

# Comment préparer en classes moyennes la faculté de jugement

## Introduction

Les réflexions présentées ici sont issues tout d'abord du travail réalisé à Trente et à Milan avec Manfred von Mackensen (Kassel), puis de diverses sessions de formation avec Hans Ulrich Schmutz (Wetzikon).

L'objectif de ce travail concernait la formation continue des professeurs du second cycle.

Nous sommes partis de la conviction que la réussite des grandes classes repose sur le fait que, dans les classes moyennes, les élèves ont pu être, au plan de l'esprit, mis en activité conformément à leur âge, de sorte qu'ils se développent sainement, qu'ils comprennent et maîtrisent les aspects matériels du monde. Et nous nous sommes tout d'abord plongés dans les impulsions qu'il est nécessaire d'amener dans les classes moyennes pour préparer convenablement le passage dans les grandes classes.

Dans la Nature humaine de Rudolf Steiner, il est dit qu'à partir de l'âge de 12 ans, une nouvelle faculté apparaît : la faculté de jugement. Nous allons considérer cette apparition, ou plutôt la préparation de cette faculté.

## La prépuberté

L'être humain en devenir traverse successivement trois phases de développement, de chacune sept années environ (septaines). Au cours de la deuxième septaine, pendant le « temps du professeur de classe », c'est à dire dans les années allant de la maturité scolaire à la puberté accomplie, les contenus de l'enseignement sont apportés de façon imagée par le canal du professeur qui est ressenti comme une autorité évidente, de sorte que tout est reçu comme étant des symboles reflétant la réalité spirituelle. *« Le penser, dans sa forme propre en tant que vécu intérieur de concepts abstraits doit encore rester en retrait dans la période de la vie dont il est ici question. Il doit, sans qu'on l'influence se développer tranquillement par lui-même, cependant que l'âme découvre sous forme de symboles et d'images, la vie et les secrets de la nature. C'est ainsi, au sein des autres vécus de l'âme, entre l'âge de 7 ans et la puberté, que grandit le penser. Et la force du jugement doit ensuite mûrir, afin que lorsque la puberté est achevée, le jeune devienne capable de construire son opinion de façon autonome sur les choses de la vie et de la connaissance »* (Steiner 1907 / 1987, S. 340).

Dans ce temps d'avant la puberté, les enfants sont « aveugles pour la causalité », ils n'ont aucun sens pour les lois de causalité et pour l'activité de jugement qui s'y rapporte.

Rudolf Steiner met souvent en garde contre une confrontation trop précoce aux relations de causalité, car ceci risque d'amener une forme de sclérose psychique et physique (Steiner 1924 / 1981, S. 76). L'enfant doit apprendre à s'approprier par la mémorisation, dans de multiples domaines, les trésors de l'humanité qui lui sont apportés sous forme d'images, afin qu'il puisse ultérieurement les pénétrer de concepts. On a besoin, pour exercer le jugement, de disposer d'un arrière-fond de souvenirs, afin de comparer, car juger revient toujours à faire des liens. Des connaissances sur un grand nombre de domaines donnent un fondement approprié au développement de la force de jugement.

Dans le dernier tiers de la deuxième septaine, un saut évolutif décisif se produit pour l'enfant : entre 12 et 14 ans, il se dessine chez lui des modifications importantes se reflétant extérieurement par une croissance et une ossification du corps, mais que l'on peut aussi percevoir psychiquement dans les transformations que Piaget appelle les facultés „d'opérations formelles“ (Piaget 1972). Steiner aussi décrit ces transformations du penser de la façon suivante : „*La force de jugement s'installe alors progressivement à partir de la 12<sup>e</sup> année*“ (Steiner 1919 / 1992, S. 200). „*Quant à la force de jugement proprement dite, sur laquelle s'appuie la compréhension intellectuelle et l'intelligence de l'individu, cela relève de la fin du temps de l'école primaire*“ (Steiner 1919 / 1990, S. 191).

Le jeune commence à se sentir étranger à son propre corps, c'est maintenant que commence la quête de son identité propre, en lien avec une aspiration forte à expérimenter le monde, s'accompagnant d'une volonté de se ressentir personnellement soi-même par l'activité de connaissance.

À partir de la sixième classe, il est nécessaire que l'enseignement vienne soutenir le développement de ces nouvelles forces corporelles et psychiques : „*Lorsque l'enfant arrive à l'âge de la puberté, il est nécessaire que l'on éveille en lui dans une juste mesure un extraordinaire intérêt pour le monde extérieur. Il doit, grâce à la façon dont on l'éduque et dont on enseigne, découvrir les lois du monde*

*extérieur tel qu'il fonctionne avec ses causes et ses effets, avec ses buts et ses finalités*“ (Steiner 1922 / 1993, S. 75). Cette règle est d'une importance majeure pour le passage dans le second cycle. Dans ce qui suit, nous allons présenter la façon dont on s'efforce dans ce sens en construisant de la bonne manière l'enseignement des classes moyennes à l'école waldorf.

### **Premières étapes de la formation du jugement**

L'étape du développement décrite ci-dessus se retrouve dans le plan scolaire à partir de la 6<sup>e</sup> classe. On introduit de nouvelles matières visant à soutenir ce développement ; les sciences de la nature ont sur le plan psychique une fonction importante qui est d'éduquer la perception et les forces de penser nouvellement acquises.

Dans les années 1980 déjà, Manfred von Mackensen a amené des suggestions méthodiques appropriées à ces nouveaux besoins des enfants, que l'on trouve dans ses écrits fondamentaux dédiés à l'enseignement de la physique et de la chimie dans les classes 6 à 8 des écoles waldorf. C'est précisément dans la physique élémentaire que l'on peut particulièrement bien s'exercer aux jugements causaux et prédictifs. En se référant à cette inversion de la logique classique que propose Steiner (Steiner 1919 / 1992, S. 130 – 136), Mackensen décrit un enseignement phénoménologique qui se conduit en trois phases s'étendant sur deux jours (Steiner 1921 / 1986, S. 42 ff.).

Cette méthode a été par la suite résumée par Mackensen dans un article (Mackensen 2009). À la première étape, les élèves vivent une expérience qui a été préparée de façon très précise par le professeur ; à ce stade, les enfants sont principalement actifs au plan de la volonté.

À la deuxième étape, à l'issue de l'expérience, le professeur décrit et caractérise avec les élèves ce qui a été vécu et ressenti, sans toutefois en donner d'explications. Les faits, ainsi non-reliés vont être mis en chemin vers une intégration dans un contexte plus vaste, en quête de choses qui sy relient. On insiste là sur le fait qu'il doit être mis en œuvre un langage qui exige que l'on se plonge dans les phénomènes observés, afin que soit rendue possible une immersion dans le qualitatif.

La troisième étape se place le lendemain, afin que les processus de maturation se déroulant pendant la nuit puissent maintenant s'y intégrer. On se pose des questions et on réfléchit jusqu'à ce que l'on ait compris l'ensemble du complexe des phénomènes expérimentés.

Dans des écrits ultérieurs, Mackensen a approfondi le

concept du jugement afin de l'élargir puissamment (Mackensen 2000, Mackensen 2011). Il part du fait que le jugement serait le point de départ, et donc le cœur de la productivité spirituelle de l'individu (Mackensen 2000, S. 1). C'est pourquoi une tâche essentielle de la pédagogie est que soient données aux élèves des impulsions et des stimulations pour le développement de leur propre force de jugement, qui n'est autre que l'expression de leur individualité en train de naître. Dans son dernier ouvrage, »Urteiltätigkeit im Lernen« (Mackensen 2011), Mackensen fait d'abord la distinction entre différentes sortes de jugements et il analyse quelles sont celles qui se développent dans les classes moyennes, afin d'en tirer des conséquences pratiques et de donner des préconisations pour l'enseignement. Ce qu'il met en avant, c'est qu'il précise le concept et les activités qui s'y relient : nous percevons le monde grâce à nos douze sens qui le fragmentent en aspects distincts et non-reliés. Le jugement est alors l'activité par laquelle ces impressions séparées vont pouvoir être rassemblées en un tout, et c'est cela qui donne à l'homme la possibilité de cheminer dans le monde de façon autonome ; c'est bien une activité personnelle. La plus simple des perceptions par l'observation d'un objet est déjà une activité du jugement qui met l'homme en relation avec le monde (Steiner 1919 / 1992, S. 125).

La forme simple et élémentaire du jugement, c'est le **jugement de ressenti** ; c'est par lui qu'on se relie soi-même à quelque chose. Il a toujours une fonction porteuse, car l'enfant s'engage avant tout pour ce à quoi il est lui-même actif. Cette forme de jugement intervient par exemple après l'exposé d'évènements historiques dans le cours. Du fait de l'importance qu'a cette forme du jugement, il est nécessaire que le premier jour, à l'issue de l'exposé, on prenne le temps qu'il faut pour que les enfants puissent échanger un peu et créer un „carrousel de ressentis“. Le lendemain seulement, on s'efforcera de juger et de conceptualiser sur ce qui a été raconté ou vécu.

Plus le professeur parvient à donner aux élèves la possibilité de juger de façon rêveuse au moyen d'un ressenti paisible de vécus fondamentaux, plus ils accèdent à une rencontre globale de choses importantes (Mackensen 2011, S. 76 – 77). Et la composante esthétique peut fournir, pour cela une grande aide. C'est ainsi que cette forme de jugement fait établir le lien avec de vastes ensembles par l'activité, personnellement produite, du vécu de la beauté présente dans le monde. Mais ceci ne peut se réaliser que si le professeur retient lui-même son propre lien émotionnel avec la chose ainsi que ses

connaissances scientifiques, qui certes ne doivent cependant pas faire défaut. Il doit se borner à ne laisser sentir que son intérêt pour l'ensemble de l'entreprise. Le professeur met ici en jeux une autorité adaptée à l'âge, qui procure ainsi une protection, permettant de favoriser la juste rencontre avec les phénomènes. Cette autorité a la vertu de permettre à ces phénomènes d'agir en l'âme des enfants sans rien perturber. Ainsi se crée un lien intime entre l'homme et le monde qui constitue une bonne base pour un enseignement élargi de la géographie et de l'histoire, dans les classes suivantes.

À partir de la 6<sup>e</sup> classe, on exerce également les préliminaires du **jugement de causalité**, le jugement „si – alors“, qui se donne principalement après l'observation d'une expérience de la première période de physique. Les élèves font l'expérience de réalités du monde à travers un dialogue intérieur mené avec les objets. C'est par cela qu'ils élargissent leur regard, qu'ils acquièrent de l'assurance. Avec l'exemple des expériences sur les ombres (Mackensen 2011, S. 80 – 83), on peut bien voir comment on laisse aux élèves l'espace qu'il faut pour élargir ce jugement de „si – alors“ jusqu'à un concept de la lumière qui n'est pas une définition mais qui en est une approche par un principe agissant, celui de l'ombre. Par cela, le jugement se transforme et se prolonge en une quête de relations qualitatives toujours plus étendues. Mais là aussi l'empathie authentique de l'adulte est intégralement requise.

Ces deux types de jugement sont donc pratiqués conjointement, en 6<sup>e</sup> classe.

En 7<sup>e</sup> classe, les élèves sont suffisamment mûrs pour passer au véritable **jugement de causalité**.

Mackensen donne à titre d'exemple une expérience de mécanique qui intervient pour la première fois dans cette classe (Mackensen 2011, S. 88 – 92). On réalise l'expérience de la poutre-balançoire pour introduire la loi des leviers. Dans un premier temps, les élèves relient les observations avec des jugement de „si-alors“ comme en 6<sup>e</sup> classe, mais les éléments saisis d'abord par les sens, poids et longueurs, sont ensuite mis en relation de façon idéale. Les jeunes sont alors en mesure de s'affranchir des objets pour exprimer des relations causales. Grâce aux vertus de la nuit – c'est à dire en organisant bien le cours selon les trois étapes indiquées précédemment, ils parviennent à saisir le principe de cause à effet.

À partir de l'apparition des causes, on peut conclure sur les effets, saisir par la pensée les forces agissant des deux côtés du pivot de la balance, et ceci se démarque d'un simple jugement „si-alors“. Cette première abstraction auto-produite peut aussi faire

naître un sentiment de toute-puissance comme la fameuse déclaration d'Archimède „ *Qu'on me donne un point d'appui et je pourrai soulever le monde !* “ Une telle pensée mono-causale conduit à se représenter toutes sortes d'effets de forces et constitue une première approche de la puissance impressionnante de la technique.

Lorsque les jeunes accèdent à la maturité sexuelle en 8<sup>e</sup> classe, ils faut qu'ils aient la possibilité de se relier au monde de la matière. S'ils ne peuvent pas vivre cela, ils n'entrent pas de façon juste dans le présent et ne trouvent pas ensuite le moyen de sortir de la prison du monde matériel, restant incapables de façonner un futur conforme à la dignité de l'homme en surmontant la matérialité. Il leur faut aussi ressentir le plaisir d'expérimenter, comparable à celui d'une promenade au bord d'un précipice.

Dans les conférences sur le plan scolaire, Rudolf Steiner donne à ce sujet des indications claires : « *En 8<sup>e</sup> classe, il va vous falloir étudier l'humain de sorte que vous leur présentiez ce qui est construit en eux depuis le dehors : la mécanique du squelette, la mécanique musculaire, la structure interne de l'œil, etc. (...) Si vous conduisez effectivement votre enseignement des sciences de la nature comme nous l'avons dit, il vous sera possible de le rendre extraordinairement vivant et d'éveiller ainsi dans les enfants un intérêt pour tout ce qui est dans le monde, et pour tout ce qui concerne l'humain* » (Steiner 1919 / 1984, S. 165 f.).

On peut montrer cela avec la période de physiologie humaine de 8<sup>e</sup> classe (Mackensen 2011, S. 104 – 110). Le pied humain est mis au centre de l'étude. On réutilise tout d'abord les formes de jugement des classes précédentes : par le jugement du „si-alors“ de la 6<sup>e</sup> classe, on montre comment le poids de notre propre corps exerce une pression sur le sol. En se rappelant le **jugement de causalité** pratiqué en 7<sup>e</sup> – en pensant le pied comme une poutrelle en bascule – on peut lui appliquer la loi des leviers ; les jeunes la saisissent alors de façon purement idéale. Les pas supplémentaires que l'on accomplit en 8<sup>e</sup> classe, consistent en ce que pour la première fois on considère en plus, dans le pied et dans la jambe, aussi les os, les muscles, les tendons et les ligaments. On se représente alors l'activité permettant au pied de bouger. Tout ceci est amené de façon idéale, en pensée, en utilisant le **jugement causal-analytique**. Cette forme de jugement est appropriée pour mettre en relation ce que l'on voit du corps humain avec tout un ensemble de considérations et de lois invisibles qui sont à l'origine du mouvement, qui en sont les causes. Ces causes inaccessibles à l'observation sont

des principes que l'on peut saisir par la pensée.

Faire ainsi usage du **jugement causal-analytique** pourrait bien vite précipiter les jeunes dans un complet matérialisme. Enflammés par la force du penser, ils vont affirmer que par la technique, on peut faire tout ce qu'on veut. De nouveau, des rêves de toute-puissance affleurent : on remarque que les lois de la mécanique sont agissantes dans le corps ; de ce fait, le corps de l'homme peut être considéré comme une machine de haute complexité. C'est là qu'on atteint un „point mort bas“, les jeunes sont, dans leur âme, complètement unis à la nature physique de leur corps, „incarnés“ ; ce n'est que par là qu'ils peuvent développer un fort intérêt pour le monde.

Et à partir de là, il faut qu'avec l'aide du professeur, ils trouvent un chemin pour remonter. Les élèves remarquent maintenant que la machine est commandée par une manette et des boutons, alors que l'homme est en mesure de décider librement de si oui ou non, quand et dans quel but il veut se mouvoir.

Les jeunes peuvent alors mener réflexion :

*„L'ensemble de mon corps est garni de leviers et de câblerie. Tous mes actes dans le monde reposent là-dessus. (...) Mais l'extérieur – le monde - et l'intérieur – mon corps – ne sont-ils pas une seule et même chose ? Avec mes intentions, je suis aussi au-dehors. En agissant physiquement, je ne vis pas cantonné dans mon corps, je suis à la fois dans mon corps et dans le monde. Mon corps n'est-il pas au fond plutôt la partie inconsciente du monde extérieur dont je prends la maîtrise quand j'agis ?“* Lorsque les élèves réussissent à s'activer ainsi dans leur âme, ils commencent à travailler en pensée à leur réunification avec le grand tout. Le jeune a maintenant cette certitude : *„Le monde, en se construisant, a utilisé pour me créer quelque chose de lui-même. Il se revit en moi encore une fois. Mon corps physique est créé à partir du grand corps de l'univers et il m'a été confié. Au fond, nous sommes pareils. Mais moi, je me tiens par moi-même, je roule pour moi“* (Mackensen 2011, S. 114).

On montre par là un chemin qui part de l'analyse causale et mène vers des concepts ouverts et pleinement vivants. Telle est la condition pour l'émergence d'un intérêt plus conscient envers le monde et envers l'humain. Mais de tout cela surgit aussi le besoin d'un approfondissement plus pointu à quoi pourraient aider des experts : telle va être la tâche des professeurs du second cycle.

Ainsi, le professeur de biologie de la 9<sup>e</sup> classe va prendre à nouveau le thème du corps humain, mais le centre de gravité ne sera plus l'étude des lois physiques, comme en 8<sup>e</sup>, ce sera une approche anatomique-fonctionnelle. Le corps mobile humain sera envisagé à partir du questionnement sur la façon dont moi, en tant qu'être humain, je mets du-dedans mon corps en mouvement de façon délibérée afin d'agir à l'extérieur et de transformer le monde.

### **Les nouvelles tâches du professeur**

La tâche du professeur consiste désormais à oeuvrer pour créer les conditions nécessaires à ce que l'élève puisse lui-même se mettre en chemin de développement. Le conseil principal de Steiner sur cette question est : *„À chaque étape, au fond, il n'existe aucune autre éducation que l'auto-éducation. Toute éducation n'est jamais qu'une auto-éducation, et nous-autres, professeurs et éducateurs nous ne représentons effectivement que l'entourage de l'enfant qui s'éduque lui-même. Nous devons proposer à l'enfant un environnement favorable pour qu'il puisse s'éduquer à notre contact conformément au destin de son individualité propre. «(Steiner 1923 / 1989, S. 131).*

Il s'ajoute à tout cela que l'enfant ne se développe pas tout seul, mais nécessairement en relation avec le monde. Et là, il appartient au professeur d'amener dans la classe à la fois le monde temporel et le spirituel tels qu'ils vivent en lui. *„ Le professeur, en tant que contemporain, devrait, pour tout ce qu'il entreprend dans le cadre de l'école, avoir en arrière fond une vision de l'ensemble des lois de l'univers“* (Steiner 1919 / 1992, S. 45). Mais comme on l'a vu aussi plus haut, il doit également maîtriser l'art de la retenue et du juste dosage. Avec cela, le professeur pourra accompagner dignement le passage au jugement causal et au jugement causal-analytique s'il envisage toujours plus le contenu des cours en se référant au concept d'étapes successives, tel qu'on l'a ici décrit. Mais il faut aussi qu'il s'appuie sur une connaissance anthropologiquement fondée des enfants dont il a à s'occuper. Il dispose pour cela d'un excellent instrument. Il accompagnera d'autant mieux l'activité intérieure des hommes, qu'il observera lui-même sa propre activité intérieure. Travailler sur soi-même est l'injonction prioritaire, car à quelque niveau que l'on soit, il n'est pas d'autre éducation que l'auto-éducation.