

**Rudolf Steiner**

**Économie et tri-articulation sociale  
dans le plan scolaire de l'école Waldorf.**

Edition, introduction et commentaires  
de **Johannes Mosmann**, état au 12 décembre 2013.

*Traduction ou révisions : François Germani,  
version au 19/03/2015*

Le présent document paru voici un an à *l'Institut pour une tri-articulation sociale de Berlin* pourrait peut être nous rappeler, au-delà de la tâche, souvent déjà par trop négligée bien qu'évidente, de préparer à l'entrée dans la vie économique, qu'une forme renouvelée de sensibilisation à la vie civile, anciennement appelée « instruction civique » pourrait aussi être d'une nécessité criante.

Seulement bien entendu, elle ne peut, et ne doit plus, l'être sur le mode adolescent d'une laïcité somme toute de nature sensiblement aussi cléricale que ce que face à quoi elle s'est jadis constituée.

Pour cela il s'agit de commencer à bien distinguer ce qui relève de la vie de l'esprit dans le physique, c'est à dire , de l'accompagnement, du déploiement, et aussi de la protection des facultés de chaque individu, y compris face à des opinions majoritaires, des consensus dominants, émanent d'un moment de la liberté d'expression et de l'activité démocratique. Ainsi se libérera cette vie de l'esprit mais elle rendra son champ légitime à la politique. Alors peut être bien que la vie économique, qui pendant ce temps tend à tout emporter sur son passage, commencera à retourner dans son lit naturel.

*François Germani,  
10 février 2015.*

*Les chiffres entre crochets [ ] sont les numéros de page de l'édition utilisée.  
Les références des passages sont ceux de l'édition allemande support de la traduction*

*A lire dans l'ordre suivant :*

*N° de volume, page début, page fin, (année édition), date conférence, français : traducteur, éditeur*

*Exemple : GA300b 009-009 (1975) 00/10/1919 - FG- [www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)*

*Dans certaines traductions françaises les paragraphes sont numérotés (n° de conférence, n° de paragraphe).*

## **Introduction :**

### **Les écoles Waldorf sont elles les écoles d'une façon de voir le monde?**

Le contexte sociopolitique de l'école Waldorf

La tri-articulation sociale dans le plan scolaire de l'école Waldorf

Le concept vivant

De la conception du monde au regarder le monde

## **Textes source :**

Les intentions d'Emil Molt

L'enseignant doit être actif sur l'ensemble des trois domaines

Chaque élève doit connaître l'économie.

Economie comme motif récurant. / Critique de l'enseignement de l'histoire et de la religion.

Concentration de toutes les disciplines sur la vie de l'économie

Mathématique et allemand : tenu de comptabilité et lettres d'affaire plus important qu'idéalisme.

Ce que l'école Waldorf ambitionne "avant tout".

Allemand : les écoliers devraient écrire des rapports d'expertise.

Physique et chimie transfèrent dans les techniques de production.

Rattacher tous les contenus d'enseignement avec la connaissance des moyens de production.

On peut venir à une économie nationale élémentaire

La non connaissance de la technique est le début du non social / L'École Waldorf veut devenir équitable à l'économie mondiale

La non connaissance de la technique est un défaut psychique

Cour sur les affaires de crédit à partir de 12 ans / Comptabilité

Mathématique : apprendre à calculer à l'aide de l'intérêt du capital.

Cours sur le social : tri-articulation en 7e et 8e classe.

Aide de l'extérieur pour cours d'économie.

Cours d'atelier : produire des pièces pour le marché

Histoire: la vraie origine de la migration des peuples. / Différenciation propriété du sol et Etat.

Histoire comme alternances de vie de l'économie, vie de l'esprit et vie de droit.

Ce que la crise exige de l'école.

La tri-articulation doit venir comme une fois un.

Quelles facultés doivent-elles être développées?

Bases pour tri-articulation : imitation, autorité et amour.

L'école Waldorf elle-même seulement pensable à l'intérieur d'une tri-articulation sociale.

## Les écoles Waldorf sont elles les écoles d'une façon de voir le monde?

*L'œuvre en sciences sociales de Rudolf Steiner est pleine de contradictions. À une étude plus approfondie de la tri-articulation sociale, cette contradiction (seulement apparente) s'avère cependant rétrospectivement comme la porte pour la compréhension de la pensée steinerrienne. Un exemple de ceci sont les déclarations tout d'abord paradoxales de Steiner à la question jusqu'à quel point l'école Waldorf devrait être une « école de façon de voir le monde » ou non, et en particulier jusqu'à quel point l'enseignement explicite d'une connaissance du rapport tri-articulé de vie économique, de la vie du droit et de la vie de l'esprit, comme Steiner l'a quelque peu développée dans « Les points clés de la question sociale », doit y être intégrée. Ainsi devrait selon Steiner, par exemple, être justement enseigné le « contenu » de ce livre. D'autre part, il serait « évident que l'école Waldorf ne porte pas quelque peu les idées de tri-articulation dans l'école ». La résolution de la contradiction apparente qu'une idée devrait être en même temps enseignée et non enseignée repose cachée dans le caractère de cette idée particulière.*

### Le contexte sociopolitique de l'école Waldorf

Guerre et famine, dit Rudolf Steiner, sont le résultat d'une chaotique confusion de points de vue économiques, de droit et culturels. Le chaos serait causé par là que les façons de voir sociales des humains n'expriment pas la réalité sociale, mais conservent des époques de culture passées. En réalité, la vie sociale s'articulerait aujourd'hui sous l'influence de l'individualisation dans trois processus interhumains différenciés : vie de l'économie, vie de droit et vie de l'esprit. Les gens échangent les produits de leur travail, ressentent des principes humains universels, et façonnent leur individuel avec les autres et les uns aux autres. La différenciation de ces trois processus devrait être décelée si l'individu voulait avoir son mot à dire sur chacun des trois domaines. Il ne serait par exemple pas du tout possible de socialiser le domaine économique à travers des processus démocratiques, mais cela dériverait tout de suite tout d'abord par de telles expériences. La démocratie, selon Steiner, ne pourrait avoir à faire qu'avec des questions purement juridiques, pour le domaine économique, par contre, l'association serait ce qui correspond, et pour la vie de l'esprit la corporation libre.

Steiner contredit aussi bien le libéralisme et qu'aussi le socialisme : l'économie ne pourrait pas se régler elle-même par une « loi du marché », mais devrait être façonnée consciemment par les humains. Mais pour cela

serait nécessaire de comprendre, à côté du vote démocratique, encore de tout autres formes de décider par jugement en commun. En conséquence, Steiner distingue trois formes sociales différentes de jugement : le jugement démocratique dans la vie de droit, le jugement individuel dans la vie de l'esprit, le jugement collectif dans la vie de l'économie. Cependant, l'homme vit une vieille constitution de conscience orientale qui reste plantée dans ses habitudes, et étouffe par là le développement nécessaire de ces trois formes de jugement. Au lieu de comprendre l'individu à travers chacun de ces trois processus et de le mettre dans sa responsabilité, l'humain projetterait toute responsabilité sur un fantasme : sur l'État. L'État, selon Steiner, serait en vérité de son côté pourtant seulement le produit de l'interaction de ces trois processus interhumains. En ce que l'humain ne se réveille pas immédiatement dans les processus de causalité, mais projetterait, dans une certaine mesure, le début dans la fin, il se mettrait sur la touche lui-même.

Le présent a conduit les théories de Steiner à la pointe : en fait aujourd'hui presque personne ne connaît de réponse aux pressantes questions sociales autre que l'État aimerait « introduire » le bon. L'« activiste social » d'aujourd'hui fait une petite croix dans une « pétition » pour demander au gouvernement l'humanisation de la société. L'État doit assurer la position économique de l'Allemagne, offrir du travail, réguler le marché financier, il se doit de faire respecter le droit humain, sauver l'environnement et donner un revenu de base à chacun, et bien évidemment se soucier de l'éducation, de la science et de la recherche. Pendant ce temps, la faim et la pauvreté croissent alors qu'en même temps, des attentes de gains explosent de peux nombreux fortunés, des guerres justifiées purement économiquement dévastent un pays après l'autre, et éducation et recherche se fanent sous l'administration-contrainte gouvernementale. Si on aimait suivre Steiner, ce n'est là pas étonnant : la pointe qui devrait « régler » tout cela ne dispose pas du moindre pouvoir pour améliorer la situation. Ces rapports reposent en effet sur l'art et la manière dont les individus entrent en rapport dans les trois domaines de la vie commune. Les « décisions » supposées au sommet ne sont que les dernières conséquences de ce qui est posé par les rapports d'humain à humain dans les domaines respectifs. Mais par là que l'individu n'est pas dans ces relations par conscience, mais attribuée à l'État la qualité d'auteur, cela provoque le chaos.

L'État ne possédera *jamais* le pouvoir de générer des revenus pour assurer la justice ou former les humains. Mais dans la mesure dans laquelle ce tout-pouvoir est projeté sur lui, ses dignitaires gagnent un *pouvoir* purement *personnel*. De l'État national par dessus l'UE au Sommet mondial, c'est centre de pouvoir fabulé hissé en des hauteurs toujours plus abstraites, et de là, par le Sommet mondial, devrait maintenant venir l'humanisation sur les citoyens. Cela n'arrivera pas. Avec l'éloignement maximal de la vie, le «

Conseil » a aussi atteint la possibilité minimum d'agir pour le bon. Il a toutefois gagné une invulnérabilité qui n'a jamais été là jusqu'à présent, qui lui permet d'imposer le programme de guet de la NSA , le sauvetage des banques ou l'extension de la normalisation ISO elle-même à l'éducation de la petite enfance *contre* les exigences de l'époque.

*« Le politique est dans l'histoire du monde un produit secondaire. Cela repose juste là-dessus que les rapports de pouvoir primitifs, peut-être les plus antipathiques, mais tout à fait honnêtes rapports de pouvoir ont progressivement pris la forme de la guerre entre les humains... Il devait après être ambitionné que la politique soit surmontée en tout, même dans la politique ». (Rudolf Steiner, Séminaire d'économie nationale)*

Dans un véritable marathon de conférences Rudolf Steiner tente à partir de 1918 de rompre la fixation psychologique sur l'« État unitaire » en Europe centrale, et à créer une perception des véritables sources de socialisation. En des couleurs drastiques, il décrit comment la civilisation devrait sombrer si l'homme n'apprenait pas à façonner les trois domaines à partir de leur propre logique respective d'en bas vers en haut, et dans une certaine mesure, à laisser résonner à l'unisson un organisme d'ensemble digne de l'humain.

Du mouvement pour la tri-articulation sociale de 1919, auquel Emil Molt appartenait aussi, sortit la première école Waldorf. Rudolf Steiner la comprenait comme un exemple de la façon dont les gens poussent la question de l'éducation hors de l'État, et saisissent immédiatement le processus de formation à son lieu d'apparition dans la rencontre interhumaine et peuvent à partir de là le gérer eux-mêmes. Il plaça à côté le groupement de sociétés « Le jour qui vient » („Der kommende Tag“) et l'« Union pour la tri-articulation » comme des exemples correspondants pour la vie de l'économie et la vie de droit.

Jusqu'en détail, il a travaillé sur les spécificités des formes de relation particulières correspondantes. La démocratie ne pourrait rien conduire par rapport à l'économie, là ce qui est économiquement correct à un moment donné, n'est pas une question de scrutin, mais une question de savoir-faire. Cette expertise cependant aucun humain ne la posséderait, là dans le domaine économique chaque jugement individuel est conditionné par la façon dont les autres participants du marché jugent chaque cas. Pris en soi donc, chaque jugement unique ne serait que spéculation, mais pourtant pertinents *en rapport* aux autres jugements individuels. Dans la vie de l'économie, selon Steiner, une mise en réseau des conseils d'entreprise devait de ce fait rendre possible une vue d'ensemble de tous les jugements individuels, et ainsi permettre l'action « fraternelle ». Mais aussi dans le domaine culturel, il ne pourrait y avoir aucun processus de vote. Ici, si un

progrès devait être possible, la minorité devrait en effet être justifiée de vivre sur un pied d'égalité à côté de la majorité. Malgré tout, aussi ici Steiner ne renonce pas à point commun, mais au contraire : tout point commun reposerait sur une connaissance objective, dès que l'individu ne devrait pas se soumettre à des décisions démocratiques, selon Steiner. Tout de suite « la libre vie de l'esprit » créerait pour la première fois une unité réelle des domaines de recherche et des visions du monde particulières.

### **La tri-articulation sociale dans le plan scolaire de l'école Waldorf**

Ce serait difficilement concevable, si Rudolf Steiner n'avait pas dû avoir l'intention d'amener les élèves de l'école Waldorf fondée par lui, près d'une connaissance de l'interaction conforme à des lois des trois membres de la société, alors que pour lui tout de même la poursuite de l'humanité dépendait de cette connaissance. En fait, l'ensemble du « plan scolaire » de l'école Waldorf est orienté sur une connaissance de la vie de l'économie, la vie de droit et de la vie de l'esprit, à certains endroits même explicitement avec référence à la tri-articulation de l'organisme social. Les thèmes économiques prennent absolument un point de gravité dans les recommandations, et se trouvent dans toutes les disciplines. En cours d'allemand (*NDT Rappel: nous sommes en Allemagne, ce serait donc en cours de français pour nous*) devraient quelque peu être exercées des expertises économiques à la place d'histoires moralisantes, et en cours de mathématiques être appris le calcul des intérêts par l'exemple du commerce des valeurs mobilières. Plus tard à l'âge de 15 ans, selon Steiner, chaque écolier devrait dominer la comptabilité. Et dans le cours de technologie ne devrait pas être produit pour la distraction des parents, mais pour une vraie demande. À un endroit dans le compte rendu, il dit même lapidaire : «*En la 7e et 8e classe on pourrait donner ce qui est écrit dans les « Points germinatifs de la question sociale ».* L'écrit cité traite de la tri-articulation sociale esquissée ci-dessus, des questions de juste prix, du concept de marchandise, de la cellule économique primordiale, de la nécessité d'une vie de l'esprit libre, de la non-vendabilité du foncier, du dépassement de la dépendance salariale et beaucoup plus.

Dans l'enseignement des écoles Waldorf qui existent aujourd'hui, la tri-articulation sociale n'est plus un thème, mis à part des essais particuliers, mais qui à nouveau ne saisissent aussi que du partiel. Dans maintes écoles, il y a quelques professeurs d'histoire, qui peuvent suivre le développement et la fécondation croisée des trois membres dans l'histoire, et savent mettre en place le cours d'histoire en conséquence. Le point de vue historique, aussi important soit-il, ne peut cependant pas éveiller un sentiment pour la nature de la marchandise. Cette sensation est beaucoup plus de son côté une condition préalable, pour comprendre le processus historique dans le sens entendu ici. Elle devrait préalablement être donnée auparavant par un



dispositif approprié, tel que par ex. le cours de technologie ainsi que la pensée historique puisse alors construire sur cette qualité de la sensation. Naturellement, il y a d'autre part isolément des professeurs de technologie qui laissent produire la pièce à façonner dans une sorte de « firme d'écoliers » pour une réelle demande, peut-être même certains qui accompagnent l'action par une comptabilité en partie double. Mais juste à cette école fait alors défaut en règle générale à nouveau un professeur d'histoire qui pourrait rendre le processus de prise de conscience de la « tenue de livre » à son contexte historique. Et ainsi, il y a dans beaucoup d'écoles des personnalités individuelles qui travaillent bien à une connaissance sociale dans le sens où l'entend Steiner. Leurs efforts, cependant, se perdent aussi loin que les collègues ne voient pas comment ils ont à articuler de correspondant dans leurs domaines d'expertise.

Si chaque enseignant à sa place forme « au moins une connaissance instinctive » de l'organisme tri-membré, comme l'humanité se le développe dans l'actualité, chacun se penchera également sur l'importance de sa propre discipline pour cet organisme, et pourra orienter l'enseignement en conséquence. Seulement dans une telle interaction, les recommandations particulières qu'a données Rudolf Steiner atteignent leur plein sens : ce sont des éléments d'un esprit agissant uniformément. Sans cet esprit, elles deviennent évidemment interchangeables.

Mais un tel esprit qui est à même de relier conformément le Collège et de le placer dans l'ensemble des événements de la société a en grande partie disparu. Dans les écoles Waldorf aujourd'hui existantes on comprend de ce fait le mot « social » toujours plus dans sa deuxième signification, par exemple, comme il la reçoit dans l'expression « profession sociale » : comme soin de bienfaisance. Évidemment, on fait alors dans une telle école un « stage social ». Les conditions *sociétales*, dont de leur côté dépendent ces « institutions sociales » restent pourtant cachées aux élèves. Et puisqu'on croit savoir au plus tard depuis Beuys, qu'aussi la société serait en quelque sorte de l'art, on trouve alors dans la « compétence sociale » un pis-aller reconnaissant pour la connaissance des lois de l'organisme social tri-articulé. (Les conséquences d'une absence de conscience dans les relations avec l'état et l'économie sont aussi pour le collège lui-même, elles sont sur une autre feuille, voir à cet égard, la brochure qui est en tout cas également publiée ici « Rudolf Steiner : Qu'est-ce qu'une école libre ? » Sur la forme sociale de l'École Waldorf) . (NDT, l'auteur en parle déjà au présent, alors qu'il a encore du travail devant lui pour la terminer).

Si on aborde des professeurs Waldorf là-dessus, ils réagissent souvent avec incompréhension : par la formation entière, les instincts les plus nobles de leurs élèves seraient toujours encouragés, et donc est déjà fait beaucoup

pour l'assainissement de notre système social. Cela ne peut pas être écarté d'un revers de main. Mais ne peut pas être écarté d'un revers de la main aussi, qu'aucun homme ne vient ainsi en possession des concepts corrects de *travail*, de *marchandise* et de *capital* seulement par le fait qu'il est un noble humain, tout aussi peu qu'il vient ainsi en possession de ses concepts mathématiques ou physiques. Pas seulement dans les sciences de la nature, mais tout de suite aussi dans le social, il s'agit de science exacte. Il ne suffit donc pas de laisser les jeunes quitter l'école comme *en quelque sorte* des personnes socialement sensibles, d'autant plus que la vie sociale dans sa forme corrompue actuelle ne s'arrête pas à un à peu près, mais inculque aux jeunes gens des concepts très concrets. Comment devraient-ils être en mesure de résister à la suggestion qui veut s'emparer d'eux, s'ils prennent à la bouche des mots comme « employeur », « employé » ou « marché des capitaux » quand ils doivent se servir à l'offre de marchandise apparemment venue de rien, quand ils doivent vendre leur force de travail ?

Cela n'a jamais été aussi urgent que maintenant que les écoles Waldorf prennent au sérieux les suggestions de Rudolf Steiner et enseignent à leurs élèves aussi les questions économiques. Parce que la crise économique est avant tout une crise de la formation. Elle a ses origines dans les concepts sur la vie sociale qui nous sont inculqués à l'école ou à l'université, dans les transactions économiques de tous les jours, ou au moyen de la soi-disant neutre « circulation de l'information ». Les think tanks néolibéraux tels que l'INSM à Cologne, par exemple, approvisionnent la FAZ (*NDT le quotidien Frankfurter Allgemeine Zeitung*) ou le Financial Times, avec des « nouvelles » et le gouvernement avec des slogans comme « Est social, ce qui crée du travail », sont depuis longtemps passé à tirer les générations futures à leur propre vision du monde en fournissant du matériel d'enseignement et prenant de l'influence sur les règlements des écoles, qui sont aussi engageants pour les écoles Waldorf.

### **Le concept vivant**

Il ne peut cependant pas être question de faire comme l'État ou les associations professionnelles, et maintenant aussi de s'efforcer de transformer l'école Waldorf en une école de façon de voir. La pédagogie Waldorf place chaque élève lui-même au point central. Elle ne demande pas comment l'étudiant doit être pour la société, mais à l'inverse part de ce que pour la Société, les meilleures forces sont alors tout de suite amenées si toute éducation s'oriente à ce que l'humain en devenir veut être lui-même au monde. Cela est en quelque sorte le point germinatif du mouvement des écoles Waldorf. Rudolf Steiner souligne donc aussi vis-à-vis la propre vision du monde :

« L'école Waldorf ne devrait pas être une école de conception du monde dans laquelle nous bourrons les enfants autant que possible avec des dogmes anthroposophiques. Nous ne voulons pas enseigner de dogme anthroposophique, l'anthroposophie n'est pas un contenu d'enseignement, mais nous nous efforçons vers l'application pratique de l'anthroposophie. Nous voulons mettre en œuvre ce qui peut être obtenu dans le domaine anthroposophique dans la pratique de l'enseignement réel. "GA 300a, p.63

Ici apparaît la contradiction indiquée ci-dessus : Comment cela va-t-il ensemble, que Steiner promet d'une part la connaissance de la tri-articulation sociale, et d'autre part ne veut pas d'école de conception du monde ?

Qui laisse des enfants regarder à travers un prisme pour observer les phénomènes de couleurs ne se rendra guère suspect de faire de la formation idéologique. Le moment idéologique apparaît plutôt là où l'explication newtonienne de cette observation doit être potassée. Et cela se comporte aussi ainsi à l'égard de la connaissance de la vie sociale : qui apprend à « regarder » dans la vie sociale dans le sens que par exemple, il distingue strictement les processus de création de valeur économique de l'apparition de la loi, et peut-être même peut observer déjà les interactions entre les deux domaines, s'amène juste dans une relation avec les faits. Ce qui peut être conclu de ces faits pour la formulation d'un programme politique est laissé aux élèves eux-mêmes. Il ne s'agit en aucun cas que l'enseignant Waldorf doive dire : « la société doit être tri-articulée ». Mais il doit pouvoir aménager l'enseignement afin que les objets de l'occupation puissent éveiller dans l'élève *des sensations* des différentes qualités de marchandise (vie de l'économie), droit (vie de droit) et capital (vie de l'esprit).

Rudolf Steiner n'en reste toutefois pas à se tenir à saisir les forces formatrices de société en tant que telles, mais esquisse l'idéal de leur interaction digne de l'humain. Une telle image idéale peut-elle être éveillée dans les élèves, si on a la prétention d'exclure tout moment idéologique ? Rudolf Steiner tire ici la comparaison à l'organisme naturel : qui veut guérir un malade doit avoir un concept de la santé. Ce concept il ne peut le dériver de l'organisme malade. Et pourtant, la notion de santé n'a pas le droit d'être une pensée, mais doit être prise à partir de la nature elle-même. La réalité, sur la base de laquelle la pratique du médecin s'appuie, ne se limite pas à la perception externe des faits, mais en est une spirituelle. Dans le même sens, l'idée de la tri-articulation sociale va aussi au-delà de ce qu'on peut constater dans la société contemporaine, tout en restant objective. Par conséquent, Rudolf Steiner peut faire la demande suivante vis-à-vis du système scolaire :

*« La présente crise d'humanité historique exige que certaines sensations apparaissent dans chaque être humain particulier, que la stimulation à ces sentiments soit ainsi donnée par le système d'éducation et scolaire comme ceux de l'apprentissage des quatre types de calculs. Ce qui jusqu'ici a donné les formes anciennes de l'organisme social sans enregistrement conscient dans l'âme humaine ne sera plus efficace à l'avenir. Il appartient aux impulsions d'évolution qui à partir du présent veulent à nouveau entrer dans la vie humaine, que les sentiments indiqués soient promus par l'humain particulier ainsi que sera promue depuis longtemps une certaine formation scolaire. Qu'on devrait apprendre à sentir sainement comment les forces de l'organisme social devraient agir, de sorte qu'il s'avère viable, cela sera exigé de l'humain à partir du présent.*

*On devra s'appropriier un sentiment qu'il est malsain, antisocial de ne pas vouloir se placer avec de tels sentiments dans cet organisme. Aujourd'hui, on peut entendre parler de « socialisation » comme ce qui est nécessaire au temps. Cette socialisation ne sera pas un processus de guérison, mais un processus de charlatan à l'organisme social, peut-être même un processus de destruction, si ne rentre pas dans les cœurs humains, dans les âmes humaines au moins la reconnaissance instinctive de la nécessité de la tri-articulation de l'organisme social. Cet organisme social doit, s'il devait agir sainement, former légitimement trois tels membres ». GA 23, p.69 et suiv.*

En fait, la contradiction n'est donc qu'apparente. Elle n'apparaît que lorsqu'on associe au concept de tri-articulation sociale un caractère que celui-ci n'a pas du tout pour Steiner. Par conséquent, la résolution de la prétendue contradiction conduit aussitôt loin dans la compréhension de la manière de penser de Rudolf Steiner. Pour Steiner, la tri-articulation de l'organisme social n'est pas juste un programme supplémentaire qui pourrait être placé n'importe comment à côté de socialisme ou libéralisme, mais une description de forces efficaces objectives. Mais celles-ci portent dans une certaine mesure en elles-mêmes aussi l'état idéal auquel elles aspirent. Qui possède vraiment le concept de la division économique du travail voit tout de suite pourquoi s'attachent à celui-là le concept d'une économie solidaire, un État de droit démocratique et une vie de l'esprit libre agissant unifiante. Inversement, se trouve là où est rencontré de l'incompréhension de la tri-articulation sociale, toujours un manque de compréhension des faits très extérieurs.

La pensée idéologique dans toute sa gamme, de libérale à marxiste, a imprimé aux humains du présent des catégories qui font qu'il est impossible de venir à un concept objectif de travail, de marchandise et de capital. C'est pourquoi ne doit pas être inoculés tout de suite aux enfants une quelque autre, supposée, meilleure idéologie à la place des anciennes. Mais on se tient aujourd'hui comme éducateur, dans l'obligation de donner aux adolescents au moins la chance de pouvoir se placer en les vivant vis-à-vis des

faits de la vie sociale avant qu'ils ne soient influencés par cette vie sous sa forme idéologique. Parce que par le fait que par exemple il travaille, comme on doit travailler aujourd'hui, parle, vend sa force de travail, aucun humain ne peut se placer objectif à la vie sociale, au contraire, par le travail sous sa forme actuelle l'idéologie sera cimentée dans les habitudes. Par conséquent, l'avenir de l'humanité dépend de ce que l'humain déjà dans l'espace protégé de l'école a le droit d'apprendre à connaître les *moyens pratiques*, à conduire de nouveau le travail humain hors des conditions de contrainte du présent.

## **De la conception du monde au regarder le monde**

Pourquoi les recommandations de plan scolaire de Rudolf Steiner regroupées ici ont été peu ou pas du tout saisies par les écoles Waldorf jusqu'à ce jour est difficile à expliquer. En tout cas, les tentatives d'explication des enseignants éclairent généralement peu. Il est par ex., tout simplement malhonnête, si on fait valoir le manque de temps, car classes d'art, menuiserie, forge, eurythmie et bien plus sont donc possibles. Les élèves de 12e trouvent même assez de temps à côté de la préparation aux examens pour répéter une pièce de théâtre exigeante. Donc, en fait, cela se passe de telle sorte que les écoles Waldorf trouvent du temps pour maintes choses de ce qu'elles devraient, selon le plan scolaire, fournir en plus du pensum scolaire de l'État, par contre pour d'autres pas. Et qu'elles trouvent toutes beaucoup de temps pour l'artistique, mais absolument pas de temps pour les questions économiques et juridiques, alors que dans le plan scolaire les deux se tiennent dans l'équilibre, cela repose évident sur la main que les enseignants Waldorf valorisent différemment les domaines de thèmes du plan scolaire.

Cela ils le devraient aussi. Sous « plan scolaire », les écoles Waldorf comprennent les comptes-rendus des réunions du collège des professeurs de la première école Waldorf dans lesquelles Rudolf Steiner était présent, tout comme ses conférences sur l'art de l'éducation. Le plan scolaire véritable, les enseignants le développent alors en considération de ce matériau source, mais compte tenu des défis actuels. Donc, en aucun cas les recommandations de Steiner ne devraient pas simplement être reprises, mais seulement, comme Steiner l'a souligné, être comprises comme des conseils laissant libre. *La question serait donc si le choix est fait correctement, en ce qui concerne les défis de notre temps, quand seulement les cours d'économie ne seront pas mis en œuvre ?*

Vouloir expliquer le changement de paradigme avec les défis des temps modernes serait absurde. Mais cela pourrait être lié au fait qu'aussi les enseignants ont à vivre et à travailler dans les conditions regrettables-*proportions* (NDT *Miss-Verhältnissen* il est difficile de rendre l'effet recherché par l'auteur en fractionnant le mot en « *missen* »= regretter et « *Verhältnisse* »=condition/situation/rapports.) Sa façon de voir sociale

aussi est donc avec cela, avant qu'il ne puisse la remplacer par une connaissance du rapport tri-articulé, le produit des catégories catholiques-romaines traditionnelles (*NDT catholiques-romaine ne recouvre probablement pas le catholicisme romain au sens strict, mais aussi l'influence jusqu'à aujourd'hui du droit romain*), comme elles se cachent derrière le vécu quotidien de l'utopie d'une «économie sociale de marché». J'ai même une fois connu un enseignant-formateur Waldorf pour la matière éducation civique qui a avoué ouvertement qu'il ne comprenait pas l'association, (*NDT Association: il s'agit ici des associations comme forme d'organisation de la vie économique propre à la triarticulation. Absolument rien à voir avec nos associations « à but non lucratif »*), mais qu'il tenait de toute façon l'économie de marché pour le « modèle au plus de succès ».

Sous de telles conditions préalables, on lit naturellement par dessus chaque passage dans le plan scolaire, là on ne peut les ordonner en quelque rapport, et à peine évaluer, par conséquent, leur signification. Les enseignants de la première école Waldorf, cependant, se tenaient actifs dans le mouvement de la tri-articulation sociale, et se sont élaboré dans l'immédiat faire-avec une conception des réelles forces formatrices de société.

L'expérience vécue de l'impuissance des concepts particuliers, justement vis-à-vis des phénomènes de la vie de l'économie moderne et la lutte pour de nouveaux concepts abreuvés de réalité à l'image de la tri-articulation sociale sont indispensables pour pouvoir comprendre les recommandations du plan scolaire dans le sens de leur auteur. Là où ces deux capacités ne sont pas disponibles, l'école Waldorf se transformera de plus en plus dans une école de façon de voir le monde. On évite l'idéologie en effet non pas parce qu'on renonce à une *vision du monde*. Au contraire, là où les enseignants n'ont pas lutté vis-à-vis de la vie de l'économie, la vie de droit et de la vie de l'esprit pour avoir des concepts à la mesure des faits, ils ne possèdent pas d'autres concepts que ceux qui leur ont été imprimés par la forme corrompue de notre vie sociale. Et ces concepts façonnent alors aussi le cours qui n'a apparemment rien à voir avec la question sociale. On ne peut en réalité pas du tout « ne pas enseigner » « économie » ou « droit ». On peut en ces choses seulement enseigner aux enfants avec ou sans conscience. Et si on les enseigne sans conscience, on leur impose chacun de ces faux concepts qui nous ont conduits dans la crise.

Notre avenir dépend de justes concepts pour la vie sociale. Seul peut méconnaître cela celui pour lequel le social est une question d'opinion, parce qu'il n'aime pas se représenter que le social est aussi concret que tout autre chose dans le monde. Que, par exemple, le concept « marchandise » n'est pas une affaire de définition, mais qu'il y a quelque chose d'objectif qui peut à juste titre être appelé marchandise, et quelque chose d'autre qui ne peut pas être nommé ainsi, que donc aussi dans le social l'objectivité est possible, cela

les humains qui ont une haute opinion de leur manière de penser, n'aiment pas tant l'avoir pour vrai. Mais il s'agit tout de suite de la capacité de distinguer justement entre la réalité sociale et la part qu'y a l'opinion.

*Johannes Mosmann, 12. Décembre 2013*

## Textes source :

### Les intentions d'Emil Molt

GA300b 009-009 (1975) 00/10/1919 - FG- [www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)

Les intentions qu'Emil Molt veut réaliser par l'école Waldorf dépendent d'une façon de voir bien déterminés des tâches sociales du présent et de l'avenir proche. Et de ces intentions l'esprit doit naître, dans lequel doit être conduite cette école. Elle est articulée à une entreprise industrielle. La manière dont l'industrie moderne s'est placée dans le développement de la vie sociale humaine donne son cachet à la pratique du récent mouvement social. Les parents qui confieront leurs enfants à cette école ne peuvent rien attendre d'autre que ces enfants soient éduqués et enseignés dans le sens d'une compétence à vivre qui tient pleinement compte de ce mouvement.

### L'enseignant doit être actif sur l'ensemble des trois domaines

GA192 [12] 120-123 (1991) 18/05/1919 - FG- [www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)

Qui regarde aujourd'hui un peu le monde avec quelques bases anthroposophiques, dont il a été parlé ici si souvent, celui-là sait penser concrètement sur ce qui est là. Il regarde vers l'est, il regarde vers l'ouest et il peut se fixer des tâches à partir de l'observation concrète. Il regarde vers l'ouest dans ce monde anglo-américain, dans la grande impulsion politique qui nous, Européens du centre, est devenue dommageable, mais qui sont généreuses, qui ont jouées depuis de nombreuses décennies – peut-être depuis plus longtemps, je ne peux les suivre que depuis des décennies -. Oui, toutes les grandes impulsions qui sont dans la vie politique des temps récents, elles sont sorties de la population anglo-américaine, car elle savait toujours compter avec les forces historiques. Lorsque j'essayais pendant la guerre d'apprendre cela à quelques personnes et disait. Nous ne pouvons résister aux forces qui proviennent de là, qu'avec de semblables, des forces sorties des impulsions historiques, là elles se moquaient de moi parce que chez nous on n'a pas de croyance en de grandes impulsions historiques.

Qui s'entend à étudier correctement l'ouest aussi loin qu'il est anglo-américain, celui-là trouve là une somme d'instincts humanité, d'impulsions, qui proviennent de la vie historique. Toutes ces impulsions sont de sorte économique-politique. Il y a des impulsions élémentaires significatives à



l'intérieur de l'anglo-américanité, qui ont toutes une coloration économique-politique, qui toutes pensent politiquement ainsi qu'est pensé politiquement sur l'économie. Mais maintenant il y a là une particularité qui est celle-ci : vous savez, quand nous parlons sur l'économique, ainsi nous promouvons que dans l'économique [] régnerait à l'avenir la fraternité ; elle a été tout de suite rejetée de l'aspiration économique-politique impérialiste occidentale. La fraternité est restée justement absente, elle a été déconnectée. De cela ce qui vivait là a pris le fort train capitaliste. La fraternité elle se développe à l'est. Quand celui de l'est étudie de sa façon toute psychospirituelle, il sait que là, source vraiment hors de l'humain le sens pour la fraternité. Et ainsi, la particularité à l'ouest a été la marée haute de la vie économique sous la non-fraternité, qui de ce fait tend au capitalisme.

À l'est la fraternité sans l'économie, les deux ont été tenus séparés par l'Europe centrale, par nous. Nous avons la tâche – et c'est ce que l'enseignant devrait savoir avant tout – nous avons la tâche de réunir synthétiquement la fraternité de l'est avec la non-fraternité, mais mode de pensée économique de l'ouest. Alors, nous socialisons dans le grand sens des mondes quand nous parvenons à cela.

Et à nouveau nous regardons vers l'est avec une directive correcte. Là, de tout temps nous avons une haute vie de l'esprit. Qu'elle serait déjà morte aujourd'hui ne peut seulement prétendre quelqu'un qui ne comprend pas Rabindranath Tagore. L'humain vit là une vie politique spirituelle. C'est dans l'est. Où est le pôle opposé ? Il est maintenant à nouveau à l'ouest. Car à cette vie politique spirituelle de l'est manque quelque chose : la liberté. C'est un assujettissement, qui va jusqu'au dessaisissement de soi-même de l'humain dans le brahma ou nirvana. C'est le contraire de toute liberté. L'ouest s'est conquis la liberté pour cela. Nous sommes entre cela, nous devons regrouper cela synthétiquement. Une telle chose nous le pouvons seulement quand nous tenons clairement séparé dans la vie fraternité et liberté, et avons à cela ce qui est l'égalité. Nous ne devons pas seulement comprendre notre tâche ainsi que pour tous tout s'envoie. Car c'est l'altération de toute aspiration à la réalité quand on pense abstraitement. Ces humains ruinent tout penser à la mesure de la réalité, qui croient qu'on pourrait établir sur toute la terre un idéal unitaire abstrait ou déterminer pour le présent une ordonnance sociale telle qui serait éternellement valable. Ce n'est pas seulement absurdité, mais péché contre la réalité, car chaque part d'espace et chaque part de temps a sa propre tâche qu'on doit reconnaître. Mais alors on ne doit pas être trop paresseux de se mettre au courant de ses rapports humains concrets. Alors, on doit reconnaître là dedans sa tâche par cela qu'on entend à étudier les faits à la mesure de leur sens. La récente pédagogie du peuple (*NDT Volkspädagogik*) nous a toujours amenés plus loin d'une telle étude à la mesure des faits. Elle ne veut rien savoir d'un tel abord aux

phénomènes. Car là commence tout de suite la région où l'humain se sent hésitant. Les humains aimeraient aujourd'hui définir, à la place de caractériser. Ils aimeraient aujourd'hui accueillir des formations de faits à la place de prendre en plus ces formations de faits comme purs symptômes pour ce qui s'exprime dans les impulsions reposant profondément.

Je parle aujourd'hui ainsi, que ce que ce dont je parle devrait être prélevé de la région, à partir de laquelle on devrait parler pédagogiquement. Et ces humains qui peuvent au mieux parvenir à la contemplation de telles régions, ce sont aujourd'hui les meilleurs éducateurs et enseignants, pas ceux-là auxquels on demande s'ils savent quelque chose dans telle ou telle matière ; cela vous pouvez le lire du manuel ou vous pouvez vous préparer pour l'heure de cours avec l'encyclopédie. Ce que vous êtes comme humain c'est ce qui devrait venir en considération pour les épreuves futures. Une telle vie de l'esprit d'orientation pédagogique, cela est rendu de soi-même nécessaire qu'on ne sera pas préparé pour la vie de la culture d'une certaine manière unilatérale, mais que dans les trois branches de l'être humain on se tient vraiment dedans comme actif spirituel. Je ne me tiens pas à prétendre que celui qui n'a jamais travaillé avec la main ne peut voir aucune vérité de manière correcte, qu'il ne se tient jamais correctement dans la vie de l'esprit. Cela doit tout de suite être atteint que l'humain va de-ci de-là dans les trois domaines de l'organisme social tri-articulé ; qu'il s'attache de même par de réels rapports à tous les trois membres, qu'il soit travaillant, vraiment travaillant dans tous les trois. Les possibilités pour cela, oh, elles se présenteront. Mais le sens pour cela, il doit absolument rentrer dans les têtes notamment des formateurs de la jeunesse.

### **Chaque élève doit connaître l'économie.**

GA192 [12] 000-000 (2/1991) 11/05/1919- FG- [www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)

Et vous verrez quand à l'avenir dans les établissements de formation est assis le menuisier ou l'apprenti mécanicien avec celui qui peut être devient lui-même enseignant, alors se présentera là aussi quelque chose qui d'ailleurs est une école spécialisée, mais quand même encore toujours une école unique. Seulement dans cette école unique sera encore tout dedans ce qui pour la vie doit être dedans, et si ce n'était dedans, nous rentrerions encore plus fortement dans le malheur social que nous ne sommes déjà dedans. Chaque cours doit donner un enseignement sur la vie. Pour la tranche d'âge de quinze à vingt ans sera à apprendre, mais de manière raisonnable, économique, tout ce qui se rapporte au traitement de l'agriculture, de l'artisanat, de l'industrie, du commerce. Aucun humain n'aura le droit de passer par cette tranche d'âge sans qu'il reçoive une idée (NDT « Ahnung » veut aussi dire

*pressentiment, c'est donc une idée fondée sur un ressenti*) de ce qui se passe à l'agriculture, dans le commerce, dans l'industrie, dans l'artisanat. Ces choses devront être construites comme des disciplines, qui sont infiniment plus nécessaires que beaucoup de bazars qui remplissent maintenant l'enseignement de ces années de vie.

## **Économie comme motif récurant. / Critique de l'enseignement de l'histoire et de la religion.**

GA295 [6] 159-164 (2/1969) 06/09/1919 - FG- [www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)

01015 - Nous amènerons également l'élève à transformer ses lettres en légères compositions commerciales (*Ndt : par « commerciales » il faut davantage comprendre « dans le contexte de l'activité humaine ».* Parlant du lion, par exemple, on pourra évoquer la chasse pour la sécurité des villages, le zoo, le cirque, etc.) imagées dans lesquelles il traitera tout à fait des sujets qu'il a déjà appris à connaître. En troisième, on peut, [199] par exemple, parfaitement étendre les thèmes du pâturage, de la forêt et autres en y ajoutant des éléments commerciaux, préparant ainsi la substance pour les réalisations de l'élève des années suivantes.

01016 - En septième classe, [...]

01017 - La matière apportée en sciences naturelles pourra servir chez l'élève à des compositions où il devra montrer les caractéristiques, par exemple, du loup, du lion, des abeilles, etc. À côté de cet aspect, plus généralement humain, on insistera sur le traitement « commercial » des sujets. Le maître doit se soucier alors en même temps de trouver les liens pratiques commerciaux avec les sujets traités, et doit les inculquer sous une forme raisonnable dans la tête des élèves.

01018 - En huitième année, il s'agira de donner aux élèves une compréhension globale et ample d'œuvres en vers et en prose, et ainsi de lire avec eux des œuvres dramatiques et épiques. Il faut alors observer une règle que j'ai déjà évoquée, à savoir qu'il faut donner [200] toutes les explications et toutes les interprétations possibles avant d'aborder la lecture de l'œuvre. Celle-ci est toujours le dernier acte accompli lors de l'étude d'un texte.

01019 - Il est également important de ne pas négliger, lors de la huitième année, l'aspect commercial et pratique notamment en matière d'enseignement de la langue.

[...]

01024 - Vous avez vu que l'environnement immédiat nous fournit les sujets de notre enseignement [leçons de choses]. L'enfant en troisième année, âgé de neuf ans, est parfaitement capable de se faire une idée par exemple, je ne peux évidemment donner que quelques exemples, de la fabrication du mortier nécessaire à la construction d'une maison. Il peut également se faire une idée de ce qu'est la fumure d'un champ, la culture, avoir une idée de l'apparence du seigle, du blé et ainsi de suite. Bref, sans aucun artifice, [in freier Weise], on met l'enfant en contact avec ce qu'il peut comprendre de son environnement immédiat.

01025 - Toujours sans artifice, en quatrième année, on passera de l'enseignement donné en troisième à l'enseignement de l'histoire proche. Dans une région de vignoble par exemple, on évoquera les circonstances de l'apparition de la culture de la vigne, dans une région arboricole celle de l'arboriculture, dans une région industrielle celle de l'industrie et ainsi de suite.

01026 - Ensuite on évoquera la géographie proche. Comme je vous l'ai montré, on partira toujours de l'environnement immédiat.

01027 - La cinquième année sera celle où l'on commencera à donner à l'enfant de véritables concepts de l'histoire. Aux enfants de cet âge-là il ne faudra pas [202] hésiter à parler de la culture des peuples d'Orient et des Grecs. Les réticences qui se font jour aujourd'hui quant à l'enseignement, dans nos écoles, des civilisations anciennes ne proviennent que de l'incapacité à se former des concepts appropriés aux périodes révolues. Un élève de dix ou onze ans, notamment lorsqu'on fait sans arrêt appel à son sentiment, peut parfaitement comprendre les peuples orientaux et le peuple grec.

01028 - À côté de cela, on traitera la géographie en commençant par la configuration du sol des régions proches, mais également en y incluant les considérations économiques qui y sont liées. Ainsi, on éveillera chez les enfants une compréhension pour le lien existant entre l'économie et la géographie.

01029 - En sixième on introduit l'histoire de la Grèce et de Rome ainsi que leur influence jusqu'au 15<sup>e</sup> siècle.

01030 - En géographie on continuera ce qui a été abordé en cinquième, mais étendu à d'autres régions de la terre. On introduira maintenant des considérations climatiques et météorologiques, comme nous en avons parlé un peu hier après-midi.

01031 - En septième il s'agit de montrer l'importance du 15e siècle pour le renouveau [Renaissance] dans l'humanité. On évoquera également l'histoire de l'Europe jusqu'au début du 17e siècle. Il s'agit là d'un enseignement à propos d'une période extrêmement importante à laquelle il faut porter beaucoup de soin. C'est même plus important que la période suivante.

01032 - On poursuit l'enseignement de la géographie en y incluant des éléments de météorologie et des considérations sur les conditions culturelles spirituelles des habitants de la terre, des peuples, et ce, toujours en lien avec les circonstances culturelles matérielles, [203] mais notamment économiques, que les élèves ont apprises lors des deux années précédentes.

01033 - En huitième il faudrait pousser l'étude de l'histoire jusqu'à atteindre l'époque actuelle, mais en portant l'accent sur l'aspect véritablement culturel. D'ailleurs, la plus grande partie des contenus de l'histoire telle qu'elle est enseignée actuellement ne devrait être évoquée qu'en passant. Il est plus important pour l'enfant de comprendre comment la machine à vapeur ou le métier à tisser mécanique, etc., ont changé la face du monde que de lui faire étudier les amendements de la Dépêche d'Ems ou autres curiosités de ce genre. Ce qui se trouve dans nos livres d'histoire est véritablement dénué de toute signification pour l'éducation de nos enfants. Charlemagne et d'autres « grands » de l'histoire ne devraient être évoqués qu'occasionnellement. Je vous ai expliqué hier comment transformer les représentations abstraites de notre époque en des images concrètes : il faut faire cela le plus possible. Il est très important que l'on fasse énormément d'effort en cela.

01034 - Je n'ai pas besoin de vous dire qu'avec toutes les matières d'enseignement dont nous venons de parler, l'enfant prendra conscience, en bien des aspects, de la présence de l'esprit derrière les événements de la terre. Il découvrira que l'esprit vit dans la langue, dans ce que décrit la géographie, etc. L'esprit vit dans le déroulement de l'histoire. Si nous essayons de ressentir l'esprit vivant en tout, nous parviendrons à trouver l'enthousiasme par lequel nous pouvons transmettre à l'enfant la présence de l'esprit vivant.[204]

01035 - Nous pourrions en particulier réparer auprès des élèves de l'avenir ce que les confessions religieuses ont abîmé dès le commencement de l'époque moderne. Les confessions religieuses qui veulent ignorer le libre développement de l'être humain ont, de diverses manières, promu le matérialisme. Si nous ne nous permettons pas d'utiliser toutes les matières du monde pour montrer à l'humanité que l'esprit y est à l'œuvre, nous ne ferons, comme l'enseignement religieux, que le lit du matérialisme. L'enseignement religieux s'est donné littéralement comme tâche d'interdire

à tout autre enseignement de parler de l'esprit et de l'âme, car il veut en garder le privilège. Or, ces confessions religieuses ont perdu tout lien vivant avec la réalité des choses, leur enseignement n'est plus rien qu'une substance sentimentale et de la phraséologie. Ce qui fleurit si affreusement de par cette phraséologie générale est davantage une culture des chaires qu'une culture véritable du monde. Les phrases creuses qui retentissent du haut des chaires confessionnelles entrent dans les instincts humains et se traduisent dans les faits extérieurs. La vie extérieure engendre certes également une phraséologie, mais la phraséologie qui émane des confessions est assurément la plus coupable de toutes.

### **Concentration de toutes les disciplines sur la vie de l'économie.**

GA301 [14] 219-222 (4/1991) 11/05/1920 – FG- [www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)

Les enfants devraient dès le début recevoir une sensation que l'utilisation de la fraction décimale repose en fait sur une convention humaine, sur une sorte de commodité humaine et ils devraient recevoir une sensation supplémentaire de cela que la mise en œuvre de la fraction décimale n'est rien de plus qu'une poursuite de ces mêmes méthodes qui reposent absolument, à la base de nos nombres, en ce que nous comptons jusqu'à 10 et alors le nombre 10 est de nouveau contenu dans le 20 (= deux fois 10) -alors sera ajouté à 20 une nouvelle série de dix et ainsi de suite nous comptons vers la gauche avec le même principe, avec lequel nous comptons, lorsque nous formons vers la droite des fractions décimales, ainsi l'enfant peut recevoir un concept que c'est en fait relatif, que je pourrais aussi avoir une unité, en ce que je placerais la fraction à deux positions vers la droite. Ce conventionnel qui est fiché dedans devrait absolument être apporté du départ aux enfants. Alors maint qui serait aussi à nouveau conventionnel, s'intégrerait dans l'ordre social. Maintes fausses croyances en l'autorité s'amenuiseraient, quand tout ce qui au fond repose sur un accord, était amené à l'âme (*NDT Gemüt*) de l'enfant depuis le début aussi comme établi par accord.

Mais avant tout la pénétration par la science de l'esprit de cet art d'éduquer sera d'essayer de le façonner ainsi que l'enfant au temps du changement de dents jusqu'à la maturité sexuelle en considération à tout ce que nous avons dit sur les époques de vie et la survenue des facultés dans les époques de vie, vienne à avoir une représentation de la vie pratique. Chaque objet particulier devrait être utilisé à introduire l'enfant à une vision sur la vie pratique. Nous devons donc, si nous comprenons l'enfant de manière correcte, lui laisser apparaître le cours de physique chimie, vers les 12 ans, lui laisser apparaître le cours de minéralogie en cette période dans le sens où nous l'avons exposé ici. Mais nous façonnerons peut être déjà le cours de

calcul autour de la 11e année ainsi qu'il contienne déjà quelque chose de ce que tous le cours de minéralogie, tout le physique, tout le chimique devrait adopter en caractère : la direction à la pratique. Dans le calculer, l'enfant devrait, absolument recevoir une représentation comment on escompte le change, comment on calcule l'escompte, comment on constitue des livres (NDT de compte), comment on adresse des lettres d'une affaire à une autre qui résultent de rapports d'affaires, mathématiques et du genre. Plus tard, entre la 12 et 14, 15e année, le cours devrait être institué ainsi que l'enfant quand il est devenu âgé environ de 15 ans et quitte l'école primaire ou passe dans une école supérieure, a une représentation véritable, réelle, des branches de vie les plus importantes.

Je sais qu'habituellement est objecté à ce principe : oui, d'où doit être pris le temps pour tout cela ? D'où doit être pris le temps que l'enfant ait une véritable représentation de ce comment le papier sera fabriqué, comment on fabrique du savon, des cigarettes et ainsi de suite ? Malgré tout quand on institue la chose avec ordre, on peut ainsi rassembler le typique, par exemple représenter des industries ou rapports d'échange typiques. On peut l'amener à ce que l'enfant n'aille pas de par le monde comme quelqu'un à qui sont mises des œillères pour tous les rapports possibles, mais qu'il sait ce qui se traite en fait dans le plus proche environnement, vis-à-vis duquel il se tient. Nous vivons donc vraiment que des enfants de la ville n'ont pas la moindre idée ressentie de comment l'orge se différencie du blé. Nous vivons de l'autre côté, que des enfants, à proximité desquels n'est peut être pas tout de suite une fabrique de savon, n'ont pas la moindre idée ressentie comment sera fabriqué du savon, mais parfois, quand une fabrique de savon est à proximité, les enfants ne savent malgré tout pas comment sera fabriqué du savon, parce que n'est pas regardé que l'humain serait rendu familier avec ce que justement l'humanité à aujourd'hui dans son environnement, et comment elle vient au point de vue de développement de civilisation et culture auquel elle est arrivée. Il est vraisemblablement peu d'inclinaison disponible tout de suite dans le présent de compter absolument avec des impondérables dans l'évolution de l'humanité.

Réfléchissez, combien d'humains aujourd'hui montent et à nouveau descendent d'un wagon de tram, sans avoir même une idée superficielle comment un tel wagon est aménagé et est mis en mouvement et ainsi de suite. Naturellement à ce que je dis maintenant, on a le droit de ne pas radicaliser, mais pour l'essentiel cela vaut donc. Nous nous servons aujourd'hui perpétuellement des moyens de culture, sans que nous ayons une idée ressentie, de ce qui œuvre dans ces moyens de culture. Nous ne sommes pas devenus tout de suite une génération nerveuse à partir de ces causes. Car quand nous serons perpétuellement entourés de rapports, que nous ne décelons pas, nous serons déconcertés, quand aussi le désarroi agit

seulement sur notre sous-conscience. Naturellement l'humain ne peut pas comme particulier connaître toutes les particularités de la vie compliquée actuelle, mais malgré tout, cela est à atteindre justement dans le temps où les capacités de l'humain se façonnent vers la douzième année, que la faculté de jugement pointe dans ce qui sort avec la maturité sexuelle. Dans ce temps il est possible qu'on rende l'enfant familier avec le plus important que nous manifeste la vie pratique. Aujourd'hui ne devrait pas, dans une certaine mesure, être un mystère pour l'humain tout ce qui n'entre pas en collision avec notre propre métier. C'est un mystère pour l'humain, comment des livres sont conduits quand il n'est pas lui-même comptable, c'est un mystère pour l'humain comment est tenue l'école, quand il n'est pas lui-même professeur et ainsi de suite. Ce que notre époque éclate ainsi socialement doit être surmonté. Nous devons apprendre à nous comprendre de nouveau. Nous ne devons pas laisser en jachère les facultés de regarder dans la vie pratique qui sont disponibles aux enfants. À la place de maints fatras de rédactions qui seront écrites à l'école, description de tout le possible – je ne sais pas, ce qui ici dans la Suisse républicaine seront faites de temps à autre comme rédactions, cela signifie, je le vois donc des programmes scolaires, mais je ne veux pas m'embarquer là dessus -, mais à la place de tout ce qui, par exemple, dans les États jadis monarchiques a été écrit comme rédactions sur « l'anniversaire du monarque » et ainsi de suite, des rédactions devraient être écrites dans lesquelles la vie d'affaire, commerciale et industrielle y jouent immédiatement. Cela n'est absolument pas quelque élément, qui doit orienter vers en bas la façon de penser spirituelle ou idéaliste. La façon de penser spirituelle n'a pas besoin d'être soignée par persistante accentuation de l'idéalisme et de l'idéal, mais la façon de voir spirituelle est soignée par là qu'on amène l'humain à œuvrer à partir de l'esprit, que ce qu'on porte vraiment à la surface qui veut sortir en lui de spirituel d'année en année. Là, le grand point de vue s'articule alors ensemble avec le particulier.



## **Mathématique et allemand : tenu de comptabilité et lettres d'affaire plus important qu'idéalisme.**

GA294 [11] 166-170 (6/1990) 03/09/1919

C'est précisément à l'époque où le matérialisme s'est considérablement répandu, dans le dernier tiers du XIXe siècle, qu'il a pénétré si intensément la didactique, et qu'on a attaché une grande valeur à la spécialisation. Ne croyez pas pourtant qu'on oriente l'enfant vers l'idéalisme lorsqu'on omet de lui montrer les rapports de ce qu'il apprend avec la vie pratique dans les dernières classes primaires, dans les premières classes secondaires. Ne croyez pas que l'enfant sera davantage un idéaliste parce que vous lui aurez fait faire des rédactions sur des sujets sentimentaux, sur la douceur de l'agneau, la férocité du lion, l'omniprésence de Dieu dans la nature. Vous ne l'inclinerez pas ainsi vers l'idéalisme. Vous travaillerez beaucoup plus à cultiver l'idéalisme en lui si vous le visez moins directement, moins brusquement. Car en réalité, pourquoi les hommes modernes sont-ils devenus si irrégieux ? Tout simplement parce qu'on a prêché la religion avec beaucoup trop de sentimentalité et beaucoup trop d'abstraction. Ils sont devenus irrégieux parce que l'Église observe trop peu les commandements de Dieu. L'un de [145] ces commandements dit par exemple : « Tu ne prononceras pas le nom du Seigneur ton Dieu en vain. » Lorsqu'on l'observe, qu'on ne prononce pas le nom de Jésus-Christ toutes les cinq phrases, qu'on ne parle pas de la « divine ordonnance de l'univers », on se l'entend aussitôt reprocher par les gens dont on dit qu'ils sont pieux, par ceux qui voudraient entendre à chaque phrase parler de Jésus-Christ et de Dieu. Cette pudeur qui consiste à se sentir pénétré intérieurement de la présence divine, mais qui évite d'avoir constamment à la bouche « Seigneur, Seigneur ! », est considérée dans les milieux cléricaux comme une attitude sans piété. Et lorsqu'on propose à l'humanité un enseignement imprégné de ce sentiment pudique du divin, mais qui n'en a pas constamment le nom à la bouche, on s'entend dire de tous côtés par des gens qui sont sous l'influence d'une fâcheuse éducation : « Oui, il devrait parler beaucoup plus du christianisme et de ces questions ! ». Ce que j'évoque ici, il faudrait aussi en tenir compte dans l'enseignement ; donner à ce qu'apprend l'enfant de 13, 14, 15 ans, une tournure beaucoup moins sentimentale, et l'orienter bien davantage vers la vie pratique. Au fond, aucun enfant ne devrait arriver à l'âge de 15 ans sans qu'avec le calcul on lui ait enseigné au moins les règles de comptabilité les plus simples. Les principes de la grammaire et de la syntaxe, on devrait bien moins les introduire par cette forme de rédaction où s'étale une vie intérieure à l'eau de rose — car telles sont la plupart du temps les rédactions que l'on fait faire aux enfants de 13 à 16 ans, à titre d'échantillon amélioré de ce qui circule dans les cafés et les salons ; il faudrait plutôt veiller à ce que la grammaire soit pratiquée dans des rapports commerciaux, des lettres d'affaires. Aucun enfant ne devrait dépasser la 15e

année sans être passé par ce stade qui comporte la rédaction d'une lettre d'affaires type. Ne dites pas : cela, l'enfant l'apprendra plus tard. Bien sûr, en surmontant de grands obstacles, on peut aussi l'apprendre plus tard — mais justement : en surmontant de terribles obstacles. Vous causez à l'enfant un grand bienfait quand vous lui enseignez à mettre en pratique ses connaissances de la grammaire et de la langue dans des rapports et des lettres d'affaires. Lorsqu'on a saturé l'enfant d'idéalisme sentimental vers la 13e, 15e année, il aura plus tard le dégoût de tout idéalisme et deviendra un matérialiste. Si dans ces [146] années on initie déjà l'enfant au côté pratique de l'existence, il gardera un lien sain avec les besoins idéalistes de l'âme, qui ne sont étouffés que si on les alimente inconsidérément pendant la jeunesse.

[...]

Si par exemple le professeur d'instruction religieuse daignait parler de temps à autre de sujets empruntés aux autres disciplines, s'il en parsemait son enseignement — disons par exemple en expliquant aux enfants la machine à vapeur ou quelque chose qui touche à l'astronomie, ou qui soit tout à fait d'ordre profane, ce fait aurait pour la conscience des adolescents une signification considérable. Je vous mentionne ce cas extrême parce qu'il faudra, dans le reste de l'enseignement, tenir compte de ce qui sera peu mis en pratique dans le domaine dont nous parlons. Nous n'aurons pas le droit de penser systématiquement : maintenant tu vas faire de la géographie, maintenant de l'histoire, et tu ne te soucieras de rien d'autre. — Non, nous veillerons, quand nous expliquerons à l'enfant que le mot « sofa » est venu d'Orient à l'époque des Croisades, nous veillerons à insérer dans le cours d'histoire un petit exposé de la manière dont on fabrique un sofa. Nous passerons à d'autres meubles plus occidentaux, nous étendrons donc à bien autre chose ce qu'on appelle « le sujet du cours ». Du point de vue de la méthode, cela sera infiniment bénéfique pour l'enfant grandissant, parce que cette façon de passer d'une chose à une autre, les deux ayant naturellement un lien entre elles, est la chose la plus importante qui soit pour le développement de l'esprit et de l'âme, et même pour celui du corps. Car on peut dire ceci : un enfant pour la joie duquel, au cours d'histoire, on raconte comment se fabrique un sofa, [147] puis, partant de là, ce que sont les motifs des tapis orientaux, et tout cela de façon à ce qu'il ait une vue d'ensemble réelle — cet enfant digérera mieux qu'un autre qui, après une heure de français, aura eu une heure de géométrie. Ce sera plus sain pour sa physiologie. Et nous pouvons ainsi donner à l'enseignement une forme qui le rende intérieurement assainissant. Les gens ont aujourd'hui, de toute façon, toutes sortes de troubles de la digestion, qui proviennent souvent de notre manière d'enseigner peu conforme à la nature ; cette manière d'enseigner ne peut pas être adaptée à ce que la vie demande.

[...]

Si vous voulez rassembler autour de vous des enfants et éveiller leur intérêt en leur parlant sur un ton pénétré de la splendeur des forces divines dans le monde, ce que vous direz à ces enfants qui viennent au hasard d'établissements différents entrera par une oreille et sortira par l'autre, et ne touchera pas leur sentiment. Si vous reprenez l'après-midi des enfants à qui vous aurez fait écrire le matin une lettre d'affaires, et que vous vouliez leur inculquer des notions religieuses, vous aurez du succès, parce que grâce à ce que la lettre d'affaires aura produit dans leur subconscient, vous aurez créé l'atmosphère dans laquelle ils aspirent à ce qui en est le pôle opposé. Vraiment, ce n'est pas d'un quelconque point de vue didactique et dans l'abstrait que je vous expose ces choses, mais parce qu'elles sont d'une extrême importance pour la vie. Je voudrais bien savoir qui, de nos jours, n'a pas constaté combien, dans la vie pratique, on fait de travail inutile. Les hommes d'affaires nous donneront toujours raison quand nous dirons : voilà quelqu'un qu'on engage dans un commerce ; on le charge d'écrire une lettre d'affaires à une entreprise de nature analogue ou à des gens qui doivent s'occuper de la chose. Il écrit sa lettre, il arrive une réponse ; il faut à nouveau [148] écrire, et l'on reçoit encore une réponse, et ainsi de suite. Cette manière de gaspiller le temps s'est beaucoup installée de nos jours dans la vie commerciale. C'est un fait que par là, on se comporte de façon très peu « économique » dans la vie publique, et on peut bien le sentir. Car lorsque, muni de son simple bon sens, on prend dans une maison de commerce les copies des lettres, on est soumis à une véritable torture. Non pas parce qu'on incline à trouver antipathiques les tournures et les intérêts en cause, mais parce que les choses sont rédigées de la façon la moins pratique qui soit, et parce que ce copie-lettres pourrait être réduit au quart de son volume. Cela vient uniquement de ce que durant la dernière classe primaire, l'enseignement n'a pas été ce qu'il faut. Et cela ne peut être compensé plus tard qu'avec des difficultés quasiment insurmontables. Même dans les établissements de formation professionnelle on ne peut plus rattraper ce qui a été négligé précédemment, parce que les forces qui se seraient développées là se perdent dans le sable et ne sont plus disponibles de la même façon. C'est avec ces forces qu'il faut compter lorsqu'on veut s'appuyer sur quelqu'un qui écrive une lettre autrement qu'au petit bonheur, et la rédige en étant bien à ce qu'il fait, avec soin et esprit de synthèse.

## **Allemand : les écoliers devraient écrire des rapports d'expertise.**

GA300b [2] 034-034 (, 4/1975) 17/06/1921 - FG- [www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)

*Il est demandé comment on doit traiter le rapport d'expertise.*

Dr Steiner : J'ai prié qu'un petit contrat soit exécuté du 'Jour qui vient', et j'ai reçu hier la communication. J'ai expliqué que je n'accepte pas une telle chose. On doit pouvoir en retirer ce qui s'est passé. On ne peut habituellement pas accepter ce qui s'est passé. Premièrement, l'adresse était fautive, deuxièmement, à la place de ce que je voulais apprendre, si la chose avait été virée d'un endroit à l'autre, différentes choses étaient écrites là ; la troisième, qui ne m'intéressait pas, était écrite là, qu'un compte est débité. Ce que je voulais retirer, si l'ordre est exécuté, cela on ne pouvait le déduire. Ce n'était pas à déduire de la réponse. C'était adressé à une autre adresse. Cela provient de la superficialité, parce qu'on ne pense pas que les choses doivent être exactes. On a besoin seulement d'amener cela à l'expression cas qui devrait se passer. On doit tenter de saisir le cas, le cours d'un rapport d'engagement, et alors en écrire les choses. Cela de manière critique à faire au mieux. Tentez de telles épreuves. Tentez de venir derrière cela que veut dire le jargon, et tentez, de l'amener à une stylisation ordonnée.

Dissertation d'affaires : quand vous avez besoin dans une affaire d'un quelque jugement professionnel sur quelque chose et vous réclamez une expertise – une expertise est une dissertation d'affaires. Informations, comptes rendus d'agent, cela est une dissertation d'affaires. Si terriblement grave ça n'est pas quand on fait quelque chose d'inexact. Qui absolument peut quelque chose, il se trouve plutôt dedans, que quelqu'un qui ne peut pas du tout. Ceux-là qui le font, ne le peuvent le plus souvent aussi pas. Une quelque manière d'expression naïve est meilleure que style commercial. Je ne peux pas vous répéter les exemples que j'ai vécu ; ils sont quelque chose de terrible. On gâte la langue à cela. Ce n'est pas du tout si peureux, on a seulement besoin de saisir le cas et citer. Chacun peut le comprendre. Ce n'est pas seul dans le commercial. Lisez un rapport juridique, un jugement. J'ai lu hier : un chemin de fer un mouvement en avant en ligne droite ou courbe dans une plaine ou dans une hauteur s'écartant plus ou moins de niveau avec le but certain et ainsi de suite. C'étaient seize lignes. Toujours faire attention quand nous formons ainsi les plans scolaires, comment ils sont tirés de la nature de l'enfant.

## **Ce à quoi l'école Waldorf aspire « avant tout chose »**

GA303 [10], S.253 suiv. ( 4/1987) 05/01/1922 - FG- [www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)

Quand nous construisons une maison, fabriquons une charrue, construisons une machine à filer, c'est ainsi que les forces de l'humain qui viennent en considération sont attachées au corps astral. L'humain apprend réellement par son corps astral à connaître de ce qui l'entoure dans le monde extérieur de produit par les humains eux-mêmes. De ce fait, c'est absolument fondé sur une vraie connaissance de l'humain quand nous nous efforçons, dans le système d'éducation et d'enseignement, d'introduire l'humain de façon pratique, à l'heure où il passe par la maturité sexuelle, dans ces côtés de la vie qui sont produits par les humains eux-mêmes.

[...] Pensez seulement, combien manque en fait d'après cette direction à toute notre civilisation. Demandez-vous une fois s'il n'y a pas de nombreux humains, qui se servent aujourd'hui du téléphone, du tramway, oui on peut même dire, du bateau à vapeur, sans avoir une représentation de ce qui en fait se passe dans le bateau à vapeur, le téléphone et la locomotion du wagon de tramway. L'humain est donc à l'intérieur de notre civilisation entièrement entourée de choses dont le sens lui reste étranger. Cela aimerait sembler non significatif à ceux qui croient que seul ce qui se joue dans la vie consciente a là une signification. Certes, cela se laisse très bien vivre dans la conscience, quand on achète simplement un billet de tramway et roule jusqu'à la station jusqu'à laquelle on veut rouler, ou quand on reçoit un télégramme, sans avoir un pressentiment de quelle manière cela s'est produit, sans jamais avoir vu quelque chose d'un appareil pour le morse. Pour la conscience ordinaire, on peut donc dire que cela est indifférent ; mais pour ce qui se joue dans les profondeurs de l'âme humaine, ce n'est justement pas indifférent ; l'humain dans un monde, dont il se sert, et dont il ne comprend pas le sens, est comme un humain dans une prison sans fenêtres, par lesquelles il ne pourrait regarder dans la libre nature. L'éducation et l'enseignement doivent être fondamentalement traversés de cette connaissance. En ce que l'humain, comme je l'ai caractérisé hier, rentre dans la différenciation entre homme et femme, il devient aussi mûr, de rentrer dans les autres différenciations de la vie, et il doit justement être introduit dans la vie réelle. C'est pourquoi nous entamons, quand l'âge de la maturité sexuelle approche de nos enfants à l'école Waldorf, quelque chose comme filage, tissage dans le plan scolaire. Naturellement, une grande tâche nous grandit par là , et il est difficile de travailler au plan scolaire quand on suit la tendance à apporter dans ce plan scolaire, à partir de l'âge de la maturité sexuelle, ce qui fait de l'humain un humain de la vie pratique, cela signifie, un tel qui se tient dans le monde avec compréhension. Nous luttons donc naturellement dans l'école Waldorf aussi avec les opportunités extérieures de la vie actuelle. Nous devons donc amener les écoliers et les

écolières à ce qu'ils puissent fréquenter éventuellement une université au sens actuel du terme, une école supérieure technique et du genre. Nous devons de ce fait rentrer tout cela dans le plan scolaire, ce que nous tiendrions sinon peut-être pour inutile, mais qui doit y rentrer pour les raisons évoquées.

Tout de suite pour ces écoliers et écolières-là, qui atteignent l'âge de la maturité sexuelle, instituer le plan scolaire le plus possible psycho-économiquement, c'est déjà quelque chose, qui fait des soucis bien lourds. Cela fait beaucoup de peine, mais on le peut. On le peut parce que justement tout de suite on développe soi-même un sens pour la chose principale de la vie, et cela de manière la plus possible économique, on amène alors aux écoliers et écolières, afin que de la manière la plus simple ils apprennent à connaître ce qu'en fait ils font, quand ils reçoivent ou donnent une conversation téléphonique, ce que fait le tramway avec toutes les institutions restantes et ainsi de suite. On doit seulement développer en soi les capacités, jusqu'à arriver à ce que toutes ces choses soient autant que possible amenées à des formules simples ; alors, on peut amener ces choses absolument dans l'âge correspondant conformément à leur sens aux écoliers et écolières. Car c'est cela, qui doit être ambitionné, que les écoliers et écolières deviennent absolument familiers avec le sens de notre vie de culture. - On doit seulement déjà tout préparer dans le cours de chimie, de physique de la manière comme justement à nouveau c'est bon pour l'âge de vie concerné avant la maturité sexuelle, afin qu'à nouveau on puisse construire là dessus de manière la plus possible économique les côtés entièrement pratiques de la vie quand la maturité sexuelle est intervenue. La vient naturellement en considération que donc les écoliers et écolières rentrent désormais dans l'âge de la vie où ils doivent d'une certaine manière être différenciés d'après cela - naturellement certains aussi à nouveau d'après d'autres directions -, mais d'après cela avant toutes choses, s'ils saisissent un métier plus spirituel ou un métier plus manuel. À cela doit absolument être considéré, qu'un art de l'éducation bâti sur une véritable connaissance de l'humain, oui connaît comme quelque chose d'évident, que les membres particuliers de la nature humaine aspirent après la totalité. Une raison doit seulement toujours être disponible, comment cette totalité devrait être ambitionnée.

On doit naturellement éduquer et instruire en ce sens ces écoliers et écolières, qui d'après leurs talents particuliers sont bons pour des métiers plus spirituels. Mais ce qui aussi dans les âges de la vie plus tardifs se développera unilatéralement aux humains doit en un certain sens être élevé par une autre évolution à nouveau à une sorte de totalité. Quand d'un côté nous amenons à l'écolier et à l'écolière des impulsions de volonté, qui vont après un côté plus spirituel, alors nous devons du côté de la connaissance -

car le corps astral réclame, quand il forme ses impulsions de volonté d'après un certain côté, que les impulsions de connaissance reposant en lui d'après l'autre côté soient aussi formées -, nous devons alors former les impulsions de connaissance que l'humain ait au moins une raison et d'ailleurs une raison parlante dans le domaine de la vie pratique, qui lui apporte un sens pour l'ensemble de la vie pratique. C'est par exemple dans notre civilisation absolument un manque quand, je veux citer un cas extrême, se trouvent des statisticiens qui posent dans leurs statistiques, combien dans un certain territoire sera consommé de savon et n'ont aucune présomption de comment on fabrique du savon. Personne ne peut constater une consommation de savon, quand il n'a aucune idée de cela : comment on fabrique du savon au moins en général. Vous voyez, parce que donc la vie actuelle est devenue si compliquée, que les choses qu'ont à considérer, sont presque pratiquement non mesurables, devra là tout particulièrement le principe du psycho-économique jouera le rôle le plus grand possible. Le problème d'éducation, qui repose sur ce domaine, est justement : découvrir de manière économique, ce qui doit être fait pour cet âge de vie. Cela pourrait facilement être fait quand ne nous nous seraient pas toujours planté dans le corps encore les fibres de toutes les manifestations d'éducation possible, qui sont maintenant montées traditionnellement dans le présent et qui n'ont en fait aucune justification vis-à-vis de la vie présente. Le Grec aurait fait un visage étrange, quand tout d'abord aux jeunes gens, avant qu'ils soient placés dans la vie grecque - un peu comme semblable que ce que nous faisons à nos lycéens -, on les aurait introduits dans l'égyptien ou le chaldéen.

Mais sur ces choses ne se laisse encore pas du tout parler, parce ce que donc nous devons absolument considérer justement les opportunités de la vie actuelle. Maintenant il s'agit de cela, de manière la plus englobante possible, rendre familier avec les choses de la vie extérieure manuelle celui qui s'oriente vers un métier plus spirituel, et inversement celui qui s'oriente à la vie artisanale, aussi loin qu'il devienne capable de jugement, dans certaines limites avec ce qui sera introduit à l'humain comme métier spirituel. À cela doit être accentué qu'absolument au moins doit être ambitionné, de soigner ce côté de la vie pratique par l'école elle-même. Aussi l'artisanal ne devrait pas en fait être soigné par cela qu'on plante les jeunes gens aussitôt parmi les adultes dans la fabrique, mais on devrait à l'intérieur de ce qui à mesure d'école avoir même en main la possibilité de considérer le côté pratique de la vie, afin qu'alors ce que le jeune humain en un court temps, j'aimerais dire, parlant imagé, s'est approprié comme modèle, il puisse le traduire dans la vie pratique. L'appropriation de modèle peut en effet être si pratique, qu'absolument les choses concernées dans la vie pratique peuvent être apportées dedans. Je ne vois pas pourquoi une fois a réussi dans nos prisons de laisser les prisonniers travailler ainsi qu'ils fabriquent des choses, qui

alors jouent un quelque rôle dehors dans la vie, pourquoi pas aussi dans les ateliers d'école ne devraient pas être fabriquer des choses qui alors simplement pourraient être vendues dehors dans la vie. Mais que le jeune humain reste le plus longtemps possible dans un milieu à la mesure de l'école, qui toutefois doit alors être sain, là dessus est à regarder, car cela exprime justement simplement l'être intérieur de l'humain, d'entrer de proche en proche dans la vie et ne pas être introduit d'un coup dans la vie. Parce que l'âge a si peu compris, ce qui est à commencer avec la jeunesse, de ce fait nous avons aujourd'hui le mouvement de la jeunesse se tenant déjà vraiment dans l'international, un mouvement lequel sera le moins compris dans ses profondes justifications. Il a une profonde justification et devrait absolument être compris dans cette profonde justification. Mais elle devrait aussi être dirigée dans les chemins corrects. Et cela ne peut au fond se passer seulement parce que le système d'éducation sera guidé dans les chemins corrects. C'est cela que nous ambitionnons avant tout dans le principe d'école Waldorf : amener le plus possible l'humain à la vie, afin que dans le début de la vingtaine, quand le vrai Je se place dans le monde en libre prise en main, il peut aussi développer un sentiment du monde correct, il peut aussi alors se sentir avec cela vraiment dans l'intérieur d'un monde, duquel il est en mesure d'éprouver : j'ai des semblables, qui sont plus âgés que moi, ils ont formé la précédente génération. Ces générations précédentes ont produit tout ce dont je me sers maintenant, mais j'ai une communauté avec ces générations précédentes. Je comprends ce qu'elles ont placées dans le monde. Je ne m'assois pas purement sur la chaise, que m'a placée mon père, mais j'apprends à comprendre comment cette chaise est apparue.

*Remarque : aussi loin ici, et encore plus clairement à quelques autres passages qui vont maintenant suivre, n'est manifestement pas seulement parlé de technique ou industrie en général, mais aussi de ce que l'enfant trouve par avance dans son environnement de vie, repose sur la main, que la locomotive à vapeur a été remplacée par le TGV, le télégraphe par l'antenne de portable et la filature (que là celle-ci est le plus souvent à trouver plutôt par ex. en Inde) par la production industrielle correspondante est à replacer en lieu et place. , selon les circonstances, la méthode aimerait exiger que soit exposé du plus simple, peut être vieilli, pour créer une compréhension pour du plus compliqué, ne contredit pas cela.*



## **Physique et chimie transfèrent dans les techniques de production.**

GA307 [9] 195-196 (4/1973) 15/08/1923 - FG- [www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)

Maintenant nous avons d'un côté dans le principe d'école Waldorf absolument le but de créer le plan scolaire lui-même à partir de l'humain. Vous voyez, nous respectons exactement les périodes de vie, plaçons dans l'enseignement de la classe pour un quelquel âge de vie ce qui se laisse lire de l'humain lui-même. Mais de l'autre côté nous avons aussi tout à fait le but que l'humain sera placé par le temps scolaire de manière correcte dans la vie sociale, qu'il soit absolument transplanté de manière correcte dans le monde. On atteint cela par là que maintenant quand l'enfant atteint la quatorzième, quinzième année de vie on transfère le cours de physique, de chimie dans cours pratique. De cela nous avons adopté dans le plan scolaire de notre école Waldorf pour ces années de vie des choses qui placent absolument plein de compréhension les humains dans la vie pratique : filage, tissage, avec l'apprentissage des tours de mains correspondants. L'écolier devrait savoir comment sera filé, aussi filé en fabrique, comment sera tissé. Il devrait aussi apprendre à connaître les rudiments de la technologie chimique, préparation des couleurs et semblable.

*Remarque : voir pour les matières physique et chimie aussi les chapitres « Ce que l'école Waldorf ambitionne "avant tout" » et « Rattacher tous les contenus d'enseignement avec la connaissance des moyens de production ».*

## **Rattacher tous les contenus d'enseignement avec la connaissance des moyens de production.**

GA294 [11] 161-163 (6/1990) 03/09/1919 - FG- [www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)

Pensez seulement combien de gens circulent aujourd'hui en [141] chemin de fer électrique et n'ont pas la moindre idée de ce qui le fait marcher. Pensez combien de gens aujourd'hui voient filer sous leurs yeux la machine à vapeur sous la forme d'une locomotive, sans avoir la moindre idée des forces physiques et mécaniques qui la propulsent. Réfléchissez donc au rapport dans lequel nous nous trouvons avec ce qui nous entoure, et même avec ce que nous utilisons, du fait de cette ignorance. Nous vivons dans un monde qui est produit par l'homme, qui est modelé par des pensées humaines, que nous utilisons, et auquel nous ne comprenons rien. Ce fait de ne rien comprendre à ce qui est formé par l'homme, à ce qui est au fond le fruit des pensées humaines, a pour l'ensemble des états d'âme et d'esprit des hommes une grande importance. Il faut qu'en réalité les humains s'aveuglent pour ne pas voir les effets de cette situation.

On peut toujours observer avec une grande satisfaction des personnes de « condition supérieure » qui, entrant dans une usine, s'y sentent très mal à l'aise. C'est parce qu'elles sentent monter brusquement de leur subconscient ce sentiment qu'elles utilisent tout ce qui est produit dans cette usine, et qu'en tant qu'êtres humains elles n'ont pas le moindre lien avec ce qui s'y passe. Elles en ignorent tout. Lorsqu'on observe ce malaise — prenons un exemple connu — qu'éprouve un vrai fumeur lorsqu'il pénètre dans la fabrique de cigarettes Waldorf-Astoria sans avoir la moindre idée de ce qui s'y passe pour qu'il puisse avoir ses cigarettes, on est heureux qu'au moins cet homme perçoive son ignorance de ce milieu créé par les pensées humaines, dans lequel il vit et dont il utilise les produits. Et l'on est déjà content de voir des gens qui ignorent tout du fonctionnement du tramway électrique y monter et en descendre avec un sentiment de malaise. Car qu'ils ressentent ce malaise, c'est déjà le début d'une amélioration dans ce domaine. La pire des choses, c'est de participer à un monde créé par l'homme sans se soucier de ce qu'il est.

Nous ne pouvons agir contre un tel état de choses qu'en commençant déjà dès la dernière étape de l'enseignement primaire, en ne laissant pas l'enfant de 15 à 16 ans quitter l'école sans avoir au moins quelques notions élémentaires des activités essentielles de la vie. De telle sorte qu'il soit porté du désir, de la curiosité de connaître à toute occasion ce qui se passe autour de lui, et que par cette curiosité et cet appétit de savoir, il développe ses connaissances. Nous devrions donc, [142] vers la fin de ses classes, utiliser les différentes matières pour en faire une synthèse, comme nous avons vu dans la conférence précédente que l'on peut procéder avec la géographie, qui devient alors une sorte de synthèse. Nous devons ne pas négliger, quand l'enfant a acquis les concepts de physique et d'histoire naturelle, de l'initier au moins à la marche de certains ensembles d'activités qu'il puisse comprendre. Un enfant de 15 à 16 ans devrait avoir acquis en général une idée de ce qui se passe dans une fabrique de savon ou dans une filature. Bien entendu, il faudra procéder avec la plus grande économie possible. On peut partout présenter ce qui se fait dans une fabrique sous une forme telle que les choses compliquées soient exposées d'une manière simple. Je crois que M. Molt me donnera raison si j'affirme qu'en s'y prenant « économiquement », on peut présenter à l'enfant tout le processus de fabrication des cigarettes et même du commencement à la fin, résumé en quelques phrases courtes, en s'aidant, pour rendre la chose compréhensible, de ce qui a été étudié ailleurs. C'est un bienfait considérable pour l'enfant de 13, 14, 15, 16 ans, que de lui donner une idée d'ensemble de certaines branches de l'industrie. Il serait très bon pour cet âge d'avoir un cahier où l'on trouverait : fabrication du savon, filatures, tissage, etc. On n'a pas besoin de lui enseigner une technologie mécanique ou chimique très poussée, mais un cahier de ce genre lui rendrait de très grands services. Et même si le cahier vient à se perdre, il

en restera toujours quelque chose. Car non seulement il connaîtrait ces choses, mais — et c'est le plus important — il sentirait plus tard dans la vie et dans l'exercice de son métier qu'un jour il les a déjà étudiées. Cela agit sur son comportement, sur l'assurance avec laquelle il prendra place dans le monde. C'est une chose très importante pour la volonté, pour la faculté de décision. Vous n'aurez dans aucune profession des êtres doués d'une forte initiative s'ils n'ont pas dans ce monde le sentiment qu'ils ont acquis autrefois des connaissances, même élémentaires, sur ce qui ne relève pas de leur métier. Ils peuvent les avoir oubliées : il leur en restera quelque chose pourtant. Il est vrai, nous apprenons beaucoup de choses à l'école. Et dans les « études du milieu » (NDT site: « Anschauungsunterricht » cours sur les façons de voir), qui débouchent bien souvent sur des platitudes, on enseigne bien quelque chose de ce genre. Cependant on peut constater souvent que les gens n'ont pas ce sentiment : j'ai déjà vu cela, et c'est une chance pour moi de [143] l'avoir vu. — Bien au contraire, le sentiment éprouvé, c'est : Dieu merci, j'ai oublié tout cela, et c'est une bonne chose que je l'aie oublié. — Voilà un sentiment que nous ne devrions jamais faire naître en l'être humain. Si nous avons été enseignés dans notre enfance comme je viens de le décrire, d'innombrables choses jailliraient de notre subconscient lorsque plus tard nous entrerions dans une usine. Aujourd'hui, tout est spécialisé, et c'est en réalité une chose terrible. Et si dans la vie tant de choses sont spécialisées, c'est parce que nous commençons déjà à spécialiser dans l'enseignement.

Ce qui vient d'être exposé, on pourrait le résumer ainsi : tout ce que l'enfant apprend au cours de ses années d'école, devrait l'être dans un esprit si ample que partout des fils s'en prolongeraient jusque dans la vie pratique. Beaucoup de choses qui sont aujourd'hui anti-sociales pourraient être rectifiées, si bien que nous aurions au moins une ouverture sur ce qui, plus tard, ne sera pas du domaine direct de notre profession.

### **On peut venir à une économie nationale élémentaire**

GA300b [2] 105-105 (4/1975) 21/06/1922 - FG- [www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)

C'est donc bon quand nous introduisons turbines à eau, fabrication de papier. Sur le filage on peut revenir plus tard. Je disais cette fois-là, on doit apprendre à connaître cela de proche en proche. Les enfants auront beaucoup de cela, quand nous leur apprenons la fabrication de papier, et la roue à aubes et les turbines, en lesquelles on peut faire des perspectives et gagner maintes choses. On peut gagner des points de vus géographiques, la signification du cours des fleuves. On peut passer par là jusqu'à une économie nationale élémentaire.

## **La non-connaissance de la technique est le début du non social / L'École Waldorf veut devenir équitable à l'économie mondiale**

GA307 [9] 196-198 (, 4/1973) 15/08/1923 - FG- [www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)

Lui (l'écologiste) devrait absolument recevoir plus loin un concept pratique de ce qui nous environne perpétuellement et qui aujourd'hui encore est quelque chose d'entièrement incompréhensible, insaisissable pour beaucoup d'humains parce que l'école ne trouve pas la possibilité de passer au bon moment de l'humain au conforme à la vie et conforme au monde. Pour certaines choses de la vie, cela ne va pas sans que l'humain endure des dommages à tout son développement psychique. Qu'on pense seulement à ce que donc l'humain est organiquement extraordinairement sensible, quand, disons-nous, une quelque matière est dans l'air qu'il ne peut assimiler qu'il ne peut pendre en lui, quand une quelque chose, qui est dans l'air ne lui est pas conforme. Maintenant, dans la vie sociale, dans la vie du monde cela se comporte toutefois autrement. Là nous devons vivre maintes choses, qui nous sont peut-être moins conformes, mais elles nous deviennent conformes quand nous gagnons vis-à-vis d'elles un rapport par là que dans l'âge correct de la vie nous sommes introduits en elles de façon correcte.

Pensez donc, combien beaucoup de gens montent aujourd'hui dans une voiture de tramway, sans savoir, comment quelque chose de tel est mis en mouvement, comment est le mécanisme. Oui, il y a des gens, qui voient chaque jour passer le chemin de fer devant eux et n'ont pas d'idée ressentie de comment est le mécanisme de la locomotive. Mais cela signifie que l'humain se tient là dans le monde et est environné de tant de choses qui viennent d'esprits humains, que l'esprit humain a créé, mais ne prend pas part à cet esprit humain. Avec cela est absolument fait le début avec la vie non sociale, quand nous laissons être dans notre environnement ce que l'esprit humain a créé, sans avoir au moins une compréhension générale correspondant à cela.

Et ainsi, nous voulons dans le principe de l'école Waldorf tout de suite autour de la quatorzième, quinzième année de vie laisser le cours fluer dans l'enseignement et aussi la prise en main de choses absolument pratiques. Et c'est donc en même temps l'âge de la vie dans lequel l'humain passe par la maturité sexuelle. Cette maturité sexuelle sera regardée aujourd'hui extraordinairement unilatéralement. En vérité elle signifie que l'humain sera absolument ouvert pour le monde. Pendant que jusque-là il vivait plus en lui-même, il sera ouvert pour le monde, sera disposé à cela, de gagner de la compréhension pour les choses du monde, pour les autres humains et pour les choses du monde. De cela nous venons absolument à la rencontre de la nature humaine quand nous avons auparavant orienté le regard sur ce qui

relie l'humain à la nature. Mais maintenant nous commençons très énergiquement à relier l'écolier et l'écolière dans la quatorzième, dans la quinzième année avec ce que l'esprit humain a créé dans la plus large circonférence. Par là nous plaçons l'humain plein de compréhension dans la vie sociale.

Mes très chers présents, aurait-on saisi des yeux un tel principe scolaire il y a encore soixante ou soixante-dix ans, ainsi ce qu'on nomme aujourd'hui le mouvement social, aurait reçu une tout autre forme qu'il n'a dans l'Europe moderne et l'Amérique. D'une manière prodigieuse a cru la compétence technique de l'humanité, la compétence commerciale de l'humanité. Qu'avons-nous en tout traversé dans les dernières soixante à soixante-dix années ? Nous avons traversé les grands progrès techniques, nous avons effectué le passage du commerce national au commerce mondial, et nous avons finalement effectué le passage de l'économie nationale à l'économie mondiale. Les rapports sociaux extérieurs sont pleinement devenus autres, qu'ils étaient voici soixante à soixante-dix ans. Mais notre enseignement nous l'avons conduit ainsi comme si tout cela ne s'était pas passé. Nous l'avons toujours omis, tout de suite à l'âge de vie correct, dans les quatorzième, quinzième années, d'introduire les enfants dans les choses pratiques de la vie. Nous ne voulons absolument pas être ignares dans le principe scolaire Waldorf et mettre donc quelque peu entièrement de côté la charitable éducation lycéenne ; nous préparons nos écoliers, dont les parents le souhaitent, ou ceux qui veulent l'avoir eux-mêmes, aussi pour le cursus lycéen, pour l'examen de sortie lycéen. Mais nous ne mesurons pas que notre temps exige une compréhension pour l'actuel présent. Pendant que les Grecs avec toute leur formation voulaient servir la vie, non très certainement pas appris en égyptien, donc quelque chose qui depuis longtemps a appartenu au passé, nous introduisons effectivement nos garçons – et aujourd'hui les filles le font avec – dans un monde qui n'est pas du tout le monde du présent. Pas étonnant que les humains dans le monde du présent ne comprennent si peu à vivre.

Le destin du monde a poussé par dessus la tête aux humains, tout de suite parce que l'enseignement n'a pas développé le raccordement à la transformation sociale. Nous voulons dans le principe scolaire Waldorf tout de suite suivre que nous trouvons la possibilité de développer pleinement l'humain comme humain, et placer l'humain correctement dans l'humanité.

## **La non-connaissance de la technique est un défaut psychique**

GA302 [8] 085-086 (5/1986) 11/05/1919 - FG- [www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)

Bref, il faut éveiller tout ce qui permet à l'homme de comprendre ce qui, de fait, doit arriver dans la vie si l'on veut que la vie continue. Sans cela, l'homme vit en réalité toujours dans un milieu qui lui est inconnu. C'est bien là le trait caractéristique. Cette infâme caractéristique de notre époque : l'homme vit dans un milieu totalement inconnu. Descendez dans la rue où le tram arrive, regardez les gens qui sont là, debout, à attendre le tram, et demandez-vous combien de ces gens savent de quelle manière ce tram est mis en mouvement, comment les forces naturelles agissent pour que ce tram puisse être mis en mouvement. Oui, croyez bien que cela exerce une action profonde sur la constitution de l'être humain, le spirituel, psychique et physique. Ce n'est pas du tout la même chose si l'on traverse la vie en connaissant au moins les éléments de base du milieu dans lequel on vit ou qu'on ne les connaît pas. Pour le psychospirituel, se servir de moyens de transport ou autres moyens sans en connaître les éléments de base, c'est être aveugle. Exactement comme un aveugle parcourt le monde sans connaître les effets de la lumière. De même aujourd'hui les hommes traversent en aveugles le monde de culture parce qu'ils ne voient pas, n'ont pas reçu la possibilité de comprendre les choses. C'est là un défaut psychospirituel. Et ce sont les dommages qui surgissent dans à l'humanité de culture, que les hommes sont aveugles à l'égard de ce qui les entoure.

Il y a encore une chose dont il faut tenir compte : si l'on apprend aussi en professionnel par exemple, l'arpentage, le nivellement, c'est au plus tôt je pense, à 19-20 ans qu'on l'apprend : on n'a aujourd'hui pas la moindre occasion de s'instruire plus tôt d'une façon élémentaire sur le nivellement ou l'arpentage, sur le maniement d'un jalon, et ainsi de suite ; cela, on ne le connaît pas du tout — oui, c'est toute autre chose, pour la vie entière, si l'on a fait ces choses à 15 ans, étant adolescent, ou si on ne les aborde qu'à 19 ou 20 ans. À 19-20 ans, cela s'imprime plus comme quelque chose d'extérieur que lorsqu'on l'a fait à l'âge de 15 ans. À ce moment-là, cela ne fait qu'un avec l'esprit humain. Si bien qu'on le possède vraiment comme une propriété personnelle, pas seulement comme appartenant à sa profession. Il en va de même pour les choses élémentaires de la mécanique et aussi pour celles que j'ai indiquées pour l'éducation des filles.

Nous devons exiger de nous-mêmes d'offrir à l'enfant des sentiments et des contenus affectifs qui ensuite vivent comme vivent les membres. Dans leur organisme, les hommes ne sont pas non plus ainsi faits qu'à trois ans on leur accroche deux bras qui restent tels quels, mais ils grandissent. De même, nous devons offrir des concepts et des sentiments qui ensuite grandissent. De nos jours, on s'évertue à offrir à l'enfant quelque chose qui ensuite ne vit

pas, qu'il a encore en lui sous la même forme quand il est devenu un vieillard cacochyme. Il faut que les choses vivent avec nous. Or elles ne le font que si on les apprend à l'âge qui convient. Et nous devons nous dire qu'il est extrêmement important pour un jeune qui, du fait de ses qualités spécifiques, est réellement engagé dans telle ou telle voie dans un but professionnel, de le réapprendre encore une fois ; bâtir sur quelque chose qu'on sait déjà, c'est de toute façon d'une énorme importance.

## **Cours sur les affaires de crédit à partir de 12 ans / Comptabilité**

GA294 [11] 191-191 (6/1990) 05/09/1919 - FG- [www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)

Ce qui est faculté de jugement proprement dite, par quoi nous pouvons compter sur la compréhension par l'intelligence, par l'intellect, intervient dans la dernière période des classes primaires. C'est pourquoi nous emploierons précisément la 12<sup>e</sup> année, où les facultés s'orientent vers le jugement compréhensif, pour combiner celui-ci avec ce qui nécessite encore un certain sens instinctif, mais qui disparaît déjà grandement sous l'influence du jugement. Ce sont en quelque sorte des instincts crépusculaires dont il faut triompher par le jugement.

À cet âge, il faut tenir compte du fait que l'être humain a (3) « Cours sur la nature humaine », treizième conférence. [166] un certain sens du calcul de l'intérêt, de tout ce qui est à gagner, de ce qui repose dans l'escompte, et ainsi de suite. Ceci fait appel aux instincts ; mais il faut que ceux-ci soient fortement dominés par le jugement, c'est pourquoi nous devons placer à ce moment l'enseignement des rapports qui existent entre le mathématique et entre la circulation des marchandises et les conditions de fortune, donc le calcul des pourcentages, le calcul d'intérêts, et ainsi de suite, le calcul d'escompte.

Il est très important que ces notions ne soient pas enseignées trop tard à l'élève. Le faire trop tard, c'est en fait compter seulement sur son égoïsme pour les lui faire comprendre. En lui enseignant un peu ce qu'est une traite, en lui faisant comprendre le sens de la comptabilité commerciale, lorsqu'il s'achemine vers sa 12<sup>e</sup> année, nous ne nous appuyons pas encore sur son égoïsme. La tenue des livres pourra venir plus tard : il y faut déjà plus de raison. Mais enseigner ces notions à ce moment est d'une grande importance quand l'enfant est encore jeune, car ce ne sont pas encore les sentiments de profit personnel qui s'éveillent lorsqu'on étudie le calcul des intérêts, la manière de rédiger une traite, etc. Plus tard, dans une école de commerce, la chose deviendra plus douteuse/inquiétante, quand l'humain est plus âgé.

*Remarque : la lettre de change joue actuellement un rôle plus faible au temps de Steiner : le pédagogue pourra donc dans la mesure du possible quelque chose de comparable dans l'actuel système de crédit. D'autre part, le change est particulièrement intéressant sur la base du rapport initié à trois personnes. En eux un pur rapport économique pourra être poursuivi pendant par ex. la dette foncière empiète déjà sur le droit et fait celui-là marchandise d'apparence. Le change pourrait donc être traité dans un âge dans lequel on n'aimerait pas encore critiquer explicitement l'implication des membres, mais encore seulement éveiller seulement positivement un sentiment pour un des membres. Le pédagogue aura à juger lui-même à partir de quand il pourra construire là dessus aussi appeler à la conscience critique, et passer aux « valeurs papiers » au sens actuel.*

### **Mathématique : apprendre à calculer à l'aide de l'intérêt du capital.**

GA295 [6] 137-139 (2/1969) 04/09/1919 - (EAR,2007)

13006 - Et maintenant, la question suivante : comment vous y prenez-vous pour faire passer les enfants de l'habituel calcul avec les nombres à l'algèbre ? Je vais vous mettre sur la piste, vous continuerez par vous-mêmes. Avant de commencer l'algèbre, vous devez avoir pratiqué avec les enfants le calcul d'intérêt : les intérêts sont égaux au capital multiplié par le pourcentage, multiplié par le temps, divisé par 100. [173]

$$\text{Intérêts} = \text{Capital} \times \text{Pourcentage} \times \text{Temps} / 100$$

Si l'on abrège en ne prenant que les initiales :

$$I = C \times P \times T / 100$$

T = temps du latin tempus, c'est l'abréviation courante pour le temps.

13007 - Pour arriver à cette formule, vous procédez en partant des chiffres habituels ; l'enfant saisit relativement vite ce qu'est le capital, le pourcentage, le temps, etc.

13008 - Vous vous efforcerez donc de rendre ce procédé clair pour l'enfant et de vous assurer que la plupart des enfants ont compris. De là, vous pourrez passer à la formule ci-dessus en veillant toujours que la règle rentre.

13009 - Le premier terme C = Capital. Le deuxième terme P = Pourcentage. Le troisième terme T = Temps. Le quatrième terme I = Intérêts. Ce que je vous ai donné ci-dessus est une formule que je ne retiens que comme formule de base. J'ai déjà fait ainsi le premier pas vers l'algèbre. Lorsque l'enfant a cette formule, il n'a plus qu'à y placer les chiffres et la solution juste en sortira.



13010 - Vous avez ensuite une formule dérivée de la première

$$C = I \times 100 / T \times P$$

13011 - Dans un but mnémotechnique, vous remarquerez que vous pourrez à votre gré permuter les trois lettres C, P, T. Ce qui donne les possibilités suivantes :

$$T = I \times 100 / C \times P \dots\dots\dots P = I \times 100 / C \times T$$

[174]

13012 - De cette manière, nous avons exposé à l'enfant le calcul du capital et maintenant, nous pouvons passer à l'algèbre. Vous pouvez dire tranquillement : « Nous avons appris : une somme 25 égale 8 plus 7 plus 5 plus 5,  $25 = 8+7+5+5$ .

13013 - N'est-ce pas, cela l'enfant l'a déjà compris. Maintenant, après que vous le lui avez expliqué, vous pouvez lui dire : ici (à la place de 25), il peut y avoir une autre somme. Et là (à la place de 8, 7, 5, 5), il peut y avoir d'autres chiffres. Nous pouvons également dire qu'il pourrait y avoir là n'importe quel chiffre. Il y aurait par exemple ici une somme et là  $a + b + c + c$ , mais si, à la place du premier 5, il y a c, il doit aussi y avoir un c à la place du deuxième 5. Exactement comme je place un C à la place de n'importe quel capital, je mets à cette place la lettre c. Après que j'ai montré à l'aide d'un exemple concret le passage du chiffre à la lettre, vous pouvez également développer la notion de multiplication. À partir du cas concret  $9 \times 9$ , vous développez  $a \times a$ , ou  $a \times 2$ , ou encore  $a \times b$ , etc. C'est ainsi que le chemin ira de ces calculs à l'algèbre et de celui-ci au calcul des surfaces.

13014 - Devoir pour demain : développer pour les enfants, d'une façon réellement spirituelle et évidente le calcul de l'intérêt et de ce qui lui est lié, les inversions, avec le calcul du pourcentage, du temps et du capital. De là, comment mettre en lumière le calcul de l'escompte, comment présenter à l'enfant le calcul du rabais, de l'emballage, comment lui présenter le calcul du change. Cela fait partie de ce qu'il faut [175] apprendre aux enfants de 12 ou 13 ans et ils le garderont toute leur vie, sans quoi ils l'oublieront toujours. On peut le traiter de façon simple, mais cela fait partie du programme d'enseignement de cet âge. Le calcul des intérêts composés n'est pas destiné à cet âge.

## Cours sur le social : triarticulation en 7e et 8e classe

GA300a 123-123 (xml) 08/03/1920 - FG- [www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)

*Compte rendu sur l'enseignement en instruction civique.*

R. Steiner : En 7' et en 8' classe, on pourrait enseigner ce qui se trouve dans les Fondements de la question sociale.

### **Aide de l'extérieur pour cours d'économie.**

GA300a [1] 084-084 (4/1975) 25/09/1919 – Fédération des écoles Waldorf

GA 300a [1], S.123, 4/1975, 08.03.1920

*X. : Nous avons également besoin d'éléments de connaissance dans les différents domaines de l'économie. J'ai pensé à ce sujet qu'on pourrait jeter à l'école Waldorf les bases d'une future science de l'économie.*

R. Steiner: il faut alors déterminer quelles sont les personnes de référence pour les différents points. Il faut qu'elles aient l'envie de faire ce travail, mais également qu'elles soient de véritables professionnels actifs. Il ne faut donc pas trouver des conférenciers, comme on dit aujourd'hui, mais de véritables praticiens ayant un sens pour notre démarche. On devrait pouvoir trouver ce genre de personnes. Il faudrait qu'ils rassemblent les diverses branches de la vie pratique. Je crois que l'on pourrait obtenir beaucoup dans cette direction, à condition que ce soit fait comme il faut. Mais vous, les maîtres, vous avez beaucoup à faire cette première année, et vous ne pouvez pas vous disperser. Vous devez être aidés par d'autres personnes. Une telle organisation devrait être faite sérieusement. Il ne doit y entrer aucune suffisance et aucune monopolisation des tâches ; au contraire, il faut que ce soit fait à grande échelle et avec objectivité. On devrait faire appel à des personnes plongées dans la vie pratique.

*X.: M. van Leer a déjà écrit qu'il serait prêt à faire le nécessaire. [98]*

R. Steiner: Oui, il pourrait fort bien aider dans cette direction. On pourrait élaborer une sorte de plan indiquant pour l'essentiel comment il faudrait procéder. Des personnes comme M. van Leer 32 et M. Molt, et encore d'autres qui sont dans la vie économique savent de quelle manière ils ont à se concentrer sur des questions de ce genre quand ils élaborent quelque chose de cette nature. Les professeurs ne seraient pas aussi efficaces ; cela sera mieux réalisé si l'on s'adresse directement à des spécialistes. Peut-être pourrait-on relier cela aux aspirations à un Conseil pour la culture 33. Il faudrait encore discuter de tout cela.

## **Cours d'atelier : produire des pièces pour le marché**

voir « *Ce que l'école Waldorf ambitionne "avant tout" ».*

### **Histoire: la vraie origine de la migration des peuples. / Différenciation propriété du sol et Etat.**

GA295 [6] 178-180 (2/1969) 06/09/1919 - EAR,2007

Les causes par lesquelles on explique d'ordinaire les migrations des peuples reposent très souvent sur des constructions historiques. Si l'on veut serrer les choses de près, l'essentiel, en ce qui concerne les migrations des peuples, et en particulier celles des Goths, etc., c'est que les Romains avaient [220] de l'argent et que les Germains n'en avaient pas et que la tendance existe pour les Germains, partout où il y a une frontière, à vouloir s'approprier l'argent romain par tous les moyens. C'est pour cela qu'ils se firent mercenaires et tout ce qu'il est possible d'être. Des légions entières de Germains se sont mises à la solde des Romains. La migration des peuples est une question économique et financière. Ce n'est que sur cette base que la propagation du christianisme put avoir lieu. La migration des peuples en tant que telle est à mettre au compte de la cupidité des Germains qui voulaient avoir l'argent des Romains. Les Romains en furent aussi appauvris ! Ce fut déjà le cas lors de l'invasion par les Cimbres. On disait aux Cimbres : « Les Romains ont de l'argent tandis que vous êtes pauvres. » Ceci eut un effet puissant sur eux. Ils voulurent aller chercher l'or, l'or des Romains !

Il y a là différents peuples y compris quelques restes celtiques. Vous trouverez aujourd'hui encore, des sonorités qui rappellent nettement la langue celte, par exemple, dans le nom des rivières qui sont à la source du Danube : Brigach, et Broge. Ensuite, partout où le nom d'un lieu comporte « -ach », par exemple Unterach, Dornach, etc. « Ach » provient de « petit ruisseau ». Les terminaisons en « -ill » également rappellent le celte. L'élément germanique recouvre et forme une couche par-dessus l'élément celte. Il faut en outre relever le contraste entre les ariens et les partisans d'Athanase.

Il est très important, et cela apparaît précisément avec les migrations des peuples, d'expliquer aux enfants qu'il n'est pas indifférent que, par exemple, en [221] Espagne ou en Italie, des peuples comme les Goths aient pénétré dans des régions déjà complètement consacrées à l'agriculture. Là, tout était possédé. Là les Goths et d'autres peuples arrivent et se fondent dans les peuples qui étaient déjà sur place. Les Francs progressent vers l'Ouest, dans des régions où tout n'est pas encore occupé par l'agriculture. Ils s'y

maintiennent donc. C'est pour cela que, là où le sol était déjà entièrement pris en propriété, rien n'a survécu des Goths même dans les endroits où ils se sont établis. Des Francs au contraire, tout a survécu parce qu'ils sont arrivés dans des régions encore en friche. Ceci est une loi historique très importante. Elle se vérifie une fois encore, plus tard, dans la configuration de l'Amérique du Nord, où les Amérindiens ont certes été exterminés, mais où on pouvait avancer dans des régions en friche.

Il s'agit d'expliquer clairement la différence qu'il y a entre quelque chose comme par exemple « l'empire des Francs » de Charlemagne et un État tel qu'on en trouve par la suite. Si vous ne connaissez pas cette différence, vous ne pourrez pas franchir le Rubicond historique du 15e siècle. L'empire de Charlemagne n'est pas encore un État. Comment cela se passe-t-il chez les Mérovingiens ? Au début ce ne sont que de véritables grands propriétaires fonciers où seul règne le droit privé. Les coutumes germaniques liées à la grande propriété foncière chez les anciens Germains se transforment ensuite peu à peu en droit romain où celui qui ne fait qu'administrer acquiert peu à peu la puissance. Ainsi, la propriété passe peu à peu à l'administration. Puis, lorsque l'administration sera la véritable puissance régnante, alors seulement apparaît l'État. L'État s'instaure par l'emprise de [222] l'administration. Il apparaît la noblesse administrative par opposition à celle des prince. « Comte » (en allemand « Graf ») a la même racine que graphologue, c'est-à-dire graphein, écrire. Le « comte » (Graf) signifie scribe. Le comte est le scribe romain, l'administrateur, alors que le « prince » est de la noblesse d'épée, où compte encore le courage, l'héroïsme et ainsi de suite. Le « prince » est le premier, celui qui est devant. Ainsi, le principe de l'État est apparu avec le passage du prince au comte. On peut rendre ainsi les choses parfaitement claires.

## **Histoire comme alternances de vie de l'économie, vie de l'esprit et vie de droit.**

GA295 [6] 079-082 (2/1969) 28/08/1919 - (EAR,2007)

Décrivez clairement comment les pèlerins qui sont allés en Orient ont appris à connaître des choses tout autres. En Europe, l'agriculture était à cette époque encore très [98] retardée. En Orient, on pouvait apprendre à connaître une bien meilleure façon de traiter les terres. Les pèlerins qui sont allés en Orient et qui sont revenus en Europe (beaucoup en revinrent, certes) rapportèrent avec eux une connaissance développée de la pratique de l'agriculture. La production agricole subit réellement un essor. En Europe, on est redevable de cela aux expériences que les pèlerins ont rapportées en Europe.

07023 - Décrivez clairement, pour que l'enfant voie dans les formes, comment le froment et le blé poussaient moins bien avant les Croisades, comme ils restaient bas, comme ils étaient plus grêles, moins pleins. Tout cela en images. Décrivez ensuite comment les pèlerins ont aussi réellement appris à connaître le développement industriel de l'Orient d'alors, ce que l'Europe n'avait pas. Beaucoup de choses passèrent de l'Orient à l'Occident. Ce qui sera ensuite si bien décrit de l'activité industrielle des villes d'Italie et des villes situées plus au nord, cela est redevable aux Croisades. L'art est également redevable aux Croisades. Vous pouvez alors provoquer des images du progrès de la culture spirituelle de ce temps.

07024 - Mais vous pouvez également parler aux enfants et leur dire : voyez-vous, enfants, les Européens ont appris à connaître tout d'abord les Grecs. Ceux-ci, déjà durant le premier millénaire, se sont séparés de Rome et sont pourtant restés chrétiens. Dans toutes les contrées occidentales, on a cru que l'on ne pouvait pas être chrétien sans avoir les yeux dirigés vers le Pape. Et maintenant, expliquez aux enfants comment les Croisés ont appris à leur grande surprise et édification qu'il y a également des chrétiens qui ne [99] reconnaissent pas le Pape romain. Cette séparation du côté spirituel de la chrétienté, de l'orientation temporelle de l'Église, était alors quelque chose de tout à fait nouveau. Qu'on explique cela aux enfants.

07025 - Montrez ensuite que parmi les Musulmans qui étaient certes des citoyens peu réjouissants de la Terre, on trouvait pourtant aussi des hommes généreux et courageux et que par cela, les pèlerins ont appris à connaître des hommes qui pouvaient être courageux et généreux sans être des chrétiens. On pouvait donc être un homme bon et courageux sans être chrétien. Cela fut un grand enseignement pour les Européens d'alors qui fut rapporté par les Croisés en Europe.

07026 - C'est une foule de choses que ces Croisés ont conquises en Orient et ont rapportées en Europe pour la culture spirituelle.

07027 - On explique aux enfants : voyez-vous, les Européens n'avaient même pas le coton. Ils n'avaient même pas un mot pour cela. Ils n'avaient pas de mousseline, c'est aussi un mot oriental. Ils ne pouvaient pas s'étendre et se laisser tomber sur un sofa, car ce ne sont que les Croisés qui ont apporté le sofa et l'expression « sofa ». Ils n'avaient pas non plus de matelas. Matelas aussi est un mot oriental. Le bazar vient de là également, qui témoigne d'une manière de penser opposée à celle qui a produit les magasins publics avec leurs grands étalages. Selon leur conception des choses, les Orientaux ont développé les bazars sur une grande échelle. Avant que les Européens aient entrepris les Croisades, il n'y avait rien de semblable. De même le mot magasin n'est pas européen, dans la mesure du moins où il se rapporte au commerce. Cette manière d'utiliser les magasins causée par le développement du commerce, les Européens [100] l'ont seulement apprise des Orientaux. On peut se représenter, dit-on aux enfants, combien la vie en Europe était étroite par le fait qu'on n'ait même pas eu des magasins à utiliser. Le mot arsenal vient aussi de là-bas, mais voyez-vous, il y a autre chose également que les Européens ont appris des Orientaux. C'est ce qu'ils ont rapporté avec le mot « tarifs ». Compter les impôts, les peuples européens savaient très peu le faire jusqu'au 13<sup>e</sup> siècle, mais payer des impôts selon un tarif, payer toutes sortes de taxes, cela ne fut introduit en Europe que lorsque les Croisés l'eurent appris des Orientaux.

07028 - Ainsi, on voit bien que beaucoup, beaucoup d'autres choses sont venues en Europe par les Croisades. De ce que les Croisés avaient voulu, peu de choses se sont réalisées. Mais beaucoup d'autres choses qu'on a apprises en Orient ont, de diverses manières, transformé l'Europe. Tout cela se lia alors à la façon dont les Orientaux conçoivent l'État. La notion d'État s'est développée en Orient beaucoup plus tôt qu'en Europe. Avant les Croisades, l'administration se faisait d'une façon beaucoup moins stricte qu'après. De cela, il résulta qu'on rassembla de vastes territoires d'un point de vue étatique. Cela n'est venu, finalement, qu'avec les Croisades.

07029 - Je suppose toujours que les enfants ont l'âge que j'ai indiqué. On peut alors leur apprendre ce qui suit : vous voyez, enfants, vous avez déjà appris par vos leçons d'histoire que les Romains, dans les temps passés, ont étendu leur domination sur bien des pays. À cette époque-là, l'Europe devint toujours plus pauvre. D'où provenait cet appauvrissement ? On devait donner son argent à d'autres. L'Europe centrale s'appauvrira maintenant à nouveau parce qu'elle [101] doit donner son argent à d'autres. À cette époque, les Européens devaient céder leur argent à d'autres. En ce temps-là les Européens devaient donner leur argent aux Asiatiques. Des masses

d'argent partirent pour les frontières de l'Empire romain. Une économie du troc s'instaura de plus en plus. C'est quelque chose qui pourrait à nouveau survenir, si triste que ce soit, si les hommes ne rétablissent pas le contact avec le spirituel. De toute façon, dans cette pauvreté se développa l'esprit d'ascèse et d'abnégation.

07030 - Mais c'est alors que les Européens apprirent d'Asie toutes sortes de choses grâce aux Croisades, la production industrielle, l'agriculture. Par cela, ils purent de nouveau produire des choses que les Asiatiques purent leur acheter. L'argent leur revint, l'Europe devint toujours plus riche, précisément pendant les Croisades. Cet enrichissement de l'Europe provint de ce qu'elle augmenta sa propre production. C'est une conséquence plus lointaine. Les Croisades sont de véritables émigrations vers l'Asie. En Europe revint une certaine connaissance. Ce n'est que par cette connaissance qu'il fut possible de créer Florence, d'en faire ce qu'elle est devenue. C'est par cela seulement que des personnalités comme Dante et d'autres purent apparaître.

07031 - Voyez-vous, il serait nécessaire qu'on laisse de telles impulsions traverser la représentation historique. Lorsqu'on dit aujourd'hui que l'on doit s'occuper davantage de l'histoire de la culture, les gens pensent alors qu'ils doivent décrire d'une façon absolument sèche comment les faits s'enchaînent. C'est ainsi qu'on devrait décrire l'histoire déjà dans ce degré inférieur de l'enseignement : d'une façon subjective, en développant des images montrant que [102] le temps produit réellement des résurrections, que la pauvre Europe ressuscite alors qu'elle n'était recouverte que de territoires à peu près inhabités, où il n'y avait pas de villes, où les gens ne pratiquaient qu'une pauvre agriculture. Il faut montrer que c'est précisément de cette pauvre Europe que surgit l'enthousiasme pour les Croisades et que les gens ne furent précisément pas à la hauteur, qu'ils n'en vinrent qu'à se battre entre eux. Montrez comment l'immoralité se répandit, comment la lutte gagna l'Europe elle-même, comment ce que les Croisés s'efforçaient d'obtenir ne fut précisément pas atteint, mais comment, au contraire, on fit le jeu des Musulmans, comment les Européens apprirent beaucoup en Orient, comment des villes florissantes surgirent et dans ces villes, une culture spirituellement riche parallèlement à l'agriculture. Montrez comment les champs devinrent plus fertiles, comment l'industrie s'épanouit, comment aussi la culture de l'esprit prit un essor.

07032 - Qu'on s'efforce de présenter tout cela aux enfants en images claires et de leur expliquer comment les hommes avant les Croisades, n'auraient pas pu s'étendre sur les sofas, il n'y avait pas alors de vie bourgeoise avec des sofas dans des pièces agréables. Essayez de dépeindre clairement cette histoire ; vous donnerez alors une histoire plus vraie. Montrez comment

l'Europe s'était appauvrie jusqu'au troc et ne s'est enrichie de nouveau que grâce à ce qu'on a appris. Cela rendra vos leçons d'histoire vivantes.

*Remarque : L'histoire se déroule pour Steiner manifestement comme « évolution » de l'organisme social tri-articulé. Les professeurs d'histoire qui aimeraient approfondir ce rapport le trouveront explicitement mis en évidence par ex. dans la GA 83, en particulier dans la dernière conférence, et très clairement par ex. aussi dans GA 305, conférences 10, 11 et 12.*

### **Ce que la crise exige de l'école.**

GA023 [3] 048-0452 (6/1976) 00/00/1919 - (EAR, 1991)

GA 23 [3], Seite 68 ff, 6/1976, 1919

On ne peut développer une pensée, des sentiments, une volonté et des désirs sains en ce qui concerne la constitution de l'organisme social que si l'on reconnaît - ne serait-ce que plus ou moins instinctivement - qu'une triple organisation, comparable à celle du corps humain, lui est salutaire.

02/08 Depuis que Schaeffle a écrit son livre sur l'édification de l'organisme social, on a cherché des analogies entre l'organisation d'un être naturel - disons celle de l'homme - et la société humaine. On a voulu déterminer ce qui, dans l'organisme social, serait la cellule, les réseaux cellulaires, les tissus et cetera. Récemment encore est paru un livre de Meray: «Mutation du Monde» dans lequel l'auteur transpose tout simplement certaines des lois et observations des sciences naturelles dans le domaine de ce que l'on prend pour l'organisme social humain. Tout ce jeu d'analogies n'a absolument rien à faire avec ce qui a été dit ici. Et celui qui croit voir, dans notre étude, un jeu d'analogies entre organisme naturel et organisme social prouve qu'il n'a pas saisi l'esprit de ce livre. Car nous ne cherchons pas à transposer dans l'organisme social une vérité conforme aux lois de la nature. Ce que nous cherchons est tout différent. Nous voudrions que la pensée et la sensibilité de l'homme apprennent, par l'observation de l'organisme naturel, à ressentir ce qui est viable afin de savoir l'appliquer ensuite à l'organisme social. Un transfert direct, à celui-ci, de ce qu'on a appris sur l'organisme naturel, comme on le fait souvent, ne fait que montrer qu'on ne veut pas acquérir la possibilité d'étudier l'organisme social d'après les lois qui lui sont propres, ainsi qu'on doit le faire lorsqu'on étudie un organisme naturel. Dès que l'on considère vraiment objectivement l'organisme social pour en pressentir les lois propres, comme fait le savant devant un être naturel, à ce moment tout jeu d'analogie cesse en face du sérieux de l'observation.



02/09 On pourrait aussi penser que cet exposé est basé sur la croyance que l'organisme social devrait être «édifié» selon des théories abstraites, reproduites à partir des sciences naturelles. Cependant cette pensée serait aussi éloignée que possible de ce dont il est question ici. Il s'agit d'indiquer tout autre chose. La crise actuelle que traverse l'humanité exige qu'en chaque être humain se développent certains sentiments et que ces sentiments soient suscités par l'éducation et l'école, au même titre que l'assimilation des quatre opérations. Tout ce qui jusqu'à présent a donné naissance aux anciennes formes d'organisation sociale, sans être assimilé consciemment par l'âme humaine, deviendra inopérant à l'avenir. Il appartient aux impulsions de l'évolution, qui dès à présent veulent intervenir d'une manière nouvelle dans la vie humaine, que les sentiments dont nous parlions soient exigés de chaque homme, au même titre que le fut depuis longtemps une certaine culture scolaire. Que chacun puisse ressentir d'une manière saine comment doivent agir les forces de l'organisme social pour que celui-ci se révèle viable, c'est ce qui est exigé de l'homme dès à présent. On devra acquérir un sens nouveau qui permette de ressentir qu'il est malsain et antisocial de vouloir s'insérer dans cet organisme sans éprouver ce sentiment.

02/10 On entend aujourd'hui parler de «socialisation» comme d'une nécessité de l'époque. La socialisation ne sera pas une voie de guérison, mais un palliatif de charlatan, peut-être même un processus destructeur pour l'organisme social si les âmes et les coeurs humains n'arrivent pas - ne serait-ce qu'instinctivement - à reconnaître la nécessité d'une triarticulation de l'organisme social. Pour agir sainement, l'ensemble social doit former de manière organique trois parties.

02/11 L'une de ces trois parties, de ces trois membres, est la vie économique. Nous l'étudierons en premier parce qu'elle a, selon toute apparence, étendu son empire au reste de la vie sociale, grâce à la technique et au capitalisme modernes. Cette vie économique doit être, dans l'organisme social, une fonction aussi indépendante, aussi relativement autonome que le système neurosensoriel dans l'organisme humain. Son domaine comprend la production, la circulation et la consommation des marchandises.

02/12 Comme seconde partie de l'organisme social, il faut considérer le Droit public, la vie politique proprement dite. Elle comprend ce que l'on pourrait désigner comme la vie propre de l'Etat, dans son sens déjà ancien d'Etat de droit. Alors que la fonction économique englobe tout ce dont l'homme a besoin, que ce soit en provenance de la nature ou de sa propre production, tout ce qui a à voir avec les marchandises, leur production et leur consommation, cette seconde partie ne concerne que ce qui - sur des fondements purement humains - a rapport aux relations d'homme à homme.

Il est essentiel, pour la compréhension des membres constituant l'organisme social, que l'on connaisse la différence entre le système du Droit public, qui ne peut avoir à faire qu'avec les rapports d'homme à homme - sur une base purement humaine - et la vie économique qui n'a à faire qu'avec la production, la circulation et la consommation des marchandises. On doit avoir le sentiment de cette distinction dans la vie même, pour que découle de ce sentiment la séparation des domaines du droit et de la vie économique, comme, dans l'organisme humain naturel, l'activité nerveuse et sensorielle se distingue de l'activité respiratoire des poumons, modifiant l'air extérieur.

02/13 Comme troisième membre, qui doit se placer d'une façon tout aussi indépendante à côté des deux autres, on doit considérer dans l'organisme social ce qui concerne la vie de l'esprit. Pour s'exprimer clairement, et puisque l'expression culture spirituelle (et tout ce qui s'y rapporte) est loin d'être précise, on pourrait dire que ce troisième membre doit intervenir dans l'organisme social sur la base des dons naturels, tant spirituels que physiques, particuliers à chaque individu humain. Le premier système, la vie économique, a affaire à tout ce qui doit être là pour que l'homme puisse régler ses rapports matériels avec le monde environnant. Le second système a affaire à tout ce qui doit exister dans l'organisme social en raison des rapports d'homme à homme. Le troisième est en relation avec tout ce qui doit provenir de l'individualité humaine elle-même et être incorporé à l'organisme social.

02/14 De même que la technique et le capitalisme ont donné en fait à notre vie sociale son caractère actuel, de même est-il indispensable que les plaies qu'ils lui ont nécessairement causées soient guéries par le fait qu'on place l'homme et la vie sociale humaine dans un rapport correct avec les trois membres de l'organisme social.

## **La tri-articulation doit venir comme une fois un.**

GA329 [7] 140-141 (1/1985) 02/04/1919 - (EAR,2007)

04044 - Nous avons une chose dont tout le monde sait qu'elle ne peut exister hors la vie en société — vraisemblablement nos modernes égoïstes aimeraient bien la garder aussi pour eux — et c'est, pour un organisme délimité, la langue. On ne cesse de le répéter dans les écoles comme parole d'évangile : si l'homme vivait sur une île déserte et grandissait dans la solitude, il ne saurait pas parler ; car la parole ne peut s'acquérir qu'en société. Il faut reconnaître que tout ce que recouvre le capital privé, la propriété, ce que recouvre l'autorité sur une main d'œuvre et ainsi de suite, tout cela et encore les talents d'un homme, les dons d'un individu, a, à l'instar de la langue, une fonction sociale, fait partie de la vie sociale et n'est possible qu'en son sein. Il faut que vienne le moment où les hommes voient clairement dès l'école ce qu'ils doivent au corps social et par conséquent ce qu'ils ont le devoir de rendre au corps social. C'est pourquoi je compte sur l'entente sociale : il faut qu'elle vienne comme aujourd'hui la table de multiplication vient de l'école. Encore faudra-t-il aussi changer sa façon d'apprendre en ce domaine. Il fut un temps où on apprenait à l'école tout autre chose qu'aujourd'hui ; il suffit de penser aux écoles romaines. Il viendra le moment où, précisément, on enseignera dès le départ aux écoliers ce qu'est l'entente sociale. Sous l'influence de la technique et du capitalisme modernes, on a oublié ce que c'est et c'est pourquoi notre corps social est aujourd'hui tombé malade.

## **Quelles facultés doivent-elles être développées ?**

GA296 [13] 058-065 (4/1991) 11/08/1919 - R. Burlotte

La tête humaine n'est pas seulement ronde parce qu'elle doit ressembler à un chou, mais bien parce qu'elle est la reproduction d'un corps céleste. Toute la nature est imagée, et nous devons savoir pénétrer dans ces images, de sorte que puisse rayonner dans nos cœurs, dans nos âmes et aussi dans nos têtes, bien que ce soit le plus difficile, ce qui peut être insufflé à l'homme lorsqu'il saisit des images. Dans l'organisme social, nous devons parler de certaines choses en images. Et il faudra croire ces choses. Alors seulement nous verrons surgir des scientifiques qui sauront parler de l'insertion concrète des marchandises dans l'organisme social; car la marchandise que l'on produit correspond au besoin des hommes. Aucun concept abstrait ne saurait saisir la valeur sociale de ce besoin. Seul le peut le cœur humain qui s'est trempé dans cette pensée imagée. Autrement il ne peut y avoir de socialisme. Vous pouvez placer dans l'organisme social tous ceux qui savent déterminer les besoins; si vous ne faites pas, en même temps, pénétrer une pensée imaginative au moyen de l'éducation, il est impossible que

l'organisme social prenne des formes véritablement sociales; autrement dit: il faut parler d'images. Aussi bizarre que cela puisse sonner aux oreilles socialistes, il est indispensable, si l'on veut vraiment socialiser l'humanité, que les hommes utilisent pour se parler des images qui puissent éveiller des imaginations.

03007 - C'est cela qui importe. On ne comprendra, en le sentant, ce que c'est qu'une marchandise qu'à l'aide d'une science ouverte au langage des images!

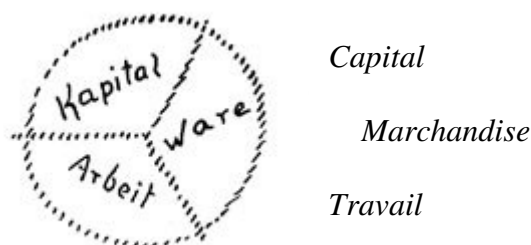
03008 - D'autre part, dans la société de l'avenir, le travail devra régner de façon juste. Ce qu'on dit aujourd'hui au sujet du travail est absurde. En effet le travail en tant que tel n'a absolument rien à voir avec la production des marchandises. [62] Karl Marx appelle la marchandise une force de travail cristallisée. C'est un pur non-sens, rien de plus. Car de quoi s'agit-il lorsque l'homme travaille? Du fait que, d'une certaine manière, il s'use lui-même. Or vous pouvez produire cette auto-usure d'une façon ou d'une autre. Si votre compte en banque ou votre porte-monnaie sont suffisamment remplis, vous pouvez pratiquer un sport, et, ce faisant, exercer des efforts, utilisant ainsi votre force de travail. Mais vous pouvez aussi scier du bois ou faire tout autre chose. Le travail peut être exactement le même si vous sciez du bois ou si vous pratiquez un sport. Ce qui importe ce n'est pas la quantité de force que vous consacrez à un travail, mais c'est la finalité de ce travail dans la vie sociale. La force de travail n'a, en elle-même, rien à voir avec la vie sociale, dans la mesure où il s'agit de créer des marchandises. C'est pourquoi dans l'organisme social tripartite, il faudra que l'impulsion au travail soit tout autre que celle qui consiste à fabriquer des marchandises. Le travail fabrique des marchandises parce qu'il faut bien qu'il s'applique à quelque chose. Mais ce qui doit fournir son impulsion au travail de l'homme, c'est la joie, c'est l'amour du travail. Et nous ne parviendrons à instaurer de véritables formes sociales que si nous trouvons les méthodes pour que l'homme veuille travailler parce que le travail est pour lui une évidence.

03009 - Cela n'aura lieu que dans une société où vous pourrez parler de concepts inspirés. Personne ne pourra, comme par le passé, où les choses étaient instinctives, ataviques, enflammer en l'homme la joie et l'amour du travail, si vous ne faites pas pénétrer dans la société des idées et des sentiments issus de l'inspiration des initiés. Ces concepts devront porter les hommes de telle sorte qu'ils voudront d'eux-mêmes se vouer à l'organisme social. Autrement dit, ils voudront travailler par compréhension [63] de l'organisme social. Or seuls les hommes à qui l'on parle de concepts inspirés, c'est-à-dire de science spirituelle, peuvent avoir une telle compréhension. En somme, pour ressusciter le travail, il ne nous faut plus ces concepts creux que l'on déclame aujourd'hui; nous avons besoin d'une science spirituelle qui pénètre les coeurs et les âmes. Les hommes éprouveront alors de la joie et de

l'amour pour le travail, de sorte que le travail pourra prendre place à côté des marchandises. Pour cela il faut que ceux qui sont des pédagogues de la société ne parlent pas seulement d'imagination, mais aussi d'inspiration ainsi que des concepts qui dans notre société complexe doivent régir l'existence des moyens de production et la répartition correspondante du sol.

03010 - Pour cela il faut répandre dans la société des concepts intuitifs. Ces concepts que vous trouvez dans mon livre «Fondements de l'organisme social» à propos du capital, ne pourront s'épanouir que dans une société réceptive à l'intuition. Le capital trouvera sa place dans l'organisme social lorsqu'on admettra à nouveau que l'homme doit s'ouvrir à l'intuition. La marchandise y trouvera sa juste place lorsqu'on admettra qu'il faut des imaginations, et le travail lorsqu'on admettra qu'il faut des inspirations.

03011 - Si vous considérez ce schéma, sans écrire les trois concepts l'un au-dessous de l'autre, mais en les plaçant [64] de cette façon, et si vous les pénétrez de tous les concepts qui se trouvent dans mon livre sur les fondements de l'organisme social, vous pouvez beaucoup apprendre. Car il existe des rapports réciproques entre travail et marchandise, entre marchandise et capital, du fait que le capital achète la marchandise entre travail et capital, etc... il faut seulement ordonner ces trois concepts de façon juste.



03012 - On a raison de dire que, dans l'avenir, l'humanité devra pénétrer l'ordre social, mais il est nécessaire que cet ordre social soit réalisé par des hommes qui s'habituent à écouter la science des initiés qui parle d'imagination, d'inspiration et d'intuition. Il s'agit d'une chose sérieuse, car cela signifie que sans science de l'Esprit, il n'y a pas de transformation sociale possible dans l'avenir, rien de moins! Or vous n'aurez jamais la possibilité de faire comprendre aux hommes l'importance de l'intuition, de l'imagination, de l'inspiration, si vous laissez l'école aux mains de l'État. Car que fait l'État avec les écoles?

03013 - Prenez quelque chose qui appartient d'une part à l'école et d'autre part à l'État. En fait il s'agit d'une chose abominable! Mais les gens ne s'en aperçoivent pas; prenez par exemple le droit public. Il doit s'élaborer d'après

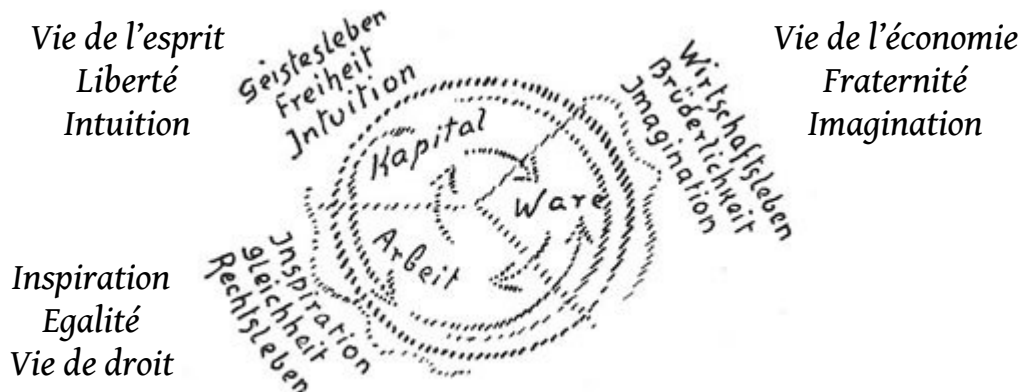
des mœurs et des habitudes que les hommes conçoivent comme justes, du fait qu'un parlement en a décidé. Je parle des démocraties et non des monarchies. Chaque citoyen majeur élabore donc par l'intermédiaire de son représentant, le droit public. Le parlement décide des lois. Puis vient le professeur qui étudie ces lois et les enseigne telles quelles, en tant que droit public. Autrement dit la science est à la remorque de l'État, et ici de la façon la plus éminente. Le professeur de droit ne doit rien enseigner d'autre que le droit de l'État. On n'aurait même pas besoin d'un professeur, si l'on pouvait enregistrer les lois sur des disques; il suffirait de poser un [65] phonographe sur la chaire, et celui-ci n'aurait qu'à débiter les décisions du parlement. Voilà la science.

03014 - Ceci dans un domaine extrême. Voyez-vous, il n'y a là rien qui soit inspiré; vous ne pourrez pas prétendre, en effet, que les décisions qui émanent aujourd'hui d'une note du parlement sont de véritables inspirations. Or cela doit être l'inverse; le droit doit d'abord naître au sein de la vie spirituelle, dans les universités, en tant que science, à partir de la pure activité de l'esprit humain. Car c'est seulement s'il la reçoit des hommes que l'Etat pourra recevoir sa juste configuration. Certains pensent que la tripartition veut mettre le monde sur la tête. Oh non! c'est le monde qui est sur la tête, et la tripartition veut seulement le remettre sur ses pieds.

03015 - Voyez-vous, il s'agit avant toute chose, aujourd'hui, de saisir clairement de tels concepts. Sinon nous allons vers la mécanisation de l'esprit, l'endormissement, c'est-à-dire la végétalisation de l'âme et l'animalisation du corps, c'est-à-dire sa soumission aux instincts.

03016 - Il est très important de voir que le changement de la pensée doit être aussi radical si l'on veut voir fleurir un quelconque espoir de guérison pour la société. Les hommes doivent d'abord comprendre que l'organisme social devra se fonder sur ses trois domaines séparés de façon saine. Lorsque la vie économique se sera constituée de façon autonome, lorsque les hommes auront saisi que la fraternité doit y régner, alors, et alors seulement, on apprendra ce que l'imagination signifie par rapport aux marchandises. Lorsque des hommes inspirés sauront pénétrer ce qui s'élabore, d'égal à égal, au parlement, lorsqu'une véritable égalité régnera, c'est-à-dire lorsque chacun pourra faire valoir ce qui vit en lui, alors et alors seulement on verra dans le monde ce que l'inspiration signifie pour le travail, à savoir qu'elle engendre la joie et l'amour du travail. Or cette expérience de l'égalité [66] sera fort différente pour chacun. Ainsi pourra régner l'égalité dans la vie juridique, vie juridique qui devra être inspirée et non plus fixée de façon terre-à-terre comme c'est de plus en plus le cas dans les démocraties habituelles.

03017 - Quant au capital, il ne pourra être utilisé de façon juste dans l'organisme social que si l'intuition parvient jusqu'à la liberté et si cette liberté s'épanouit dans une vie spirituelle qui se développe à partir d'elle-même. Alors quelque chose s'écoulera de la vie spirituelle dans le travail. Il y aura de tels courants (voir flèches). Car ces trois domaines se pénètrent de façon juste s'ils sont correctement séparés.



03018 - Une des premières objections qui m'a été faite en Allemagne est la suivante: Il veut couper la vie sociale en trois! La vie sociale doit être une unité! Mais les gens sont seulement hypnotisés par cette unité, parce qu'ils ont toujours considéré l'Etat comme quelque chose d'unique. Ils sont habitués à ce concept d'Etat unique. Or celui qui parle de cette unité me fait le même effet [67] que quelqu'un qui dirait: je ne veux pas d'un cheval qui marche sur quatre pattes, un cheval doit être une unité; il ne peut tout de même pas se séparer en quatre pattes! Mon intention n'est pas de placer le cheval «Etat», ou plutôt l'organisme social, sur une patte, mais sur ses trois pattes de façon saine. Et de même que le cheval ne perd pas son unité du fait qu'il se tient sur ses quatre pattes, l'organisme social ne la perd pas lorsqu'on le fait reposer sur ses trois domaines. C'est au contraire cela qui lui confère son unité. Les hommes ne parviennent pas à échapper aux concepts auxquels ils sont habitués. Or le plus important aujourd'hui, c'est de comprendre qu'il ne s'agit pas seulement de changer les institutions extérieures, mais bien de transformer nos idées, nos concepts, nos sentiments.

## **Bases pour triarticulation : imitation, autorité et amour.**

GA296 [13] 021-022 (4/1991) 09/08/1919 - R Burlotte

01026 - Après la puberté, de 14-15 ans à 21 ans, la vie sexuelle se développe chez l'être humain, mais celle-ci n'est qu'un aspect particulier de l'amour humain. Et c'est cette force de l'amour humain qu'il faudrait soigner tout particulièrement au moment où les enfants quittent l'école pour d'autres établissements ou bien s'en vont en apprentissage. Car jamais la vie économique, qui est une exigence historique, ne sera enflammée par ce qui doit l'enflammer, c'est-à-dire la fraternité, l'amour de l'humain, si on n'a pas développé cet amour au cours de ces années d'adolescence.

01027 - La fraternité dans la vie économique, vers laquelle on doit tendre dans l'avenir, n'existera dans l'âme humaine que si l'on modifie l'enseignement de telle sorte qu'après la quinzième année, on développe en toute conscience l'amour pour l'humanité si les questions relatives à une vision du monde, si tout l'enseignement secondaire est basé sur l'amour de l'humain, et finalement sur l'amour pour le monde extérieur.

01028 - C'est sur cette triple base pédagogique qu'il faut ériger ce qui doit épanouir l'humanité de l'avenir. Le corps physique est un imitateur, il doit pouvoir imiter de façon juste, sinon on n'implante en lui que les désirs animaux. Entre sept et quatorze ans, le corps éthérique doit se développer en suivant une autorité. Tant qu'on ne le saura pas, les hommes ne pourront développer que la somnolence culturelle générale et la force indispensable à l'organisme juridique ne sera pas là.

01029 - Et tant qu'après la puberté la force de l'amour qui est liée au corps astral ne sera pas introduite de façon raisonnable dans tout enseignement ou apprentissage, les hommes ne pourront jamais développer leur corps astral pour en faire un libre instrument. Les choses se tiennent. C'est pourquoi je devrais dire: l'imitation cultivée de façon juste développe la liberté; l'autorité — le droit; la fraternité, l'amour — la vie économique.

01030 - Mais l'inverse est aussi vrai. Si l'amour n'est pas développé de façon juste, la liberté manque. Si l'imitation n'est pas cultivée comme il faut, les désirs animaux deviennent trop forts.



## **L'école Waldorf elle-même seulement pensable à l'intérieur d'une triarticulation sociale.**

GA298 [4] 156-156 (2/1980) 20/06/1922

En fin de compte, le mouvement de l'école Waldorf est lié au mouvement pour la triarticulation sociale. Le mouvement de l'école Waldorf n'est pensable que dans une libre vie de l'esprit. Ce que nous avons d'abord trouvé comme intérêt de la pensée n'est pas passé à un intérêt volontaire. Quand nous avons tenté de mettre en pratique le seul moyen d'aller au-delà de l'Europe du Centre, la fondation de l'Union mondiale des écoles<sup>4</sup>, la fondation de l'Union mondiale des écoles qui devait embrasser tout le mode civilisé a échoué. La tentative de secouer la foi qu'avaient les gens dans la nécessité d'un autre système scolaire, ce que nous avons tenté de faire sous la forme de l'Union mondiale des écoles a connu un lamentable fiasco. On [183] se sent si affreusement repoussé quand on fait appel à la volonté. Je ne parle pas ici de lancer un appel financier. Nous manquons d'argent, mais nous manquons beaucoup plus de volonté. L'intérêt des gens n'est pas assez profond, sinon cet intérêt s'étendrait aux domaines qui conviennent. [...]

Je me sentais ainsi dans la Société anthroposophique, plus tard aussi dans d'autres sociétés, tel que je me disais : est-ce que ces gens n'ont pas d'oreilles ? — Il semble qu'on n'ait pas su entendre ce qui devait passer des paroles aux actes. Assister au fiasco de l'Union mondiale des écoles était une chose qui pouvait mener au désespoir.

Les chiffres du budget scolaire parlent par eux-mêmes ; mais ce qui va au delà du langage des chiffres, c'est ce qu'il faudrait souligner : c'est la souffrance immense que l'on éprouve aujourd'hui quand on se heurte au manque d'intérêt qui existe dans de très vastes cercles. C'est là que nous sommes obligés de nous dire : Certes, dans ces cercles, l'intérêt existe pour une chose comme l'école Waldorf, mais il faut aussi que l'intérêt pour les bases qui ont été données à l'école Waldorf se répande de façon beaucoup plus intense que cela ne se manifeste aujourd'hui d'une façon ou d'une autre. [...]

Il faut que le système scolaire se développe librement, comme cela a été souligné depuis 1919. Cela ne peut, bien entendu, pas se réaliser autrement que si, en plus des membres de nos différentes associations, qui sont tout à fait d'accord qu'une telle chose existe, que l'on reçoive ce qu'ils veulent offrir, on trouve en plus d'eux toujours plus de gens qui deviennent des membres participant activement. Il faut d'abord que la volonté naisse !

Je dirais que mon calcul est le suivant : si les chiffres parlent, nous pouvons dire que nous n'avons pas d'argent. Alors, on va de nouveau boucher un trou

tant bien que mal en faisant une collecte. Mais même dans la méthode, nous n'avancions pas. Nous n'avancions qu'avec la méthode que nous nous étions proposée quand nous avons parlé de l'Union [185] mondiale des écoles. Nous devons avoir énergiquement foi dans le fait que ce qu'on entreprend devienne vraiment une composante de l'opinion publique. Pour maintenir l'école Waldorf et pour continuer à fonder des écoles, il nous faut une opinion publique qui devienne de plus en plus grande, qui soit convaincue que l'esprit de l'ancien système scolaire ne mène dans l'humanité qu'à des forces de décadence. C'est cela qu'il nous faut. Ce n'est que si nous pouvons nous renforcer dans l'idée de ne pas seulement fonder, exclusivement, ici ou là une école de plaisantins, pour pratiquer une sorte de charlatanerie pédagogique, ce n'est que si nous nous décidons à introduire nos principes éducatifs dans l'opinion publique, de sorte qu'ils deviennent une conviction intime pour des parents comme pour des gens qui ne le sont pas, que nous avancerons !

Maintenant, pardonnez-moi si je n'évite vraiment pas, en quelque sorte, de dire : je sais que beaucoup reconnaîtront comme juste ce que je viens de dire qu'ils le trouveront tout à fait juste, mais on ne le reconnaîtra vraiment comme juste que si l'on fait quelque chose ! Si l'on fait quelque chose ! C'est pourquoi il faudrait surtout veiller à ce que nous ne fondions pas seulement des écoles à partir du cercle des moyens que nous avons déjà, à partir de nos branches et des bourses qu'on a déjà vidées, aussi bien que possible nous devons nous efforcer d'agir pour les idées, de sorte que les idées gagnent un nombre toujours plus grand de personnes.

À cet égard, nous avons fait l'expérience opposée. L'actuel numéro du journal pour la tri-articulation sociale annonce qu'il sera à l'avenir une revue pour l'anthroposophie. Pourquoi ? Parce que les débuts très prometteurs accomplis dans la connaissance de la tri-articulation sociale se sont perdus dans le sable. Parce que nous devons, au fond, revenir à ce qui était déjà notre ligne de conduite autrefois, avant le mouvement pour la tri-articulation. Bien qu'on ait beaucoup parlé de la tri-articulation sociale, il en est de nouveau ainsi que l'on tombe [186] dans le désespoir quand on discute avec les gens. Que cela doive devenir une chose appelée à devenir opinion publique, c'est ce qu'il nous faut avant tout si nous voulons avancer avec l'école Waldorf. Il faut bien dire que je parle de cela depuis assez longtemps.

## Bibliographie

- [1] Steiner, Rudolf: *GA 300a – Conférences aux professeurs de l'école libre Waldorf 1919-1921*. Rudolf Steiner
- [2] Steiner, Rudolf: *GA 300b – Conférences aux professeurs de l'école libre Waldorf 1921-1923*
- [3] Steiner, Rudolf: *GA 23 – Les points fondamentaux de la question sociale dans les nécessités de la vie du présent et de l'avenir*. EAR.
- [4] Steiner, Rudolf: *GA 298 Rudolf Steiner à l'école Waldorf (conf. et alloc. Stuttgart 1919-1924)*. (Novalis, 2007).
- [5] Steiner, Rudolf: *GA 24 – Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915 bis 1921*. (Articles sur la tri-articulation de l'organisme social et la situation d'époque). Rudolf Steiner Verlag, Dornach
- [6] Steiner, Rudolf: *GA 295 – Entretiens de séminaire – Plan scolaire*. (EAR,2007)
- [7] Steiner, Rudolf: *GA 329 – L'être humain libéré – Nouveau fondement social – Une pensée dépassée et une volonté sociale nouvelle*. (EAR,2007)
- [8] Steiner, Rudolf: *GA 302 – Pédagogie et connaissance de l'humain*. (EAR,1981)
- [9] Steiner, Rudolf: *GA 307 – Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung ( Vie de l'esprit actuelle et éducation)*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach,
- [10] Steiner, Rudolf: *GA 303 – Bases de la pédagogie : Cours aux éducateurs et enseignants*. (EAR,1988) (*Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen*).
- [11] Steiner, Rudolf: *GA 294 – Méthode et pratique de l'enseignement* (Triades,1982)
- [12] Steiner, Rudolf: *GA 192 – Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen (Traitement selon la science de l'esprit des question sociales et pédagogiques)*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- [13] Steiner, Rudolf: *GA 296 – Education un problème social (Die Erziehungsfrage als soziale Frage. Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik)*. (EAR,1978)
- [14] Steiner, Rudolf: *GA 301 – Die Erneuerung der pädagogischdidaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft (Rénovation de l'art pédagogique didactique par la science de l'esprit)*.

## Index par auteur de la plupart des textes disponibles sur le site

### Auteurs francophones

Philippe	<b>Aubertin</b>	Tripartitions
Raymond	<b>Burlotte</b>	Les origines de la pédagogie Waldorf et la pensée de Rudolf Steiner
Jean Pierre	<b>Caron</b>	La comptabilité
Sylvain	<b>Coiplet</b>	L'argent alternatif - Contrôler la croissance Monnaies alternatives et monnaies complémentaires Les droits des minorités entre droits collectifs et droits individuels voir aussi auteurs germanophones
Bruno	<b>Denis</b>	La triple articulation sociale
Marc	<b>Desaules</b>	De vrais prix au lieu d'un revenu de base inconditionnel
Antoine	<b>Dodrimont</b>	L'aspiration à la connaissance chez R. Steiner Steiner et Goethe, hommes de science Elaborer une science de la connaissance Comprendre les différentes sciences
Peter	<b>Geiger</b>	Le temps de la triarticulation
Evelyne	<b>Horneker</b>	De la valeur des mots
Michel	<b>Joseph</b>	Ahriman dans le système financier mondial <b>NOUVELLES IMPULSIONS SOCIALES: LA TRIPLE ORGANISATION DE LA VIE EN SOCIETE</b> (travail de Doctorat)
Gérard	<b>Klockenbring</b>	
Michel	<b>Laloux</b>	Crise de la dette : un déficit de la pensée économique ? Revenu de base inconditionnel : séduisant mais...
Bernard	<b>Prieur</b>	Entretien "imaginaire" avec R. Steiner

### Auteurs germanophones

Karl	<b>Ballmer</b>	Le capitaliste et sa dette
Wilhelm Ernst	<b>Barkhoff</b>	Coopérer ou sombrer. L'agriculture, fondement de l'économie.
Michael	<b>Benner</b>	Le sou de Joseph
Peter	<b>Blaser</b>	La rente foncière
Andreas	<b>Bracher</b>	La triarticulation marché / État / "société civile" et la triarticulation au sens de Steiner?
Thomas	<b>Brunner</b>	Le concept « société civile » et le concept de « vie spirituelle libre » de Rudolf Steiner

Sylvain	<b>Coiplet</b>	Questions fondamentales de la triarticulation sociale (I) Organisme social et naturel (II) Démocratie et vie juridique (V) Rudolf Steiner sur le revenu de base
Nicholas	<b>Dodwell</b>	Crise financière et tri-articulation sociale
Stephan	<b>Eisenhut</b>	Quatre questions sur la crise de l'euro L'argent est-il une marchandise ? La métamorphose de l'idée des conseils
Falk	<b>Feind</b>	Le conte de Goethe et l'impulsion de la triarticulation
Daniel	<b>Hänni</b>	Rudolf Steiner et le revenu de base (2)
Benediktus	<b>Hardorp</b>	Comptabilité comme connaissance de soi L'économie et l'argent dans la vie humaine Fiscalité Impôt sur les dépenses à la place de l'impôt sur les revenus ! Le droit fiscal et l'ordre social Revenu de base et "juste prix"
Udo	<b>Hermannstorfer</b>	Idées archétypes du social Un foncier invendable. Proposition pour un nouveau droit du sol
Wilhelm	<b>Humboldt (von)</b>	<b>Essai sur les limites de l'action de l'État</b>
Johann Wolfgang	<b>Goethe (von)</b>	Le conte du serpent vert
Georg	<b>Klemp</b>	Triarticulation de l'organisme social de Rudolf Steiner d'un point de vue marxiste
Gerard	<b>Kerkvliet</b>	Rudolf Steiner - Un opposant à l'antisémitisme et au nationalisme
Ernst	<b>Lehrs</b>	Républicaine, non pas démocratique
Paul	<b>Makay</b>	Le revenu de base - vu <b>économiquement</b> .
Thomas	<b>Meyer</b>	La société civile est-elle la réalisation de la vie spirituelle libre ?
Johannes	<b>Mosmann</b>	Libre de fond, libre de sol - Comment du capital. vient du non-droit Qu'est-ce que l'école Waldorf a à voir avec la politique mondiale Compilations sur la question du foncier vue par R. Steiner La forme juridique est un oeuf de coucou Pulsions sociales et antisociales, une introduction à la tri-articulation sociale Le mystère de l'espace intermédiaire L'économie dans les recommandations du plan scolaire de Rudolf Steiner
Ulrich	<b>Piel</b>	Regards sur les impôts dans une société articulée
Heidjer	<b>Reetz</b>	<b><i>Idée et développement de la propriété par l'exemple de la propriété foncière</i></b>
Ulrich	<b>Rösch</b>	La révolution c'est nous ! (Joseph Beuys)-L'individualité comme source pour le changement social Division du travail, globalisation et avenir du travail. LA CAMPAGNE DE RUDOLF STEINER POUR UN RENOUVEAU SOCIAL
Friedrich	<b>Schiller</b>	Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme
Enno	<b>Schmidt</b>	Rudolf Steiner et le revenu de base (2) <i>PAS UN MODELE MAIS UNE IDEE</i> <i>De l'esprit du temps</i>

Dietrich	<b>Spitta</b>	L'entité humaine en tant que source de la justice et de l'injustice La structuration du droit en droit privé, droit public et droit pénal.
Bernhard	<b>Steiner</b>	L'Euro : bilan et perspective Le «devenir abstrait» de l'argent et ses conséquences
Rudolf	<b>Steiner</b>	La question sociale (GA 328) L'avenir social (GA 332a) autres extraits de l'oeuvre complète (GA)
Christoph	<b>Strawe</b>	-À qui appartient la terre? La lutte pour un droit du sol moderne -Le mouvement pour la triarticulation 1917 - 1922 et sa signification actuelle Liberté : Principe de façonnement de la vie spirituelle culturelle, Partie I: Pour la définition du concept de vie spirituelle - Partie II : Liberté et autogestion -1914-2014 : Où en sommes-nous aujourd'hui ? Les perspectives de développement de la Dreigliederung sociale et les catastrophes du 20ème siècle -Au sujet de l'œuvre de Markus Osterrieder : « Un monde en révolution. Problème des nationalités, planifications d'ordre et l'attitude de Rudolf Steiner dans la première Guerre mondiale. » -Voies vers un terrain d'entente dans le mouvement pour la Dreigliederung de l'organisme social
Guenther	<b>Wachsmuth</b>	"La naissance de la science de l'esprit" Chemin de vie de Rudolf Steiner du tournant du siècle à sa mort 1900 - 1925 - Une biographie
Valentin	<b>Wember</b>	Le choix de la responsabilité


### Auteurs anglophones

Nicanor	<b>Perlas</b>	<u>La triarticulation sociale</u> <u>Qu'est-ce qu'il faudrait pour changer un état-nation?</u> <u>La débâcle de Seattle et le pouvoir de la Société Civile</u>
---------	---------------	--

### Auteurs néerlandophones

Lex	<b>Bos</b>	<u>Considérations sur le domaine économique</u>
-----	------------	---





**Institut pour une triarticulation  
de l'organisme social**

Atelier francophone

Publications sur Internet :

- Collections thématiques de passages  
encore inédits en français de l'œuvre de  
Rudolf Steiner

- Articles d'auteurs germanophones

- Inventaire des contributions en français

Autres activités sur demande :

- Orientation, conseil personnalisé  
de lecture sur questions spécifiques
- Introduction ou approfondissement  
par petits groupes en conférences  
téléphoniques
- Séminaires

*Je cherche une personne intéressée à  
ces questions qui serait aussi capable  
de m'aider à l'amélioration du style des  
traductions.*

Contact :

François Germani 0388 691158

francois@triarticulation.fr

**[www.triarticulation.fr](http://www.triarticulation.fr)**

*Dessin : Sylvain Coïplet*