

La formation de l'Humanité et de la Terre.

Le potentiel éco-spirituel de l'éducation Waldorf

Bo Dahlin

Rudolf Steiner University College, Norvège

RESUMÉ. Cette publication prétend identifier le potentiel crucial de l'éducation Waldorf dans le contexte de l'éducation environnementale et l'éco-spiritualité. Elle voit le penser de Steiner comme un développement plus ample de la philosophie romantique précoce, s'enracinant à la fois dans l'ésotérisme occidental. En alignement avec cela, la critique romantique de la vue mécaniste de la nature, caractéristique de la science et de la philosophie des Lumières forme un parallèle dans la critique de Steiner portant sur la vision matérialiste du monde et la manière dont ceci est répandu au travers des systèmes éducatifs dominants. La conception de Steiner des relations entre l'humanité et la Terre/Nature est démontrée comme ayant des éléments précurseurs dans les conceptions de Herder et Novalis. Par conséquent, c'est aussi une partie des bases idéelles de l'éducation Waldorf. Le régime technocratique, néolibéral et capitaliste, qui gouverne globalement aujourd'hui, se trouve en vif contraste avec les visions du romantisme, tout comme avec l'éducation Waldorf. Un tel contraste est illustré par exemple par l'environnementaliste Vandana Shiva. Finalement l'épistémologie participative et la vision de l'enfant en éducation Waldorf illustre la manière dont son potentiel crucial et son éco-spiritualité peut être réalisé.

Mots-clefs: éco-spiritualité, Herder, Novalis, Waldorf curriculum.

Introduction

Cette publication est une tentative de délimiter le potentiel crucial de l'éducation Waldorf dans le contexte de l'éducation environnementale et dans ce qu'on a appelé ces derniers temps « l'éco-spiritualité » (voir par exemple, Smith, 2009 ; van Schalkwyk, 2011). L'éco-spiritualité peut être rapidement décrite comme une vision spirituelle de la connexion existant entre l'humanité et la nature ou la Terre. En faisant appel aux sources variées, Smith la caractérise comme le résultat du commencement de l'humanité « pour comprendre sa connexion étroite à l'intérieur de l'évolution de l'univers et que donc le bien-être humain est étroitement intriqué au bien-être de l'écosystème terrestre » (2009, p.653). Une telle compréhension de l'existence humaine est fortement en accord avec la reprise en sous-œuvre anthroposophique de l'éducation Waldorf (Voir plus loin ci-dessous). En règle générale, dans toute forme de scolarité, on peut éventuellement détecter deux sortes d'éléments de curriculum ; je les désigne comme des bases idéelles et des éléments de pratique-concrète. Les premières consistent dans la vision, les idées et les concepts qui informent les *enseignant(e)s* et font comprendre ce qu'ils sont en train de faire et pourquoi ils le font. Les derniers se réfèrent aux contenus des matières enseignées et les méthodes pour ce faire, communément appliquées.

Steiner insiste fortement sur les bases idéales de l'éducation Waldorf, en revendiquant par exemple que cela fait une grande différence pour les élèves si l'enseignant consacre personnellement beaucoup de pensées au sujet de la nature et du développement de l'être humain, au lieu de ne pas accueillir de telles pensées (cf. Steiner, 1992, p.27). Sans doute ceci s'appliquerait aussi si l'enseignant réfléchissait aux questions de relation de l'humanité au Cosmos, ou pas. Cela affecte probablement « l'impondérabilité » de l'atmosphère de la salle de classe, aussi bien que la vie du sentiment des élèves.

Face à cet antécédent (*background*) la question surgit de savoir quelles sont les bases idéelles et les éléments de pratique concrète de l'éducation Waldorf qui contribuent potentiellement à l'éducation éco-spirituelle environnementale ? La notion de « potentiel critique » implique qu'il y a quelque chose de critique qui nécessite d'être opposé, développé ou surmonté. Dans les rangs des divers mouvements environnementaux présents, plus ou moins radicaux, différentes choses sont ciblées comme de tels objets de critique (cf. Taylor, 2008). Ici je vais prêter attention aux compréhensions rationalistes, mécanistes et matérialistes de l'être humain, de la so-

ciété et de la nature, comme étant de telles cibles de critique.¹ L'éducation Waldorf ne construit pas sur de telles bases idéelles mais tente de les surmonter ; non pas au sens de les rejeter, mais en créant un curriculum plus inclusif, large et holistique. (Gidley, 2002).

Dans notre histoire culturelle, pendant quelques décennies à la fin du 18^{ème} siècle et au début du 19^{ème}, les penseurs romantiques précoces exprimèrent aussi des critiques extrêmes à l'égard des idées mécanistes sur la Nature qui avaient été développées à l'intérieur des sciences et philosophies des Lumières (Safranski, 2009). Ils se fussent sûrement opposés aux visions que nous vivons sur une planète qui eût purement et fortuitement produit la vie et qui a une forme particulière de celle-ci, qui s'appelle humanité (cf. Monod, 1972) ; une forme de vie qui en elle-même n'a pas de sens inhérent. Selon cette vision, la Terre non plus n'a pas de sens, ni aucune autre planète, ou l'univers lui-même. Même si elles pouvaient être reliées de manière causale, en définitive les relations entre l'humanité, la Nature et la planète Terre sont toutes contingentes. Elles s'influencent et sont en interdépendances mutuelles de manière variée, mais il n'y a pas de connexion essentielle (spirituelle) entre elles pour une telle vision matérialiste.

Les romantiques s'opposaient à la réduction de toutes les relations à la contingence et à la négation de connexions profondes entre les choses (Safranski, 2009). Cependant leurs critiques ont souvent été mal comprises comme des rejets de la science, de la recherche et du progrès (social et technologique) tous ensemble (McGrath, 2012, pp.12 et suiv.). En fait beaucoup de romantiques avaient une *vision alternative* de ce qu'eussent pu être la science et le progrès. Leur vision était dans une large extension un résultat de leur inspiration à partir de l'ésotérisme occidental (Hanegraaf, 1998), lequel, sur son cheminement propre, adhère aussi aux idées de science, de progrès et de développement (McGrath, *ibid.*, même page). L'ésotérisme de tradition occidentale (auquel l'anthroposophie appartient) n'est pas opposé à la science et au progrès comme tels ; mais il envisage d'autres versions de ces mêmes — dont une qui inclut la réalité de l'esprit. Pour cette raison, l'ésotérisme occidental peut aussi être désigné comme une « modernité alternative » (*ibid.*, même page) et, par extension, ceci peut être attribué aussi au romantisme. Les romantiques précoces endossèrent en outre beaucoup des idées sociales des Lumières, telles que l'individualité, la liberté, l'anti-autoritarisme et l'égalité. Mais

... ils accusent les Lumières d'avoir dégradé ces grands idéaux par un individualisme atomistique, déraciné, par un légalisme intéressé et abstrait de soi-même, et ils visent à corriger ceci en montrant la voie sur une alternative (Kleingeld, 2008, p.269).

Steiner eût été assurément d'accord sur cette critique (cf. Steiner, 1985). Il appréciait le romantisme comme une impulsion spirituelle importante dans l'histoire culturelle occidentale, et il s'est souvent référé positivement aux penseurs romantiques (principalement Goethe, mais aussi Herder, Novalis et Schelling), probablement parce qu'ils anticipèrent beaucoup de ses propres discernements. Il vaut de considérer les idées de Steiner sur l'éducation et le développement humain spécialement dans le contexte de deux penseurs romantiques précoces : Herder et Novalis. Une telle comparaison montre que Steiner appartient vraiment au courant historique occidental. Steiner et les romantiques précoces s'inspirent à la même source, c'est-à-dire l'ésotérisme occidental. Chez les romantiques, cependant, cette inspiration est mélangée d'influences contingentes au niveau des biographies individuelles (Safranski, *ibid.*), alors que dans l'anthroposophie de Steiner cela est exprimé d'une manière carrément cohérente comme un « système » organique d'idées [fondées sur une épistémologie cognitive expérimentable, par surcroît, voir *La philosophie de la liberté, ndt*].

Dans ce qui va suivre, je vais tenter premièrement de présenter brièvement la compréhension romantique de Herder et de Novalis de la *formation* de l'humanité et de la Terre. C'est aussi un aspect important de l'anthroposophie et, par conséquent, une partie des idées de base de l'éducation Waldorf (*part of the ideational grounds* [*ideational* ici, est une pure invention lexicale anglo-saxonne de l'auteur ! La conception des idées chez Steiner est en outre une conception vivante et non pas une éventuelle « idéation ». *ndt*]). Secondement, en m'appuyant sur Vandana Shiva et d'autres voix critiques, je décrirai les conséquences humaines, sociales et écologiques de la « machine » technopolitico-capitaliste qui dévore de manière destructrice son cheminement au travers du monde. Je crois qu'il est nécessaire de voir clairement ces menaces de manière à éveiller le courage et l'énergie de travailler à l'encontre d'elles. Une étude sérieuse de ces menaces pourrait constituer une partie du curriculum Waldorf à un haut degré. Finalement, je décrirai quelques éléments idéels et de pratique-concrète de l'éducation Waldorf en ayant à

1 Je ne vais pas m'occuper ici des nombreuses perspectives alternatives qui existent aussi, par exemple dans la recherche en science de l'éducation ; aucunes d'elles cependant n'ont rencontré d'acceptation générale parmi les responsables politiques et les enseignants.

faire avec une épistémologie, participative plutôt qu'objectiviste, du jugement cognitif et le report du jugement cognitif jusqu'à la puberté. Ceux-ci, je le soutiens, étant des éléments importants pour une éducation éco-spirituellement durable.

La vision romantique

Formation de l'être humain — la culture de l'humanité

L'idée de la *formation*, est quelque chose dont on peut remonter les traces jusqu'au mystique médiévale allemand, Maître Eckart, qui fondait cette idée sur une notion biblique que l'être humain créé à l'image (*Bild*) de Dieu (Bechthold-Hengelhaupt, 1990). Dans un fort contraste, le monde d'aujourd'hui [à cause de l'impérialisme linguistique anglo-saxon, *ndt*], dans un langage commun est plus ouvertement habitué à dénoter un connaissance personnellement assimilée comme une sorte de bagage mental [*mental baggage* : effectivement en raison de l'impérialisme du scientisme anglo-américain, tout est devenu plus « mentalisé », ici compris au sens français, que pénétré vraiment d'une vie d'âme enthousiaste et idéaliste d'inspiration allemande, telle que chez Steiner ! *Ndt*]

Or l'idée romantique de *formation* est différente de ces deux alternatives. Celle-ci concerne l'être humain se façonnant dans sa propre humanité. Ceci est exprimé dans l'acception de la *Menschenbildung*, forgée par J.G. Herder au 18^{ème} siècle (Herder, 1989) et qui a une profonde signification spirituelle. Rudolf Steiner (Steiner, 1987a) considérait Herder comme appartenant à un courant théosophique, quand bien même Herder lui-même ne fit jamais usage d'une telle qualification. [Par ailleurs, le moment où Steiner fit cette allusion dans son œuvre ainsi que les circonstances entourant celle-ci (l'allusion) seraient ici à prendre en compte pour mieux évaluer son sens ici, *ndt*] Pour Steiner, Herder était quelqu'un qui étudia les écritures chrétiennes pour s'évertuer à un développement supérieur de l'âme et pour découvrir une connexion avec le monde spirituel (*Wetgeist*) (Steiner, *ibid.*, pp.442 et suiv.).

Herder considérait l'être humain comme n'étant fondamentalement pas un « être » achevé, mais en devenir. Rien ne se trouvait immobile, tout est toujours en mouvement et se développant. Mais le développement de l'être humain est par essence, *ouvert* et il n'est pas régulé par la nature d'une manière prédéterminée. À cet égard les humains sont différents des animaux. Un animal individuel ne peut que se développer à l'intérieur du cadre de son espèce naturelle, et cela prendrait d'innombrables générations pour changer essentiellement pour lui en tant qu'espèce. L'individu humain, par contre, peut en principe faire des sauts quantiques dans son évolution *individuelle*.² Ces changements, en comparaison à ceux que peut faire l'animal, sont ouverts et non pas prédéterminés par nature. Par conséquent Herder pouvait dire que l'être humain est le seul et unique être « laissé libre » de [et par, *ndt*] la Création (Herder, 1989). *Menschenbildung* pour Herder, cela voulait dire le changement évolutif de l'humanité, qui est créé à partir de l'humanité elle-même. La re-conformation de soi de l'humanité, ainsi que de sa culture et de ses conditions de vie, Herder la désignait comme « la promotion de l'humanité » (*Beförderung der Humanität* [idée d'un avancement, *ndt*]) (Safranski, 2009, p.23). Cependant le caractère ouvert, libre et autopoïétique [voir : <https://www.cairn.info/revue-philosophique-2011-3-page-347.htm> — *ndt*] de la *formation* future de l'humanité, l'absence de but prédéterminé ne constituaient pas une position nihiliste de la part des romantiques. Herder, aussi bien que Goethe, Coleridge, Wordsworth et d'autres, se rendaient compte que l'idéal d'auto-détermination devait être nourri par une morale de la vision spirituelle de ce que nous devons devenir (Engell, 1981, p.247). Pour les romantiques, la production d'une telle vision relevait d'une mise en œuvre de l'imagination, qu'ils considéraient comme un mode de connaissance transcendantale qui ne devait pas être confondue avec une simple chimère (*ibid.*, p.176). L'idée que tout était histoire, même la nature elle-même, était une nouvelle manière de comprendre le monde à l'époque de Herder (Safranski, *ibid.*). En voyant l'histoire de la nature comme un processus évolutif, une créativité divine est aspirée dans le processus de la nature. L'histoire du développement de la nature a passé au travers des étapes minérale, végétale et animale. Chaque étape contenant les graines du suivant et toutes sont des étapes préliminaires de l'humanité elle-même. La nature spécifique de l'étape humaine c'est que le processus créatif est remis à l'humanité elle-même. La nature s'est démise de sa position souveraine et l'a remise à l'humanité. Les pouvoirs qui permettent à l'humanité de se charger de cette tâche sont l'intelligence et le langage. L'absence relative des ins-

2 Ceci est alignement avec la vision qu'a Rudolf Steiner qu'a de l'individualité humaine correspond [ou est spirituellement équivalente, *ndt*] à une espèce animale distincte (Steiner 1987b). [Le choix de l'expression ici « saut quantique » pour exprimer un « cheminement spirituel » est nettement trop matérialiste ici et je dirais même « tiré par les cheveux ». *Ndt*]

tincts et de la protection contre les forces environnementales hostiles chez l'être humain fait de cette tâche une nécessité. Par conséquent notre pouvoir créatif est à la fois l'expression de notre force et de notre faiblesse.

Pour Herder (comme pour Steiner), il y a une différence significative entre un intellect vivant et concret et un intellect mort et abstrait. Un penser vivant plonge profondément dans les éléments inconscients et irrationnels de l'existence ; au sein même de la vie créant la vie.³ La raison abstraite reste accrochée à la surface de la vie, en se contentant le plus souvent de catégoriser des phénomènes et d'établir les grandes lignes relationnelles extérieures entre eux. Pour Herder, le concept « d'humanité » est à vrai dire une telle abstraction morte. En réalité, il n'y a que des êtres humains individuels, chacun d'eux étant engagé dans son propre processus spécifique de devenir humain. On ne peut nier que personne puisse vivre seulement pour soi-même, mais une société devait être arrangée de manière telle que chacun eût une liberté optimale de réaliser son potentiel d'humanité (Safranski, *ibid.* p.21).⁴

Non seulement il n'y a pas d'humanité en général, mais il n'y a guère non plus de faculté unique de raison pour tout le genre humain, comme les philosophes des Lumières s'affectionnaient à le croire. Toute raison est conditionnée par son époque et sa situation dans le monde ; et aucune forme culturelle de rationalité n'est plus valable qu'une autre. Exactement comme l'enfance n'a pas plus ou moins de valeur que l'âge adulte, chaque culture avec ses caractéristiques particulières est d'égale valeur avec toutes les autres.⁵

Le rôle du connaître et de l'acte d'apprentissage dans le devenir humain est par conséquent pragmatique et contextuel. La connaissance n'a pas de valeur intrinsèque en soi, elle est fonctionnelle de manière primaire. Elle en vient à une expression claire chez un des élèves de Herder, en anthropologie et linguistique, Wilhelm von Humboldt. Pour celui-ci le dessein des hautes études en histoire, grec et mathématique, n'était pas que les étudiants fussent nécessairement devenir des érudits lettrés dans ces sujets, mais qu'ils pussent développer leurs capacités spirituelles et leur potentiel d'humanité. Humboldt dit :

C'est la tâche ultime de toute notre existence d'achever autant que possible la substance du concept d'humanité en notre personne, à la fois dans la durée de notre vie et au-delà de celle-ci, par les traces que nous laissons derrière nous, par les moyens de notre activité vitale. Ceci ne peut être accompli seulement en nous liant au monde afin d'en achever les interactions réciproques les plus générales, les plus animées et les plus effrénées. Celle-ci seule est la mesure à partir de laquelle toute branche de la connaissance humaine peut être jugée. (2000, pp.58-59 ; en italique ici)

Humboldt développa ces idées dans le contexte des études académiques, or, en éducation Waldorf, elles sont déjà appliquées dans les premières années de la scolarité. Les théories didactiques allemandes de la *formation* disposent d'un concept intéressant en référence à cela : *Bildungsgehalt*, peut-être traduisible par « contenu éducatif de formation » (Klfaki, 1963). Chaque sujet a un certain contenu qui a le potentiel de rendre le service, à l'enfant, l'élève et l'étudiant, de devenir humain », en leur procurant leur *Menschenbildung*.⁶

Formation de la Terre

Les réflexions de Herder sur le développement humain incluaient des thèmes cosmiques. Lorsque nous voyons, dit-il, que les positions qu'occupent notre Soleil dans la galaxie et que cette Terre occupe dans notre « Temple solaire » (Le système solaire) sont déterminées par des lois, je ne serai pas seulement rempli de joie en parcourant le chœur harmonieux d'innombrables êtres vivants, mais je considérerai aussi la tâche comme la plus sublime qui soit de s'interroger « Quelle place, *devrais-je* y avoir là qui *pût* probablement n'être que la seule adéquate en ce chœur ? » (Herder, 1989, p.21 ; en italique traduction de B.D.). Autrement dit, quel est le sens de la vie humaine *sur la Terre*, en considérant que la Terre appartient légalement au système solaire et celui-ci à son tour au Cosmos ?

3 Novalis voulut plus tard proposer la notion du « côté nuit » de l'être humain (*die Nachtmensch*) et suggérer son intégration au « côté jour » de la conscience rationnelle. Cf. Steiner (1998 ; 1^{ère} conférence).

4 Cf. les idées de Steiner (1985) sur la *Dreigliederung* de l'organisme social.

5 Jensen, A. K., *Philosophie of history*, *Internet Encyclopedia of Philosophy*, <https://www.iep.utm.edu/page/7/?cat=-1#H8> (consultée le 14/07/2020).

6 En éducation Waldorf, ce ne sont pas seulement des « sujets académiques » qui sont utiles au service de la *Menschenbildung*, il y en a beaucoup d'autres aussi d'ordres pratiques et esthétiques. [Faire un peu de jardinage nous rend responsable de la qualité de la culture, à la fois de réelle agricole et de celle réelle spirituelle, par exemple. *Ndt*]

Il se peut que Novalis ait repris cette question à Herder.⁷ Dans l'un de ses fragments dans son *Pollen (Blütenstaub #32)*, il dit : « Nous sommes en mission : nous sommes appelés à instruire la Terre ».⁸ Cet ouvrage ne consiste qu'en fragments de texte, raison pour laquelle il n'y a pas d'autres explications.⁹ Wood (2007) mentionne que « l'encyclopédie romantique » de Novalis (*Das Allgemein Brouillon — Le brouillon universel*) est une émission de cette proclamation, mais elle ne dit rien quant au comment et au pourquoi. Le *Brouillon universel* de Novalis est un projet inachevé de créer la version romantique d'une encyclopédie de toutes les connaissances. Le projet d'une « éducation de la Terre » a souvent été interprété comme une idée politique sur l'éducation des divers peuples de la Terre dans cette connaissance romantique (cf. Kleingeld, 2008). Le projet serait d'élever l'humanité à un niveau supérieur — « Le but de tous les buts » pour Novalis, et ses amis romantiques (Wood, *ibid.*). Cependant, j'aimerais suggérer qu'un tel changement évolutif de l'humanité, selon Novalis, eût aussi affecté notre « chez-nous » planétaire, *La Terre elle-même*.

Une telle conception se fonde sur la conception que la Terre et l'humanité sont en relations internes, de sorte qu'elles s'appartiennent mutuellement et inséparablement. Pendant des éons, l'humanité et la Terre ont évolué de conserve, en une interdépendance mutuelle (Bosse, 2019). Dans le monde de Novalis d'un idéalisme magique, toute chose dans le monde est un reflet du tout (cf. Liedtke, 1999, p.179). La Terre est constituée par tout l'univers, et l'être humain est constitué par la Terre. Mais l'humanité affecte aussi la Terre, pas seulement par ses actions mais aussi par les états internes de sa vie mentale. La Terre et l'humanité sont reliées entre elles par leurs « sensibilités » et leurs « irritabilités » (*ibid.*). « *Bildung des Geistes ist Mitbildung des Weltgeistes* » dit Novalis (cité dans *ibid.*, p.179). Nous pourrions donc affirmer : « L'éducation de l'être humain c'est en même temps une co-éducation de la Terre ».

Steiner indiqua une telle connexion intérieure entre l'humanité et la Terre. Il attira l'attention sur le fait d'être conscient de l'étape de l'évolution totale de la Terre que nous sommes en train de vivre (Steiner, 1998, pp.9 et suiv.). L'être humain doit trouver cette étape dans tout le devenir historique de sa planète (*Sich Hineinstellen in das Ganze Geschichtliche Werden seines Planeten*) (*ibid.*, p.12). En outre, dans une autre conférence, il déclara même qu'une âme humaine actionnant le moins de « pratique du matérialisme » (*eine praktisch-matérialistische Gesinnung*) peut éventuellement influencer des niveaux profonds de la planète interne, en y causant des éruptions volcaniques et d'autres catastrophes naturelles (Steiner 1989a, p.42). Bien entendu, ceci bat en brèche la plupart des gens (occidentaux), scolarisés (ou endoctrinés) comme nous le sommes dans la vision d'un monde scientifique matérialiste. On devrait se rappeler que nous ne pouvons guère pénétrer plus profondément à l'intérieur de la Terre que sur une toute petite fraction de son rayon ; beaucoup de choses que nous connaissons sur ces profondeurs abyssales sont déductives et incertaines. Cependant je n'ai ni la compétence, ni la place ici d'argumenter à l'encontre de la déclaration de Steiner. Il suffit de remarquer que cela est en accord avec la vision de Novalis d'une relation interne entre le genre humain et la Terre.

La vision pratique-matérialiste

Dans cette partie, je présente quelques exemples de ce que Steiner appelle « la mentalité pratique-matérialiste » qui affecte la biosphère de notre planète et aussi bien la vie sociale humaine. Je crois que ces faits devraient être connus et examinés, *spécialement par les enseignants*, de façon à se rendre compte du sérieux de notre situation actuelle. Voici à peu près cent ans, Steiner signalait le désastre potentiel attendu du genre humain, si la science et la moralité matérialistes n'étaient pas supprimées (Steiner, 1980, p.143). Il espérait aussi que l'éducation Waldorf jouerait un rôle significatif dans le changement du cours des événements. Les écoles Waldorf ont-elle accepté ce défi ? En regardant les exemples ci-dessous, ne devons-nous pas nous-mêmes nous poser

7 Steiner considérait Novalis comme un « précurseur (*Vorboten*) » de l'anthroposophie (1991a, p.172).

8 « *Wir sind auf einer Mißion : zur Bildung der Erde sind wir berufen* » (« Nous sommes en mission. Nous sommes appelés à instruire la Terre » <https://www.lyrik.ch/lyrik/spur3/novalis/novalis3.htm> (consulté le 16/07/2020)

9 Les premiers romantiques montraient une préférence pour les fragments qu'il appelaient « tâches à penser » (*Denkaufgaben*) (Kleingeld, 2008, p.279, note 32) Ces fragments étaient supposés activer le penser du lecteur et ils portaient témoignage de l'impossibilité d'en capturer la totale vérité dans un seul système du penser. Le caractère fragmentaire de l'expression de ce discernement philosophique peut éventuellement sembler contredire le principe holistique derrière la conception romantique du monde. Néanmoins, si tous les fragments sont vus à la lumière les uns des autres — même peut-être comme se reflétant les uns les autres de manière variée — la « tout » peut éventuellement en être saisi par l'intuition comme une vision spirituelle immédiate mettant en une forme tous les fragments.

la question de savoir comment elles peuvent être reprises dans la classe de l'école Waldorf ? Si l'espoir de Steiner était qu'elles fussent réalisables, les enseignants doivent s'informer eux-même de la situation du monde et la présenter à leurs élèves, en alignement avec la recommandation de Steiner (1993) que les enseignants dans les niveaux supérieurs de l'école devaient être effectivement des *représentants du monde* pour leurs élèves.

Que l'humanité est en train d'affecter sérieusement la Terre cela est de plus en plus reconnu aujourd'hui. Cela est exprimé par un mot, le qualificatif « d'anthropocène », dénotant une nouvelle période évolutive de la Terre, dans laquelle l'humanité joue le rôle le plus important, particulièrement dans toutes les manières dont nous perturbons l'écologie de la nature (Pour une discussion plus élaborée du terme, voir Lewis & Maslin, 2015). Bien sûr, l'humanité dans sa forme d'apparition d'*homo sapiens*, a déjà eu un impact certain sur la nature, mais au travers du développement sans précédents de la science et de la technologie, dans les derniers siècles, cet impact a énormément grandi. Et la cause racinaire de ce développement c'est précisément ce que Steiner a appelé : « la mentalité du matérialisme pratique » comme mentionnée plus haut.

Inspiré par l'ouvrage de Vandana et Kartikey Shiva *Oneworld vs. The 1 %* (2018), j'utilise l'expression « machine-TPC » pour l'assemblage de Technologie, Politique et Capitalisme, et leurs mécanismes interactifs pour s'approprier l'argent et le pouvoir sur le développement futur de l'humanité et de la Terre.¹⁰ Shiva et Shiva décrivent d'innombrables exemples de la manière dont la bio-technologie et le capitalisme financier/corporatif investissent dans le politique et menacent les diversités biologiques et culturelles, tout comme les diverses interactions avec la Terre des développements démocratiques de l'humanité.¹¹ L'aspect technologique inclut la production d'OGM (Organismes Génétiquement Modifié), la technologie agrochimique, la géo-ingénierie et les technologies de l'information. La dernière sert aussi de dénommatrice commune pour toutes les autres. L'aspect politique inclut les affaires et les coopérations gouvernementales [européennes entre autres, *ndt*], comme aussi l'usage massif des groupes *lobbyistes* de manière à court-circuiter la fabrication décisionnelle démocratique (*democratic decision making*), l'aspect capitaliste inclut, au-dessus de tout cela, le capitalisme financier — celui qui fait de l'argent sur l'argent — et l'émergence de compagnies au sein de coopérations plus grosses, tels que des cartels, afin de centraliser le pouvoir économique.¹² Tous ces domaines impliquent des actions plus, ou plutôt, moins morales et même carrément criminelles.

La perspective évaluatrice de Vandana Shiva c'est celle de la biodiversité, des peuples indigènes et des petits paysans. De ce point de vue, ce qu'on a appelé la *Révolution verte de la biotechnologie* (*Green Revolution of biotechnology*) s'est révélée comme rien d'autre qu'une fraude, lancée par la machine-TPC et ses servants. La stratégie utilisée étant décrite par Shiva de la manière suivante :

Vous créez un nouveau domaine (de végétaux OGM et de drogues médicales), vous investissez dans celui-ci. Vous forcez les gouvernements à investir en lui, vous détruisez les systèmes de régulation. Vous détruisez les alternatives, vous attaquez les scientifiques. Et vous édifiez ainsi une machinerie entière pour votre monopole.¹³

Shiva & Shiva (2018) donne des exemples de la manière dont cette stratégie a été mise en œuvre par des compagnies occidentales, spécialement en Inde et en Afrique.

La mentalité matérialiste pratique crée des monocultures de gens (cultures) tout comme pour de céréales. Les céréales OGM donnent souvent des rendements impressionnants dans les deux premières années — à condition que les semences brevetées soient approvisionnées en fertilisants et pesticides chers. Après une période de culture plus longue, les céréales peuvent de nouveau être décimées par les maladies (Shiva, 1993 ; voir aussi Hawthorne, 2002).

La machine-TPC est l'une des contributrices majeures de la crise climatique. L'agriculture industrialisée, basée sur les énergies fossiles, contribue à plus de 50 % du réchauffement global (Shica & Schiva, 2018, p.63).

10 Voir Deleuze et Guattari, une « machine » qui agit ou fait arriver des choses. Les êtres humains peuvent être des constituants d'une machine, par exemple de la machine capitaliste (2004, pp.504 et suiv.).

11 L'ouvrage est un peu non-systématique dans sa disposition et les événements décrits ne sont pas tous vérifiés dans leurs sources. Mais suffisamment d'entre eux le sont.

12 La manière dont un capitalisme financier est relié à la technologie de l'information a été merveilleusement décrite par Schirrmacher (2013).

13 Voir, par exemple, *Why Bill Gates global health empire promises more empire and less public health [Pourquoi l'empire de la santé de Bill Gates promet plus d'empire et moins de santé pour les gens]* accessible au site : <https://thegrayzone.com/2020/07/08/bill-gates-global-health-policy/> (consulté le 20/07/2020).

En même temps Monsanto (désormais Bayer [parce que les responsables financiers communs de ces deux firmes en ont décidé ainsi afin de faire payer aux Allemands (Bayer), les indemnités réclamées à Monsanto lors des procès américains perdus, *ndt*] utilise la technologie digitale

...pour pirater les graines résistantes au climat que les fermiers ont améliorées, modifier des données climatiques et celles des sols pour qu'elles lui conviennent mieux en vue d'autres monopoles, et les relier à des assurances. La société voit un marché de 3 000 milliards de dollars dans l'agriculture avec la convergence des données, des assurances, des semences et des produits chimiques. (*ibid*)¹⁴

Il se peut que le végétal soit l'objectif principal de l'agriculture industrielle OGM, mais une telle agriculture contribue hautement au réchauffement climatique, avec en retour l'émergence de nouveaux virus et l'extension de ceux qui existent déjà.¹⁵ Et c'est bien ce que fait la déforestation, qui a été clairement étudiée et décrite par la journaliste scientifique Sonia Shah (2016). La machine-TPC établit des rapports avec les animaux avec la même grossièreté insensible qu'elle pratique pour la végétation et les forêts. Les animaux sont soumis à d'horribles tortures pour acquérir des données en vue de médicaments nouveaux [Alors qu'on sait depuis les années 2000 que le modèle animal n'est pas du tout adapté pour savoir si un médicament est toxique ou pas pour l'humain, seul l'usage qu'en font les patients permet de le savoir... trop tard ! *Ndt*] Ils sont soumis à des *stress* terribles dans leurs transports et leurs sacrifices dans les abattoirs. Le *stress* émotionnel, auquel ils sont soumis leur vie durant, crée les meilleures conditions pour devenir les proies de maladies virales et provoquer l'émergence de nouvelles zoonoses [telle que celle du variant SarCov-2 dit « Marseille 4 » provenant d'un élevage danois, dont la gestion d'ailleurs a provoqué une catastrophe sanitaire locale au Danemark, *ndt*] (Glöckler, 2020).

L'anthropocène sera peut-être une brève période dans l'histoire de la Terre avant que notre foyer cosmique puisse bientôt devenir inhabitable. Il y a quelque temps, Stephen Hawking annonçait que l'humanité avait besoin d'une nouvelle planète à coloniser dans les 100 ans [ce qui démontre son invincible optimisme ! *Ndt*], parce que celui dans lequel nous vivons aura connu un collapsus.¹⁶ La logique de colonisation est donc aussi une partie de la construction de la machine-TPC. Le capitalisme a besoin de nouveaux marchés et de nouveaux territoires, desquels ils extraient des matières premières (Shiva & Shiva, 2018, pp.X-XI). Dans les temps passés ceci conduisait à rassembler des forces militaires pour conquérir de nouveaux territoires. Or, de nos jours, on a besoin de moins d'agressions parce qu'il existe des moyens plus doux mais plus frauduleux qui ont été découverts pour atteindre les mêmes objectifs. La colonisation d'aujourd'hui semble avoir pris des proportions cosmiques. La question de Herder de ce que l'humanité devient *sur la Terre*, a été négligée pendant très longtemps. On a probablement oublié aujourd'hui qu'un être humain l'avait déjà sérieusement posée. Comment traitons-nous ces questions à l'école Waldorf ?

Ce que nous venons d'examiner se trouve assez éloigné du cadre usuel de l'éducation Waldorf et qui est communément conçu à l'intérieur des horizons des conférences et livres de Steiner. Cependant, la vision des romantiques et de l'activisme critique de Vandana Shiva (et d'autres) pourrait être aisément incorporée dans les bases idéelles de l'éducation Waldorf ; dans la vision que j'en ai, les contenus pourraient aussi en constituer un sujet du curriculum. Dans le prochain paragraphe, je vais traiter des éléments qui tombent plus directement à l'intérieur de l'horizon de penser éducatif de Rudolf Steiner.

14 Cf. « *Monsanto to acquire the climate corporation, combinaison to provide farmers with broad suite of tools offering greater on-farm insights* [*Monsanto va acquérir la Climate Corporation, une combinaison industrielle pour fournir aux agriculteurs une large gamme d'outils offrant de meilleurs discernements dans la gestion de leur ferme* [beaucoup plus facile (mais aussi beaucoup plus « cher ») que d'étudier le cours aux agriculteurs de Rudolf Steiner, *ndt*] » accessible au site :

<https://www.monsanto.com/news-releases/monsanto-to-acquire-the-climate-corporation-combinaison-to-provide-farmers-with-broad-suite-of-tools-offering-greater-on-farm-insights> (consulté le 18/07/2020). Pour les « outils » lisez, s.v.p, « gadgets digitaux », et pour les « discernements » lisez « données d'ordinateur ».

15 Voir : *Viruses and climate change : how the two Threats converge* [*Virus et changement climatique : comment les deux convergent*], accessible sur le site : <https://bbva.com/en/viruses-and-climate-change-how-the-two-threats-converge/> (Consulté le 20/07/2020)

16 « *Stefen Hawking : We have cent years to find a new planet* [*Nous avons cent ans pour trouver une autre planète*], accessible sur le site : <https://www.ecowatch.com/stephen-hawking-bbc-239249489.htm> (Consulté le 21/7/2020). [La pensée consistant à croire que l'être humain « tout nu et « stérile », sans les organismes pathogènes qui l'entourent, puisse durablement s'éloigner de son environnement immédiat direct (pesanteur, air, eau, lumière, aliments, êtres élémentaires, etc.) est biologiquement **irréaliste et insensée**. Les constantes biologiques et biochimiques des astronautes de la station spatiale ne tardent pas déjà à le démontrer très rapidement à court terme, *ndt*]

Éléments spécifiques au curriculum Waldorf qui ont un potentiel crucial pour une éducation environnemental

Une épistémologie participative

Une technologie se fonde sur une science — les deux sont en train de devenir de plus en plus inséparables — ainsi la technologue devient le cheval de Troie du matérialiste scientifique. Le « T » de la machine-TPC par conséquent, produit, tout au long des conceptions du courant scientifique dominant, son épistémologie et ses « dogmes » (Sheldrake, 2012).¹⁷ Malheureusement les enseignants scientifiques en général peuvent devenir des servants non intentionnels de la machine-TPC en transmettant les « dogmes » de science et leurs positions d'objectivisme et de dualisme sujet-objet. Bien entendu, des enseignants ne sont pas supposés promulguer aucune conception du monde particulière, mais le matérialisme scientifique reste implicitement dans bien des discours scientifiques, à moins qu'on ne conserve strictement que des faits observés (cf. Dahlin, 2001) ; voir aussi Bosse, 2019, pp.494 et suiv.).

Nous avons remarqué au début de cet article que pour Humboldt, la seule valeur d'une connaissance, d'un point de vue éducatif, c'est de savoir combien elle contribue au *lien que le soi établit avec le monde*, dans une interaction la plus générale, remplie d'âme et non réfrénée. Dans quelle ampleur une éducation scientifique peut-elle contribuer à l'accomplissement d'un tel idéal ? Bien entendu, ces étudiants-là qui, pour quelque raison que ce soit, trouvent une science intéressante et rémunératrice [ce qui est le cas aux USA et en Allemagne (à cause de la balance commerciale des paiements particulièrement favorable) mais guère ailleurs ependant en Europe, *ndt*] trouvera en elle — essentiellement — un lien au monde de la recherche et de la science. Mais pour tout le reste ? Quelques éléments épistémiques de base d'une science naturelle sont : **1)** le dualisme sujet-objet [lequel est mis à mal par la physique quantique, *ndt*] ; **2)** une observation impersonnelle et objectivante [également mise à mal par la physique quantique, *ndt*] : et **3)** le réductionnisme physique [que la physique quantique démontre comme inexistant, *ndt*]. Par conséquent, dans le tableau du monde qu'elle présente, nous ne trouvons rien de ce qui concerne notre âme et notre esprit ; nous en sommes essentiellement exclues en tant qu'êtres d'âme et d'esprit. Dès lors : comment une telle connaissance peut-elle nous relier au monde ? Je ne suis pas en train d'affirmer qu'elle ne le peut pas, mais de manière à trouver le lien, il nous faut bien nous mouvoir dans un autre relais épistémologique que celui de la science présente. Les romantiques précoces furent les premiers à élaborer une telle alternative épistémologique (Goethe, Novalis, Schelling, etc.) ; et Rudolf Steiner la développa davantage encore.¹⁸ L'alternative que je considère comme la plus intéressante dans ce contexte, c'est celle *participative* par Tarnas, voici quelques décennies (1998, pp.433 et suiv.). Tarnas voit les philosophes romantiques comme les précurseurs d'une telle épistémologie participative. Elle est fondée sur le discernement que la nature n'existe pas, comme une réalité extérieure indépendamment donnée de l'esprit humain. « Plus exactement, une vérité dévoilant la nature n'émerge qu'avec la participation active de l'esprit humain ». (ibid., p.434 ; l'italique est de B.D.). L'esprit n'est donc pas à l'extérieur du monde en observateur passif, bien au contraire ! Il participe véritablement dans ce qui est perçu et connu.

Les idées philosophiques et éducatives de Rudolf Steiner sont fondées sur une conception similaire (Schieren, 2012 [voir la traduction française JSRO312.Doc, *ndt*] :). Pour Steiner, l'aspect participatif de la cognition signifie que la *volonté* est activement impliquée dans le penser et la formation de conceptions. La pédagogie Waldorf et son curriculum sont construits de sorte que les élèves peuvent en arriver à voir, ou au moins à ressentir subconsciemment, qu'ils participent au phénomène qu'ils étudient (cf. Dahlin, 2017, pp.100 et suiv.). En étudiant le monde, ils s'étudient eux-mêmes, dans un certain sens. Un bon exemple pratique de cette idée, c'est le travail et l'apprentissage menés sur une ferme, décrits par Schieren (ibid.).¹⁹ Naturellement, l'épistémologie participative n'est pas un contenu explicité du curriculum, mais c'est un principe-guide sous-jacent et constant pour enseigner et instruire. En tant que tel, il travaille probablement mieux contre le dualisme sujet-objet de l'épistémologie du courant scientifique dominant.

17 Sheldrake distingue dix « dogmes » de la science ; ceux-ci incluent, par exemple : « la nature est mécaniste », « la matière est inconsciente » et « la nature n'a pas de but », etc.

18 De nos jours il y a de nombreuses alternatives à l'épistémologie objectiviste, mais elles sont discutées en dehors de la science de la nature elle-même (voir par exemple, Harding, 1998).

19 La ferme en question travaillait en méthode biologique, les étudiants se trouvaient dans leur neuvième année scolaire, et ils firent un séjour sur la ferme durant deux semaines.

En éveillant de l'intérêt pour le monde

Une participation authentique implique un intérêt actif. Selon la psychologie du développement exposée par Steiner, si les enseignants sont incapables d'éveiller un intérêt actif dans le monde chez les adolescents, ceux-ci développeront de ce fait en retour un intérêt pour eux-mêmes, sur leurs propres plaisirs et bien-être (au moins en partie). Par conséquent on peut éventuellement s'étonner : les attitudes auto-centrées largement répandues des sociétés modernes ne sont-elles pas (au moins partiellement) le résultat d'expériences scolaires ennuyeuses ? ; une expérience ennuyeuse de ces « leçons de... » qui ont été incapables d'éveiller un intérêt solide dans le monde et un mépris sain à l'égard de son propre soi ?

Déjà en 1929/30 Ita Wegman, qui fut très proche de Rudolf Steiner, publia un article dans lequel elle prophétisait que le temps n'était plus si éloigné où l'humanité aurait besoin de devenir beaucoup plus responsable du futur de la Terre (Wegmann, 1929/30 [traduction française en cours, *ndf*]). Elle se rendait compte que l'histoire de l'humanité et les changements de la nature deviendraient inextricablement reliés et que la responsabilité de l'humanité augmenterait pour la Terre. Depuis ce moment, il y eut bien des alarmes et des appels à agir contre les crises écologiques. On s'étonne que la majorité d'entre nous ne tiennent toujours pas compte suffisamment de ses appels pour un changement *véritable* de nos styles et politiques de vie. Est-ce parce que nous sommes de fait plus intéressés à nos propres confort et plaisirs que pour la planète et son futur ? Est-ce dû au fait d'avoir passé notre scolarité d'adolescents à subir trop de leçons ennuyeuses, incapables d'éveiller une impulsion pour se relier au monde selon des façons actives non auto-centrées ? Les effets de telles leçons ennuyeuses, peut-être amplifiés par les médias et la publicité, ne nous ont-ils pas poussés jusqu'à devenir des consommateurs obéissants des choses qui augmentent notre propre « bien-être » (Ewen, 1976 ; Wearing, McDonald & Wearing, 2013) ? Dans l'intervalle, la machine-TPC a ramassé et développé ses forces.

Reporter le jugement cognitif

En connexion avec la possible perte d'intérêt pour le monde, il vaut de mentionner un résultat de l'évaluation des écoles Waldorf suédoises menée à bonne fin par quelques collègues et moi-même voici 15 ans (Dahlin, Nobel & Liljeroth, 2007). Ceux des écoles du courant dominant, nous découvrîmes un niveau plus élevé d'un tel engagement chez les élèves des écoles Waldorf, en comparant les réponses d'élèves de la 12^{ème} classe (fin de l'adolescence). En comparant les réponses de la 7^{ème} classe avec celles de la 12^{ème}, l'engagement *croît* chez les élèves de l'école Waldorf, mais reste le même, voir diminue — à certains égards — parmi les élèves de l'école conventionnelle (cf. Dahlin, 2010).²⁰ En alignement avec ceci, une autre étude comparative de Gidley (1998), montre que des élèves du niveau secondaire supérieur font preuve de plus de volonté pour agir en vue d'un meilleur futur, et ils risquent moins de se référer simplement et passivement au développement technologique général comme une solution aux problèmes écologiques.

Le report des jugements cognitifs vers les années scolaires plus tardives est un aspect bien connu de l'éducation Waldorf. Je formule l'hypothèse que l'intérêt plus grand dont font preuve les élèves sur la fin de leur adolescence pour les problèmes sociaux et moraux est dû au fait de ne pas avoir été exposés, dans leurs premières années scolaires à une information qui exige de réaliser des jugements cognitifs individuels. Ceci est en partie appuyé par la réflexion de Ashley (2005), sur une étude comparative d'écoles Waldorf et d'écoles conventionnelles britanniques : une telle exposition précoce peut déboucher éventuellement dans une « renfermement précoce », c'est-à-dire une perte d'intérêt pour le monde. Ceci illustre l'importance du moment juste. Un penser développemental ordinaire suit très souvent la logique simpliste du modèle linéaire unidimensionnel. Pour cette raison, une notion commune c'est que si quelque chose nécessite d'être appris, il vaut mieux commencer le plus tôt possible. Or le développement de l'enfant est plus complexe que cela et Rudolf Steiner le reconnaît. C'est pourquoi il indique soigneusement l'âge souhaitable pour apporter des sujets et des méthodes dans divers enseignements.

Par conséquent dans les années scolaires de l'adolescence, des forces de l'âme sont libérées qui cherchent une réponse aux « grandes questions » de la vie (Steiner, 1993). Les élèves ont instinctivement très envie que l'enseignant raconte et explique, non pas seulement les causes, mais aussi les fins et les buts qui gouvernent

20 Ceci fut basé sur une analyse de cohortes, et non pas sur des données longitudinales.

les événements du monde. L'enseignant n'est plus un conteur (*storyteller*) pour des enfants, mais un narrateur des histoires de la *vraie-vie* pour devenir adultes.

La Terre est un être vivant

Les histoires de la vie réelle racontées par l'enseignant pourrait être celles de la machine-TPC et ses ravages — mais ensuite aussi au sujet de la résistance à déployer contre celle-ci. Une expressions relativement récente de cette résistance, ce sont les droits du mouvement de la nature. Il lance l'idée que la « Terre-mère est un être vivant »²¹ et qu'elle devrait par conséquent être dotée de droits juridiques.²² Steiner lui-même disait que l'humanité a à apprendre (de nouveau) à se voir elle-même inextricablement comme une partie constitutive de la vie de la Terre, et que cela donnerait à notre vie culturelle une énorme impulsion morale si déjà dans l'enfance, nous en arrivions à comprendre que la Terre souffre de nos actions immorales (1989b, pp.129 et suiv.). Quelques écoles Waldorf ont la chance de pouvoir disposer d'un jardin qui peut offrir l'opportunité heureuse de telles expériences intimes avec la nature et la Terre.

Résumé et conclusion

Pour récapituler, cette publication a identifié les bases idéelles suivantes (points 1 à 3) et les éléments concrets (points 4 et 5) du curriculum de la pédagogie Waldorf, qui ont le potentiel crucial de contrebalancer un matérialisme scientifique et une exploitation consumériste de la nature :

1. La vision romantique de Herder et Novalis, particulièrement, que l'humanité et la Terre s'appartiennent dans un sens essentiel et spirituel ;
2. L'épistémologie participative inhérente à la théorie cognitive de la compréhension de la connaissance et de l'enseignement ;
3. La promotion d'expériences de la nature/Terre comme un être vivant ;
4. L'éveil d'un intérêt moral au monde aux classes supérieures ; et
5. le report du jugement cognitif dans ces classes.

La vision de Herder et Novalis, la vision participative de l'enseignement, et les expériences de la Terre comme un être vivant sont toutes des éléments que l'on rencontre dans l'anthroposophie de Rudolf Steiner. Elles sont aussi en accord avec les principes d'une éco-spiritualité (Smith, 2009). Le report du jugement cognitif aux niveaux supérieurs de la scolarité s'accompagne de l'éveil de l'intérêt au monde aux mêmes niveaux. Ce dernier point est une contribution importante pour une approche éco-spirituelle féconde en vue d'une éducation environnementale. Sans celle-ci, il se peut que ce qui est possiblement réalisé aux niveaux inférieurs de la scolarité soit défait aux niveaux inférieurs suite à un « renfermement prématuré sur soi ».

RoSE — Research on Steiner Education vol. 12, Special issue 2021, pp.15-26

(Traduction Daniel Kmiecik)

Références

Ashley, M. (2005). *Tensions between indoctrination and the development of judgment: the case against early closure [Tensions entre endoctrinement et développement d'un jugement : l'argument contre une clôture prématurée.]* **Environmental Education Research**, 11(2), 187-197.

Bechthold-Hengelhaupt, T. (1990). *Bildung als Erkenntnis des Unaussprechbaren. Über Sprache und Wahrheit bei Meister Eckhart. [L'éducation comme connaissance de l'inexprimable. Sur la langue et la vérité chez Maître Eckhart]* **Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik**, 66(4), 478-497.

Bosse, D. (2019). *The mutual evolution of Earth and humanity. Sketch of a geology and paleontology of the living Earth. [L'évolution mutuelle de la Terre et de l'humanité. Esquisse d'une géologie et paléontologie de la Terre vivante]* Great Barrington, MA: Steiner Books.

Dahlin, B. (2001). *The primacy of cognition - or of perception? A phenomenological critique of the theoretical bases of science education. [La primauté de la cognition — ou de la perception ? Une critique phénoménologique des bases théoriques de la science de l'éducation]* **Science & Education**, 10(5), 453-475.

21 Voir : <https://pwccc.wordpress.com/programa/> (consulté le 23/07/2020).

22 Vori par exemple : <https://www.earthlawcenter.org/> et <https://therightofnature.org>

- Dahlin, B. (2010).** *A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools* [Une éducation indépendante de l'état pour la citoyenneté ? Croyances et valeurs comparées relativement aux problèmes civiques et moraux parmi les élèves des écoles conventionnelles et ceux des élèves d'écoles Waldorf en Suède]. *Journal of Beliefs & Values. Studies in Religion & Education*, 31(2), 165-181.
- Dahlin, B. (2017).** *Rudolf Steiner. The relevance of Waldorf education.* [Rudolf Steiner. L'importance de l'éducation Waldorf] Cham: Springer.
- Dahlin, B., Liljeroth, I., & Nobel, A. (2007).** *The Waldorf School - cultivating humanity? A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden.* [L'école Waldorf — Cultiver l'humanité ? Un compte rendu d'une évaluation des écoles Waldorf en Suède] Karlstad, SE: Karlstad University Studies.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004).** *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia.* [Mille plateaux : capitalisme et philosophie] London: Continuum.
- Engell, J. (1981).** *The creative imagination. Enlightenment to Romanticism.* [L'imagination créatrice. Des Lumières au Romantisme] Cambridge, Mass. & London, England: Harvard UP.
- Ewen, S. (1976).** *Captains of consciousness. Advertising and the social roots of the consumer culture.* [Conscience du capitaine. Publicité et les racines sociales de la culture consummatrice] New York: McGraw-Hill Book Company.
- Glöckler, M. (2020).** *Fragen und Überlegungen zur Corona-Krise aus medizinischer Sicht* [Questions et réflexions au sujet de la crise de la corona], in M. Glöckler, A. Neider, & H. Ramm (Eds.), *Corona – eine Krise und ihre Bewältigung. Verständnishaften und medizinischtherapeutische Anregungen aus der Anthroposophie* [Corona — une crise et sa maîtrise. Incitations tirées de l'anthroposophie en vue d'une aide pour comprendre et soigner la maladie] (pp. 13-66). Stuttgart: Akanthos Akademie.
- Gidley, J. (1998).** *Prospective youth visions through imaginative education* (Visions prospectives de la jeunesse au travers d'une éducation imaginative]. *Futures*, 30(5), 395-408.
- Gidley, J. (2002).** *Holistic education and visions of rehumanized futures* [Éducation holistique et visions des futurs ré-humanisés], in J. Gidley & S. Inayatullah (Eds.), *Youth futures: Comparative research and transformative visions* [Futurs de la jeunesse : recherche comparative et visions transformatives] (pp. 155-167). Westport, Connecticut: Praeger.
- Hanegraaff, W. J. (1998).** *Romanticism and the esoteric connection* [Romantisme et connexion ésotérique], in R. van den Broek & W. J. Hanegraaff (Eds.), *Gnosis and hermeticism from antiquity to modern times* [Gnose et hermétisme de l'Antiquité aux Temps modernes] (pp. 237-268). Albany: SUNY Press.
- Harding, S. (1998).** *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies* [La science est-elle multi-culturelle ? Post-colonialisme, féminisme et épistémologies]. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Hawthorne, S. (2002).** *Wild politics: feminism, globalisation and bio-diversity* [Politique naturelle: féminisme, globalisation et biodiversité. North Melbourne: Spinifex Press.
- Herder, J.G. (1989).** "Der Mensch ist der erste Freigelassene der Schöpfung." *Aus der ersten fünf Büchern der "Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit"*, [« L'être humain est le premier libéré de la Création » Extraits des cinq premiers livres de l'ouvrage « Idées au sujet de la philosophie de l'histoire de l'humanité »] E. Dühnfort & O. Oltmann (Eds.) Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Humboldt, W. v. (2000).** *Theory of Bildung* [Théorie de l'éducation], in I. Westbury & S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: the German Didaktik tradition* [L'enseignement comme une pratique réflexive : la tradition didactique allemande] (pp. 57-61). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Klafki, W. (1963).** *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* [Études au sujet de la théorie de l'éducation et didactique]. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Kleingeld, P. (2008). *Romantic cosmopolitanism: Novalis's "Christianity or Europe"*. [Le cosmopolitisme romantique : La chrétienté ou l'Europe] *Journal of the History of Philosophy*, 46(2), 269-284.
- Lewis, S., & Maslin, M. (2015).** *Defining the anthropocene* [Définir l'anthropocène]. *Nature* 519, 171-180.
- Liedtke, K. (1999).** *Vergeistigung der Welt: Zu einer centralen Denkfigur des Novalis.* [Spiritualisation du monde : Au sujet d'une figure central du penser de Novalis] Hamburg: Diplomica Verlag.
- McGrath, S. J. (2012).** *The dark ground of spirit. Schelling and the unconscious.* [La base obscure de l'esprit. Schelling et l'inconscient] New York: Routledge.
- Monod, J. (1972).** *Chance and necessity: an essay on the natural philosophy of modern biology.* [Hasard et nécessité : un essai de philosophie naturelle de la biologie moderne] New York: Vintage.
- Safranski, R. (2009).** *Romantik. Eine deutsche Affäre* [Romantisme. Une affaire allemande]. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Schirmmayer, F. (2013).** *Ego. Das Spiel des Lebens* [Ego. Le jeu de la vie]. München: Karl Blessing Verlag.
- Schieren, J. (2012).** *The concept of learning in Waldorf education* [Le concept d'enseignement dans la pédagogie Waldorf ; traduit en français, JSRO312.Doc, ndt]. *RoSE: Research on Steiner Education*, 3(1), 63-74.
- Shah, S. (2016).** *Pandemic: Tracking contagion from cholera to ebola and beyond.* [Pandémie : Traquer la contagion du choléra à l'Ebola et au-delà] New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Shiva, V. (1993). *Monocultures of the mind: perspectives on biodiversity and biotechnology.* [Monocultures de l'esprit : perspectives sur la biodiversité et la biotechnologie] London: Zed.

Shiva, V., & Shiva, K. (2018). *Oneness vs. the 1%. Shattering illusions, seeding freedom. [Illusosn dévastatrices, semer la liberté]* New Delhi: Women Unlimited.

Sheldrake, R. (2012). *The science delusion: freeing the spirit of enquiry. Le fantôme de science : libérer l'esprit d'enquête* London: Coronet.

Smith C. (2009) *Reconnecting with Earth: Ecospirituality as the missing dimension in spirituality and sustainability education [Reconnexion avec la Terre : Éco-spiritualité, la mission manquante dans l'éducation à la spiritualité et à la durabilité]*, in de Souza M., Francis L.J., O'Higgins-Norman J., Scott D. (Eds) *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing [Manuel international d'éducation pour la spiritualité, les soins et le bien-être]* (pp. 653-675). Springer, Dordrecht.

Steiner, R. (1980). *Vergangenheits- und Zukunftsimpulse im sozialen Geschehen [Impulsions du passé et de l'avenir das l'événement social] (GA190)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1985). *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft [Les points essentiels de la question sociale dans les nécessités de la vie présentes et futures] (GA 23)*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

- **(1987a).** *Herder und die Theosophie*, in *Lucifer-Gnosis 1903-1908. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften "Luzifer" und "Lucifer - Gnosis"* (GA034). (pp. 442-444). Dornach, CH: Rudolf Steiner Verlag.

- **(1987b).** *Reinkarnation und Karma. Vom Standpunkte der modernen Naturwissenschaft notwendige Vorstellungen*, in *Lucifer-Gnosis 1903-1908. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften "Luzifer" und "Lucifer - Gnosis"*. (GA034). (pp. 67-91). Dornach, CH: Rudolf Steiner Verlag.

- **(1989a).** *Die Mission der neuen Geistesoffenbarung* (GA127). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- **(1989b).** *Ursprungsimpulse der Geisteswissenschaft* (GA096). Dornach, CH: Rudolf Steiner Verlag.

- **(1991a).** *Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge. Vol. IV* (GA238). Dornach, CH.: Rudolf Steiner Verlag.

- **(1991b).** *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben* (GA305). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- **(1992).** *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA293). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- **(1993).** *Erziehungsfragen im Reifealter. Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts.* (GA302a). Dornach, CH: Rudolf Steiner Verlag.

- **(1998).** *Erdenwissen und Himmelerkenntnis* (GA221). Dornach, CH: Rudolf Steiner Verlag.

Tarnas, R. (1998). *The passion of the western mind: understanding the ideas that have shaped our world view. [La passion de l'esprit occidental : comprendre les idées qui ont conformé notre vision du monde]* London: Pimlico.

Taylor, B. (2008) *The tributaries of radical environmentalism [Les tributaires de l'environnementalisme radical]. Journal for the Study of Radicalism*, 2(1), 27–61.

van Schalkwyk, A. (2011). *Sacredness and sustainability: Searching for a practical eco-spirituality [Sacralité et développement durable. Rechercher une éco-spiritualité pratique]*, *Religion and Theology*, 18(1-2), 77-92.

Wegman, I. (1929/30). *Das Mysterium der Erde. Natura. Eine Zeitschrift für Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlicher Menschenkunde. Vol. 4.* Available at: http://www.wegmaninstitut.ch/wp/wp-content/uploads/2020/03/Ita-Wegman_Das-Mysterium-der-Erde.pdf. (Accessed 2020-07-27)

Wearing, S. L., McDonald, M., & Wearing, M. (2013). *Consumer culture, the mobilisation of the narcissistic self and adolescent deviant leisure [Culture de consommateur, la mobilisation du soi narcissique et l'adolescent déviant des loisirs]. Leisure Studies*, 32(4), 367-381.

Wood, D. W. (2007). *Introduction*, in D. Wood (Ed.), *Novalis. Notes for a Romantic Encyclopaedia. Das Allgemeine Brouillon* (pp. ix-xxx). Albany, NY: SUNY Press.

Wood, D. W. (2014). *From "Fichticizing" to "romanticizing". Fichte and Novalis on the activities of philosophy and art [Du « fichticisme » au « romanticisme » Fichte et Novalis sur les activités de la philosophie et de l'art]. Fichte-Studien*, 41, 247-278.