaine) le divin, le transcendant, devient anthropomorphique. Au travers de cette manifestation ontologique le ciel est attiré près de la Terre et par conséquent, elle accorde d'une part une forme anthropomorphique sur la manifestation immanente de transcendance qui exauce l'être humain d'une conscience participative à ses sentiments et à son expérience de vie, et de l'autre, elle pourvoit un modèle compréhensible pour les intimités de transcendance de chaque-jour de l'être humain d'où s'élève une base implicite de moralité... » (Yang 2004, p.114).

¹¹ Les paroles de Steiner sur l'autorité dans un contexte éducatif indiquent clairement qu'il utilise le concept dans un sens dynamique. Un point de départ pour une attitude équilibrée d'autorité, il le conquiert à partir de son analyse de la relation enfant-adulte. Celle-ci est sujette aux changements qualitatifs parce que l'enfant est sur la voie de devenir un individu qui se détermine lui-même. Par conséquent la relation à l'autorité est elle-même sujette au changement. Une approche autoritaire de l'éducation ne tiendrait pas compte de cette dynamique. Le concept d'autorité de Steiner, explicitement non-statique, a une parenté avec le théorème couramment défendu par certains enseignants universitaires. C'est le théorème de l'autorité internationale (aussi connu comme une autorité pédagogique) qui présuppose un principe de reconnaissance. La reconnaissance de l'enfant de la figure d'autorité est directement reliée à cette figure de compétence perçue dans toute une variété de situations de la vie (« autorité épistémique, selon Bochenski 1974). Cela signifie « (...) L'autorité actuelle ne dure qu'aussi longtemps que subsiste une telle relation entre celui qui la reconnaît et le/la reconnu(e). Dès que l'un des deux partenaires décroche de cet arrangement interactif, la relation d'autorité arrive à sa fin. » (Latzko 2012, p.578)

¹² Pour Hegel, une telle relation culmine dans un concept d'autorité : « L'éventualité en dehors de laquelle une nécessité est à survenir, l'éphémère sur lequel est fondée dans l'être humain la conscience de l'éternel, la relation en lui entre sentiment, pensée et action, cet éphémère, à partir d'une perspective générale, qui est appelé *autorité* ».

d'une autorité charismatique qui s'ensuit, a été distinguée par un commentaire critique de Helsper (2007, pp.74 et suiv.). Il sent que la tradition ininterrompue d'autorité pédagogique qui est encore forte à l'intérieur des écoles Waldorf se trouve à contre-courant des tendances sociales modernes et se résume pour lui à ce qui est au fond un « réflexe de dé-modernisation » (Helsper *ibid.*).

Digression : le *Rubicon* et la typologie de crise de Oevermann

C'est une branche de la recherche sociologique moderne qui apparaît ici bien convenir pour faire avancer notre étude du *Rubicon* d'une étape. Elle fournit en particulier un cadre conceptuel nouveau pour l'approche pédagogique thérapeutique de Steiner afin de résoudre le problème d'autorité associé au *Rubicon*. À cette fin, nous voulons présenter dans ce qui suit, une esquisse de la théorie des types de crise de Oevermann, qui inclut des formulations de stratégies que les gens mettent à profit pour vaincre des crises de divers genres. Une présentation approfondie de l'approche théorique de Oevermann est contenue dans l'ouvrage : *Théorie de socialisation structurale* par H.-J. Wagner (Wagner 2004a, 2004b, 2001). Sur lequel nous nous appuyons ici.

Selon cet ouvrage, Oevermann identifie trois types distincts de crise que les sujets humains peuvent rencontrer eux-mêmes. Les méthodes pour soulager, tirer parti ou complètement en vaincre chaque type particulier, sont également distinctes les unes des autres. La typologie est la suivante :

1. La crise comme confrontation à des faits inattendus (*faits brutaux*) — la crise traumatique
2. La crise de décision.
3. La crise naturelle.

Sur le type 1. *La crise traumatique*. Selon ce profil une personne se trouve sur son chemin de vie soudainement confrontée à un événement intérieur ou extérieur de manière telle que la routine ne peut plus être maintenue. Il est impossible pour elle de ne pas réagir à cette classe d'événements (Wagner op. cit. p.38). L'intensité d'une crise comme celle-ci entraîne un stress mental et corporel, qui est ou peut être traumatique dans son effet. La personne concernée sera seulement capable de contrer son effet au moyen d'une considérable contention intérieure et/ou au moyen de soutiens d'autrui.

Sur le type 2. *La crise de décision*. Ce type de crise surgit au travers d'une tentative d'un sujet de traiter une variété d'options, toutes ayant des implications pratiques inévitables. Étant donné que la conduite de la vie quotidienne nous implique en engageant notre raison sur l'exécution, l'évaluation ou l'évitement de schémas d'action qui sont en compétition, l'individu est constamment sous la pression de devoir prendre des décisions. Or parmi celles-ci certaines entraînent des répercussions inconnues pour l'avenir. Celles-ci sont des décisions aux significations lointaines, parce qu'elles posent un *point de non-retour* avec des conséquences à long terme, par exemple, la décision d'épouser *son partenaire*, et d'avoir un enfant. Ici s'applique donc le principe que l'on ne peut pas du tout décider (Wagner *ibid.*, p.39).

Sur le type 3. *La crise naturelle*. Celle-ci survient à l'intérieur de l'objectif individuel de liberté d'action et, selon Oevermann, elle peut être vue comme analogue à l'expérience esthétique. Ce type de crise implique par exemple de se poser un nouveau défi quelconque sans égard pour ses conséquences imprévisibles. Un exemple de ceci pourrait être de quitter un emploi sûr pour reprendre une tâche professionnelle qui, bien que difficile, se voit remplie de potentiel. Ce n'est qu'après, en rétrospective, que la personne peut évaluer une telle action quant à savoir si le défi en valait la peine ou pas. Ce qui est en jeu ici c'est la conscience intense d'une possibilité nouvelle que l'on décide de poursuivre en dépit du risque élevé qu'elle implique. Dans la prise en compte d'une intensité de perception inhabituelle impliquée ici, un tel moment d'ouverture peut être considéré comme comparable à une expérience esthétique (Oevermann 1996a, p.45 ; Wagner 2004b, p.40).

Le cours de la croissance et du développement est marqué par une série d'événements qui prennent leur origine dans le corps alors que celui-ci est lié à l'expérience individuelle de la croissance de ceux qui sont responsables de son bien-être. Vivre au travers de ces expériences produit en fin de compte un changement à la fois dans la relation au soi et le monde au large et ceci ouvre en retour de nouvelles avenues d'action. Comme une règle, cependant, de telles possibilités se présentent si un individu peut s'appuyer sur des structures de soutien auxquelles il a été habitué auparavant. Au long des dissolutions d'anciennes attaches la possibilité advient de prendre certaines étapes au long du chemin en direction d'une identité personnelle. Dans la mesure où ces expériences critiques représentent des

stations essentielles dans le développement individuel, autrement dit, où elles sont intégratives à l'ensemble du processus d'une ontogenèse physique et mentale, nous pouvons donc éventuellement parler de manière justifiée de « crises ontogéniques émancipatrices » (Wagner 2004b, pp.368 et suiv.) Les diverses écoles de psychologie diffèrent dans leur interprétation de ces phénomènes, mais le fait qu'on est alors sensé parler de tels processus de séparation survenant au cours du développement, **cela est un point qui n'est pas controversé.** [soulignement du traducteur] Plus ou moins systématiquement, autrement dit, il y a un consensus sur ce point. À partir d'une perspective psychanalyste, Oevermann définit les séries suivantes de ces crises de séparation : grossesse à la naissance, prise de congé de la relation symbiotique (dyade) entre mère et enfant, la crise œdipienne, la période de latence (scolaire, milieu de l'enfance) et l'adolescence. Étant donné que l'individu n'est pas en situation de décider s'il va entrer ou pas dans la crise — à cause du fait qu'elles surgissent de la dynamique inévitable du développement endogène — on les range sous le titre de crises traumatiques. Or l'individu ne peut pas éviter les exigences de ces processus d'émancipation graduelle. Une telle tentative, si elle devait résulter par un échec sur une étape émancipatrice, compromettrait le développement de l'égo. Pour cette raison une théorie de socialisation ne cherche pas des moyens pour éviter la crise, mais analyse les requis psychologiques pour faire face à leur occurrence inéluctable.

En accomplissant cette analyse, Oevermann formule une triade de conditions pour accepter des crises d'émancipation. Selon sa vision, les deux premiers de ces facteurs sont reliés avec l'expérience primaire d'ontogenèse et forment la base de dispositions à long terme. La triade comprend a) des *convictions*, b) *croissance*, c) *connaissance*.

Les convictions dans le sens utilisé ici sont des habitudes profondément ancrées dans notre expérience de vie. Elles sont formées en dehors de la phase symbiotique précoce, par exemple en étant intimement associées aux structures d'attachement de la prime enfance, telles qu'elles existent dans la dyade mère-enfant. Plus tard ce sont des aspects du « processus de formation de communauté à l'intérieur du contexte familial » (Wagner 2004b, p ;31) et des expériences induisant une conviction à l'intérieur de groupes de pairs ou d'alter ego :

« Tous ces endroits successifs où un développement met fin à quelque chose — chacun d'eux correspondant à une étape spécifique du processus — offrent une occasion d'expérimentation et une garantie de protection. Quiconque a eu une expérience suffisamment inconditionnelle et franche de telles transitions aura des convictions intérieures leur correspondant. Elles siègent dans l'histoire de la vie d'une personne à l'instar de sédiments que celle-ci n'est plus disposée du tout à modifier dans une ampleur significative et les abandonnent donc à eux-mêmes, excepté en cas de crise extrême de changement» (Oevermann 2000, cité par Wagner, *ibid.*)

Ce qui se manifeste en convictions, ce sont des motifs affectifs et cognitifs qui proviennent de manière primaire dans une expérience de relation. Elle sont viscérales [donc dans les tripes, *ndt*] et rétives à un accès conscient ; par conséquent elles excluent une objectivation complète. Par exemple, selon cette vision, une personne qui a eu part à une symbiose mère-enfant réussie (connue en théorie de l'affection comme un « lien sécurisant », cf. Grossman & Grossmann 2009) se trouvera elle-même conduite, alors qu'elle fera face à une crise plus tard dans sa vie, par la conviction qu'elle peut s'adresser à d'autres gens pour en recevoir un soutien. Pour que ceci soit un motif de comportement aisément répétable, il doit être profondément ancré dans l'expérience passée d'avoir été capable de se relier à d'autres gens (Kissgen 2009, p.98).

Alors que des convictions surgissent des structures d'attachement, une *croissance* est le résultat d'un processus d'émancipation. Elle est elle-même un(e) enfant en crise, et dans le même temps, une partie importante de la solution. Par conséquent Oevermann avance un concept de croissance fonctionnelle, qui peut être interprété en terme de religion spécifique, mais aussi en termes plus largement profanes. Ayant traversé une symbiose réussie avec sa mère, l'enfant entre sur une série d'étapes émancipatrices. Une recherche à l'intérieur des attachements montre que l'émancipation réussira d'autant plus probablement que l'expérience primaire a été davantage confiante (Faix 2004, p.278). Même ainsi, cependant, le processus sera probablement chargé de conflits, en partie parce que

l'enfant, en se relâchant lui-même de la sphère de protection parentale, construit un sentiment de culpabilité. Les signes d'un tel sentiment de culpabilité peuvent éventuellement se manifester en des moments de comportement manifestement ambivalent : par exemple, dans l'occurrence d'un motif impliquant à la fois des gestes de rejet et de vif-attachement. *En suivant le plaisir de la symbiose précoce* l'enfant expérimente donc la dynamique paradoxale de l'enchevêtrement dans une culpabilité ressentie comme prix de l'émancipation. Or il n'est pas capable d'en saisir mentalement les termes rationnels, ni de les contrôler. La culpabilité exige donc une résolution au travers d'un médium tiers de réconciliation. Mais parce qu'il ne peut la trouver dans le monde, avec son paradoxe insoluble de souhaiter dans le même temps quitter et garder ce qu'il aime, il la recherche ailleurs. La structure qui entre en jeu ici, selon Oevermann, c'est la « croyance en une autorité d'ordre supérieur, qui pourrait être désignée comme un pouvoir spirituel ultime. Quelle se soit la forme concrète et le contenu qu'elle adopte, l'enfant produit une loyauté à son égard avec l'espoir de réconciliation et de justification. Une telle croyance est donc la contrepartie polaire de la conviction, et elle est également essentielle pour surmonter la crise. » (Oevermann 2000, cité dans Wagner 2001, p.1999) L'aperçu dans la sociologie de la religion nous donne une approche d'observation des moments de crise dans le développement comme une source de transformation, et il traite *religio* dans le processus ici dans son sens de se « re-liaer, se re-ttacher » à quelque chose d'apparemment perdu. Il est significatif ici que Oevermann formule le concept de croyance d'une manière neutre, par exemple, sans expliquer son exclusivité en termes de contenu religieux ou en fonction séculaire.¹³ Cela veut dire que l'interprétation concrète des termes « esprit », « pouvoir » ou « autorité » c'est une question qui importe pour le sujet et se retrouve donc résolument colorée par les influences biographiques qui ont été à l'œuvre dans le processus de sa socialisation.

Pour finir, en arriver à un accord avec une crise ne peut jamais réussir sans une réserve de *connaissance* sur laquelle l'individu se trouve mis en demeure. Pourtant Oevermann n'associe pas le concept de connaissance directement à l'occurrence de la crise comme il le fait dans le cas de la conviction et de la croyance. Il dévie plutôt alors dans la sphère de la routine (Oevermann 2000 ; Wagner 2001, pp.200 et suiv.). La connaissance surgit de l'expérience, et dans cette mesure, dans le temps elle produit des « assomptions prouvées », lesquelles s'établissent elles-mêmes comme un *dictum* social généralement fiable. Mis en face d'une crise, le sujet humain retombe sur une telle connaissance ; autrement dit sans recourir à de telles routines fiables, il échouerait à maîtriser la crise, car lorsque tous les motifs normaux de comportement valables atteignent le seuil critique, alors le moment de rupture est arrivé. Ici cela vaut la peine de signaler que la possibilité d'un recours au travers des routines dépend largement de l'étape de développement de la personne concernée et, par conséquent, est spécifique à son âge. Cela rend entièrement significatif le fait que des adultes en situations de responsabilité envers les enfants peuvent les rassurer en leur procurant des « préceptes de substitution »¹⁴ pour les guider. De tels préceptes de substitution représentent par conséquent une forme de connaissance qui ne dérive pas de l'expérience propre à l'enfant, mais d'autres contextes et, pour ainsi dire, d'une autorité pédagogique fiable et accessible.

Si nous regardons la crise du milieu de l'enfance dans les termes de cette approche, alors les éléments structuraux suivants sont bien découverts :

La théorie de la structure de socialisation décrit des crises d'émancipation comme ontogénétiquement indispensables, parce que seule la dynamique dialectique de symbiose et d'émancipation peut provoquer l'autonomie de la personnalité qui est en train de se développer. Par conséquent en relation au développement, toutes les crises sont également importantes ; la dynamique de fiabilité sérieuse dans laquelle l'individu est inextricablement attaché c'est ce qui rend possible au développement de progresser vers un soi autonome. Pour la capacité de traverser les crises, Oevermann attribue une signification majeure à l'expérience primaire de la relation. Si celle-ci fut positive sur un

¹³ En suivant ce qui vient de Max Weber, l'approche d'Oevermann à la sociologie de la religion ré-accentue par conséquent la notion de *dynamique de probation* qu'entraîne toute expérience de vie. Au plan biographique, les trois types crises sont d'une énorme et inévitable importance. Le sentiment d'être mis à l'épreuve c'est le mode au travers duquel tout individu travaille sur une crise. Cf Wohlrab-Sahr 2002, p.20.

¹⁴ Remarquez que le concept de « précepte de substitution » est dérivé du domaine des professions thérapeutiques et a été modifié pour une utilisation pratique dans le domaine de l'éducation.

temps suffisant, elle résulte en une conviction que des crises peuvent être surmontées en principe. Cependant, l'aspect traumatique inévitable exige qu'il y ait quelque chose de plus en jeu, une autorité qui puisse agir comme une source supplémentaire de confiance. Croire en quelque pouvoir transcendant qui peut servir d'intermédiaire sous la forme de préceptes de substitution par des « autres significatifs » ou parents/figures de responsabilité.

Steiner, par contre, conçoit le *Rubicon* — avec toutes ses caractéristiques listées ici — comme une phase de développement ontogénétique et lui assigne une signification pré-éminente dans la formation de l'identité personnelle. Le *Rubicon* fait saillie sur cette voie en partie à cause de son traitement de la puberté et de l'adolescence qui est beaucoup moins nettement esquissé chez Steiner. C'est quelque chose sur quoi, du point de vue de la recherche moderne il est ouvert à la critique. En tout cas, il considère les premières années de la vie comme une période hautement significative dans le développement de l'enfant. À partir de l'expérience d'être « enveloppé » dans la relation dyade — si elle va bien — l'enfant tire avec elle le sentiment que le monde dans lequel il est né est vrai, bon et beau.¹⁵ La tâche de l'éducation de l'enfant consiste à lui donner une expérience pure, non adultérée qui fasse qu'il se sente chez lui dans le monde. Les sentiments de sécurité dont l'enfant fait l'expérience, sont le pré-requis pour toute acquisition ultérieure de connaissance. Pour Steiner le *Rubicon* est un donc un défi pédagogique, un moment qui requiert des habiletés spéciales. Au travers de l'intégrité de sa présence et de sa relation ce peut être le véhicule d'une réalité transcendante qui donne une sécurité et une direction. Au contraire de Oevermann, Steiner, bien sûr, voit l'aspect religieux de la situation en termes de réalités spirituelles, plutôt que purement fictionnelles.

Le Rubicon/Milieu de l'enfance : à partir de la perspective de la psychologie du développement

Dans ce qui a été dit jusqu'à présent nous avons essayé de rendre clair le fait que dans le développement de l'enfant le *Rubicon* fait saillie comme un temps fort avec des caractéristiques qui sont à la fois mentales et au sens le plus large, issues de l'organisme. De la manière dont Steiner le présente, l'ensemble de l'événement prend place à l'intérieur d'une période entre les 8 et 11 ans et est l'expression d'un processus dynamique qui fait avancer le développement du soi de l'enfant. Même si le concept de Steiner du « *Rubicon* » n'est pas utilisé comme tel dans la psychologie moderne du développement, il est nonobstant possible de tracer des parallèles à la fois quant au contenu et à la structure, entre les deux styles d'approche. Cela va être brièvement réalisé dans ce qui suit :

En appliquant les termes de la psychologie du développement aux phénomènes reliés au *Rubicon* ici, nous pourrions parler — comme le fait Erikson — du commencement d'un sentiment d'identité personnelle, qui est à la fois perçu et sujet à un examen rigoureux. Erikson, cependant, place la formation d'identité personnelle fermement au milieu de l'adolescence (Erikson 2000 ; Marcia 1980).

Il y a néanmoins, dans le champ de la psychologie du développement l'idée parente de *self-concept* [*soi-concept*, *ndt*] qui incorpore volontiers les phases précoces de l'enfance (Unzner 2009, p.13) et cette connexion parle de « pensées, sentiments et jugements de personnes sur elles-mêmes » (Unzner *ibid.* ; Roebers 2007). Il y a une évidence empirique qui montre que la prime enfance est la période dans laquelle commence le développement d'un soi-concept. En conséquence des enfants de deux ans comprennent les limites et limitations de leur propre corps. Un peu plus tard, ils sont capables de se reconnaître dans un miroir ou sur une vidéo ou des images, et ils comprennent les signes des sentiments et intentions des autres. « Le soi-concept commence à se différencier de plus en plus avec

¹⁵ L'enseignant n'est pas là juste pour présenter le vrai, le bon et le beau à l'enfant, mais, dans un certain sens, pour les être. Tout contenu d'enseignement doit être placé en face de l'enfant dans une qualité concrète. Enseigner doit être un travail d'art et non pas un contenu théorique (Steiner 1979, p.221) Exprimé dans le langage de la théorie structurale de socialisation, cela pourrait être lu comme : dans des *impuls* sensoriels objectifs en étant illustré en accord avec une théorie artistique et à partir ... de ce que l'enfant apprend...

[Il y a ici une clef-de lecture derrière cette remarque pour la compréhension l'œuvre globale de Rudolf Steiner, pour qui ce qui importe c'est l'**art de guérir** conformément à la vie pour la médecine, l'**art de cultiver** conformément à la vie de la terre pour l'agriculture, l'**art d'enseigner** conformément à la vie de l'enfant pour la pédagogie Waldorf et l'**art de vivre** en société conformément à la vie pour la *Dreigliederung* de l'organisme sociale où actuellement dans ce dernier, l'élément spirituel voit sa vie actuelle étouffée par les dimensions étouffantes économique et politique. *ndt*]

l'accroissement des capacités cognitives dans le cours de l'enfance, atteignant un état de stabilité relative autour de l'âge de 10 ans. » (Unzner *ibid.*, p.13)

La faculté de *modification du soi-concept* est souvent considérée dans la littérature comme un indicateur principal que l'enfant a atteint la phase du milieu de l'enfance. Kathleen Dwyer, par exemple, le pose comme suit :

« Donc durant le milieu de l'enfance, les soi-concepts des enfants et leurs conceptions des autres deviennent plus compréhensibles, de telle manière qu'ils se focalisent de plus en plus sur des traits de caractère intérieurs et englobent des généralités au travers des comportements. Avec un sens plus solide de soi, des enfants sont de plus en plus capables de réguler leurs propres comportements. » (Dwyer 2005, p.3).

Et Fegert, qui localise le milieu de l'enfance entre l'âge de 7 ans et 11 ou 12 ans, détecte une modification du soi-concept dans l'expansion de l'activité intérieure et extérieure de l'enfant. Il considère comme facteur déterminant ce processus de changement dans « les multiples expériences nouvelles dans une variété de contextes vivants impliquant des interactions avec un plus grand nombre de gens — à l'école, des clubs de sport, etc. » (Fegert 2011, p.11). Fegert souligne ici la première occurrence de discrimination entre le *soi idéal* [*ideal self*] et le *soi réel* [*real self*]. Alors que le nourrisson a encore une expérience d'unité, l'enfant d'âge scolaire devient capable de faire des distinctions, largement en ce comparant lui-même avec ceux de son milieu social. Entre les dextérités motrices (soi-concept physique), l'apprentissage académique et la vie sociale, commence à se cristalliser une image hétérogène de soi. Sur cette base, Fegert diagnostique, à partir de l'âge scolaire, une chute typique dans l'estime de soi qui est susceptible de durer jusqu'à la puberté (Fegert, *ibid.*). Il voit une autre tendance intérieure vers la crise au milieu de l'enfance dans l'apparition des « sentiments mélangés ». L'enfant expérimente l'occurrence simultanée de sentiments contradictoires, qui peuvent très bien surgir de la tension entre un authentique sentiment intérieur et une attente sociale contrastée. (Fegert, op. cit., p.12). De plus Fegert insiste aussi sur la 10^{ème} année de vie, comme d'une sorte de milieu du milieu de l'enfance : à partir de 10 ans les stratégies de régulation émotionnelles augmentent nettement. L'enfant engage un effort croissant dans :

- Des stratégies de soutien social
- Des stratégies de résolution concrète de problème
- Des stratégies d'évitement de problème

Si jusqu'à présent le milieu de l'enfance était une phase de développement parmi d'autres, il a récemment attiré l'attention en tant que sujet de recherche. En 2011, un édition spéciale de la revue *Human Nature* fut consacrée à ce sujet. Cette revue mit en vedette des articles inter-culturels qui adressent la théorie de la manière dont cette phase est impliquées, aussi bien dans ses corrélats physiologiques et ces variabilités culturelles et écologiques. (Campbell 2011)

Dans les dernières études sur le milieu de l'enfance, on le considère désormais comme ayant une influence pro-éminente sur le futur développement biographique. Dans leur prise en compte de la période, Marco Del Giudice et ses collaborateurs, ne considèrent pas seulement le groupe de facteurs du mental, de la motricité et du social, qui font leur apparition entre les âges de 6 et 12 ans, (comme mentionné ci-dessus), mais aussi les processus biologiques et plus précisément endocrinologiques. Par exemple, c'est un fait bien fondé que le cortisol atteint dramatiquement son niveau élevé chez les nouveaux-nés et reste désormais stable, alors qu'entre les âges de 6 et 9 ans, il y a une forte élévation des androgènes surréniaux (Stoelcke 1997, p.103).

« Ce moment marquant de maturation physiologique purement biologique est désigné comme l'*adrenarche* et il persiste dans des termes quantitatifs jusque dans la puberté » (Stoelcke *ibid.*).

Del Giudice impute à l'*adrenarche* une fonction régulatrice pendant la période de l'enfance. Il la voit comme une médiation entre l'histoire de vie individuelle et la disposition génétique (Del Giudice 2014,

p.5 ; West-Eberhard 2003). Dans la maturation des surrénales chez la fille qui commence à l'âge de 9 ans avec une élévation de production de l'hormone 17-céto-stéroïdienne. L'élévation de la Dihydro ÉpiniAndrostérone (DHÉA) et sa forme sulfurée (DHEAS) se produit à ce moment (Del Guidice 2014, p.4). Six à 12 mois plus tard, des signes du *pubarche* — les commencements de la croissance capillaire secondaire — deviennent détectables comme résultat de la transformation de la DHÉA dans l'hormone mâle, la testostérone. Cette hormone est présente à la naissance mais ensuite elle décroît rapidement seulement pour reprendre une synthèse durant le milieu de l'enfance. Sa fonction reste encore largement peu claire.

Le milieu de l'enfance est donc le moment — pour s'exprimer de manière anthropologique — où les enfants grandissent au travers d'un processus successif d'émancipation de ceux avec qui ils ont eu des relations d'attachement primaire. En opposition aux animaux mammifères, cependant, ils n'ont pas encore atteint leur maturité sexuelle et dispose plutôt d'une fenêtre supplémentaire de développement personnel durant laquelle les impulsions de leur soi peuvent prendre leur essor d'expression. Quoiqu'à part de tout cela dans de nombreuses cultures, des enfants de cet âge se voient déjà incités à prendre part à la responsabilité de production de la nourriture et à veiller sur leur fratrie plus jeune. Un âge légal spécifique auquel une telle responsabilité peut être donnée à un enfant est devenu la norme dans le pays développés et ne peut toujours pas être généralement accepté.

Au travers de la recherche sur l'attachement il est devenu de plus en plus clair que la manière dont les « points sont distribués » à cet âge est d'une importance cruciale pour l'état futur de la santé de la personne concernée. Svenja Zellmer, par exemple, attire l'attention à la relation réciproque entre résilience et attachement dans la période de la maternelle au milieu de l'enfance (Zellmer).

Dans la même veine, nous pouvons mentionner les travaux de Mary Jane West-Eberhard (West-heberhard 2003, pp.129 et suiv.) qui décrit ces événements du milieu de l'enfance déterminants au plan de la direction de vie qui sont importants pour le développement. Pour elle de tels déclencheurs de développement font partie d'une catégorie d'événements qui génèrent une information du monde environnant suffisamment étendu pour offrir aux individus concernés une variété de voies de développement. Dans ces phases si sensibles au changement les individus concernés sont particulièrement vulnérables, et par conséquent en besoin de guidance, parce que les changements qui émergent peuvent avoir un effet fondamental sur leur développement à venir.

De tout ceci il apparaîtrait que le concept de Steiner du *Rubicon* a donné des contours modernes clairs à l'intérieur du contexte de la recherche actuelle. Encore qu'avec une accentuation différente, les caractéristiques principales attribuées à ce processus de transformation pré-pubertaire — *cadre de direction biographique, développement d'identité et expression physiologique* — peuvent très bien servir de points d'orientation pour la recherche sur le milieu de l'enfance. Il reste tout juste à montrer par des études à venir, à la fois théoriques et empiriques, ce que les nouvelles implications du concept de *Rubicon* de Steiner peuvent éventuellement avoir pour la pratique thérapeutique et les méthodes pour faire face aux crises.

RoSE — Research on Steiner Education Vol.9 N°1. 2018, pp.24-42.

(Traduction (de l'anglais) Daniel Kmiecik)

References

Achziger, Anja & Gollwitzer, Peter M.: Rubikon modell der Handlungsphasen [Modèle du *Rubicon* des phases d'action]. In: Brandstätter, Veronika (Ed.) *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion*. Göttingen 2009, p. 151

Ahrend, Christine: *Mobilitätsstrategien zehnjähriger Jungen und Mädchen als Grundlage städtischer Verkehrsplanung*. [Stratégies de mobilité de jeunes enfants de 10 ans, comme fondement d'une planification de la circulation en ville] Münster, New York, München, Berlin: 2002, p. 17

Beck, Matthias: Das Geistkonzept des Thomas von Aquin – Seine Rezeption in moderner Theologie und seine Relevanz für Medizin und Genetik. [Le concept d'esprit de Thomas d'Aquin — Sa réception en théologie moderne et son importance pour la médecine et la génétique] In: *Was ist Geist? Wittener Kolloquium Humanismus, Medizin und Philosophie, Bd. II*. Würzburg 2014, pp. 137-174

Bergius, Rudolf: Entwicklung als Stufenfolge. [Développement comme successions d'étapes] In: Thomae, H. (Ed.): *Handbuch der Psychologie in 12 Bänden*. Band III: Entwicklungspsychologie. Göttingen 1959 pp. 105-151

Bischof-Köhler, Doris: *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind*. [Développement social dans l'enfance et la jeunesse. Attache, empathie, théorie du mental]

RoSE — Research on Steiner Education Vol.9 N°1. ISSN 1891-6511 (online) 16

Stuttgart 2011

Blaß: http://www.t-online.de/eltern/schulkind/id_62832594/vorpubertaet-so-beginnt-die-phase-der-pubertaet.html; Access September 2014

Bochenski, Joseph Maria: *Was ist Autorität? Einführung in die Logik der Autorität*. [Qu'est-ce que l'autorité ? Introduction à la logique de l'autorité] Freiburg 1974

Breithaupt H., Zerm, F.-J., Bestehorn, H.-P., & Hildebrandt, G.: Über die Frequenzbeziehung von Puls und Atmung im Kindesalter [Au sujet de la fréquence du rythme cardiaque et de la respiration dans l'enfance]. *Monatsschrift für Kinderheilkunde* 128, 1980, pp. 405-411

Campbell, Benjamin C: An Introduction to the Special Issue on Middle Childhood [Numéro spécial sur l'enfance], *Human Nature*, September 2011, Volume 22, Nr. 3

Cizek, Brigitta, Kapella, Olaf & Steck, Maria: *Entwicklungstheorie II. Adoleszenz*. Österreichisches Institut für Familienforschung. Nr. 49, 2005

Colle, L. & Del Giudice, M.: Patterns of attachment and emotional competence in middle childhood [Motifs d'attachement et compétence émotionnelle au milieu de l'enfance]. *Social Development*, 20, 2011, pp. 51-72

Cysarz, D., Linhard M., Edelhäuser, F., Längler, A., Van Leeuwen, P., Henze, G., Seifert, G.: Symbolic patterns of heart rate dynamics reflect cardiac autonomic changes during childhood and adolescence [Des motifs symboliques de dynamique de pouls reflètent les changements autonomes durant l'enfance et l'adolescence]. *Auton Neurosci*. 2013Nov;178(1-2), pp. 37-43.

Del Giudice, Angeleri & Manera: The juvenile transition: A developmental switch point in human life history. [La transition juvénile : un déclencheur du développement dans l'histoire de la vie humaine] *Developmental Review*, 29, 2009, pp. 1–31.

Del Giudice, Marco: Middle Childhood: An evolutionary developmental synthesis, *Child development perspectives (Une synthèse évolutionnaire du développement. Perspectives du développement de l'enfant)*. 2014, pp.1-8

Dwyer, Kathleen: The Meaning and Measurement of Attachment in Early and Late Childhood. [La signification et la mesure de l'attachement dans la petite et tardive enfance] *Human Development*,48, 2005, pp.155–182

Erikson, E. H.: *Identität und Lebenszyklus*. [Identité et cycle de vie] Frankfurt am Main, 2000

Faix, Wilhelm: Bindung als anthropologisches Merkmal. Die Bedeutung der Eltern-Kind-Beziehung also Prävention für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung aus biblischer und entwicklungspsychologischer Sicht und gemeindepädagogische Folgerungen. [L'attachement en tant que signe anthropologique. La signification de la relation parents-enfants, donc une prévention pour un développement sain de la personnalité à partir d'une vision biblique et de la psychologie du développement et répercussions sur les communautés pédagogiques] In: Hille, Rolf & Klement, Herbert (Ed.): *Ein Mensch – was ist das? Zur theologischen Anthropologie*. Wuppertal 2004, pp. 260-289

Fegert, Jörg, M.: Das Selbstkonzept als Leitbild der Therapie? [Le concept du soi comme image directrice de la thérapie ?] Vortrag auf dem ADHS Gipfel in Hamburg am 6.02. 2010; http://www.uniklinik-ulm.de/fileadmin/Kliniken/Kinder_Jugendpsychiatrie/Praesentationen/fe_ADHS_HH_Selbstkonzept06_02_1.pdf ; Access May 2015

Grossman, Klaus & Grossmann, Karin: Die Erfassung psychischer Sicherheit und Unsicherheit in der mittleren Kindheit. Unterschiede in der 'Konstruktiven Internalen Kohärenz' als ein Merkmal sicherer und unsicherer Bindungsqualitäten. [L'appréhension de certitude et d'incertitude psychique dans le milieu de l'enfance. Différences dans la « cohérence interne constructive » comme signe plus certain et qualités d'attachement incertain] In: Julius, Henri, Gasteiger-Klipcera, Barbara & Kißgen, Rüdiger (Ed.): *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen*. Göttingen 2009, pp. 139-174

Hall, Granville Stanley: *Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik*. [Contributions choisies au sujet de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie] Altenburg 1903

Hall, Granville Stanley: Some aspects of the early sense of self [Quelques aspects du sens précoce du soi]. In: *The American Journal of Psychology*. Vol. IX 1898, pp. 351-395

Hasselhorn, M & Schneider, W. (Ed.): *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Band VII der Reihe Psychologie, Göttingen 2007, pp. 381-391

Heckhausen, H. & Gollwitzer, P.M.: Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states and mind. [contenu pensé et fonctionnement cognitif en motivation *versus* états volitifs et mental] In: *Motivation and Emotion*, 11/1987, pp. 101-120

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Entwürfe über Religion und Liebe. [Esquisses sur la religion et l'amour] In: *Frühe Schriften. Theorie Werkausgabe* Bd.1, Frankfurt 1983, p. 223

Heusser, Peter: *Anthroposophische Medizin. Beiträge zu einer integrativen medizinischen Anthropologie*. [Médecine anthroposophique. Contributions à une anthropologie médicale intégrative] (Habilitation), Stuttgart 2011

Kißgen, Rüdiger: Diagnostik der Bindungsqualität in der frühen Kindheit – Die Fremden Situation. [Diagnostic de la qualité d'attachement dans l'enfance précoce — la situation étrangère.] In: Julius, Henri, Gasteiger-Klipcera, Barbara & Kißgen, Rüdiger (Ed.): *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen*. Göttingen 2009, pp. 92-105

Krapp, A., Prenzel, M., & Weidenmann, B.: Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. [Histoire, domaine d'objet et tâches de la psychologie pédagogique] In A. Krapp & B. Weidenmann (Ed.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim 2006, p. 1-32

Kreppner, Kurt: Vorstellungen zur Entwicklung der Kinder: Zur Geschichte von Entwicklungstheorien in der Psychologie. [Représentations au sujet du développement des enfants. Au sujet de l'histoire des théories du développement en psychologie] In: Keller, H.: *Lehrbuch zur Entwicklungspsychologie*. Bern 1998, pp. 212-146

Kroh, Oswald: *Die Psychologie des Grundschulkindes in ihrer Beziehung zur kindlichen Gesamtentwicklung*. [La psychologie de l'enfant à l'école primaire dans sa relation à l'ensemble de l'évolution de l'enfant] Langensalza 1928

Latzko, Brigitte: „Autorität“, In: Sandfuchs, U., Melzer, W., Dühlmeier, B. & Rausch, A.: *Handbuch Erziehung*. Stuttgart 2012, pp. 577-581

Marcia, J. E.: Identity in adolescence. In: Adelson, J. (Ed.): *Handbook of psychology*. New York, 1980

Montada, L & Oerter, R: *Entwicklungspsychologie*. Weinheim 2008

Müller-Wiedemann, Hans: *Mitte der Kindheit. Das neunte bis zwölfte Lebensjahr. Beiträge zu einer anthroposophischen Entwicklungspsychologie*. [Le milieu de l'enfance. Les 9^{ème} et 10^{ème} années. Contributions à une psychologie anthroposophique du développement] Stuttgart 1999

Noack, Winfried: *Seelsorgerliche Diakonie*. [Diaconie prenant soin de l'âme] Berlin 2010

Noack, Winfried: *Anthropologie der Lebensphasen. Grundlagen für Erziehung, soziales Handeln und Lebenspraxis*. [Anthropologie des phases de la vie. Fondements de l'éducation, action sociale et pratique de vie] Berlin 2007

Oevermann, Ulrich: Wissen, Glaube, Überzeugung – Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive. [Savoir, croyance, conviction — Une proposition de théorie du savoir à partir de la perspective d'une théorie des crises] Unveröffentlichtes Manuskript, 2000a

Oevermann, Ulrich: Überlegungen zur Integration und Synthesis der begrifflichen und methodischen Instrumentarien der Forschungen im Sonderforschungsbereich (Réflexions au sujet de l'intégration et la synthèse des instrumentaires de recherches dans les domaines singuliers] /FK 435 'Wissenskultur und gesellschaftlicher Wandel'. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt 2000

Oevermann, Ulrich: Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht [Crise et loisirs. Propriétés structurales d'expérience esthétique à partir d'une vision sociologique] Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt 1996a

Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns [Esquisses théoriques d'une théorie révisée de l'action professionnalisée]. In: Combe, A. / Helsper, W. (Ed.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M., 1996b, pp. 70-182

Piaget, Jean: *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. [Introduction à la théorie cognitive génétique] Frankfurt a.M. 1973

Prange, Klaus: *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. [Éducation à l'anthroposophie. Présentation et critique de la pédagogie Waldorf]. Bad Heilbrunn 1985

- Preyer, Wilhelm Th.: *Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*. [L'âme de l'enfant ; Observations sur le développement spirituel de l'être humain des premières phases de la vie] Leipzig 1882
- Preyer, Wilhelm Th.: *Die Seele des Kindes*. [L'âme de l'enfant] (Eingeleitet und mit Materialien zur Rezeptionsgeschichte versehen von Georg Eckardt). Berlin, Heidelberg, New York 1989
- Roebers, C.M.: Entwicklung des Selbstkonzepts. [Développement du concept du soi] In: Hasselhorn, M., Schneider, W. (Ed.): *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen 2007, pp. 381-391
- Ruef, Mona (Ed.): *Rubikon. Entwicklungsschritte im 9./10 Lebensjahr*. Eine Sammlung aus Werken von Rudolf Steiner. [Rubicon. Progression évolutive dans les 9^{ème}/10^{ème} années. Un recueil des œuvres de Rudolf Steiner] Dornach 2012
- Selg, Peter: „Ich bin anders als du“. *Vom Selbst- und Welterleben des Kindes in der Mitte der Kindheit*. [« Je suis différent(e) de toi ». *De l'expérience de soi et du monde chez l'enfant au milieu de l'enfance*] Dornach 2011
- Selman, R. L.: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. [Le développement de la compréhension sociale] Frankfurt 1984
- Steinebach, Christoph: *Entwicklungspsychologie*. Stuttgart 2000
- Steiner, Rudolf: *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. Mit besonderer Rücksicht auf Schiller*. [Grandes lignes d'une théorie de la connaissance dans la conception du monde de Goethe. Avec une considération particulière à Schiller] Dornach 2011
- Steiner, Rudolf: *Erziehung zum Leben*. [Éducation à la vie] (Vortrag vom 27.11. 1919). **GA 297**, Dornach 1998, pp. 172.f.
- Steiner, Rudolf: *Die Sendung Michaels*. [La mission de Michaël] (Vortrag vom 6.12. 1919). **GA 194**, Dornach 1994, pp. 128 f.
- Steiner, Rudolf: *Menschen werden, Weltenseele und Weltengeist*. [Devenir Être humain, âme du monde et esprit du monde] (Vortrag vom 7.8. 1921) **GA 206**, Dornach 1991
- Steiner, Rudolf: *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*. (L'art de l'éducation à partir de l'appréhension de l'entité humaine) (Vortrag vom 19.8. 1924) **GA 301**. Dornach 1989
- Steiner, Rudolf: *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis*. [La pratique pédagogique du point de vue de la connaissance de l'être humain par la science spirituelle] (Vortrag vom 20.4. 1923) **GA 306**. Dornach 1989
- Steiner, Rudolf: *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. [Art de l'éducation Méthodologie et didactique] (Vortrag vom 28.8. 1919). **GA 294**, p. 96
- Steiner, Rudolf: *Was wollte das Goetheanum und was will die Anthroposophie? [Ce que voulait le Goetheanum et ce que veut l'anthroposophie ?]* (Vortrag vom 30.4. 1923), **GA 84**, Dornach 1986, p. 205
- Steiner, Rudolf: *Geistige Wirkungskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation*. [Forces opérantes dans la vie ensemble de générations ancienne et nouvelle] (Vortrag vom 12.10.1922), **GA 217**, Dornach 1988, p. 153 f.
- Steiner, Rudolf: *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*. [Pédagogie anthroposophique et ses présuppositions] (Vortrag vom 15.4. 1924), **GA 309**, Dornach 1981
- Steiner, Rudolf: *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage. Méthodes d'éducation et d'enseignement sur des bases anthroposophiques*] (Vortrag vom 23.11.1921), **GA 304**, Dornach 1979, pp. 139 f.
- Steiner Rudolf: *Erziehung zum Leben – Selbsterziehung und pädagogische Praxis*. [Éducation à la vie — Éducation de soi et pratique pédagogique] **GA 297a**. Vortrag vom 27.2.21.1. Aufl. Dornach 1998
- Steiner, Rudolf: *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*. [Anthropologie anthroposophique et pédagogie] (Vortrag vom 26.3. 1923), **GA 304a**, Dornach 1979
- Steiner, Rudolf: *Die Welt des Geistes und ihr Hereinragen in das physische Dasein*. [Le monde de l'esprit et sa prolongation dans l'existence physique] (Vortrag vom 14.3. 1913), **GA 150**, Dornach 1980
- Steiner, Rudolf: *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische*

Pädagogik und Didaktik. [La saine évolution de l'entité humaine. Une introduction à la pédagogie et à la didactique anthroposophiques] (Vortrag vom 31.12. 1921). **GA 303**, Dornach 1987

Steiner, Rudolf: *Methodische Grundlagen der Anthroposophie*. [Fondements méthodologiques de l'anthroposophie] **GA 30**. Dornach 1989, pp. 346-359

Steiner, Rudolf: *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. [L'éducation de l'enfant du pont de vue de la science spirituelle] Dornach 1992

Stolecke, H.: „Androgene“ In: Stolecke, H (Ed.): *Endokrinologie des Kindes- und Jugendalters*. [Endocrinologie de l'enfant et du jeune] Berlin, Heidelberg, New York 1997

Traub, Angelika: *Kontinuität und Kompensation. Die Bedeutung von Familie und Gleichaltrigen (Peers) für Persönlichkeit und Problemverhalten in der mittleren Kindheit*. [Continuité et compensation. L'importance de la famille et des alter ego pour la personnalité et problèmes de comportement au milieu de l'enfance] *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1, 2006, pp.97-216

Trautner, Hanns Martin: *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Bd. II. Göttingen, 1997

Unzner, Lothar: Identitätsentwicklung unter dem Blickwinkel der Bindungsforschung. [Développement de l'identité sous l'angle de vue de la recherche sur l'attachement] In: Dobslaw, Gudrun & Klauß, Theo: *Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit*. [Identité, handicap spirituel et santé de la vie de l'âme] *Materialien der DGSGB*, Band 19, 2009, pp. 13-22

Wagner, Hans-Josef: *Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts* [Herméneutique objective et formation du sujet]. Weilerswist 2001

Wagner, Hans-Josef: *Sozialität und Reziprozität. Strukturelle Sozialisationstheorie I* [Socialité et réciprocité. Théorie structurale de la socialisation I] Frankfurt a.M. 2004a

Wagner, Hans-Josef: *Krise und Sozialisation. Strukturelle Sozialisationstheorie II* [Crise et socialisation. Théorie structurale de la socialisation II]. Frankfurt a.M. 2004b

Walach, Harald: *Psychologie - Wissenschaftstheorie, philosophische Grundlagen und Geschichte - Ein Lehrbuch* [Psychologie — [Théorie de la science, fondements philosophiques et histoire — un manuel] Stuttgart 2013, pp. 252ff

Wandschneider, Dieter: Geist als Höchstform und Überschreitung materiellen Seins. In: Weinzirl, Johannes & Heusser, Peter (Ed.): *Was ist Geist? Wittener Kolloquium Humanismus, Medizin und Philosophie* [Qu'est-ce que l'esprit ?, Colloque de Witten sur l'humanisme, la médecine et de la philosophie] Bd. 2. Würzburg 2014, pp. 175-191

West-Eberhard, Mary Jane: *Development Plasticity and Evolution*. Oxford, New York, 2003

Wohlrab-Sahr, Monika: Religion und Religionslosigkeit. Was sieht man durch die soziologische Brille? [Religion et absence de religion. Que voit-on au travers des lunettes sociologiques ?] In: Heimbach-Steins, Marianne (Ed.): *Religion als gesellschaftliches Phänomen. Soziologische, theologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen*. [La religion comme phénomène sociétal — approches sociologiques, théologiques et de sciences littéraires] Münster 2002, pp. 11-26

Yang, Yousheng: *Immanente Transzendenz. Eine Untersuchung der Transzendenzerfahrung in der antiken chinesischen Religiosität mit Berücksichtigung des Konfuzianismus*. [Transcendance immanente — Une investigation de l'expérience de la transcendance dans la religiosité de la Chine antique] Diss. Universität Tübingen 2004

Zander, Helmut: *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945*. [L'anthroposophie en Allemagne. Conception du monde théosophique et pratique sociétale 1884-1945] Vol. II, Göttingen 2007

Ziegler, Rhenatus: Wissenschaftsphilosophie, Naturalismus und übersinnliche Erkenntnis. [naturalisme et connaissance suprasensible] Teil I: Analyse und Konsequenzen. In: *RoSE – Research on Steiner Education*. Vol 5 Nr. 1 (2014), pp. 1-25 [traduit en français et disponible sans plus auprès du traducteur, ndf]