

Connaissance et liberté dans la philosophie de l'éducation de Rudolf Steiner

Thèse

Irène Morzadec François

**Doctorat en philosophie de l'Université Laval
offert en extension à l'Université de Sherbrooke**

Philosophiae doctor (PH.D)

Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Sherbrooke
Sherbrooke, Canada

Faculté de Philosophie
Université Laval
Québec, Canada

© Irène Morzadec-François, 2014

Résumé

Le propos de la thèse est de montrer qu'au cœur des problèmes que pose l'éducation aujourd'hui se trouve la question du connaître et de la mort du penser dans des structures mentales intellectuelles abstraites. Le triomphe du nominalisme a entraîné l'oubli de l'expérience de la vérité; la vérité est devenue dépourvue d'intérêt. Évacuée des préoccupations de la science, celle-ci lui préfère l'idée d'efficacité, de système fécond et saturé. Mais tout cela, dira Steiner, n'est qu'un rêve plaqué sur le réel car « l'intellect est pensée automatique et routinière » (*La Rencontre des Générations*, p. 40) et l'on ne saurait éduquer l'enfant avec cette « pensée automatique et routinière ». Avec les forces mortifères de l'intellect on tue la vie, la passion pour la vie. Alors comment donner place dans l'éducation à l'intellect, à la science, sans en nier les grandes conquêtes; comment concilier cette intelligence abstraite avec la joie qui naît de la liberté créatrice, la joie de l'enfant qui joue et fait de l'être humain pleinement un être humain selon Schiller? Voilà le défi éducatif d'aujourd'hui, un défi que nous n'avons pas su encore relever à l'échelle de nos sociétés modernes et celles-ci se meurent dans l'ennui, le vide, la misère de l'âme avec son cortège de pathologies physiques et psychiques, d'asservissement et de dépendances. Il y a urgence à changer de perspective, à ancrer le "travail" de l'école – l'école de la famille, l'école de l'école, l'école de la vie – dans une expérience cognitive holistique de l'être humain et du monde et c'est ce qui sera à montrer. Notre hypothèse de départ, c'est que Steiner a une contribution décisive à faire sur la question de l'éducation, de ses fondements épistémologique et éthique. Du constat des pathologies actuelles de l'éducation devenue elle-même pathogène (Chap. I Mozart assassiné), découle l'idée qu'un secret a été perdu pour la conscience moderne : le chemin qui va de l'apparaître à l'être; et la vie s'est éteinte dans l'abstraction des constructions mentales (Chap. II Le secret perdu). Héritiers de la philosophie kantienne, nous sommes restés paralysés sur l'échelle de la célèbre métaphore de Wittgenstein (*Tractatus logico-philosophicus*, Proposition 6.54) sans le courage de la rejeter au loin après y être monté – *die Leiter wegwerfen* –; on est resté avec cette fracture du réel entre l'être et l'apparaître. Pour une éducation holistique de l'être humain il faut une nouvelle gnoséologie, une nouvelle éthique; Steiner propose l'épistémologie goethéenne fondée sur le développement de l'appréhension intuitive de l'archétype et, de son côté, ce qu'il appellera "l'individualisme éthique", fondé sur le développement de l'intuition morale, un véritable dépassement du kantisme dont les conditions de possibilité seront montrées. (Chap. III Fondements gnoséologiques pour de nouvelles perspectives en éducation). Sur ces

fondements l'éducation devient processus de guérison selon les trois grandes étapes de l'enfance et de la jeunesse que sont le développement d'une "volonté connaissante" chez le petit enfant puis du "sentiment connaissant" chez l'enfant de la deuxième enfance et du pouvoir de l'imagination créatrice, (Chap. IV Le pouvoir de l'imagination); enfin du "connaître voulant" de la jeunesse mise en mouvement par la transformation des idées en idéaux (Chap. V Le courage de la vérité). Sciences et techniques de l'éducation sont devenues art de l'éducation, un art qui intègre rigueur de la science et efficacité de la technique, qui repose sur un sens aigu de la responsabilité morale de l'éducateur et de l'enseignant, une responsabilité morale qui exige liberté et collégialité au sein d'une école indépendante de l'état et de la politique, pour être au seul service des enfants et de leur développement. (Chap.VI Sens et responsabilité morale). L'école redevient *skolê*, lieu d' "oisiveté" où le devoir de savoir se transforme en joie de connaître et d'agir pour le monde. Là est la raison essentielle pour laquelle les écoles dites Steiner-Waldorf progressent en nombre partout dans le monde de façon exponentielle. La méthode suivie sera davantage "monstrative" que démonstrative car c'est regarder qui fait voir et écouter qui fait entendre. Pour cela il faut abandonner le plus possible le schéma linéaire de la pensée discursive, amener couche par couche, des perspectives qui peu à peu se creusent et s'approfondissent pour conduire à un moment d'attention extrême et d'intuition de l'idée, c'est-à-dire d'un "être-avec-l'idée". On a alors quitté l'échelle de Wittgenstein. En conclusion, nous sommes partis du constat d'échec de l'éducation aujourd'hui; nous y mettons en évidence la part de l'héritage kantien d'un côté, behavioriste de l'autre et proposons un dépassement gnoséologique et éthique à partir de l'approche goethéenne et steinerienne de la réalité humaine dans son rapport au monde, ouvrant ainsi de nouvelles possibilités pour une véritable éducation holistique qui confère à nouveau sens et propos à la vie, grandeur et dignité à l'être humain et fait de l'école un véritable lieu d'épanouissement et de croissance.

Table des matières

Résumé.....	III
Table des matières	V
Liste des illustrations.....	IX
Remerciements.....	XI
Synopsis	XV
Sigles et abréviations.....	XXI
Introduction – Éduquer vers la liberté	1
1. L'état de la question	1
2. L'hypothèse de la recherche	2
3. Le projet de la thèse.....	5
4. Le développement de la thèse	6
5. La méthode	8
Premier chapitre – Mozart assassiné.....	13
1. LA CRISE DE L'ÉDUCATION	14
1.1 Machinisme et mécanisation des corps et des esprits	14
1.2 Éducation et « machine à emboutir ».....	17
1.3 L'école, nouvelle « machine à emboutir »	21
2. L'ENFANCE DÉMEMBRÉE.....	25
2.1 Naître et tomber malade.....	26
2.2 Le démembrement de l'enfance.....	27
2.3 De la maladie à la mort dans l'âme	39
3. L'ENFANCE CHASSÉE DE L'ENFANCE.....	46
3.1 L'enfant du paradis.....	46
3.2 L'enfant que l'on dévore	48
Deuxième chapitre – Le secret perdu	51
1. LE COURANT DE LA VIE	51
1.1. Le mythe faustien selon Goethe.....	51
1.2. Connaissance et action	54
1.3 L'impulsion pédagogique de Steiner	55
2. LE SECRET PERDU	57
2.1 Le 20 ^e siècle, un point tournant pour l'âme humaine.....	57

2.2 La rupture	58
2.3. Le ciel s'est tu	61
2.4 L'âme humaine, une page blanche.....	62
3. BEAUTÉ, VÉRITÉ, LIBERTÉ	63
3.1 Goethe et Schiller	63
3.2 Nécessité d'un pont entre le sensible et le suprasensible	64
4. L'ORIENT À LA RENCONTRE DE L'OCCIDENT	65
4.1 Sri Aurobindo et le secret perdu	65
4.2 <i>La philosophie de la liberté</i> ou l'aventure intérieure du jeune Steiner.....	66
5. NOUVELLES PERSPECTIVES EN ÉDUCATION: APPRENDRE À PENSER.....	69
Troisième chapitre – Fondements gnoséologiques pour de nouvelles perspectives en éducation	71
1. L'ITINÉRAIRE PHILOSOPHIQUE DE STEINER	72
1.1 Repères biographiques.....	72
1.2 L'itinéraire intérieur	75
1.3 Vers une nouvelle épistémologie, goethéenne et post-kantienne.....	76
2. KANT ET LA QUESTION DU CONNAÎTRE.....	78
2.1 Kant et les idéalistes allemands.....	78
2.2 Le débat Goethe-Kant	79
3. LE SAUT QUALITATIF DE GOETHE	92
3.1 Vers un empirisme idéal	93
3.2 Aux Frontières de l'âme.....	97
Quatrième chapitre – Le pouvoir de l'imagination	101
1. L'ÊTRE HUMAIN, CORPS, ÂME ET ESPRIT.....	102
1.1 Le corps.....	103
1.2 L'âme humaine ou psyché.....	106
1.3 L'esprit.....	108
2. DES FACULTÉS CORPORELLES ET PSYCHIQUES AUX FACULTÉS SPIRITUELLES.....	109
2.1 De la perception à l'imagination créatrice	109
2.2 De l'activité mentale à l'intuition.....	110
3. LA FORCE DE L'IMAGINATION.....	113
3.1 Le concept d'imagination, un concept plurivoque	113
3.2 Imager et imaginer.....	114
4. LA FORCE DE L'IMAGINATION CHEZ LE PETIT ENFANT	116

4.1 L'imagination cachée en l'enfant	116
4.2 Vivre le monde, agir dans le monde : se ressentir	123
Cinquième chapitre – Le courage de la vérité.....	139
1. L'UNITÉ DE L'ÊTRE HUMAIN.....	139
2. LES COMBATS DE LA PREMIÈRE ENFANCE	140
2.1 La naissance physique et le combat avec le corps	140
2.2 La victoire de la petite enfance.....	143
3. LA GRANDE MÉTAMORPHOSE	145
3.1 Les grandes étapes de la métamorphose	146
3.2 La deuxième naissance.....	151
3.3 Le pouvoir du miroir.....	152
4. L'ÉVEIL DE LA CONSCIENCE	154
4.1 Vers l'esprit par les voies de l'âme	154
4.2 De la conscience.....	160
4.3 Les modalités de la conscience selon le corps, l'âme et l'esprit.....	166
5. IMAGE ET MUSICALITÉ	175
5.1 De l'idée à l'image	176
5.2 Rythme et musicalité	182
6. LE COMBAT DE L'ADOLESCENCE	189
6.1 Lyre d'Apollon et Bacchanale.....	190
6.2 La mutation intérieure.....	192
7. VERS LA LIBERTÉ.....	196
7.1 Les étapes du connaître.....	196
7.2 De l'épistémologie à l'éthique.....	201
Sixième chapitre – Sens et responsabilité morale	207
1. LA RELATION ENFANT-PROFESSEUR	208
1.1 L'intervalle de l'entretien.....	209
1.2 La loi pédagogique	211
1.3 Préparer la rencontre	213
2. LA RELATION PROFESSEUR-ÉCOLE	220
2.1 L'école, « une république de rois ».....	220
2.2 Les obstacles	223
2.3 Les tentations et le mol oreiller d'une gouvernance directoriale.....	227

3. LA RELATION ÉCOLE SOCIÉTÉ.....	231
Conclusion.....	235
Index des noms cités.....	237
Bibliographie.....	239

Liste des illustrations

Figure 1: L'être humain entre ciel et terre.....	45
Figure 2.....	127
Figure 3.....	166
Figure 4.....	180
Figure 5.....	181

Remerciements

Nous tenons à adresser notre profonde et sincère reconnaissance à tous les enfants, les étudiants jeunes et adultes auxquels il nous a été donné de pouvoir enseigner ainsi qu'au professeur Jean-François Malherbe qui nous a accompagnée tout au long de ce travail avec patience et qui a toujours su nous garder sa confiance.



Nach einer Wissenschaft suchen wir, die nicht bloß Wissenschaft ist, die Leben und Empfindung selber ist, und die in dem Augenblick, wo sie als Wissen in die Menschenseele einströmt, zu gleicher Zeit die Kraft entwickelt, als Liebe in ihr zu leben [...]

Nous aspirons à un savoir qui ne soit pas que savoir mais vie et sentiment et qui à l'instant même où il pénètre dans l'âme, développe la force de vivre, transmué en amour [...]

Rudolf Steiner, conférence d'ouverture de l'École
Waldorf, non traduit, GA 298, 1980 p. 25.

Synopsis

Le propos de la thèse

Comment concilier, dans l'éducation de l'enfant, la pensée intellectuelle, l'intelligence abstraite et la joie qui naît de la liberté créatrice, la joie de l'enfant qui joue (Schiller) qui fait croître, grandir, devenir? Un défi non encore relevé par les sociétés modernes qui se meurent dans l'ennui, la solitude. Il y a urgence à changer de perspective, à ancrer le "travail" de l'école dans une expérience cognitive holistique de l'être humain et du monde, ce qui sera à montrer.

Introduction: éduquer vers la liberté

- Hypothèse de travail: Rudolf Steiner a une contribution décisive à faire sur la question de l'éducation.
- La thèse: Montrer que selon Steiner, ce qui est au cœur des problèmes que pose l'éducation aujourd'hui c'est la question du penser: la mort, voire la perversion du penser allant de paire avec l'"oubli" de l'expérience de la vérité et l'impossibilité d'un acte éthique libre.
- Développement de la thèse: **I** Les pathologies de cette éducation contemporaine malade et qui rend malade les enfants (Mozart assassiné). **II** Il y a un secret que nous avons perdu: le chemin vers l'être qui se manifeste, se "dévoile" dans le monde des apparences (du *Schein* au *Sein*). **III** L'accès à ce chemin vers l'être est mis sérieusement en question par la philosophie critique kantienne par crainte des dérives du savoir absolu. Les conséquences en sont "les scissions inhérentes à la modernité", une fracture irréductible du réel avec l'impossibilité d'atteindre la vérité et d'actualiser la liberté. D'où la nécessité d'une nouvelle gnoséologie afin de retrouver l'unité perdue et fonder une éducation holistique de l'être humain: l'épistémologie gœthéenne et l'individualisme éthique steinerien, comme dépassement du kantisme. **IV** Sur ces fondements, l'éducation peut devenir guérison des "scissions de la modernité" et de la mise en pièce de l'être humain. Première étape: développement d'une "volonté connaissante" chez le petit enfant et du pouvoir de l'imagination créatrice. **V** Deuxième étape du processus de guérison: une éducation qui a le courage de la vérité car c'est la vérité qui nous rendra libres, en développant non seulement l'imagination créatrice mais le "sentiment connaissant" et la faculté d'inspiration, puis le "connaître-voulant" de la jeunesse mise en mouvement par la transformation des idées en idéaux. **VI** Naissance de l'intuition qui conduit vers un sens aiguisé de la responsabilité morale, chez l'enseignant comme chez l'élève.

Chapitre I: Mozart assassiné

Il y a des changements profonds dans la constitution et les comportements physiques et psychiques des enfants d'aujourd'hui et ceci n'est pas rencontré; d'où la crise de l'éducation, une crise qui ne saurait être gérée par les États. Il ne peut y avoir de modèle éducatif unique applicable à tous. L'augmentation des pressions exercées sur les enfants, des contrôles des acquis du savoir de plus en plus tôt, ne fait qu'accroître les dysfonctionnements voire le démembrement de l'enfance. "*We live in a child-illiterate society.* (D' Bruce Perry cité par Jane Healy dans son livre *Different Learners*) – Nous vivons dans une société ignare quant à l'enfant."

Chapitre II: Le secret perdu

Le contact spontané avec le courant de la vie est perdu et remplacé par des constructions mentales qui font obstacle à une véritable connaissance et expérience de la réalité humaine, de son lien avec la réalité du monde. La conscience moderne se retrouve en plein mythe faustien, le mythe de la fracture entre vivre et connaître, entre action et savoir – d'où la recherche d'un pont entre le sensible et le suprasensible. Il y a une aventure intérieure à risquer mais qui peut ouvrir de nouveaux horizons au développement de la conscience et de l'éducation.

Chapitre III: Fondements gnoséologiques pour de nouvelles perspectives en éducation

Dépassant les limites qu'impose le kantisme dans l'ordre du connaître comme du faire, l'épistémologie goethéenne, véritable phénoménologie existentialiste avant la lettre, conduit à un nouvel examen des conditions de possibilité du connaître, à une expérience du connaître qui intègre la volonté – ce que tente Ricœur dans sa lecture de Kant et de la liberté selon l'espérance, sans arriver à dégager la dynamique volontaire de l'idée, son pouvoir de création, comme ce sera le cas chez Goethe. Il y a un saut qualitatif à opérer dans la conscience pour passer de l'idéalisme transcendantal de Kant à "l'empirisme idéal" de Goethe; celui-ci conduit, selon Steiner, aux frontières de l'âme pour que celles-ci disparaissent. L'âme devient alors témoin de la naissance de ce qui n'est pas encore né; l'âme devient esprit, l'esprit devient âme dans une sorte de fondu enchaîné. Pour cela il faut aiguïser ses sens, mettre en mouvement ses concepts, développer une attention périphérique plutôt que " focale", intensifier le ressentir. Il faut "devenir"; connaître devient alors une aventure pour laquelle Steiner donne aux professeurs un triple viatique: se pénétrer du pouvoir de l'imagination créatrice, avoir le courage de la vérité, aiguïser son sens de la responsabilité morale; trois règles qui font appel à trois nouvelles facultés de l'esprit que le professeur se doit de développer en lui pour aller à la rencontre de l'enfant et faire en sorte qu'elles puissent naître peu à peu en l'enfant lui-même. Celui-ci pourra ainsi développer son expérience de la vérité qui le rendra créateur, libre.

Chapitre IV: Le pouvoir de l'imagination

L'examen de la faculté de l'imagination et son rôle dans l'éducation demande que l'on clarifie d'abord les concepts steineriens concernant la réalité humaine et sa triple constitution corporelle, psychique et spirituelle.

Cette triple articulation corps-âme-esprit de la réalité humaine correspond à un triple mode d'entrée en relation avec le monde et un triple registre de facultés permettant cette relation avec le monde: au corps correspondent douze organes des sens; à l'âme, les trois facultés de penser, ressentir et vouloir; à l'esprit, les trois facultés d'imagination créatrice, d'inspiration, d'intuition morale.

Ces différentes facultés du corps, de l'âme et de l'esprit sont toujours là conjointement actives dans la rencontre homme-monde, selon des états de conscience différents. Comment s'opère le passage des facultés corporelles et psychiques aux facultés de l'esprit? **1)** De la perception à l'imagination: la perception sensorielle est de nature volontaire et le dynamisme volontaire qui produit le percept, l'image sensorielle, l'apparente à la faculté d'imagination créatrice qui, elle, appartient à la vie de l'esprit. **2)** De l'activité mentale à l'intuition: il y a pour Steiner, deux niveaux de l'intuition; l'intuition comme appréhension des concepts (première partie de *La philosophie de la liberté*, GA 4) celle-ci pouvant conduire à l'intuition comme expérience immédiate et consciente de l'esprit, comme faculté de l'esprit (deuxième partie de *La philosophie de la liberté*, GA 4). Le développement de ce "penser intuitif" n'est autre qu'un processus de sublimation des facultés psychiques de la pensée conceptuelle, du ressentir et du vouloir, dans les facultés d'imagination créatrice, d'inspiration et d'intuition, l'intuition devenant une expérience holistique qui intègre les deux autres.

Tels sont pour Steiner les chemins de la liberté:

- Développer d'abord en soi la force de l'imagination comme force de "révélation", d'actualisation du réel, de l'esprit donnant forme à la "matière"..
- Développer chez le petit enfant la force de l'imagination. L'imagination créatrice libre n'existe pas encore chez l'enfant. Elle existe sans se révéler. Ce pouvoir protéen de l'esprit de se présenter dans des formes en constante métamorphose, l'enfant ne le possède pas consciemment mais il réside en lui; sous quelle forme? En lui la force de l'imagination est force de croissance, force de formation et de synchronisation de l'organisme lui-même. En lui œuvrent des forces plastiques-architectoniques d'un côté, mais aussi des forces musicales, une mathématique musicale active également dans la construction du corps. Cette mathématique musicale, immense et merveilleuse "poïésis" qui résonne dans tout son être, s'éveillera plus tard comme "entendement de l'esprit", écoute intérieure, "inspiration". Conjointement avec elle, converge dans le corps de l'enfant le pouvoir de l'imagination créatrice.

Dans l'alternance entre l'activité sensorielle qui dirige la conscience de l'intérieur vers l'extérieur (sens de la vie, du mouvement, de l'équilibre) et l'activité sensorielle qui dirige la conscience de l'extérieur vers l'intérieur (sens de l'odorat, du goût, du toucher) se posent, au niveau de la vie organique, les prémisses de ce qui pourra devenir plus tard faculté consciente d'inspiration et d'imagination.

Ainsi, c'est dans sa première enfance que l'être humain met en place les fondations de son être-au-monde, dans une expérience d'identité profonde avec le monde, avec l'activité du monde, corps, âme et esprit. C'est donc dans le "vivre-le-monde", "l'agir-dans-le-monde", qu'on peut alors le rencontrer. Sculpteur de son propre corps, le petit enfant est par là aussi sculpteur de la substance du monde. Dans tout ce qu'il fait, se reflète la grande reliance de l'homme et de l'univers, de l'homme avec l'homme: dans les dessins, les jeux, l'*acting*; être, connaître, agir c'est se construire et établir peu à peu les fondations pour la liberté. L'adulte n'a là rien à enseigner, à imposer. Il est là pour offrir le monde à l'enfant sous sa protection.

Au moment de la chute des dents, l'enfant est alors – et alors seulement – prêt à affronter avec courage la "grande école", parce que maintenant, il veut savoir et faire l'expérience de la vérité, vivre dans la vérité qui se manifeste à lui dans la beauté.

Chapitre V: Le courage de la vérité

L'enfant qui vient à la rencontre de l'adulte parce qu'il veut savoir et que savoir pour lui, cela veut dire "grandir", cet enfant est un être unique, indivis, qui transcende toutes les données des sciences spécialisées. Et c'est à la rencontre de cet être unique, indivis, que va l'éducateur, l'enseignant qui accueille l'enfant armé de courage et de détermination, lorsqu'il arrive le premier jour de classe à la porte de l'école.

Il s'agit alors pour cet enseignant, non pas de mettre en pièces la réalité humaine, mais d'apprendre à différencier les couches de cette réalité humaine, voir comment elles s'entrelacent, évoluent, se métamorphosent. Tel est le défi qui demande de la part de l'adulte également courage et détermination car pour cela il ne peut s'asseoir sur rien d'autre que ses propres facultés d'observation et de compréhension. Son courage entre alors en résonance avec celui de l'enfant qui livre ses propres combats: d'abord le combat que représente la naissance physique; puis le combat que représente la naissance du corps des forces de vie et plus tard, au moment de la puberté, il y aura le combat de la naissance du corps de sensibilité. À chaque combat, l'enfant doit remporter une victoire, c'est-à-dire atteindre de nouvelles possibilités d'être et de connaître. La victoire signalée par la chute des dents est celle de l'arrêt du processus de densification de la substance corporelle grâce à la vitalité des processus vitaux, libérant les forces de l'imagination et de l'inspiration de leur investissement dans l'organisme pour se replier et s'investir dans la vie psychique.

Le corps subtil de forces de vie, devient alors comme le miroir grandissant dans lequel vient se refléter la vie des phénomènes du monde extérieur comme la vie des plus hautes réalités spirituelles. C'est le moment où l'enfant peut commencer à prendre conscience de lui-même et du monde, à développer faculté de représentation et mémoire.

Le geste pédagogique devient: inviter l'enfant à contempler les images qui se reflètent et résonnent pleines de sens dans ce miroir intérieur, à mettre en œuvre la force, le pouvoir de ce miroir. Le pouvoir du miroir, c'est à la fois un pouvoir de réflexion, de mise à distance, qui permet la conscience, mais aussi un pouvoir d'attrait, de fascination qui pose le problème du lien juste avec la sphère de la volonté. Ce lien juste se fera à la mesure de la force et de la profondeur du ressentir.

Là se profile un autre aspect de la tâche et de la responsabilité de l'éducateur, de l'enseignant, quand les enfants arrivent à cette deuxième phase de leur développement et que de nouvelles modalités de conscience, de nouvelles facultés émergent en eux. L'éveil de la conscience qui s'opère alors, doit être intimement relié à une élévation des forces volontaires depuis la sphère de l'instinct jusqu'à celle du "sentiment moral", en cultivant attente, espérance, foi et confiance en les aînés, admiration pleine de respect pour ce qui nous vient de la culture, du passé, et ce, sans jamais moraliser.

Ce développement de la vie psychique doit se faire à partir des forces du “ressentir”, de l’entrelac du sentiment, de la pensée et de la volonté, de leur articulation avec la dynamique corporelle et les divers états de conscience du sommeil, du rêve, de la veille.

Se pose alors la question: qu’est-ce donc que la conscience? Cette question est, pour Steiner, directement reliée à celle de la temporalité et de sa triple modalité dans le courant qui s’écoule du passé vers l’avenir, le contre-courant qui vient de l’avenir et s’en va dans le passé, puis le jaillissement de l’instant présent et de l’impulsion verticale du moi au lieu du heurt entre les deux autres courants du temps qui se rencontrent dans le corps physique; ce heurt, ce croisement, c’est cela la conscience, selon Steiner (Psychosophie, GA 115, p. 186 et sq).

Il y a toutefois des modalités différentes de la conscience en fonction des registres du corps, de l’âme et de l’esprit. En fait, selon Steiner, dans l’homme éveillé il y a aussi toujours un homme profondément endormi et un homme qui rêve. Quand l’homme est éveillé, âme et esprit sont activement présents dans le corps; quand l’homme est endormi, âme et esprit sont désengagés de l’activité corporelle et demeurent en-dehors; quand l’homme rêve, l’esprit est désengagé de l’activité corporelle, mais l’âme est active dans l’enveloppe des forces de vie, en dehors pendant du corps physique.

Dans l’homme éveillé, le penser se vit selon le mode de la conscience de veille, le vouloir selon le mode de la conscience de sommeil profond, le ressentir selon le mode de la conscience de rêve. Ces différents états de conscience ont également leur lieu d’ancrage dans le corps.

Quand l’enfant arrive à l’école vers six ans, s’adresser à lui sur le mode de la pensée conceptuelle c’est agir à contresens de la dynamique des forces psychiques et physiques qui se joue en lui à cet âge. Tout ce que l’on doit amener à l’enfant doit l’être sous forme d’image – et dans tout ce qui se déroule entre l’enfant et l’enseignant, il faut qu’il y ait rythme, mesure, musicalité. Image et musicalité sont alors les deux plateaux de la balance en équilibre de l’art de l’éducation.

Dans ce terreau constitué par l’activité de l’imagination et de l’inspiration, l’enfant devenu jeune homme ou jeune fille formera des concepts, qui resteront toujours ouverts et vivants car nourris par ces forces de l’imagination et de l’inspiration.

Lorsqu’après le combat que représente la période pubertaire et qui donnera naissance au corps de sensibilité, un corps de sensibilité individualisé, les images pleines de sens de l’enfance s’estompent, pour ne laisser que des idées abstraites, la force et le courage de transformer ces idées abstraites en idéaux ouvrira le champ de la liberté créatrice. La possibilité est alors donnée de penser vraiment et de devenir l’artiste du concept qui s’éveillera à l’intuition morale et la possibilité de la liberté.

Chapitre VI – Sens et responsabilité morale

Tout au long du développement de l’enfance et de la jeunesse, la relation enfant-professeur, enfant-éducateur est la scène sur laquelle va se jouer la croissance, le devenir, la vie future des êtres humains en présence. Rejoindre l’enfant au “ lieu” où il se trouve à chaque étape de son évolution fera la différence, favorisera ou pas l’éclosion de son individualité, sa santé physique et psychique présente et future. La responsabilité de l’enseignant, de l’éducateur est grande, grande de conséquences au niveau des enfants, des familles, de la société en général.

À un premier niveau, éduquer dira Steiner, c’est d’abord et avant tout s’auto-éduquer, cultiver la transparence, pour que l’enfant puisse contempler le monde à travers la fenêtre que devient pour lui l’enseignant et non pas s’imposer à l’enfant et vouloir faire de lui un être semblable à soi-même.

À un deuxième niveau, l’enseignant fait partie d’une école dont l’âme et l’esprit vivent au sein du cercle de tous les professeurs qui portent ensemble tous les enfants de l’école, libres et responsables, faisant de l’école un lieu d’épanouissement serein pour tous.

Enfin toute l'organisation scolaire que Steiner met en place doit pouvoir correspondre à l'idéal républicain de liberté, égalité, fraternité d'une vision sociale qui n'a pas encore vraiment réussi à voir le jour.

Conclusion

Nous sommes partis du constat d'échec d'une éducation héritière en grande partie d'une gnoséologie kantienne et post-kantienne, d'un côté, d'une psychologie behavioriste de l'autre avec son pendant pragmatiste et utilitariste, d'une éducation qui se veut avant tout science et technique et qui pourtant n'entend plus les données les plus récentes de la science et de la neurobiologie parce que "politisée" et devenue affaire d'état.

L'approche goethéenne et steinerienne du monde et de la réalité humaine, de leur saisie dans le devenir, ouvre des perspectives d'accueil de la vie qui confèrent à nouveau sens et propos à la vie, grandeur et dignité à l'être humain qui est appelé à se hausser, par-delà le règne animal, à la fonction d'artiste d'un autre ordre des choses: celui de l'actualisation de l'amour moral, de la liberté.

Sigles et abréviations

SIGLES

- E.A.R. Éditions Anthroposophiques Romandes, Genève, Suisse.
E.N. Éditons Novalis, Montesson, France.
T. Éditions Triades, Paris, France.
P.A.V. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Goetheanum, Dornach, Suisse.
GA Gesamtausgabe (Édition intégrale de l'œuvre de Rudolf Steiner)
&: et

ABRÉVIATIONS

- chap. : chapitre
cf. : du latin *confer*, se reporter à, voir
Ibid. : du latin *ibidem*, au même endroit d'un texte
Id. : du latin *idem*, le même texte
n° : numéro
op. cit. : *opere citato*, dans l'ouvrage cité
p. : page
sq : du latin *sequiturque*, et suivant(e)
t.: tome
Trad. : Traduction

Introduction – Éduquer vers la liberté

*Vous connaîtrez la vérité
Et la vérité vous rendra libres
Jean, VIII 32*

SOMMAIRE: 1- ÉTAT DE LA QUESTION: urgence d'un travail philosophique sur la question de l'éducation; c'est la vie et non la pensée spéculative abstraite qui appelle cette réflexion; Rudolf Steiner et le 20^e siècle, point tournant majeur pour l'âme humaine et son évolution. 2- HYPOTHÈSES DE TRAVAIL: Rudolf Steiner a une contribution décisive à faire sur la question de l'éducation; celle-ci est à relier à la question du connaître et de l'épistémologie; il faut donc interroger ses ouvrages pédagogiques à partir du corpus philosophique de son œuvre; cette investigation devrait nous prévenir contre toute tendance au dogmatisme, y compris ce qui pourrait devenir la doctrine ou le dogme Waldorf.¹ 3- LA THÈSE: montrer que, selon Rudolf Steiner, ce qui est au cœur des problèmes que pose l'éducation aujourd'hui c'est la question du penser, de la mort du penser voire de la perversion du penser; cela va de pair avec l'oubli de l'expérience de la vérité et son cortège de conséquences sur le plan de l'individu, de la société, et de la terre. 4- LES ÉTAPES DE DÉVELOPPEMENT DE LA THÈSE. 5- LA MÉTHODE.

1. L'état de la question

L'importance, voire l'urgence, d'un travail philosophique sur la question de l'éducation, de ses fondements épistémologiques et éthiques, de sa finalité, à partir de perspectives totalement renouvelées, apparaît comme de plus en plus évidente. L'échec récurrent - il faut le reconnaître - des multiples réformes de l'enseignement en différents pays occidentaux, pendant tout le XX^e siècle, nous presse d'examiner cette question en profondeur – échec qui se mesure à l'ennui croissant des enfants et des jeunes à l'école, à leur décrochage et fuite de tout genre, au taux dramatiquement croissant lui aussi, du suicide de ces jeunes, de plus en plus jeunes. Gens de terrain, parents, éducateurs, enseignants, restent trop souvent désarmés devant des défis de plus en plus grands. Ce sont là des observations concrètes d'une pratique pédagogique exercée pendant plus de trente ans dans différents milieux, différents pays, à différents niveaux scolaires. La vie appelle la réflexion philosophique car elle a besoin de fondement, de sens et cela ni la science ni la technique ne peut le lui donner. Réciproquement, c'est de la vie que se nourrit la réflexion

¹ Waldorf : *Die Freie Waldorf Schule*, La Libre École Waldorf, est le nom que prendra la première école fondée en 1919 par Rudolf Steiner en collaboration avec le directeur de la fabrique de cigarettes Waldorf-Astoria, Emile Molt; d'où l'emploi généralisé de ce nom « École Waldorf » pour toutes les écoles qui s'inspirent de l'art de l'éducation tel que fondé et développé par Rudolf Steiner.

philosophique; Rudolf Steiner dira : « toute pensée qui n'est pas une exigence de la vie elle-même est condamnée à la stérilité »².

Steiner en effet est un des premiers à avoir repéré l'importance d'un tel travail sur la question de l'éducation, voilà maintenant presque un siècle et il est temps que la recherche universitaire s'en préoccupe plus amplement. Déjà dans l'introduction à sa thèse pour le doctorat d'État, Paul-Henri Bideau mentionnait qu'« il ne paraissait guère acceptable qu'une œuvre d'une ampleur et d'une diversité telles continue de ne pas être prise en compte par la recherche universitaire »³. C'était en 1990. Depuis ce travail éminent qui reste un lieu de référence majeur pour toute recherche sur Steiner, on observe toujours assez peu de développement des études et des publications universitaires sur cet auteur, du moins dans la langue française. Il y a sans doute des raisons à cela et ce sera à examiner. Ce que Steiner nous fait observer en effet, c'est que l'on n'a pas vu à quel point le XX^e siècle représente un point tournant crucial dans l'évolution de l'humanité; alors on continue toujours d'éduquer les enfants avec les mêmes principes, fondements gnoseologiques, épistémologiques que les Romains ou les Grecs. Cela ne peut plus continuer sans engendrer de grandes tensions en l'être humain comme dans la société, car ces fondements gnoseologiques se sont éteints dans l'abstraction nominaliste; ils ne peuvent plus rencontrer la vie et la dynamique psychique de l'enfant, de la jeunesse. Au XX^e siècle, dira Steiner, la vie psychique de l'être humain connaît une transformation profonde, radicale dont on doit absolument tenir compte particulièrement quand il s'agit d'éducation.

2. L'hypothèse de la recherche

L'hypothèse de la recherche est donc que Steiner a une contribution décisive à faire sur cette question de l'éducation qu'il place au centre de ses préoccupations pendant toute la dernière partie de sa vie car, dit-il: « Les exigences sociales resteront toujours chaotiques si on n'examine pas dans ses fondements la question la plus brûlante de notre temps:

² Rudolf Steiner, *Énigmes de la philosophie*, GA 18, E.A.R., 1991, Tome I p. 13.

³ Paul-Henri Bideau, *Rudolf Steiner et les fondements goethéens de l'anthroposophie*, Thèse pour le doctorat d'état, Paris 1990, Introduction p. VII.

l'éducation »⁴. Ensuite, cette contribution sur la question de l'éducation est directement reliée à la question du connaître, du passage de l'épistémologique à l'éthique, de l'éthique au politique, à la question sociale donc, ce qui n'est pas sans rappeler Aristote assurément. Il y a convergence en effet; tous deux appartiennent à une société en crise avec la différence toutefois que pour Steiner, la constitution psychique de l'être humain change, évolue au cours de l'histoire; les facultés humaines se transforment et aujourd'hui, en ces temps modernes voire postmodernes, l'être humain a acquis la possibilité de développer, de faire mûrir non seulement une faculté de penser individualisée mais la faculté de penser le penser, d'observer le penser, faculté qui fait tout l'objet de son attention dans son livre *La philosophie de la liberté*⁵; ceci le place dans le champ philosophique de son époque dans une position intempestive voire contestataire, en tous cas plus proche de l'aventure intérieure de Nietzsche voire de Gilles Deleuze que de la philosophie critique de Kant et des néo-kantiens. Cependant a-t-on su vraiment percevoir toute la portée, la dimension de cette contribution?

Certes, on assiste aujourd'hui à un taux de croissance exponentiel des écoles Steiner-Waldorf dans le monde entier avec ce fameux slogan de l'AWSNA⁶: Why Waldorf Works (WWW)⁷. Toutefois, trop souvent, on ne fait que regarder le phénomène; on le juge sur ce qu'il nous apparaît en fonction de principes hérités, de valeurs inculquées, d'opinions ou sentiments divers. Rudolf Steiner lui-même nous met en garde contre trop de précipitation dans nos jugements; trois ans à peine après l'ouverture de la première école Waldorf⁸, il dira : « Lorsqu'il s'agit de l'École Waldorf, les gens entendent la plupart du temps quelque chose de tout différent de ce qu'ils devraient entendre »⁹. En d'autres termes, que l'on soit partie prenante de ce mouvement éducatif ou simple observateur, est-ce qu'on l'interroge vraiment dans ses fondements, c'est-à-dire dans ce transfert de l'acte de connaître du champ de la raison spéculative à celui de l'être et de l'éthique, tel qu'opéré dans *La Philosophie de la Liberté*, lieu d'ancrage de tout le travail ultérieur de Steiner, particulièrement dans le

⁴ Rudolf Steiner, *L'Éducation un Problème Social*, GA 296, E.A.R., 1978, p. 19.

⁵ Rudolf Steiner, *La philosophie de la liberté*, GA 4, E.N., 1993.

⁶ AWSNA: Association of Waldorf Schools of North America

⁷ Why Waldorf Works: Pourquoi Waldorf marche

⁸ École Waldorf: cf. p. 2, note 1

⁹ Rudolf Steiner, *La Rencontre des Générations*, GA 217, E.A.R., 1989, p. 38.

domaine de l'éducation? Dans cette perspective en effet, l'activité de connaître s'éloigne du champ de la raison spéculative pour devenir un acte existentiel, on serait tenté de dire "expérientiel" en s'inspirant du mot anglais "*experiential*". L'art d'éduquer n'est qu'un des aspects qui en découlent, fécondant les terres de l'esprit, mais qui, coupé de sa source, s'assèche, s'étiole, se meurt dans le dogme, l'académisme, c'est-à-dire le contraire de lui-même, et devient ainsi objet de toutes les polémiques possibles. Voilà bien en effet le plus grand danger de l'art: la "dogmatisation", "l'académisme", parce que l'on ne plonge plus à la source; et le dogme Waldorf pourrait bien être le plus traître des dogmes par rapport à la source vive de l'activité créatrice, champ d'exercice unique de la liberté.

De plus en plus en effet, on ne parle plus que de « curriculum Waldorf », de « méthode Waldorf », de « pédagogie Waldorf », c'est-à-dire que l'on est en train d'enterrer l'impulsion de Rudolf Steiner dans le domaine de l'éducation, de l'art de l'éducation pour les enfants de notre époque qu'il désigne comme « l'époque de l'âme de conscience » - *Bewusstseinsseele Epoche*. Il n'y a pas de « pédagogie Waldorf », il n'y a pas de « méthode Waldorf », il n'y a pas de « curriculum Waldorf », et peut-être devrait-on aussi dire : il n'y a pas d'écoles Waldorf. Grande en effet est la tentation de s'asseoir sur des mots, des contenus d'enseignement plus ou moins digérés que l'on peut brandir, manipuler par paresse ou par quête de pouvoir et de prestige.

Cependant ce n'est pas aux esprits apeurés ou confits dans l'égoïsme que s'adresse Rudolf Steiner; c'est à l'aventure qu'il nous invite, l'aventure intérieure de la conscience, l'aventure de l' « âme en lutte pour s'élever jusqu'à la liberté »¹⁰. Et cela ne s'enseigne pas, on peut seulement le raconter pour que d'autres s'y lancent :

Je n'enseigne pas, dit-il, je raconte ce que j'ai vécu intérieurement. [...] Et là on ne peut rien faire pour ceux qui veulent s'avancer avec vous par dessus les écueils et les abîmes. Il faut voir soi-même comment on passe au-delà. [...] C'est avec un arbitraire tout individuel que plus d'un écueil est franchi chez moi, je suis parvenu à me frayer un passage à travers les fourrés qui n'appartiennent qu'à moi seul.¹¹

¹⁰ Lettre à Rosa Mayreder citée dans Otto Palmer, *Rudolf Steiner s'exprime sur sa philosophie de la liberté*, 1993, E. N., p. 28.

¹¹ Ibid. p. 28.

L'Himalaya de la liberté est ainsi à la fois le même pour tous et unique pour chacun car les voies de l'âme par lesquelles on se met en chemin vers l'esprit sont uniques pour chacun; mais l'expérience de l'esprit est une expérience universelle, une expérience de communauté d'esprits.

Telle est la toile de fond qui va se tisser tout au long de ce travail. Nous espérons ainsi remettre au centre de toutes les démarches éducatives inspirées par Steiner, le souci et la recherche du « au commencement », en cultivant toujours et encore ce que Bodhidharma appelait « *the beginner's mind* »¹² (l'esprit du débutant), l'innocence et le vide de l'esprit libre, au lieu du « *Je sais* » de l'expert qui éteint la vie et paralyse l'initiative.

*In the beginner's mind, dit-il, there are many possibilities, but in the expert's there are few*¹³.

3. Le projet de la thèse

Il appartiendra à ce travail de montrer que le danger du dogmatisme, voire du sectarisme, est toujours à nos portes quoique l'on dise parfois, peut-être en raison d'une certaine tendance à la paresse intellectuelle propre à notre époque et qui nous fait préférer travailler avec le "donné", le "compilé", le "combiné", le reproduire, au point d'en oublier que la vie est du côté du produire, du créer, de l'activité de transformation du "donné" en "non-donné", en un mot de l'activité pensante elle-même. Au centre des préoccupations philosophiques de Steiner est la question de la mort du penser, de son extinction dans le mot des Sophistes, des Nominalistes qui aujourd'hui triomphent. Nous sommes devenus de brillants théoriciens, d'habiles constructeurs de systèmes. Mais l'intelligence qui se meut dans le vide abstrait des constructions mentales s'expose aussi, selon lui, au danger de la perversion - *die Verbösung der Intelligenz* - et cela pourrait bien devenir de plus en plus la tendance générale. Dans un cycle de conférences consacrées à la question sociale et l'éducation, il dit ceci: « [...] cette intelligence aura de plus en plus tendance à penser le mal et à introduire le mal dans la connaissance, c'est-à-dire l'erreur. [...] Et si l'homme ne

¹² Shunryu Suzuki, *Zen Mind, Beginner's Mind*, Weatherhill, 1994, p. 21.

¹³ Ibid. p. 21, Traduction : « Dans l'esprit du débutant, il y a beaucoup de possibilités mais chez celui de l'expert, il y en a peu. »

développait que son intelligence, il deviendrait un être maléfique sur terre »¹⁴. Aussi l'histoire de Faust telle que l'a développée Goethe, devient-elle pour lui le mythe des Temps Modernes par excellence.

Confronter le dogmatisme mortifère et pervers se trouve donc au cœur des débats. Cela passe d'abord par un changement de perspective dans la démarche cognitive, l'épistémologie de la connaissance se dépassant dans ce que l'on se risquera à appeler « une épistémologie de l'amour », reprenant par là une expression d'Arthur Zajonc¹⁵, Professeur de physique quantique et d'études interdisciplinaires au Amersst College de l'État du Massachusetts. Ensuite la méthodologie doit changer et devenir non plus tant démonstrative que “monstrative”, développant le pouvoir du regarder, de l'écouter parce que regarder fait voir, écouter fait entendre.

4. Le développement de la thèse

La réflexion nous conduira à examiner d'abord différents aspects de la situation de l'éducation aujourd'hui, particulièrement dans la culture occidentale de l'ère post-industrielle, postmoderne, pour dégager un certain nombre de symptômes qui mettent en évidence les pathologies de cette éducation qui n'en finit pas d'être malade et de rendre malades les enfants, d'annihiler un fort pourcentage de leur potentiel, parce qu'aujourd'hui, il y a un véritable déni de l'enfance avec pour conséquence la révolte ou l'ennui pervers, mortifère de la jeunesse. Pour paraphraser Saint-Exupéry, on assassine Mozart (chapitre I). Il y a un secret que nous avons perdu (chapitre II) : c'est le chemin qui nous fait traverser le miroir des apparences, des phénomènes, des reflets chatoyants du monde, pour atteindre dans l'expérience intérieure, la réalité de ce qui se reflète dans le miroir du mental, le chemin de l'être au travers des apparences. Ce chemin, non seulement nous l'avons perdu, mais on voudrait le condamner à jamais par peur des dérives du savoir absolu et réduire l'activité pensante à la pensée conceptuelle, avec pour conséquence « les scissions

¹⁴ Rudolf Steiner, *Éducation un problème social*, GA 296, E.A.R. 1978, p. 92-93.

¹⁵ Arthur Zajonc, *Meditation as Contemplative Inquiry (La Méditation comme recherche contemplative)*, Lindisfarne Books, Great Barrington, USA, 2011, p. 179.

inhérentes à la modernité » dont parle Jürgen Habermas¹⁶, la peur de penser, la mort du penser, la chute du penser et la mise en pièce de l'organisation sensorielle. Une nouvelle gnoséologie est nécessaire pour retrouver l'unité perdue, l'équilibre, la santé. Il nous faut remonter jusqu'aux frontières de l'âme, là où la pensée prend naissance dans un océan de "musique universelle", là où la parole s'accorde au silence, là où la tautologie « Je suis Je suis » est saisie dans un éclair qui vient illuminer l'ensemble du Dasein comme « *werdende Sein* », être en devenir, (chapitre III). L'enfance est retrouvée, l'enfance qui est « innocence et oubli, un renouveau et un jeu, une roue qui roule sur elle-même, un premier mouvement, une sainte affirmation »,¹⁷ comme l'a si bien caractérisé Nietzsche.

Toutefois, si, comme le dit Steiner, « naître c'est tomber malade »¹⁸, il y a aussi la thérapie : l'éducation, une éducation qui sait cultiver les facultés de l'esprit, le pouvoir de l'imagination créatrice, de l'inspiration, de l'intuition, selon les différents états de conscience qui caractérisent le "Je Suis" dans sa relation au monde, dans sa relation avec lui-même. D'abord dans la petite enfance, c'est la "volonté connaissante" qui est à l'œuvre et qu'il faut rejoindre; c'est sur ce mode-là que travaillent les forces de l'imagination et de l'inspiration, en totale symbiose avec le monde et la vie (chapitre IV). Puis, c'est le "sentiment connaissant" qui s'éveille à l'âge de la beauté et de l'intelligence du cœur, l'enseignant devant alors cultiver la faculté de l'imagination créatrice et s'en imprégner tout entier. Il lui faut développer le courage de la vérité, sur le mode de la conscience de rêve d'abord, puis au temps de l'adolescence et de la jeunesse, sur le mode de la conscience de veille; un connaître agissant ou "voulant" demande alors à être éveillé, l'enseignant devant avoir le courage de développer la pensée vivante en lui-même comme dans la jeunesse mise en mouvement par la transformation des idées en idéaux. Passant ainsi de la "volonté connaissante" de la petite enfance à la connaissance qui veut de la jeunesse, l'épistémologie de la connaissance se transforme dans cette « épistémologie de l'amour »¹⁹ dont parle Arthur Zajonc.

¹⁶ Jürgen Habermas, *Le discours philosophique de la modernité*, NRF, Gallimard, 1988, p. 54.

¹⁷ Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, Le Club du meilleur livre, 1959, les Trois Métamorphoses, p. 21.

¹⁸ Rudolf Steiner, *Enseignement et Éducation*, GA 302a, E.A.R., 1981, p. 169.

¹⁹ Arthur Zajonc, op. cit., note 2, p. 7.

Cet itinéraire de l'éducation n'est ainsi qu'une transformation constante de l'expérience de la rencontre avec le monde, de la rencontre avec soi-même, dans une dynamique qui toujours et encore travaille à conquérir l'équilibre. Et c'est cela qui est source de joie, de santé et d'harmonie. L'école redevient alors *σχολή* (scholê), lieu d' "oisiveté", de sérénité, de liberté, de rencontres humaines, véritable champ fertile de croissance qui augure d'une nouvelle organisation sociale saine possible, basée sur un sens profond de la responsabilité morale (chapitre VI), sans oublier que la guérison, la santé, ne sont jamais établies une fois pour toute; cela relève alors de l'école de la vie et de sa dialectique ontologique. Le mouvement interne de la thèse sera donc le suivant: 1) symptômes et diagnostic du mal, de la maladie; 2) l'étiologie, la cause du mal : le penser, la peur de penser, la mort du penser, la chute du penser; 3) la thérapie : l'art de l'éducation et la transformation des facultés de penser, de percevoir, de ressentir, de vouloir en facultés créatrices intégrées dans une approche holistique de l'être humain. 4) la guérison : un organisme social sain, l'école, véritable *σχολή* (scholê) ouverte sur la vie.

5. La méthode

Elle se veut, nous l'avons dit, « monstrative » plutôt que « démonstrative » suivant en cela la démarche de Rudolf Steiner lui-même. Dans sa thèse Paul-Henri Bideau souligne cette démarche propre à Steiner en notant « la manière dont Steiner, par la succession, l'ordonnance et le style de ses écrits parvient à passer de la forme démonstrative, utilisée jusque-là dans la présentation du travail de la pensée, à une forme que l'on pourrait appeler monstrative, ou tout simplement narrative. »²⁰

Abandonnant en effet le schéma linéaire d'une pensée discursive qui enchaîne thèses et antithèses, causes et conséquences, Steiner s'engage dans une démarche d'expérience et de connaissance dont il a reconnu les prémisses et fondements chez Goethe lors de son travail d'édition critique des œuvres scientifiques de celui-ci aux Archives de Weimar. Fort de cette « convergence » avec sa propre démarche, Steiner développe une philosophie de la connaissance basée sur une maîtrise toujours plus grande du "travail" qui précède

²⁰ Paul-Henri Bideau, opus cit. p. IX

l'accouchement, c'est-à-dire la naissance ou l'apparition d'une pensée avant qu'elle ne soit "habillée" dans un concept – cela veut dire cultiver l'attente, non l'attente pleine de nostalgie qui emprisonne dans le passé ou ligote dans des constructions mentales, mais l'attente intense, vide, qui s'emplit d'une attention périphérique, non focalisée, de plus en plus déliée, accueillante; cette « attention extrême » qui, selon Simone Weil, « constitue dans l'homme la faculté créatrice »²¹, cette attention qui « à son plus haut degré est la même chose que la prière »²², « la prière naturelle que je fais à la vérité pour que ce qui est caché me soit révélé », citant par là un autre maître de l'attention et de la contemplation : Malebranche et ses *Conversations Chrétiennes* .

Ce travail de l'attention qui va accueillir, intégrer couche après couche les différentes sédimentations de la vie, la grande complexité de la " matière " physique, psychique et spirituelle engagée dans un processus de création, la dynamique des différents mouvements de la conscience, tout cela appartient aussi au travail de la philosophie qui selon Steiner, doit renaître des cendres de l'intellect et devenir non point science mais « art du concept ».²³

Ce faisant, Steiner se place dans un champ d'expérience et de connaissance de la réalité qu'il partage de plus en plus aujourd'hui avec bon nombre d'artistes contemporains mais aussi de penseurs et d'hommes de science – et la dialectique postmoderne d'abandonner définitivement l'exclusif d'une dialectique linéaire de type kantien au profit d'un "dia-logue" tantôt tendu, douloureux, tantôt conciliateur, multidimensionnel, vécu dans le jaillissement de l'instant, dans l'aspiration à être en pleine conscience "avec", "within", le courant de la vie plutôt que "en face de". Comme dans l'art du *veil painting*²⁴, il s'agit d'amener à la rencontre des couches de couleurs successives et de regarder ce qui prend ainsi naissance d'instant en instant. C'est aussi le "travail" d'Anselm Kiefer accumulant sans fin des couches de "matières" de tous ordres, physique, psychique et

²¹ Simone Weil, *La pesanteur et la grâce*, Plon, Presses Pocket, Plon, 1988, p. 133.

²² Ibid. p. 134

²³ Rudolf Steiner, *La philosophie de la liberté*, GA 4, E. N., 1993, p. 262.

²⁴ Veil painting : technique d'aquarelle développée en particulier par le peintre hollandais Liane Collot d'Herbois à partir d'indications de Steiner sur la nature des couleurs, leur dynamique, leur relation à la dynamique des formes et de la vie intérieure. Cf. Liane Collot d'Herbois, *Colour* (Publié en 1981 par Stichting Magenta, Netherlands) et Rudolf Steiner, *Nature des couleurs*, GA 291, E.A.R., 1978.

spirituel, pour faire jaillir un instant irradiant de vie, d'intense réalité dont on n'épuise jamais le sens: *Aperiatum Terra et Germinet Salvatorem*, *Geheimnis der Farne*, *Cette obscure clarté qui tombe des étoiles*, *Die Milchstrasse* etc., autant d'œuvres qui convoquent au dialogue herméneutique renouvelé à chaque rencontre. Allant toujours dans le même sens, on pourrait encore citer le film de Peter Watkins sur Edvard Munch, qui retrace la biographie du peintre et l'accouchement laborieux de ses œuvres non dans une temporalité linéaire allant de la naissance à la mort, mais dans une temporalité « ex-statique », au sens Heideggérien, d'une dialectique douloureuse, chaotique, explosive entre les différentes couches de la vie du peintre et qui surgissent « *like a spurt* », - comme un jet - dans un cri qui se fond dans le cri universel du monde, un monde qui se tord et gémit par faute de vérité et d'authenticité.

Ces références artistiques nous conduisent, dans le domaine de la pensée, à la démarche de la philosophie herméneutique, celle de Hans Georg Gadamer, en particulier. Là non plus, pas de linéarité dans la pensée; « *we do not proceed more geometrico* », dira-t-il au traducteur anglais de ses études herméneutiques sur Platon²⁵, faisant référence au dialogue socratique; « *instead we move back and forth, often illogically, from one aspect of the thing to another [...]* ». Par l'herméneutique, la philosophie redevient expérience, expérience de vérité, hors des méthodes scientifiques, mais en faisant appel à un mode de conscience nouveau²⁶. Comme herméneutique, activité de donner sens, la démarche philosophique devient, dans le jaillissement de l'instant présent, archéologie des couches de la conscience qui parlent à travers l'œuvre de l'artiste ou l'œuvre de la vie, « *Carnet de cendres* » de l'expérience de feu de vérité, pour reprendre le titre d'un recueil du poète Guy Lafond²⁷. La philosophie devient exploration de « *Mille Plateaux* »²⁸, de « *Plis* »²⁹ qui se déploie et se replie à l'infini. Multipliant points de vue, perspectives, le courant de vie est peu à peu rejoint en ce haut lieu où doivent apprendre à se maintenir éducateurs, savants, artistes,

²⁵ Hans Georg Gadamer, *Dialog and Dialectic*, Yale University Press, 1980, p. X. Traduction : « on ne procède pas à la manière de la géométrie », « à la place, on avance puis recule, souvent de façon illogique, d'un aspect de la chose à un autre [...] »

²⁶ Hans Georg Gadamer, *Vérité et Méthode*, Édition du seuil, 1996, p. 15 : « C'est un mode de conscience nouveau [...] qui doit accompagner toute activité philosophique responsable »

²⁷ Guy Lafond, *Carnet de Cendres*, Édition Triptyque, Montréal 1992

²⁸ Gilles Deleuze, *Mille Plateaux*, Les Éditions de Minuit, 1980

²⁹ Gilles Deleuze, *Le Pli*, Les Éditions de Minuit, 1988

philosophes. Et la philosophie de devenir avec Steiner non seulement phénoménologie, herméneutique, “lecture”, mais aussi symptomatologie, mise en évidence de signes et de symptômes qui “parlent”, recherche de synchronicité plutôt que de causalité.

Premier chapitre – Mozart assassiné

« Ce qui me tourmente, les soupes populaires ne le guérissent point.

Ce qui me tourmente, ce ne sont ni ces creux, ni ces bosses, ni cette laideur. C'est un peu, dans chacun de ces hommes, Mozart assassiné. »

Saint-Exupéry, Terre des Hommes, Folio/Gallimard, 1971, p. 184-185.

SOMMAIRE: Aujourd'hui on peut observer des changements profonds dans la constitution et les comportements physiques et psychiques des enfants qui ne sont pas rencontrés dans leurs besoins d'enfant. 1. LA CRISE DE L'ÉDUCATION : 1.1 Machinisme et mécanisation des corps et des esprits; 1.2. Éducation et « machine à emboutir »; 1.2.1 *Éducation et crise de la culture*; 1.2.2 *Éducation et politique*; 1.2.3 *Éducation et scientisme étatique*. 1.3. L'école, nouvelle « machine à emboutir »; 1.3.1 *L'école au service de l'État ou de la société?* 1.3.2 *Différents Apprenants* : il ne saurait y avoir un modèle éducatif unique applicable à tous. 2. L'ENFANCE DÉMEMBRÉE : 2.1 Naître et tomber malade. 2.2 Le démembrement de l'enfance; 2.2.1 *L'enfant étouffe*; 2.2.2 *L'enfant hors de lui*; 2.2.2.1 *Expérience sensorielle et auto-construction du moi*; 2.2.2.2 *Expérience sensorielle et intellectualisme*; 2.2.3 *L'enfant à bout de souffle*; 2.2.3.1 *Le phénomène du hurry-up*; 2.2.3.2 *L'heure juste*; 2.2.4 *L'enfant de l'angoisse et du stress*. 2.3. De la maladie à la mort dans l'âme. 2.3.1 *Mort et mécanisme*; 2.3.2 *Entre mort et maladie*. 3. L'ENFANCE CHASSÉE DE L'ENFANCE: Du royaume de la mort à l'empire du mal; 3.1. L'enfant du paradis; 3.2. L'enfant «cannibalisé», abusé, perverti, violenté. CONCLUSION : Il faut se rendre à l'évidence, « *We live in a child-illiterate society* »³⁰; il y a un secret que nous avons perdu, nous ne savons plus entrer en contact avec le flux originel de la vie, nous ne savons plus nous accorder à la musique de la vie.

L'environnement physique, social de l'ère post-industrielle, postmoderne, a engendré des changements profonds dans la constitution des enfants, dans les comportements physiques et psychiques. Psychologues, pédiatres, éducateurs, s'entendent sur un certain nombre de ces changements parfois dramatiques et dramatiquement croissants, prenant trop souvent des formes de pathologies de plus en plus difficiles, profondes et précoces. L'enfant n'est plus rencontré dans son enfance, dans son essence; sa place et sa relation au monde ne sont plus sagement comprises. Pourquoi et quel est le pas suivant?

Pour cela, il faut aussi tenir compte du fait qu'apparaissent des dispositions nouvelles et que l'on ne sait pas toujours reconnaître, rencontrer de façon juste; que l'on essaie de dompter, de mater selon un modèle unique de forme d'intelligence, l'intelligence intellectuelle, conceptuelle. Là encore l'enfant n'est pas entendu, rencontré dans ce qui fait

³⁰ Dr Bruce Perry cité par Jane Healy dans son livre *Different Learners (Différents Apprenants)*, Simon and Schuster, USA, 2010, p. 132. Trad. : « Nous vivons dans une société ignare quant à l'enfant ».

de lui un être unique, à nul autre semblable. Tout le monde doit passer dans la machine à emboutir, pour reprendre l'expression de Saint-Exupéry³¹.

1. LA CRISE DE L'ÉDUCATION

1.1 Machinisme et mécanisation des corps et des esprits

La machine à emboutir dont parle Saint-Exupéry à la fin de *Terre des hommes* c'est la machine qui dévore l'humain en l'être humain souvent dès son enfance, dans l'enfer de la production industrielle. C'est la machine du film *Métropolis*, véritable monstre qui annihile toute velléité de développement de l'être humain, privant enfant comme adulte de tout espoir d'évolution, affaissant le corps en un grossier « tas de glaise » où ne souffle plus l'esprit : mécanisation des esprits, apathie de l'âme, animalisation des corps – Et l'être humain de devenir peu à peu machine c'est-à-dire moins que bête.

Dans ses *Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociales*³², Simone Weil s'attache à dénoncer et démonter ce machinisme à outrance, fruit de l'égoïsme et de l'âpreté au gain, en se référant à Marx et citant quelques formules devenues célèbres du *Capital* : « Dans la fabrique, il existe un mécanisme indépendant des travailleurs et qui se les incorpore comme des rouages vivants [...] »; ou bien encore plus loin dans la même citation de Marx : « Le détail de la destinée individuelle du manœuvre disparaît comme un néant devant la science, les formidables forces naturelles et le travail collectif qui sont incorporés dans l'ensemble des machines et constituent avec elles la puissance du maître »³³. La machine dévore l'humain qui la nourrit de sa propre substance, de son travail, de sa sueur, de sa chair. Dans cette perspective le pouvoir d'oppression de la

³¹ Saint-Exupéry, *Terre des Hommes*, Édition Folio Gallimard, 1971, p. 182-3 : « Un enfant tétait une mère si lasse qu'elle paraissait endormie. La vie se transmettait dans l'absurde et le désordre de ce voyage. Je regardais le père. Un crâne pesant et nu comme une pierre. Un corps plié dans l'inconfortable sommeil, emprisonné dans les vêtements de travail, fait de bosses et de creux. L'homme était pareil à un tas de glaise [...] Et je pensais : le problème ne réside point dans cette misère, dans cette saleté, ni dans cette laideur. Mais ce même homme et cette même femme se sont connus un jour et l'homme a souri sans doute à la femme [...] Mais la femme, par coquetterie naturelle, la femme sûre de sa grâce, se plaisait peut-être à l'inquiéter. Et l'autre qui n'est plus aujourd'hui qu'une machine à piocher ou à cogner, éprouvait ainsi dans son cœur l'angoisse délicate. Le mystère c'est qu'ils soient devenus ces paquets de glaise. Dans quel moule terrible ont-ils passé, marqués par lui comme par une machine à emboutir? Un animal vieilli conserve sa grâce. Pourquoi cette belle argile humaine est-elle abîmée? »

³² Simone Weil, *Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale*, Idées/Gallimard, p. 15 et sq.

³³ Ibid. p.16.

machine vient du maître et possesseur de la machine, de la polarisation du travail en travail intellectuel et travail manuel, de « la séparation entre les forces spirituelles qui interviennent dans la production et le travail manuel »³⁴. Or voilà bien l'inacceptable, « la dégradante division du travail en travail manuel et travail intellectuel »³⁵, qui, selon Simone Weil, constitue la base de notre culture de spécialistes. Il y a les manuels d'un côté, les intellectuels de l'autre mais ce clivage est un obstacle au développement d'une éducation saine pour l'individu comme pour la société.

De toute évidence, l'enfant pris dans ce jeu puissant de forces d'oppression ne peut être que laminé pour la vie à moins d'une résilience exceptionnelle soutenue par la rencontre avec les forces de l'amour, comme c'est le cas dans ce film *Métropolis*. Les forces de l'amour et leur pouvoir de transformation de l'ombre dans la lumière y sont incarnées par la jeune institutrice qui pénètre dans l'autre monde, le monde du pouvoir et de l'oppression, avec candeur et innocence; elle seule pouvait réussir à sauver les enfants, l'enfance, au prix toutefois d'une odyssée personnelle, d'un chemin d'épreuves et de hautes luttes, d'un véritable chemin de croix; car grande est la résistance de l'ordre établi.

La première victime de l'oppression matérialiste, c'est donc l'enfant. L'enfant qui vient au monde est si frêle, si dénué de tout, inachevé. Si le monde vient à lui brutal et oppressif, la jeune plante qu'il est ne pourra jamais fleurir et porter fruits. Le geste éducatif est ainsi étroitement imbriqué dans un jeu de polarité et de réciprocité entre l'enfant et le monde, entre le nouveau, l'inattendu et l'ordre établi du monde, des adultes, de la société. La question de l'éducation se trouve par là même intimement liée à la question politico-sociale. C'est bien en effet un des premiers aspects de cette question que Steiner met en lumière dans ses conférences d'août 1919, *Éducation, un problème social*³⁶, à la veille de former des professeurs, de fonder une école qui pourrait développer une approche pédagogique et éducative répondant de mieux en mieux aux besoins des enfants des temps présents et futurs.

³⁴ Ibid. p. 16.

³⁵ Ibid. p. 16.

³⁶ Rudolf Steiner, *Éducation, un problème social*, GA 296, E.A.R. 1978.

Il faut reconnaître que toutes les luttes ouvrières du siècle passé, largement inspirées par Marx, ont réussi à libérer peu à peu les travailleurs de la toute puissance de la machine qui vide l'homme de son humanité et à imposer des conditions de travail et de vie qui libèrent un peu le devenir humain et surtout qui protègent l'enfance et son droit à l'éducation. À sept ou huit ans, les enfants ne sont plus envoyés dans les usines ou les mines, mais à l'école, du moins dans les sociétés occidentales modernes. Mais cela ne doit pas nous faire oublier qu'il y a encore de ces enfants esclaves à qui toute éducation est refusée, tout développement de la personne humaine; il y a encore de ces enfants, de ces petits enfants même, qui travaillent assis par terre, du levant au couchant, dans des ateliers obscurs de fabrication de tapis, de broderie ou de tissage parce qu'il y a encore des consommateurs qui ferment les yeux sur cette instrumentalisation des enfants. Il y a encore de ces jeunes qui travaillent et travailleront toute leur vie dans ces chaînes de production aux cadences infernales sans avoir l'éducation qui leur est due pour que leur jeunesse s'épanouisse et porte des fruits à l'âge de la maturité.

Le documentaire *Manufactured Landscape* du photographe Edward Burtinsky, avec ses travellings ahurissants dans une usine chinoise de montage de pièces électriques, est là pour rappeler que "la machine" de *Metropolis* est toujours bien vivante; elle a seulement changé de forme et de couleur. Chez Burtinsky le regard s'épuise dans des rangées sans fin de jeunes Chinois, tous habillés de l'uniforme jaune, dans des espaces aux murs jaunes, inondés de lumière; chacun assis à sa petite table, le corps immobile, le visage impassible, absent, tandis que les doigts seuls, avec une dextérité qui n'est presque plus humaine, s'affairent à saisir les minuscules morceaux de métal qu'il faut assembler pour fabriquer un petit disjoncteur, le tout dans un silence impressionnant, oppressant. Le matin les contremaîtres rassemblent leurs équipes aux différentes portes de l'usine et là c'est une avalanche d'outrages, d'humiliations, de blâmes reçus tête baissée, immobile, en silence; manipulation psychologique pour augmenter encore le rendement. Mais que devient au bout de dix ans la jeune fille qui réussit à monter quatre cents de ces disjoncteurs dans sa journée? Dans la globalisation de l'économie d'aujourd'hui, nous devenons tous moralement coresponsables de ces crimes perpétrés contre l'humanité, une humanité que l'on empêche encore de croître, de se développer, de donner naissance à ce qui fait de

chacun un être unique, un « Je suis » habité de l'aspiration à s'élever vers le noble, le beau, le bien, le vrai, l'être idéal qu'au tréfonds de son âme, chacun voudrait devenir.

« Tout individu, dit Schiller, porte en lui, en vertu de ses dispositions natives, un homme pur et idéal, et la grande tâche de son existence est de se mettre à travers tous ses changements, en harmonie avec l'immuable unité de celui-ci. »³⁷ Voilà le vrai levier de l'éducation. Mais si, pour revenir à cette fin de *Terre des Hommes*³⁸, la flamme qui dans l'enfance et la jeunesse allume la pâte humaine, la fait se mouvoir, s'émouvoir, interroger, s'inquiéter, aimer, si cette flamme est noyée dans les eaux du matérialisme, de l'égoïsme, alors nous ne restons plus qu'avec ce « tas de glaise » où ne souffle plus l'esprit. Ce crime contre l'humanité, Rudolf Steiner veut le combattre de toutes ses forces en déclarant que tous les enfants, filles et garçons, enfants d'ouvriers et enfants d'intellectuels, d'artistes, de bourgeois, tous doivent se retrouver ensemble sur les mêmes bancs d'école jusqu'à dix-huit ans, quels que soient les dons et les talents de chacun, car éduquer c'est d'abord aider à donner naissance à ce qui n'a pas encore fini de naître et il appartient à l'enseignant, à l'éducateur de savoir rencontrer les différences. En 1919, c'était poser un geste profondément révolutionnaire.

1.2 Éducation et « machine à emboutir »

L'école obligatoire pour tous est une des grandes conquêtes des sociétés démocratiques modernes; une façon de reconnaître le droit à l'éducation pour tous les êtres humains qui n'ont pas encore atteint leur maturité, c'est-à-dire le développement qui permet la prise en charge de sa propre évolution. Toutefois, ce faisant, l'État s'investit d'un pouvoir dans la sphère du privé qui n'est pas sans ambiguïté, car si l'État devient le garant du droit des enfants, il peut aussi s'arroger par là le droit à l'ingérence dans l'éducation, transférant, ipso facto, l'enfant et la question de l'éducation, de la sphère du privé à la sphère du politique; et c'est bien là qu'est le problème.

³⁷ Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, édition Aubier, 1992, p. 102.

³⁸ Cf. note 1 page 16.

1.2.1 *Éducation et crise de la culture*

Dans son livre *La crise de la culture*, Hannah Arendt souligne le délicat équilibre à établir entre d'un côté, l'enfant, son développement, son évolution et de l'autre, le monde avec sa stabilité, son ordre établi. Pour ce faire, l'enfant a besoin, dit-elle, de la protection de la sphère du privé :

L'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire. Mais ce monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération.³⁹

Question donc : où se situe le point d'équilibre, où est ce troisième élément, lieu de rencontre de la sphère du privé et de la sphère du public qui doit devenir principe de l'équilibre? Réponse : l'école, l'enseignant qui doit à la fois protéger la sphère privée de l'enfant et éveiller en lui ce qui lui permettra de s'insérer plus tard dans le devenir du monde, sans savoir d'avance ce que sera alors ce monde. Mais, continue Hannah Arendt :

Plus la société moderne supprime la différence entre ce qui est privé et ce qui est public, entre ce qui ne peut s'épanouir qu'à l'ombre et ce qui demande à être montré à tous dans la pleine lumière du monde public, autrement dit plus la société intercale entre le public et le privé une sphère sociale où le privé est rendu public et vice-versa, plus elle rend les choses difficiles à ses enfants qui par nature ont besoin d'un abri sûr pour grandir sans être dérangés.⁴⁰

Cette sphère sociale dont parle Hannah Arendt qui s'intercale entre le privé et le public a bien sûr plusieurs aspects, cela va du simple déballage de la vie privée sur la place publique jusqu'à l'intrusion dominatrice de l'État dans l'éducation en passant par toutes sortes de mises en scènes médiatiques des enfants qui les arrachent à leur enfance. Dans tous les cas, nous sommes en présence de symptômes d'une crise éducative profonde dans les sociétés modernes et cette crise ne saurait trouver sa résolution tant que ne sera pas entendue la question fondamentale que posent aujourd'hui l'enfance et la jeunesse à savoir : comment accueillir, nourrir, élever les forces nouvelles qu'apporte avec lui l'enfant dans un monde établi sans d'un côté, les opprimer, les formater selon l'ordre ancien établi et de l'autre côté, sans laisser se déferler dans le monde ces forces nouvelles, de façon

³⁹ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Folio essais, 2006, p. 239.

⁴⁰ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Folio essais, 2006, p. 247.

débridée, incontrôlée, parce que trop souvent le monde adulte veut se repaître de ces forces de fraîcheur et d'innocence de l'enfance. Ainsi déballées sur la place publique ou la scène des médias, elles ne peuvent que mener le monde, comme l'individu, au chaos, à la mise en pièces de la personne humaine : dans les deux cas, l'espoir du futur se trouve anéanti dans la jouissance du moment. Pour revenir encore à Hannah Arendt qui, sur cette question de la crise de l'éducation, rejoint en bien des points Rudolf Steiner, citons encore ce passage de l'ouvrage déjà mentionné :

Notre espoir réside toujours dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle; mais c'est précisément parce que nous ne pouvons placer notre espoir qu'en lui que nous détruisons tout si nous essayons de canaliser cet élément nouveau pour que nous, les anciens, puissions décider de ce qu'il sera.⁴¹

1.2.2. Éducation et politique

Ces réflexions avec Hannah Arendt nous ramènent, dans un premier temps, à la question du rapport de l'éducation et du politique, de l'éducation et de l'État comme représentant de l'ordre social établi. Il est clair que par ses propos, Hannah Arendt nous oriente vers une vision de l'éducation libérée du politique. Vers la fin de ses considérations sur la crise de l'éducation, elle dira très clairement : « Nous devons fermement séparer le domaine de l'éducation des autres domaines et surtout celui de la vie politique et publique. »⁴²

Certainement n'a-t-elle pas oublié en tant que juive allemande, l'époque de sa jeunesse, l'époque nazie qui a plongé l'Allemagne et bien d'autres parties du monde, dans cette démente collective que l'on connaît, époque d'asservissement de la culture, de la vie de l'esprit, de l'éducation en particulier à un pouvoir politique au service d'une idéologie aberrante; il est si facile de modeler l'âme naissante des enfants. L'histoire moderne et contemporaine abonde en ces situations de dérives politiques qui passent l'enfance dans la "machine à emboutir" de l'idéologie politique et il ne faudrait pas penser que les sociétés démocratiques occidentales d'aujourd'hui y échappent. Il est difficile pour le pouvoir

⁴¹ Ibid. p. 247.

⁴² Ibid. p. 250.

politique de rester indépendant de toute pression idéologique, qu'elle soit d'ordre religieux, philosophique, scientifique ou économique.

1.2.3 *Éducation et scientisme étatique*

Plus insidieuse peut-être que toutes les idéologies, est l'idéologie scientifique, non pas la science elle-même, mais l'idéologie scientiste, celle d'une rationalité devenue rationalisation, système clos, doctrine, comme l'explique Edgar Morin dans son livre *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation*⁴³. « La vraie rationalité, dit-il, ouverte par nature, dialogue avec un réel qui lui résiste [...] ; elle est le fruit du débat argumenté des idées, et non la propriété d'un système d'idées ». En d'autres termes, « la rationalisation est close, la rationalité est ouverte. »⁴⁴ Seulement quand on veut faire de l'éducation une science on n'est plus dans l'ouvert, on a basculé du côté du clos, du système clos de concepts. Mais les systèmes clos d'idées ne nous donnent que l'illusion du savoir sans l'expérience de la réalité et nous savons qu'ils sont mortels, l'histoire des sciences et de la philosophie nous le montre. Un système clos de concepts définis fait de l'être humain un être inadapté. Une science de l'éducation avec son système de principes et de techniques, ne nous donne pas accès à l'être humain; elle ne le rencontre pas et elle n'a pas pouvoir de donner sens à la vie; d'où le désarroi de l'enfance et de la jeunesse.

Cette nouvelle idéologie scientiste dans le domaine de l'éducation est instillée dans la structure psychique des enfants via des programmes ministériels obligatoires avec des objectifs détaillés et précis élaborés par des fonctionnaires qui ne sont pas ou ne sont plus sur le terrain, programmes obligatoires répartis de mois en mois, d'années en années, avec leur liste de matériel pédagogique obligatoire, leurs méthodes d'évaluation obligatoires, les mêmes pour tous car c'est la loi. C'est ainsi que par exemple, contre tout bon sens et toutes données scientifiques actuelles, un professeur de Jardin d'enfants ou de maternelle peut devenir hors-la-loi dans certains pays, si, il ou elle se refuse à initier ses petits-enfants au fonctionnement d'un ordinateur avec des activités d'apprentissage préprogrammées dans la machine, parce qu'un certain gouvernement l'a décidé, davantage du reste sous certaines

⁴³ Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Éditions du Seuil, 2001

⁴⁴ Ibid. p. 22.

pressions économiques que par connaissance des besoins réels et profonds des petits enfants. Le système est bien clos, bien verrouillé; la rationalité est bien devenue « rationalisatrice », dans le sens où le dit Edgar Morin, pour le plus grand dommage des enfants. Pourquoi? Parce qu'il y a confusion totale entre d'une part, la sphère de la culture et de la vie de l'esprit qui exige la liberté et d'autre part la sphère du juridique et du politique qui devrait se limiter à garantir l'égalité de tous devant la loi. Mais la loi change avec les changements ministériels et les fluctuations politiques, en fonction des partis politiques au pouvoir et tout cela est bien loin de la réalité concrète des enseignants, des éducateurs, qui doivent aller chaque jour, à la rencontre des enfants.

1.3 L'école, nouvelle « machine à emboutir »

C'est ainsi que l'école peut devenir à l'insu de tous, la nouvelle machine à emboutir avec les écarts de tri, les éléments qui n'arrivent pas à rentrer dans la machine. Mais de façon paradoxale, plus il y a d'écarts de tri dans le système, plus on renforce d'en haut les mesures coercitives pour essayer de faire rentrer tout le monde dans la machine et plus les résultats obtenus sont à l'inverse des prévisions : il y a toujours plus de décrocheurs, plus d'enfants et de jeunes dépendant de drogues et d'alcool, plus de suicides, de dépression chez des enfants de plus en plus jeunes, de troubles affectifs, comportementaux, de pathologies mentales, etc. Il n'y a qu'à aller voir, par exemple, le site gouvernemental américain, *The Centers for Disease Control*.⁴⁵ Le bilan est donc loin d'être positif mais la conscience est en paix car on investit beaucoup d'argent dans différents programmes dits de soutien mais qui ne règlent rien.

Selon Steiner, il était peut-être juste à un moment donné de l'histoire, que l'État intervienne dans la culture et la vie de l'esprit, mais dit-il, « ce qui était juste aux temps passés, peut devenir par la suite une erreur. »⁴⁶ Dans son livre *Fondements de l'organisme social*, écrit en plein chaos social de l'après première guerre mondiale, il en appelle à une transformation profonde de la vie sociale, pour éviter à l'avenir des conflits qui pourraient

⁴⁵ *The Center for Disease Control (Centre de contrôle des maladies)* publie les statistiques en cours concernant les troubles de l'enfance. Cf. le site internet www.cdc.gov.

⁴⁶ Rudolf Steiner, *Fondements de l'organisme social*, GA 24, E.A.R., 1975, p. 12.

dégénérer de façon encore plus grave que ce que l'humanité venait de connaître et cette transformation, selon lui, passe d'abord par l'indépendance de l'éducation et de la culture vis-à-vis de l'État :

Ainsi a-t-il été nécessaire, pour que surgissent les conditions de vie des temps nouveaux, que l'éducation et par là même la vie spirituelle publique, fût soustraite aux cercles qui la détenaient au Moyen-Âge et qu'elle fût confiée à la responsabilité de l'État. Mais le maintien de cet état de chose est une grave erreur sociale.⁴⁷

En effet, lorsque les enseignants, les éducateurs, encadrés par une super structure étatique, ne peuvent agir que conformément à des directives données, ils perdent toute véritable autorité et sont rendus étrangers à la vie concrète : ils n'ont plus de responsabilité vis-à-vis de la vie, ils ne peuvent qu'obéir. Steiner met en lumière de façon pressante cette question de la responsabilité des enseignants et des éducateurs, dont dépend directement une saine autorité. « Les éducateurs, dit-il, deviennent étrangers à la vie et dénués de sens pratique uniquement du fait qu'ils ne peuvent pas eux-mêmes donner de directives, dans les petites choses comme dans les grandes. »⁴⁸ Cette absence d'autonomie entame leur crédibilité auprès des enfants; leur autorité minée engendre de façon perverse car inconsciente, les forces antisociales qui menacent de plus en plus l'équilibre de la société comme de l'individu. Steiner n'hésitera pas à dire dès les lendemains tourmentés de la première guerre mondiale : « il est antisocial de faire éduquer et instruire la jeunesse par des gens qui deviennent étranger à la vie parce qu'ils se voient prescrire de l'extérieur, le sens et le contenu de leur activité. »⁴⁹ Autrement dit un système étatique d'éducation génère par lui-même les conditions antisociales de la vie publique.

1.3.1 L'école au service de l'État ou de la société?

Reste la question : l'école est-elle au service de l'État ou de la société? Dans un système éducatif totalement contrôlé par l'État, les êtres humains qui en sortent ont été formés ou plutôt "formatés" pour devenir de bons serviteurs de l'État, un État aujourd'hui

⁴⁷ Ibid. p. 12.

⁴⁸ Ibid. p.14.

⁴⁹ Ibid. p. 14.

entre les mains du pouvoir économique, dépendant des intérêts économiques des grands trusts qui font sa richesse. Pour Steiner, seule une vie culturelle qui bénéficie de l'autogestion dont elle a besoin, sera à même de former des individus pleins d'énergie et d'enthousiasme au service non de l'État mais de la société. Créativité, initiative, intuition morale sont les fruits d'une éducation libre. À l'inverse si l'État impose aux individus un dirigisme contraignant, plus grandes seront les contraintes et moins les individus seront en mesure de servir la société; ils chercheront à faire carrière plutôt que de servir et enrichir la vie sociale. Toujours dans *Fondements de l'organisme Social*, Steiner écrit en plein débat sur la question de l'école laïque et de l'école d'État :

Les individus formés dans une école règlementée par l'État ou par des impératifs économiques sont dépourvus de ces forces d'énergie et d'enthousiasme; ils ont subi l'effet paralysant d'une contrainte qui n'aurait pas dû s'exercer sur eux avant qu'ils fussent à même d'assurer leur rôle de citoyen prenant une part active à la vie de l'État et de l'économie. L'adolescent se formera au contact des forces que lui apportent des éducateurs indépendants de l'État et de l'économie, capables de développer librement les facultés individuelles de leurs élèves grâce à la liberté dont ils jouissent eux-mêmes.⁵⁰

Quant à tous ceux qui ont résisté ou échappé au système, que deviennent-ils? Ils sont en rupture de confiance vis-à-vis de toute vie sociale. Tel est l'héritage d'une éducation où l'autorité égalitariste de la loi l'emporte sur la confiance réciproque. Dans une vie culturelle autonome, la liberté est donnée pour aller à la rencontre de la vie dans toute sa diversité, pour aller à la rencontre d'êtres humains différents, différents dans leur constitution physique, psychique, spirituelle, différents de par leur milieu et leur culture. Selon Steiner, si les personnes chargées de l'instruction publique sont « libérées des contraintes imposées par un programme pédagogique officiel, au lieu d'appliquer un programme, elles chercheront à connaître les réalités de la vie et leur activité pédagogique s'inspirera de l'observation directe de la vie »⁵¹.

L'école n'a pas pour fonction de dispenser un enseignement qui réponde aux objectifs de la raison d'État, de fournir des hommes et des femmes qui fonctionnent comme des

⁵⁰ Ibid. p. 165-166.

⁵¹ Ibid. p. 194.

machines dans les rouages de l'État, avec un maximum de rentabilité. Un État qui ne le comprend pas va droit à la défaite sociale, privé des forces de la jeunesse et de la génération montante. Les temps actuels demandent plus que jamais liberté et diversité d'approche dans l'éducation et celle-ci se doit de devenir davantage art que science.

1.3.2 Différents apprenants

Aujourd'hui les avancées remarquables dans le domaine de la neuroscience, dans l'étude du développement du cerveau humain, de son système nerveux, viennent étayer les recherches en pédiatrie, en psychologie, en éducation; tout cela parle dans le même sens : il ne peut y avoir un modèle éducatif unique applicable à tous : « *there are different learners* » (« il y a différents apprenants ») s'évertue à nous dire depuis des années Jane Healy, célèbre psychologue pour enfants aux États Unis.⁵² Toutes ses recherches, ses observations, ses pratiques cliniques avec les enfants, montrent combien il est non seulement absurde mais quasiment criminel de maintenir l'idée de programmes scolaires uniques pour tous et qui ont force de loi : tout le monde n'apprend pas et ne se développe pas de la même façon et aujourd'hui plus que jamais en raison de profonds changements dans les conditions d'existence de l'enfant. Or, dit Jane Healy, « plus le système sera inflexible, plus d'enfants se retrouveront avec une étiquette »⁵³, c'est-à-dire rejetés du système. Et il pourrait bientôt y avoir plus d'enfants en éducation spécialisée que dans le système régulier car ce système a des attentes que de moins en moins d'enfants pourront rencontrer; combien d'enfants aujourd'hui sont jugés comme à problème alors qu'en d'autres temps et lieu, ils seraient tout simplement normaux. Mais les standards et critères d'évaluation, sans parler des méthodes et objectifs pédagogiques, sont aujourd'hui de plus en plus déconnectés de la réalité des enfants.

Comme on le voit, la crise actuelle de l'éducation ne saurait se résoudre que dans la mesure où l'éducation pourra s'émanciper de la machine de l'État et conquérir sa liberté car il y a contradiction entre les plus récentes découvertes de la science et ce que l'État impose.

⁵² Jane M. Healy, PH.D. *Different Learners (Différents Apprenants)*, Simon & Schuster, 2010

D^r Healy est également l'auteure de *Endangered Mind (Esprit menacé)* et de *Failure to connect, (Échec à se relier)*, deux autres ouvrages importants concernant les défis actuels en éducation.

⁵³ Ibid. p. 11: « The more inflexible the system, the more kids will find themselves with a label. »

Cela ne fait que confirmer ce que Steiner indiquait déjà il y aura bientôt cent ans. Si l'on persiste, c'est l'enfance qui est mise en pièce, « démembrée », pour reprendre l'expression choc de Richard House⁵⁴ dans l'article qui se trouve en appendice du livre de Sally Goddard Blythe, *The Well Balanced Child (L'enfant bien équilibré)*.⁵⁵ Il est clair, trop de gens de tous horizons le disent, l'enfance et la jeunesse sont aujourd'hui en danger; le taux des pathologies graves qui affectent trop souvent enfants, adolescents et jeunes gens doit réveiller les consciences car pour reprendre encore ce que dit le D^r Bruce Perry : « *We live in a child-illiterate society* », « nous vivons dans une société ignare quant à l'enfant »⁵⁶.

2. L'ENFANCE DÉMEMBRÉE

Le titre du livre de Sally Goddard Blythe, *The Well Balanced Child* (« L'enfant bien équilibré »), nous indique tout de suite, de façon implicite, que ce qui était autrefois la référence, l'enfant sain, équilibré, est en train de ne plus l'être. C'est que la santé, l'équilibre ne sont pas des données immédiates de la condition humaine. Elles sont à conquérir; l'équilibre est fragile, il est toujours et encore à rétablir, et à cela il y a des conditions favorables ou défavorables. Par le seul fait de la naissance, nous dit Steiner, l'être humain, non seulement est exposé à la maladie, mais il tombe malade : « Naître et tomber malade sont une seule et même chose »⁵⁷. Cela peut sembler excessif mais il veut dire par là que dès la naissance, l'être humain est confronté aux forces de la pesanteur et qu'au regard de sa nature profonde, cela représente une sorte de “chute” et un combat constant pour surmonter cette gravité terrestre; cela demande un déploiement de forces dont l'équilibre est à chaque instant menacé de rupture. Cependant si les conditions de vie hypothèquent constamment la capacité de l'individu à établir cet équilibre entre les différents composants de la vie organique, corporelle et psycho-spirituelle, c'est alors qu'on voit se déployer le cortège des pathologies plus ou moins aiguës qu'affichent les

⁵⁴ Richard House, *Towards a Holistic Refoundation for Early Childhood (Vers de nouveaux fondements holistiques de la petite enfance)*, Appendix in *The Well Balanced Child, (L'enfant bien équilibré)*; cf ci-dessous note 2.

Richard House, PH.D., psychothérapeute, est éditeur pour Hawthorn Press, *Early Year Series*. Il est l'auteur de *Therapy beyond Modernity: Deconstructing and Transcending Profession-Centred Therapy*, Karnac Books, January 2004, UK; *Ethically Challenged Professions*, PCCS Books, October 2003, UK.

⁵⁵ Sally Goddard Blythe, *The Well Balanced Child, (L'enfant bien équilibré)* Hawthorn Press, UK, 2005.

⁵⁶ Cité par Dr. Jane Healy dans son livre *Different Learners (Différents Apprenants)*, p.132; voir note de la page 15.

⁵⁷ Rudolf Steiner, *Enseignement et Éducation*, GA 302a, E.A.R., 1981, p. 169.

statistiques concernant l'enfance et la jeunesse. Aujourd'hui la désintégration de l' « abri sûr » de l'enfance dont parle Hannah Arendt conditionne le risque de rupture de l'équilibre sur tous les plans : sur le plan physique et de l'interaction du corporel avec les forces de vie; sur le plan psychique et de l'interaction du corps physique avec les forces de sensibilité et d'émotivité; sur le plan de la personnalité et de l'interaction de l'hérédité avec les forces de l'individualité. La naissance est donc un processus extrêmement complexe qui ne saurait se limiter à une date de calendrier.

2.1 Naître et tomber malade

Lorsque Rudolf Steiner demande aux professeurs de prendre conscience du fait que naître c'est tomber malade et plus encore, que l' « être humain tombe continuellement malade », que « la vie humaine implique que nous tombions malades et que nous guérissions sans cesse »,⁵⁸ il veut d'abord attirer l'attention sur le fait que la vie sur terre implique une dynamique de forces dont l'équilibre est toujours précaire. Cependant il y a en chaque être humain, le guérisseur, le médecin et c'est le système rythmique, l'accord plus ou moins stable entre les rythmes de la respiration et de la circulation. C'est lui qui peut intervenir pour rétablir l'équilibre dans le mouvement, le métabolisme, l'activité sensorielle. Si le système rythmique est affecté et souffre d'arythmie, c'est l'ensemble de l'être humain qui en est affecté. Ainsi dit Steiner :

Marcher, saisir, se nourrir, c'est être constamment malade; la respiration et la circulation sont une perpétuelle guérison. [...] La science actuelle [...] ne voit tout simplement pas que l'homme tombe continuellement malade. Manger et boire notamment nous rend continuellement malade. [...] Celui qui fait des excès se fait simplement trop de mal. Mais de toute façon nous nous faisons toujours un peu de mal et nous guérissons continuellement cette maladie à partir du système rythmique. La vie humaine sur terre implique que nous tombions malade et que nous guérissions sans cesse.⁵⁹

En conséquence, l'éducateur, le professeur doit devenir conscient de l'impact de chacun de ses actes pédagogiques et éducatifs sur le système rythmique de l'enfant car il a le pouvoir ou bien de le guérir ou bien de le rendre malade et c'est là assurément une

⁵⁸ Ibid. p. 177.

⁵⁹ Ibid. p. 177.

grande responsabilité. Or non seulement l'éducation aujourd'hui mais aussi les conditions de la vie moderne représentent une constante attaque de ce système rythmique, conduisant à un état répété de suffocation sur tous les plans, sensoriel, affectif, cognitif, de sorte que l'on peut en effet parler d'un véritable démembrement de l'enfance comme le fait Richard House.⁶⁰

2.2 Le démembrement de l'enfance

Avant d'entrer dans l'esquisse d'un tableau de ce que Steiner appelle « le martyr des enfants », il faut comprendre que selon lui, l'origine de toutes nos maladies physiques est dans notre vie psycho-spirituelle et qu'inversement, toutes nos maladies psychiques ont leur origine dans le corps. À cela il faut ajouter que chez l'enfant, la vie psycho-spirituelle est étroitement imbriquée dans la vie corporelle et plus l'enfant est petit, plus ce lien est dominant; l'éducation est ce qui permet le détachement progressif des sensations, émotions, mouvements volontaires, de l'activité corporelle pour relier cette vie affective et sensorielle aux forces de la pensée et de la conscience. Si l'on est charmé par les gesticulations d'un bébé qui tète, on le serait beaucoup moins si un vieillard en faisait de même en sirotant son verre de vin. Nous y reviendrons plus sérieusement dans un chapitre ultérieur, mais pour le moment prenons-le comme une clef pour comprendre certaines perturbations du comportement des enfants.

2.2.1 *L'enfant étouffe*

À peine est-il debout sur ses petites jambes que l'enfant est assailli de mille et une questions de la part des adultes, au nom d'une soi-disant liberté, une liberté mal comprise, une liberté de choix; mais une telle liberté de choix demanderait l'intervention d'un moi humain qui n'est pas encore né, qui n'est pas encore développé et n'a pas encore pris en main sa réalité psycho-physique, ce qui se reflète au niveau cérébral, dans un développement encore immature du lobe frontal, l'instrument physique qui permet d'effectuer des choix inconscients ou conscients.

⁶⁰ Richard House, cf. p. 28, note 1.

C'est ainsi qu'il y a des petits enfants, quand ils arrivent à l'école ou au jardin d'enfants, à qui on a déjà posé plus de cent questions – et le nombre n'est pas exagéré, mais réel – cent questions au sujet de leur habillement, de la nourriture, de leur chambre, de leurs amis, de leurs activités après l'école, etc., une véritable avalanche de « qu'est-ce que tu veux? » leur tombe dessus quotidiennement. Quand ils entrent dans la salle où se trouvent les autres enfants, ils explosent en cris, comportements violents, pleurs, etc. Pourquoi? Parce qu'ils suffoquent. En effet à chaque question, inconsciemment nous retenons notre souffle; c'est un petit instant d'apnée, de suffocation, comme un petit cauchemar; et notre sang se met à bouillonner un peu plus, notre cœur à palpiter légèrement. Maintenant imaginez la situation quand vous avez été bombardé d'une centaine de questions en l'espace d'une heure ou deux. Vous avez besoin d'expirer : crier, donner un coup de pied, renverser une chaise, lancer un objet, tout cela devient un moyen d'expirer. Imaginez encore que ce questionnement continue dans la salle de classe, oralement, par écrit ou pire, via ordinateur et ceci jour après jour, année après année; oui alors on peut parler d'un véritable martyr des enfants, d'une véritable mise à la torture, à la “question”. Malgré la meilleure volonté du monde, avec des enfants plus sensibles, on peut arriver à des situations que l'on n'arrive plus à gérer. Jane Healey dans son livre *Different Learners*⁶¹, indique par exemple que, d'après un rapport du *Yale Child Study* de 2006, un nombre sans précédent d'enfants ont été expulsés de leurs classes au préscolaire pour de graves problèmes de comportement et ce serait là une tendance actuelle qui ne fait que s'accroître. Elle cite par exemple le D^r Judy Ribke, directrice de la petite enfance à Concordia University au Nebraska :

Nous voyons aujourd'hui tellement d'enfants au préscolaire qui sont hors de contrôle. Ils sont agressifs à l'égard du professeur, des autres enfants, frappant, lançant des objets; ils n'arrivent pas à choisir une activité ni à la suivre jusqu'au bout. Que se passe-t-il? On doit en renvoyer de plus en plus.

Dans la plupart des cas on devrait se poser la question : qu'en est-il de l'état d'équilibre du système rythmique? N'y a-t-il pas un lien entre l'état de ce système rythmique et toutes les perturbations que l'on peut observer au niveau du mouvement, des perceptions, des affects, du système nerveux, du système cérébral voire du système métabolique? Au lieu de

⁶¹ Jane M. Healy, PH.D, *Different Learners*, (Différents Apprenants) Simon and Schuster, New York, 2010, p. 17-18.

cela on médicalise l'enfant et sur ce plan, les États-Unis sont dans une situation très préoccupante mais cela ne tardera pas à gagner bien d'autres pays si ce n'est déjà le cas.

Jane Healy souligne ainsi le nombre croissant de jeunes de tous âges qui prennent de puissants médicaments psychotropes qui affectent le fonctionnement mental et cérébral, pour des troubles d'apprentissage, de comportement, de gestion des émotions. Environ 2.5 millions d'enfants aux États-Unis prennent des médicaments comme le Ritalin ou l'Adderall, pour des problèmes d'attention et d'hyperactivité. D'après le psychiatre qu'elle cite, D^r John March de Duke University, l'utilisation de nouveaux puissants antipsychotiques, conçus pour des adultes profondément malades, est une expérience qui représente un risque expérimental énorme pour la vie des enfants américains. « Quand, dit Jane Healy, des enfants prennent trois ou quatre différents médicaments, "*comment pouvez-vous savoir encore qui est cet enfant?*" », citant par là Julie Zito, pharmacologue de l'Université du Maryland. Et D^r Healy de soulever la question:

*Could this trend towards multiple medications for children be evidence more of problems in the systems surrounding the child than of problems within the child's brain itself?*⁶²

Mais ces « *systems surrounding the child* », ce sont les adultes eux-mêmes, ceux qui ont à s'occuper des enfants, où qu'ils soient, et qui ont perdu tout sens du rythme, voire refusent d'avoir des rythmes de vie au nom, là encore, d'une fausse idée de la liberté. Ainsi la vie entière est-elle devenue arythmique, projetée dans une accélération du temps qui échappe au contrôle de l'être humain : on est dépassé par le temps. On ne sait plus ce que représente pour la vie psychique et corporelle, le rythme de l'inspiration et de l'expiration, de la veille et du sommeil, de la mémoire et de l'oubli, le rythme des quatre saisons, des mois, de la semaine. Dans tout cela l'enfant est perdu, sans repères, parce que les adultes le sont aussi.

⁶² Ibid. p. 18. Trad. : « Est-ce que cette tendance à prescrire toutes sortes de médicaments aux enfants ne serait pas la preuve de problèmes dans les systèmes environnementaux des enfants plutôt que de problèmes intrinsèques au cerveau même de l'enfant. »

Lorsque Steiner s'adresse pour la première fois au groupe des premiers professeurs de la future École Waldorf, il finit sa première conférence en disant qu'avant toute chose ils devront apprendre aux enfants à respirer, à dormir, à oublier! Cela sera à mieux comprendre par la suite, dans les chapitres suivants. Pour le moment, il nous faut continuer à repérer d'autres symptômes de la condition actuelle de l'enfant ou du moins de tendances qu'il faut renverser pour rétablir santé et équilibre et fonder les conditions de possibilité pour la liberté et la créativité.

2.2.2 L'enfant hors de lui

Si l'enfant est menacé d'étouffement, il est aussi menacé d'être constamment projeté hors de lui-même, dans l'impossibilité de s'auto-construire, mis en pièces par un système sensoriel "sur-stimulé" qui ne permet plus l'intégration des données sensorielles par une personnalité qui est en train de se construire et de construire sa demeure.

2.2.2.1 Expérience sensorielle et construction du Moi

L'expérience sensorielle en effet, n'est pas uniquement une question d'activité du système nerveux dont la centrale, le cerveau, serait lui-même le gestionnaire du traitement des données transmises par les différents circuits du système nerveux, dans l'oubli que ce cerveau, ce système nerveux, est le cerveau, le système nerveux de quelqu'un, d'un « je suis ». Nous bénéficions aujourd'hui d'avancées extraordinaires dans le domaine de la neurologie et de la connaissance du fonctionnement du cerveau, particulièrement depuis ces deux ou trois dernières décennies. Cela représente un soutien et un éclairage essentiel pour mieux comprendre le développement de l'être humain et de ses possibilités mais aussi un danger, le danger du mécanisme, d'une vision de l'être humain et de la vie à l'image d'une machine, d'un super ordinateur. Dans une telle perspective, la question de l'éducation se résumerait une fois encore à celle du choix des bons *in-puts* pour avoir les *out-puts* que l'on veut; et s'il y a problème, cela devient une question de "constitution" de la "machine", c'est-à-dire une question génétique et la responsable c'est alors mère Nature avec ses aléas – mais pas moi.

Ceci est un peu simplificateur, certes, mais c'est seulement une façon de dire que la neuroscience doit pouvoir s'intégrer dans une appréhension holistique de l'être humain. Et pour ne pas rester dans l'abstraction théorique, prenons un exemple dans les travaux d'études et de recherches du professeur Johannes Wilhem Rohen. Dans son livre *Functional Morphology, The Dynamic Wholeness of the Human Organism, (Morphologie Fonctionnelle, l'Unité Dynamique de l'Organisme Humain)*, le professeur J.W. Rohen étudie par exemple la fonction de la parole, les organes de phonation et la faculté de la parole de l'être humain, et il arrive à la considération finale suivante :

Speech is not automatically organized by the 'brain's speech center', as materialistic theories would have it. We can easily recognize the involment of a superordinate « I » being in the fact that the brain's different types of speech centers are located in different places and connected only by complicated, still hypothetical associative networks. The unity of meaningful speech, therefore, originates in the human « I » with its intention to learn, adapt and creatively shape speech and imbue it with content. Neural and organic processes merely serve as the physical basis.⁶³

L'expérience sensorielle est en effet une expérience globale d'un monde qui vient à ma rencontre et dont je me saisis à mon tour, à qui je dois donner forme et sens, qui me pénètre à travers les différents organes des sens pour devenir expérience intérieure, expérience de l'âme dont le « Je » se saisit selon différents états de conscience qui vont de l'inconscience du sommeil profond à la conscience de veille en passant par le rêve.

C'est dans cette polarité réciproque entre moi et le monde, que peu à peu je construis le monde en me construisant moi-même. Qu'interviennent maintenant dans cette dynamique de réciprocité polaire des facteurs perturbateurs qui "chaotisent" ma relation au monde de façon incontrôlable, alors le "moi" au lieu de s'auto-construire va peu à peu s'affaiblir, être

⁶³ Dr Johannes Wilhem Rohen, *Functional Morphology, the Dynamic Wholeness of the Human Organism*, (« Morphologie Fonctionnelle, la Totalité Dynamique de l'Organisme Humain), Adonis Press, 2007, p. 213-214. Trad. :

« La parole n'est pas automatiquement organisée par le « centre de la parole » du cerveau, comme le voudraient les théories matérialistes. On peut aisément reconnaître l'implication d'un « Je » coordonnateur par le fait même que les différents types de centres de la parole du cerveau sont localisés dans différentes aires cérébrales et ne sont reliés que par un réseau relationnel extrêmement complexe et toujours hypothétique. L'unité de sens de la parole a par conséquent son origine dans le « Je » humain et sa volonté d'apprendre, de s'adapter, de former sa parole de façon créatrice et de l'imprégner de contenu. Les processus organiques, neurologiques servent seulement de base physique.»

progressivement évacué de la relation au monde pour être remplacé par des schémas réactionnels primaires de plus en plus dominants. Ainsi, va se développer une extrême sensibilité portant à réagir constamment à tout ce qui vient du monde. On peut s'en rendre compte en pensant à une situation comme celle d'un manque de sommeil ou de sommeil perturbé; on sait combien cela nous affecte et nous rend irritables. Dans les conférences sur la nature humaine, Steiner le fait observer aux futurs professeurs :

La vie extérieure nous enseigne qu'un sommeil prolongé est nécessaire si l'on ne veut pas affaiblir progressivement la conscience du « Je », si l'on veut éviter que cette conscience ne prenne l'aspect que l'on pourrait caractériser en ces termes : un abandon trop intense aux impressions du monde extérieur, aux mille et une choses qui viennent se proposer au « Je ». Une perturbation même légère du sommeil ou mieux une insomnie, vous permettra de le constater. [...] Vous verrez dès le lendemain peut-être, que vous étiez affecté de façon plus désagréable que de coutume, par les circonstances de nature à faire quelque impression sur vous. Votre insomnie a rendu en quelque sorte votre « Je » plus irritable.⁶⁴

Or, cette qualité du sommeil nécessaire à une respiration saine entre la conscience de jour et la conscience de nuit, entre le « Je » diurne et le « Je » nocturne, cela s'est profondément altéré et affecte autant les jeunes, les adolescents que les petits enfants. De plus en plus d'enfants arrivent à l'école ou même au jardin d'enfants sans tonus intérieur et s'affaissent sur leur table ou parterre, souvent au bord des larmes à la moindre résistance venant du monde.

Cette dégradation de la qualité et du temps de sommeil de l'enfant a plusieurs causes : l'effritement de l'abri tutélaire de la cellule familiale, l'invasion de l'écran jusque dans la chambre de l'enfant (TV, smartphone, jeux vidéo, ordinateur) et le *multi-tasking* dès le plus jeune âge entravant de façon majeure le développement de l'organisation cérébrale que l'on sait si important dans l'enfance. Cela devient un phénomène préoccupant qui vient s'ajouter aux effets de la "sur-stimulation" sensorielle, pour affaiblir voire annihiler l'auto-construction progressive du « Je » avec toutes ses conséquences jusque sur le plan physique et développer les syndromes de l'enfant moderne que nous connaissons : hyperactivité,

⁶⁴ Rudolf Steiner, *Nature Humaine*, GA 293, T., 1987, p. 121-122.

déficit d'attention, autisme et syndrome d'Asperger, boulimie ou anorexie, obésité, allergies, asthme, eczéma, etc., tout cela se soldant par un déficit de la capacité à se relier au monde.

2.2.2.2 Expérience sensorielle et Intellectualisme

Si l'on observe un enfant de six ans aujourd'hui, très souvent on remarquera d'un côté, l'éveil prodigieux de capacités intellectuelles, de l'autre, une propension à réagir au monde de façon agressive. Les deux phénomènes vont dans le même sens. L'intellect aussi est une faculté qui fonctionne sur le mode réactionnel de sorte qu'il y a une dynamique circulaire entre l'intellect et les sens qui vient renforcer de plus en plus la force de réaction au monde, l'activité sensorielle éveillant toujours davantage l'activité mentale sur ce mode réactionnel. On assiste là vraiment à un nouveau type d'enfant chez qui la capacité à réagir est "sur-stimulée" tandis que la capacité à agir à partir d'un "Moi" qui intègre et transforme le "donné", va s'affaiblissant. Le résultat d'une telle constitution, c'est d'une part la superficialité dans le domaine de la pensée, du sentiment et de la volonté et d'autre part la difficulté dans la vie des sentiments car la vie des sentiments se développe dans le temps tandis que « la réaction à » élimine le temps pour laisser s'intensifier la relation émotionnelle entre l'être humain et les choses de la vie; d'où un fossé grandissant entre les êtres, entre une maturité physique précoce car "sensoriellement sur-stimulée" et une immaturité psychique, un infantilisme dans la vie des sentiments et de la volonté.

Que manque-t-il? La force du centre, d'un « Je », d'un « Moi », d'un super coordonnateur, *a super-ordinate « I » being*, comme dit D^r J.W. Rohen, qui puisse assumer la coordination et l'intégration des données grâce à un instrument structuré, développé de façon optimale. Quelle est la thérapie pour Steiner? L'intensification du travail artistique seul en mesure de rétablir l'équilibre car faisant appel à tous les registres de la réalité humaine. Or, c'est précisément ce travail artistique qui n'est plus vraiment pris au sérieux et qui se trouve de plus en plus évacué des programmes scolaires ou traité de façon tellement peu artistique, de façon tellement intellectuelle. Le défi que lance Steiner : transformez tout votre enseignement de façon artistique! Au lieu de cela, c'est une intensification de l'intellectualisation qui est proposée voire exigée des programmes

ministériels, et ce, le plus tôt possible – et l'enfant de s'essouffler, de se crispier, d'angoisser, de s'éteindre à petit feu.

2.2.3 L'enfant à bout de souffle

2.2.3.1 Le phénomène du "hurry-up"

Dans la culture et la société contemporaines de type occidental, tout pousse l'enfant à « devenir grand » c'est-à-dire à devenir comme un adulte le plus tôt possible, le plus vite possible - un phénomène qui va en s'accéléralant, que l'enfant le veuille ou non, que cela lui convienne ou non. Ainsi l'enfant est-il peu à peu dépossédé de son enfance, perdant son droit à un mode de vie qui lui appartienne en propre, tant sur le plan des rythmes de vie, des lieux de vie, des activités, que de la façon dont on l'habille, le nourrit, lui parle, l'implique dans des situations d'adultes. Trop souvent résonne dans les propos spontanés de l'enfant, l'écho de la grossièreté, de la vulgarité ou du prosaïsme terre-à-terre des adultes qui ont fait voler en éclats le sens naturel de l'enfant pour le merveilleux, le surnaturel, la joie de la surprise et de l'étonnement. Or c'est pourtant là qu'est la source d'une expérience de connaissance qui n'est pas que savoir. Les Grecs ont bien su nous le dire.

Ce "hurry-up", ce "grandir-le-plus-vite-possible" n'est en fait qu'une perversion de l'aspiration profonde, plus ou moins consciente de l'enfant à devenir grand. Sous la pression croissante de la compétition dans différents secteurs de la vie sociale – commercial, professionnel, médiatique, éducationnel – jointe au développement d'un individualisme exacerbé, notre perception de l'enfant s'est peu à peu transformée en celle d'un adulte en miniature pour devenir ensuite l'enfant-copain d'aujourd'hui avec qui on peut partager sa vie d'adulte et décharger sur son dos nos soucis d'adultes, nos problèmes d'adultes.

Il y a trente ans déjà que David Elkind tirait la sonnette d'alarme avec la sortie de son livre *The hurried child, growing too fast, too soon*⁶⁵, qui depuis lors ne cesse d'être réédité

⁶⁵ David Elkind, Ph.D., *The Hurried Child, growing too fast, too soon*, (L'enfant que l'on pousse, grandissant trop vite, trop tôt), Da Capo Press, 1^{ère} édition, 1981; 25th Anniversary edition: 2007.

car plus que jamais de circonstances. C'est dans le même sens que va le tout dernier livre édité par Richard House, sorti à l'automne 2011, avec de nouvelles données sur cette question, encore plus inquiétantes : *Too Much, Too Soon? Early Learning and the Erosion of Childhood (Trop, Trop Tôt? L'Apprentissage Précoce et l'Érosion de l'Enfance)*⁶⁶. Aujourd'hui en effet, ce n'est pas seulement la relation de l'enfant avec les adultes de proximité – parents, famille, voisins, amis – qui change, c'est l'ensemble de la société qui regarde l'enfant différemment, avec des intentions fort différentes et souvent discutables, voire criminelles. David Elkind parle d'un « *tectonic value shift* » dans sa préface à l'édition du 25^e anniversaire de son livre. Ce « changement tectonique des valeurs » concernant l'enfant, la vie de l'enfant, conduit tout droit aux différentes pathologies de l'enfance et de la jeunesse que les pédopsychiatres, neurologues, psychologues, pédiatres, thérapeutes de tous ordres signalent de façon alarmante, de concert avec les éducateurs et les enseignants. On a perdu le sens de l'heure juste.

2. 2.3.2 L'heure juste

Pris dans les tourbillons de tous les *tempi* de la vie moderne, on n'entend plus ce qui résonne dans une parole comme celle du Christ au Mont des Oliviers : « Mon heure n'est pas encore venue ». Il y a un moment juste à saisir pour passer à chaque nouvelle étape de son devenir. De plus, le devenir humain ne suit pas une progression continue dont on peut faire varier à volonté le *tempo* sans affecter ce devenir de façon profonde et dommageable. Avec le "devenir-homme", ses bonds en avant et ses surprises, nous avons affaire à une suite d'embryogénèses suivies de naissances successives; à chaque fois il faut être prêt! Cette conscience de l'idée de *readiness*, du « être-prêt » et du défi moderne qu'elle implique, Shakespeare en fait la toile de fond de la tragédie d'Hamlet qui inaugure ce que Steiner appelle l'époque de l'âme de conscience, celle qui se tient en équilibre instable entre l'ordre de la matière et celui de l'esprit, l'ordre établi et l'ordre nouveau que l'on pressent à peine. Que d'épreuves à traverser avant qu'Hamlet puisse dire : « *I am ready!* », « Je suis prêt ! »

⁶⁶ Richard House, Ph.D., *Too much, too soon? Early Learning and the Erosion of Childhood*, (Trop, Trop Tôt? L'Apprentissage Précoce et l'Érosion de l'Enfance), Hawthorn Press, 2011, UK.

D'autre part ce sens de l'heure juste est intimement lié à la dynamique d'un tissu social dont la cohésion et l'unité concourent à l'éveil de cette conscience de l'heure juste pour que s'accomplisse une nouvelle naissance. Cela aussi nous le perdons en ces temps d'individualisme exacerbé; cela fait partie de ce que Steiner appelle « l'oubli de Goethe »⁶⁷. En effet dans le *Conte du Serpent Vert et de la Belle Lilia*, Goethe fait dire au Vieil Homme à la Lampe, s'adressant à Lilia, la beauté idéale:

Apaise tes craintes belle enfant! J'ignore si je saurai t'aider; seul on ne peut rien, il faut s'unir à l'heure opportune. Attendons, espérons!⁶⁸

Le jeune adolescent de l'histoire s'est en effet élancé prématurément vers la Beauté Idéale pour l'enlacer et tomber mort à ses pieds. Sa jeune âme immature n'était pas prête et il faut que maintenant se rassemblent autour de lui toutes les forces terrestres et supraterrrestres pour qu'après la mort il y ait renaissance, transformation, maturation des forces psychiques qui règnent dans le penser, le ressentir et le vouloir et que se construisent un solide pont entre les deux rives, sensible et "suprasensible", de la réalité. Cela implique attente et espérance, « que tout soit réuni à l'heure propice » et « que chacun accomplisse sa tâche, que chacun fasse son devoir »⁶⁹.

Cette attente silencieuse du moment propice est de plus en plus difficile à cultiver. Tout dans les sociétés modernes occidentales va à contresens de cela en raison du niveau toujours plus élevé de la compétition, des attentes et des performances académiques, de plus en plus jeunes. Tout cela engendre peur, angoisse, inhibition, humiliation face à l'échec, blessure pour la vie. Une pression énorme s'exerce toujours davantage tant sur les enfants, les jeunes, que leurs parents. L'enfant d'aujourd'hui est aussi enfant de l'angoisse et du stress.

⁶⁷ Rudolf Steiner, *Rencontre des Générations*, E.A.R., 1989, p. 16 : « Nous avons oublié Goethe au profit de Darwin ».

⁶⁸ W. J. Goethe, *Le Serpent Vert*, E.A.R., 1987, p. 69.

⁶⁹ Ibid. p. 71-72.

2.2.4 L'enfant de l'angoisse et du stress

De l'Europe à l'Amérique, de plus en plus de voix s'élèvent pour dénoncer tous ces facteurs générateurs de stress qui se multiplient, s'intensifient, échappant de plus en plus à notre contrôle. Jane Healy parle de « *our frantic, stressed-out lifestyles* », (notre mode de vie stressé, frénétique) « *our brain-hazardous types of media use* », (notre utilisation de média dangereux pour le cerveau), « *our-one-size-fits-all expectations for how children should act and what they should achieve* »⁷⁰, (nos attentes toutes sur le même modèle, concernant la façon dont les enfants devraient agir et ce qu'ils devraient accomplir).

À cela s'ajoute le stress des parents eux-mêmes, emportés qu'ils sont dans la tempête des défis de la société contemporaine; tout concourt pour nous conduire vers un point de non-retour si nous ne faisons rien. « Les parents d'aujourd'hui, dit David Elkind, se retrouvent dans une véritable marmite à pression faite d'exigence, de compétition, de changement de rôles, d'incertitudes professionnelles et personnelles sur lesquelles ils ne peuvent exercer que faiblement leur direction ».⁷¹ Quant à Jane Healy : « *Our stressed-out world doesn't make parenting easy. Parents feel under incredible pressure to produce a 'successful' child* ». ⁷² Et l'enfant de devenir contre leur gré, « la victime involontaire d'un stress énorme – le stress né d'un changement social rapide, déconcertant, faisant constamment monter le niveau des attentes ». (« *The unintended victim of overwhelming stress - the stress borne of rapid, bewildering social change and constantly rising expectations* »)⁷³, pour reprendre encore David Elkind.

Ce stress des parents pourra se libérer si l'enfant se développe rapidement. On cherche donc à avoir des enfants précoces, stimulés le plus possible dans ce sens au niveau sensoriel, corporel, intellectuel. Aujourd'hui, on en arrive à la situation hautement absurde

⁷⁰ Jane Healy, op. cit. p. 6.

⁷¹ David Elkind, opus cit. p 3.

⁷² Jane Healy, ibid. Traduction : « La grande tension qui règne dans notre monde ne rend pas facile la tâche des parents. Les parents se sentent de façon incroyable sous la pression de produire un enfant qui va réussir. »

⁷³ David Elkind, ibid. : « Today's pressures on middle class children to grow up fast begin in early childhood. Chief among them is the pressure for early intellectual attainment deriving from a changed perception of precocity. Several decades ago, precocity was looked upon with great suspicion. The child prodigy, it was thought, turned out to be a neurotic adult; thus the phrase « early ripe, early rot »; Trying to accelerate children's acquisition of academic skills was seen as evidence of bad parenting. This changed in the 1960s, when parents were bombarded with professional and semi professional dicta on the importance of learning in the early years ».

et délirante mentionnée par Richard House dans son Appendix ⁷⁴ au livre de Sally Goddard Blythe, où des enfants de deux ou trois ans à peine, ont des tuteurs privés pour les préparer à l'entrée en prématernelle! Un tel stress se répercute inmanquablement sur les enfants d'autant plus qu'il est nourri d'une part par le recours en milieu scolaire ou familial à des professionnels de l'enfance et de son développement, trop prompts dans leur diagnostic à signaler quelque problème développemental chez l'enfant; d'autre part par l'interventionnisme étatique dans le domaine de l'éducation et de plus en plus aujourd'hui au niveau de la petite enfance.

Richard House parle d'une « *manic politization of early years learning which has occurred with breathtaking rapidity – and virtually no informed public or political debate – since the midlate 1990s.* »⁷⁵. Il parle de la situation en Angleterre mais cette tendance ne s'étend-elle pas à l'ensemble des sociétés dites modernes? Quant à Jane Healy, psychologue scolaire d'expérience, elle questionne sérieusement la tendance de certains professionnels de la santé et de l'éducation à étiqueter et médicaliser des situations développementales différentes qui pourraient être traitées par des méthodes éducatives adéquates. Richard House, lui, soulève la question d'une relation quelconque de causalité entre la relativement récente épidémie de problèmes comportementaux des enfants et les dernières innovations des directives officielles concernant la petite enfance qui exigent toujours davantage d'encadrement, de mesures d'évaluation et d'examen des progrès des tout jeunes enfants, « *not to mention the forced imposition of adult-centric-cognitive-intellectual learning at ever earlier ages* »⁷⁶. Cette question, Richard House la pose de concert avec de plus en plus de chercheurs dans le domaine du développement cérébral comme celui du développement de la psyché humaine dans son rapport au corps et à l'environnement physique, social et culturel. Il souligne en particulier qu'il y a force recherches de faites sur les possibilités d'accroître standards et performances d'un système d'éducation positiviste et utilitariste; d'un autre côté il n'y a pratiquement aucune recherche sur l'effet à moyen et long terme d'un tel système sur les enfants. Nous n'aurons

⁷⁴ Richard House, cf. p. 28, note 1, article cité.

⁷⁵ Richard House, *ibid.* Trad. : « une politisation obsessionnelle de l'apprentissage dans les premières années (de l'enfance) intervenue avec une rapidité à couper le souffle –sans qu'il y ait eu pratiquement d'information publique ou de débat politique- depuis la deuxième moitié des années 1990. »

⁷⁶ Cf p. 28, note 1, article cité. Trad. : « sans mentionner un apprentissage cognitif intellectuel centré sur l'adulte »

jamais fait autant de progrès dans la connaissance du corps humain, particulièrement du cerveau, de son développement, que durant ces dernières décennies. Pourtant, jamais dans l'histoire de l'humanité on aura autant été à contresens de ce que la science nous confirme aujourd'hui. C'est un des grands paradoxes de notre époque relevé par bien des chercheurs. « *We live in a culture that is both clueless and careless about what kid's brains really need* », nous dit Jane Healy, « *no wonder there is trouble in the schoolroom* »⁷⁷.

D'où vient une telle fracture entre les conditions de vie des enfants, de leur éducation, et ce que l'on connaît de plus en plus de la réalité humaine, de l'interaction réciproque de la vie psychique et de la vie corporelle? Jusqu'où peut nous conduire cette situation paradoxale qui fait qu'il y a un tel malaise face à la situation de l'enfance aujourd'hui? Le mal-être de l'enfance et de la jeunesse ne peut plus être ignoré, relativisé, réduit à des statiques dans des bureaux; celles-ci sont un cri d'alarme lancé à la face du monde. Cela doit nous mettre en mouvement pour réclamer liberté d'action pour les professionnels de l'éducation, une liberté professionnelle libérée de l'interventionnisme politique et économique et ce, quel que soit le pays, la société, la culture, la religion. Cela devient une question existentielle pour toute l'humanité. Tout le cortège des pathologies de plus en plus lourdes de l'enfance et de la jeunesse, risque de ne trouver comme alternative que la mort dans l'âme ou le chaos social.

2.3 De la maladie à la mort dans l'âme

2.3.1 Mort et mécanicisme

Dans le cycle de conférences déjà cité, *Éducation, un problème social*, Rudolf Steiner mentionne qu'une des plus graves questions actuelles est bien celle de l'éducation⁷⁸ - et nous ne sommes qu'en 1919! – Cependant, ce que nous percevons aujourd'hui n'est, selon lui, que l'aboutissement d'une évolution de la culture occidentale depuis l'époque de la Renaissance, du développement du Nouvel Esprit Scientifique qui peu à peu a engendré le mécanicisme, le matérialisme et la grande poussée de l'industrialisme aux 19^e et 20^e siècle.

⁷⁷ Jane Healy, *Different Learners*, opus cit. p. 7; traduction : « Nous vivons dans une culture qui est à la fois désassemblée et insouciant en ce qui concerne ce dont le cerveau de l'enfant a réellement besoin » ; « Pas étonnant qu'il y ait des problèmes dans la salle de classe. »

⁷⁸ Rudolf Steiner, *Éducation, un problème social*, GA 296, E.A.R., 1978, p. 19.

Bien sûr, cela est tracé à grands traits et ne pointe que vers un plan particulier du développement de l'histoire et de la culture occidentale; cela n'épuise donc pas la multiplicité des « mille plateaux » de la réalité, pour reprendre une expression de Gilles Deleuze. Mais c'est tout de même un « pli » qui se déplie, se plisse, se replie de multiples façons et qui pèse son poids dans l'inconscient collectif.

Dès la première conférence, Steiner fait observer que nous avons développé l'idéal « d'expliquer tout l'univers de façon astronomique » (de l'infiniment grand à l'infiniment petit). Puis il ajoute :

Et l'astronomie elle-même, quel est son idéal? Voir tout l'édifice universel comme une machine, et tous les actes de l'homme liés à la machine! Voilà ce qui a agi toujours plus fort depuis le milieu du 15^e siècle, et c'est ce qui aujourd'hui vide l'homme de sa substance humaine.⁷⁹

En effet la machine, c'est la négation du sentiment de mystère que l'on a en présence du vivant; le sentiment d'un "quelque chose" difficile à atteindre, qui organise, structure, unifie la vie et nous fait pressentir la présence d'un au-delà du perçu, qui nous échappe parce qu'il est plus grand et transcende la conscience de la quotidienneté mais réside au cœur des choses. Les machines, elles, sont transparentes; tout est démontable et il ne reste rien au-delà des pièces démontées. Mais poursuit Steiner :

Ces machines spirituellement transparentes s'infiltrent dans les âmes. [...] Le fait que la machine soit aussi transparente à l'âme et à l'esprit, rend son utilisation destructrice pour l'homme. L'homme avec ses sens et son intelligence peut pénétrer comme de l'eau claire les forces qui agissent dans la machine, voilà ce qui vide son cœur et son âme, ce qui le dessèche et le rend inhumain.⁸⁰

Cela peut sembler une affirmation excessive et rétrograde, particulièrement aujourd'hui, alors que la machine est présente de façon insistante dans les moindres recoins de la vie privée et professionnelle, dans tous les replis de l'abri tutélaire de la famille. Mais ce faisant, Steiner nous convoque à la question : en quoi l'utilisation de la machine est-elle

⁷⁹ Ibid. p. 17.

⁸⁰ Ibid. p. 16-17.

destructrice, avec comme pendant une autre question: qu'est-ce qui permet de rééquilibrer cet effet destructeur donc de le guérir? Car telle est toujours la démarche de Steiner : constater le mal, la maladie, puis présenter la thérapie. Toute dynamique de forces, si elle est exclusive, devient pathogène, voire mortifère; la thérapie, c'est ramener l'équilibre, la réciprocité polaire – un principe pédagogique fondamental.

Le machinisme, c'est la foi absolue en le principe de la machine comme principe explicatif ultime de la réalité, voilà ce qui vide le cœur et l'âme de l'être humain, « ce qui le dessèche et le rend inhumain ». Considérer l'univers, l'être humain, le vivant en général sur le modèle de la machine, donc transparents, explicables de part en part, tout n'étant qu'une question de temps pour y arriver, voilà « ce qui vide l'homme de sa substance humaine »⁸¹. L'âme humaine se nourrit de transcendance, de grandes idées qui deviennent des idéaux que l'on peut saisir de multiples façons à l'infini; elle se développe parce qu'elle est en mouvement, en chemin vers les sommets de l'esprit, pour tenter de résoudre les mystères qui la dépassent encore et la mettent à l'unisson avec l'ordonnement des mondes. C'est cette dynamique de croissance, d'élévation intérieure que l'on doit susciter, nourrir, accompagner, comme pédagogue, éducateur; sinon peu à peu, l'être humain ne fera qu'osciller entre mort et maladie, aujourd'hui plus que jamais étant donné l'emprise de la machine à l'école, au travail, à la maison. Toujours dans cette même conférence, Steiner indique de façon lapidaire mais assurément provoquante, que :

Si les hommes continuaient à penser uniquement comme ils le font au sujet de l'astronomie mécanique et à travailler dans l'industrialisme, les esprits se mécaniseraient, les âmes deviendraient végétatives, somnolentes, et les corps s'animaliseraient⁸².

Voilà qui fait tout le défi de l'éducation aujourd'hui et c'est pourquoi assurément, elle est « la plus brûlante question de notre temps », « une des plus graves questions sociales actuelles »⁸³.

⁸¹ Ibid. p. 17.

⁸² Ibid. p. 17.

⁸³ Ibid. p. 19.

2.3.2 *Entre mort et maladie*

La vie de l'esprit se développe en l'être humain d'abord dans et par l'activité de la pensée. Cette activité doit être nourrie, stimulée, développée dans le temps pour qu'elle puisse devenir pouvoir de création, saisie créatrice du réel; cela veut dire dynamisme, énergie, puissance. Mais si la pensée n'est jamais engagée que dans des activités de combinaisons, d'associations, de reproduction, si elle n'apprend qu'à construire des raisonnements justes peut-être, mais qui n'ont pas prise sur la réalité parce que n'utilisant que des jugements tout faits, des concepts reçus et mémorisés, des mots vidés de sens, cette pensée intellectualisée devient routinière, fonctionne comme une belle machine bien huilée mais elle apporte la mort de la vérité vécue dans l'âme, - et le dynamisme, l'énergie, la créativité de la pensée de s'éteindre dans le vide et l'ennui chez les jeunes.

Cependant il y a une double réaction polaire à cette mort de la pensée, à savoir : le fanatisme ou la fixation pathologique sur une vérité qui devient la vérité de façon exclusive, violente; ou bien la pensée qui se dissout en toutes sortes de chimères dans une dynamique centripète des forces psychiques à tendance hystériques, là encore sans prise sur le réel. Où est l'équilibre, la vie, la santé? Dans ce que Steiner appelle « le penser vivant », et « la faculté d'imagination ». La mécanisation de l'esprit résulte d'une pensée devenue automatique et routinière, d'une mécanisation de cette force de l'âme humaine qu'est la pensée. Qu'en est-il alors de la deuxième mort ou quasi coma de l'âme humaine qui deviendrait selon Steiner, végétative, somnolente?

C'est dans la force et la profondeur du ressentir que l'âme révèle vraiment toute sa dimension humaine. C'est par le sentiment que l'être humain est vraiment un être humain. Or, dans la perspective où l'éducation est considérée comme science ou technique, le développement de sentiments nourris et stables à l'égard du monde, de la nature, des autres êtres humains, doit être mis de côté au profit d'une intelligence conceptuelle abstraite. Peu à peu, la froideur est ainsi inoculée goutte à goutte dans l'âme des jeunes, des enfants, froideur que l'on cherchera à compenser par la sentimentalité dans les relations enfants – adultes; mais la sentimentalité est la contre-image égoïste de la vraie vie des sentiments. Les sentiments demandent aussi à être nourris, approfondis, développés dans le temps. La

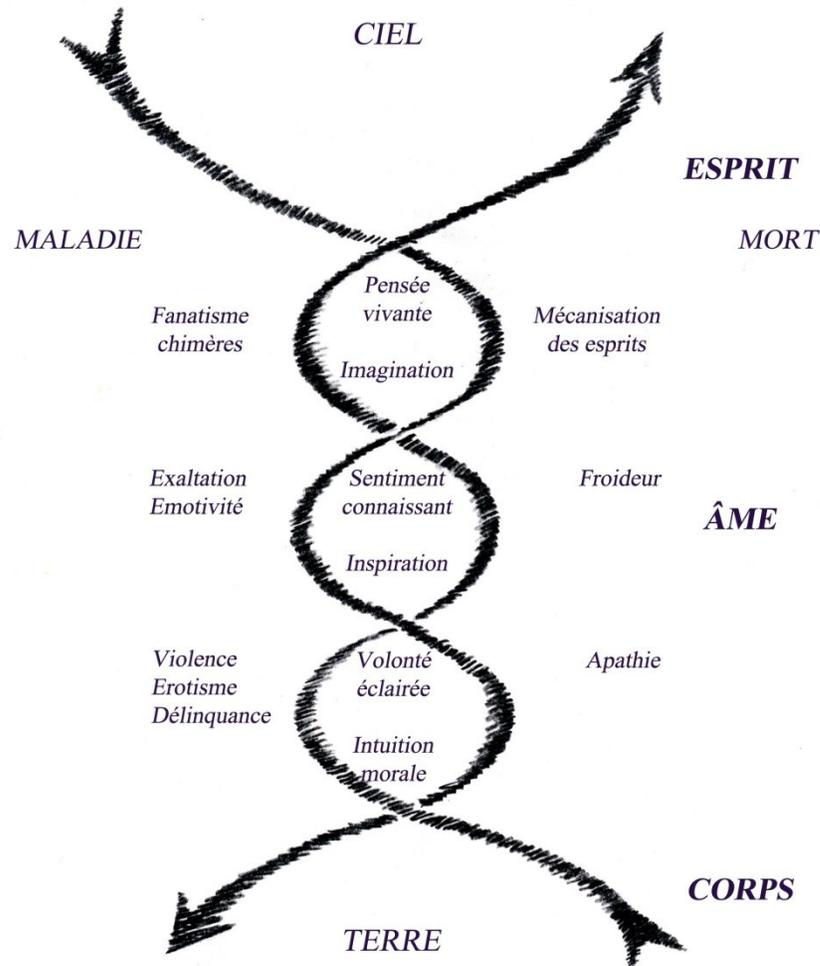
réaction pathologique à cette froideur compensée par la sentimentalité, est, elle aussi, double : ou bien c'est l'exaltation, la tyrannie aveugle d'un enthousiasme débordant qui flambe comme un feu de paille; ou bien c'est l'émotivité, l'empire incontrôlé des émotions qui vient "chaotiser" sans cesse le cours des choses, car l'émotion, c'est l'œil malade du sentiment. Là encore où est l'équilibre, la santé? Entre mort et maladie, l'équilibre est dans le développement de sentiments qui naissent de l'expérience de la réalité, de la vérité partagée du monde parce qu'inspirée par l'écoute intérieure de ce qui retentit en toute chose. Mais, il faut apprendre à écouter l'écho des événements du ciel dans les événements de la terre. Cela aussi doit être mis en route par l'éducation dès l'enfance ou plutôt à cela, l'éducation ne devrait pas faire obstacle en assourdissant les enfants du tumulte de la vie moderne; car les enfants disposent de cette faculté spontanément; il suffit de la cultiver.

Enfin l'animalisation des corps humains dépend aussi de l'activité de l'âme, d'une âme qui n'a pu être "éduquée" dans la vie de la volonté. En effet, si tous les efforts éducatifs visent à tirer de façon exclusive la conscience de l'enfants vers le pôle tête, vers l'abstraction intellectuelle, ces forces de la tête détachée du ressentir, agissent tel le dard du scorpion qui annihile, paralyse les forces de vie, engendrant l'apathie dans l'activité volontaire, car le sang de la vie ne circule plus dans l'âme entre ses fonctions de penser, ressentir et vouloir. Le corps déconnecté d'une vie psychique constamment nourrie, dont l'horizon est toujours plus vaste, ce corps livré à lui-même, sera dominé par le chaos des instincts, des pulsions, des désirs, privé de toute instance supérieure qui puisse se saisir de cette dynamique explosive extrêmement puissante, pour lui donner une direction vers l'élévation intérieure, pour "humaniser" la volonté. La réaction polaire à l'apathie de la volonté, c'est la violence, l'érotisme, la délinquance. Cette fois encore, où est l'équilibre, la santé? Entre mort et maladie, l'équilibre se trouve toujours dans une vie de l'âme "éduquée", ennoblie dans la vie de la volonté, portée par cet être humain idéal que selon Schiller, chacun porte en soi⁸⁴, une volonté éclairée par l'intuition morale.

⁸⁴ Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Aubier, 1992, p. 103.

Ainsi pour Steiner (Voir schéma de la page suivante), l'être humain qui se tient entre ciel et terre, médiateur du ciel par le corps de la terre, doit constamment travailler à conquérir cet équilibre entre mort et maladie, à partir d'une dynamique intérieure qui développe une symbiose harmonieuse des trois instances de sa réalité : le corps et son constant modelage de la substance terrestre, qui construit, déconstruit, reconstruit cette forme humaine qui permet l'activité de l'âme et de l'esprit; l'âme, cette activité intérieure de l'être humain qui sans cesse répond, fait écho à l'activité du monde, aux évènements du monde; l'esprit, cette force unifiante qui fait que chaque être humain est unique, à la fois transcendant et immanent, donnant une direction aux évènements de l'aventure terrestre.

Figure 1: L'être humain entre ciel et terre



Ainsi, c'est dans une dynamique complexe de la réalité humaine que doivent pouvoir s'insérer les processus de l'éducation pour y amener forme, rythme, harmonie, santé; là est le vrai but de l'éducation. Tout le reste n'est que convention sociale et de seconde importance.

Cependant si l'intelligence humaine et sa faculté de penser se sont faits peu à peu instrument de mort, l'étape suivante dans cette sortie hors de la réalité vivante, c'est la rencontre avec le mal, son pacte avec les forces du mal. Dans le cycle de conférences déjà cité, *Éducation, un Problème Social*, Steiner dit ceci, parlant d'aujourd'hui après avoir caractérisé l'évolution de l'intelligence humaine à travers l'histoire et les cultures:

Nous comprenons par notre intelligence ce qui est soumis à la mort. Mais [...] cette forme d'intelligence, qui saisit la mort, se transforme. [...] Aujourd'hui déjà, notre intelligence a certaines dispositions. Nous allons vers une évolution de l'intelligence telle que l'intelligence aura tendance à comprendre uniquement l'erreur, le faux, l'illusion, à comprendre seulement le mal. [...]

L'humanité vit aujourd'hui cette transition. Il est encore possible aux hommes, lorsqu'ils mettent en œuvre leur intelligence, et s'ils ne portent pas trop d'instincts mauvais en eux, de contempler la lumière du Bien. Mais cette intelligence aura de plus en plus tendance à penser le mal et à introduire le mal dans la morale, le mal dans la connaissance, c'est-à-dire l'erreur.⁸⁵

L'humanité doit donc «se protéger contre un développement exclusif de l'intelligence»⁸⁶ c'est-à-dire d'une pensée rationnelle qui raisonne par concepts abstraits, donnés et définis, qui reste à la surface des choses, en dehors des choses car il est alors facile de justifier tout ce que l'on a intérêt à justifier.

Aujourd'hui, on peut déjà mesurer à quel point cette chute de l'intelligence humaine dans l'empire du mal peut affecter de façon dramatique et croissante le royaume de l'enfance et de la jeunesse. Nulle époque de l'histoire de l'humanité n'aura autant abusé de l'enfance, pervertit l'enfance de façon aussi pernicieuse.

3. L'ENFANCE CHASSÉE DE L'ENFANCE

3.1 L'enfant du paradis

Lorsque l'enfant paraît, le cercle de famille
Applaudit à grands cris; son doux regard qui brille
Fait briller tous les yeux
Et les plus tristes fronts, les plus souillés peut-être,
Se dérident soudain à voir l'enfant paraître,
Innocent et joyeux.⁸⁷

Tout le monde – ou presque – connaît ce poème de Victor Hugo qui décrit ce moment de grâce, de joie, d'émerveillement que procure la présence d'un enfant, sa naissance. Il

⁸⁵ Rudolf Steiner, *Éducation, un problème social*, GA 296, E.A.R., 1978, p. 92.

⁸⁶ Ibid. p. 93.

⁸⁷ Victor Hugo, *Poésie, Les Feuilles d'Automne*, Éditions du Seuil, Paris 1972, p. 294.

apporte avec lui quelque chose qu'on n'ose nommer de peur de le briser dans des mots. Seuls les poètes peuvent oser et parmi les plus grands il faut compter assurément William Wordsworth et son ode *Intimations of Immortality From Recollections of Early Childhood*⁸⁸ (Pressentiments d'Immortalité à partir de Souvenir de la Petite Enfance), un de ses plus grands poèmes qui n'est malheureusement pas traduit en français.

Absorbé en une profonde contemplation intérieure, le poète plonge dans la vision des grandes étapes de sa biographie depuis la petite enfance en passant par l'enfance du jeune garçon, puis la jeunesse, l'âge adulte enfin. Il y revoit cette traîne de lumière et de gloire que le nouveau-né apporte avec lui sur terre, le Paradis lui-même qui entoure le nourrisson. Il y revoit l'ombre de la prison terrestre qui se referme peu à peu sur le jeune garçon qui toutefois retrouve la joie quand il lui est donné de contempler le flot de lumière qui s'écoule du ciel vers la terre. Il y revoit le jeune homme qui chaque jour dans son voyage, s'éloigne de son orient, de son lever de soleil mais qui célébrant la nature, « Prêtre de la Nature », est encore soutenu par la splendeur de sa vision. Il y voit enfin l'homme qui perçoit cette lumière s'éloigner en mourant et se dissiper dans celle de la quotidienneté. Et c'est ainsi que pour le poète, « l'enfant est père de l'homme » - « *The child is father of the man* » - et lui confère son sens de l'immortalité. Cette lumière qui flotte autour de l'enfant,

⁸⁸ William Wordsworth, Ode: *Intimations of Immortality From Recollections of Early Childhood*, in *The Portable of Romantic Poets*, Penguin Books, 1978, p. 199, Strophe V:

Our birth is but a sleep and a forgetting:
The soul that rises with us, our life's Star,
Hath had elsewhere its setting
And cometh from afar:
Not in entire forgetfulness,
And not in utter nakedness,
But trailing clouds of glory do we come
From God, who is our home:
Heaven lies about us in our infancy!
Shade of the prison-house begin to close
Upon the growing boy,
But He beholds the light, and when it flows,
He sees it in his joy;
The Youth, who daily farther from the east
Must travel, still is Nature's Priest,
And by the vision splendid
Is on his way attended;
At length the Man perceives it die away,
And fade into the light of common day.

c'est cela qui attire et dont inconsciemment, on cherche à se repaître parce qu'on l'a perdue.

3.2 L'enfant que l'on dévore

Mass-média et marchands de spectacles ont bien saisi ce charme divin de l'enfant, son pouvoir d'attraction. Ils savent l'utiliser pour alimenter l'industrie du spectacle. Le phénomène Shirley Temple, Michael Jackson, Britney Spears etc. est symptomatique de ce changement d'attitude à l'égard de l'enfance. L'enfance est utilisée pour apaiser la soif de lumière, d'innocence, de grâce et de transparence des adultes accaparés par le terre à terre. Et, de plus en plus, on voit des enfants de plus en plus jeunes propulsés sur la scène publique, sur les plateaux de cinéma, de publicité, de télé-réalité. On veut faire des stars – et donc de l'argent – en attirant des foules qui tomberont sous le charme. Et si la petite Shirley Temple séduisait encore avec son charisme d'enfant, ce n'est plus le cas des enfants stars d'aujourd'hui pour lesquels le vedettariat construit ces images ambiguës de vierge – démon de la séduction. Une des dernières idées de la télévision américaine : maquiller, habiller des petites filles de sept ou huit ans comme des danseuses de club érotique, en string, et de les faire concourir – et la cote d'écoute de monter en flèche!

Mais que deviennent ces enfants stars, que deviennent les Michael Jackson, les Britney Spears et tous ces enfants de la Disney Channel ou autres systèmes de fabrication de stars? Ils sont emprisonnés dans l'image que le système a construit d'eux, une fausse image de candeur enfantine mêlée de dévergondage; ils sont maintenus dans une immaturité psychique qui contraste avec la précocité et le pouvoir de séduction physique; bateau ivre sans capitaine à bord, ils brûlent comme des noctuelles dans la flamme de la chandelle.

L'enfant est devenu instrument de désirs inassouvis; de là, il n'y a qu'un pas à franchir pour aller plus loin dans la perversion de notre rapport à l'enfance – un danger que les lois des sociétés passées et présentes ont toujours cherché à endiguer, et cherchent à endiguer. Mais ces lois ne sont-elles pas débordées de toutes parts par l'immense pouvoir des moyens de communications dont on dispose aujourd'hui? Il y a là un vaste sujet de recherche à

développer et à toujours renouveler. Ceci n'entre pas dans le cadre du présent travail mais il faut se rendre à l'évidence, disons-le encore, « *we live in a child-illiterate society* »⁸⁹. Il y a un secret que nous avons perdu. C'est ce qui sera à examiner dans le chapitre suivant.

⁸⁹ Voir note p. 15.

Deuxième chapitre – Le secret perdu

*A-sato mā sad gamaya,
Tamaso mā jyotir gamaya,
Mrtyor mā-a-mṛtaṃ gamaya*

« Fais-moi aller du non-être à l'être;
« Fais-moi aller de l'obscurité à la lumière;
« Fais-moi aller de la mort à l'immortalité. »

Bṛhad-Āraṇyaka Upaniṣad, I. III.28
Édit. « Les Belles Lettres », 1967, p. 9.

SOMMAIRE : 1. LE COURANT DE LA VIE : 1.1 Le mythe faustien; 1.2 Connaissance et action; 1.3 L'impulsion pédagogique de Steiner; 1.3.1 *Les circonstances historiques*; 1.3.2 *Les signes du temps*. 2. LE SECRET PERDU : 2.1 Le 20^e siècle, point tournant pour l'âme humaine; 2.2 La rupture; 2.3 Le ciel s'est tu; 2.4 L'âme humaine, une page blanche. 3. BEAUTÉ, VÉRITÉ, LIBERTÉ : 3.1 Goethe et Schiller; 3.2 Nécessité d'un pont entre le sensible et le suprasensible. 4. L'ORIENT À LA RENCONTRE DE L'OCCIDENT : 4.1 Sri Aurobindo et le secret perdu; 4.2 *La Philosophie de la Liberté* ou l'aventure intérieure du jeune Steiner; 5. VERS DE NOUVELLES PERSPECTIVES EN ÉDUCATION.

1. LE COURANT DE LA VIE

Le précédent chapitre a montré quelques signes et symptômes de la situation de l'enfant dans les sociétés contemporaines occidentales et ses dérives de plus en plus inquiétantes. Tout montre à penser que nous avons perdu le secret du contact spontané avec le courant de la vie, le secret de la plongée à la source de la vie. Nous n'arrivons plus à nous accorder à la musique originelle de la vie et tout se défait dans la dissonance. Nous restons pris dans les glaces d'une matière qui n'est plus que matière; nous sommes pris au piège de la mort avec son cortège de maux et de perversions. Autrement dit, nous voilà en plein mythe faustien de la fracture entre vivre et connaître, entre action et savoir.

1.1. Le mythe faustien selon Goethe

Faust c'est le grand professeur d'université, le modèle humain idéal de l'époque, qui mène ses étudiants par le bout du nez⁹⁰, de par sa maîtrise de tous les savoirs de son époque et qui pourtant demeure assoiffé de connaissance qui ne soit pas que savoir. Pour cela, il est prêt à tout pour transgresser les limites de ce savoir qu'il sait n'être que vide, illusion, néant car dépourvu de prise sur le réel; il est prêt à s'allier avec celui qui se définit comme

⁹⁰ J. W. Goethe, *Faust*, Aubier-Montaigne, 1988, p. 14.

« l'Esprit qui toujours nie »⁹¹ ou bien encore comme « une partie de cette force qui toujours veut le mal et toujours crée le bien »⁹², Goethe ouvrant par là, malgré tout, une porte d'espoir pour la race humaine. En effet si l'alliance avec celui qui toujours nie peut engendrer le bien, c'est-à-dire l'évolution, la croissance, le développement de la conscience, alors on peut transformer un contrat en un pari et un pari dit qu'il y a un gagnant.

Ainsi dans le "Prologue au Ciel", le Seigneur accepte de parier avec Méphisto, l'Adversaire surgi des profondeurs ténébreuses; il parie que les forces évolutives de l'homme l'emporteront sur celles qui nient et réduisent à néant, celles-ci ne jouant qu'un rôle d'aiguillon enfoncé dans la chair humaine afin que l'homme ne s'affaisse dans la paresse :

Le jardinier sait bien, dit le Seigneur, quand verdoie l'arbrisseau
Que les années futures le pareront de fleurs et de fruits⁹³.

Mais il ajoute aussi :

L'activité de l'homme mollit trop aisément
Il a vite fait de se complaire dans le repos absolu;
C'est pourquoi je lui adjoints volontiers ce compagnon
Qui aiguillonne et stimule et, en diable doit travailler⁹⁴.

Autrement dit, c'est le Seigneur lui-même qui adjoint à l'homme ce compagnon ténébreux, à la suite de quoi, Goethe nous fait traverser tous les haut-lieux des mystères du mal, la Nuit de Walpurgis des contrées du nord, avant de nous conduire au royaume des Mères, des forces créatrices originelles, là où Méphisto ne peut se rendre contrairement à l'être humain, pour peu que la force de conscience nécessaire y soit.

Ainsi dans l'aventure de la Nuit de Walpurgis, il s'agit de savoir d'abord se tenir fermement sur ses deux jambes; le sol de la quotidienneté est ébranlé par de sérieux mouvements tectoniques. Méphisto offre à Faust un manche à balai pour s'envoler

⁹¹ Ibid. p. 44.

⁹² Ibid. p. 44.

⁹³ Ibid. p. 12.

⁹⁴ Ibid. p. 13.

directement vers le centre des Mystères du Mal, là où « Mammon s'embrase »⁹⁵. Mais Faust refuse, il veut rester conscient de chacun de ses pas, avancer pas à pas; c'est ainsi qu'il établit sa solidité intérieure. Il doit réussir à aller par ses propres forces, à la source du Mal pour mieux connaître l'origine des actions humaines, différencier les bonnes et les mauvaises, une longue odyssée où il lui faudra payer de sa personne; on ne va pas sans risque explorer l'empire du Mal.

Aussi longtemps que je me sens sur mes jambes,
Ce bâton noueux me suffit.
À quoi bon abréger son chemin⁹⁶.

Pourtant il atteindra des limites; il est pris de vertige :

Tout semble tourbillonner,
Rocs et arbres qui grimacent
Et les feux follets errants
Qui se multiplient, qui se gonflent⁹⁷.

Méphisto doit voler à son secours :

Empoigne solidement le bout de mon manteau⁹⁸.

Maintenant il peut contempler les forces qui sont à l'origine du Mal, de la Négation absolue, de l'anti-création, ombre projetée par la lumière, ténèbres jaillissant en opposition immédiate à la lumière; et il s'exclame:

Combien étrangement luit dans les bas-fonds
Un trouble rougeoiement d'aurore!
Jusqu'aux gouffres profonds
De l'abîme même, il prolonge ses éclairs⁹⁹.

Ainsi Faust qui a quitté son cabinet de travail et ses étudiants, en compagnie de Méphisto, en quête d'« un savoir qui ne soit pas que savoir », découvre que le développement de la conscience n'est pas seulement un processus d'élargissement de la conscience, d'ouverture vers des horizons plus vastes; il faut aussi un double mouvement de l'être vers les hauteurs et les profondeurs, chaque pas vers le haut supposant un pas vers le bas et vice-versa; de la sorte, connaissance et action se retrouvent unies dans une

⁹⁵ Ibid. p. 131.

⁹⁶ Ibid. p. 129.

⁹⁷ Ibid. p. 131.

⁹⁸ Ibid. p. 131.

⁹⁹ Ibid. p. 131.

dynamique de polarités réciproques : la connaissance devient action et l'action connaissance.

1.2. Connaissance et action

Cette dualité connaissance – action, vérité – liberté, menace l'unité, l'intégrité de l'être humain, l'expose à la fracture, aux « scissions de la modernité »¹⁰⁰, à moins que l'on ne trouve un lieu de rencontre, d'unité. C'est l'aventure de Faust selon Goethe; mais c'est aussi, dans un autre langage, celle de Steiner, qu'il relate tout particulièrement dans son livre *La philosophie de la liberté*; dans l'avant-propos de 1918, il précise son intention de la façon suivante :

Il y est fait, dit-il, la tentative de montrer qu'il existe une vision de l'entité humaine qui peut être un soutien pour le reste de la connaissance; et cette autre tentative: indiquer qu'avec cette vision est acquise pour l'idée de liberté de la volonté une totale justification, pourvu seulement que l'on trouve le domaine de l'âme où peut se déployer le libre vouloir¹⁰¹.

Ce domaine de l'âme à découvrir, c'est celui de l'activité pensante avant la sédimentation des pensées. Pour Steiner, c'est là que se trouve le point d'ancrage d'un véritable art de l'éducation afin que l'activité de connaissance puisse se développer et devenir un authentique acte de création libre d'un être humain qui reconquiert sa totalité.

Il faut donc examiner les fondements épistémologiques et éthiques, d'une pédagogie qui se veut art de l'éducation – et non point science, techniques de l'éducation – pour en comprendre l'essor considérable qu'elle connaît depuis environ un quart de siècle, soit plus de soixante ans après l'acte fondateur initial dans *La Libre École Waldorf* de Stuttgart en Allemagne¹⁰².

¹⁰⁰ Jürgen Habermas, *Le discours philosophique de la modernité*, NRF, 2006, p. 54 et sq.

¹⁰¹ Rudolf Steiner, *La philosophie de la liberté*, GA 4, E.N., 1993 p. 17.

¹⁰²¹⁰² L'École Waldorf: voir note explicative p. 2.

1.3 L'impulsion pédagogique de Steiner

1.3.1 *Les circonstances historiques*

C'était 1919, au lendemain d'une guerre non seulement sanglante, dévastatrice – comme sont toutes les guerres – mais aussi dégradante, humiliante; pas vraiment de vaincus ou de vainqueurs car tous étaient atteints dans leur dignité d'être humain. Les hommes étaient partis joyeux, la fleur au fusil; les femmes chantaient, applaudissaient dans la lumière de l'été et ce chant glorieux s'était éteint dans la boue, la pourriture, la gangrène, la gorge et les poumons gazés. L'Europe en sortait chancelante, exsangue, parfois au bord de la guerre civile; l'être humain lui, était comme pris de vertige: sa dignité, sa noblesse, son sens de la grandeur avaient été mis à trop rude épreuve. On préféra alors s'étourdir dans "les années folles" et ne pas réaliser que pendant ce temps-là, d'autres préparaient les carcans de dérives insensées.

1.3.2 *Lire les signes du temps*

Voilà des signes, des symptômes des temps présents qu'il faut entendre, qu'il faut laisser parler, qui ont quelque chose à dire quant à l'être humain et ses pérégrinations intérieures. Seulement ne perdons pas de vue qu'un des leviers de la mise en œuvre de ces dérives extrémistes, à droite comme à gauche, dérives nées de prétentions insensées au savoir absolu, c'est la jeunesse, la jeunesse et l'enfance que l'on saura dresser dans des systèmes éducatifs adéquats, des camps de jeunes ou de pionniers. La pâte humaine y est encore malléable; on peut la modeler et en faire du béton pour construire les idéologies les plus délirantes possible. Derrière son regard devenu trouble, l'homme est ainsi devenu son propre assassin.

Dans ce naufrage de la dignité humaine, où sont les signes du sauvetage, les signes de l'espérance? « Aurore aux doigts de rose », comme chante Homère dans son *Odyssée*, va-t-elle reparaître et illuminer le monde aux lendemains de la tempête? Là encore c'est vers la jeunesse qu'il faut regarder; car elle est aussi celle qui troue l'horizon bouché de l'avenir. Tout au long de ce 20^e siècle, et encore aujourd'hui, échappant à la dictature d'états despotes ou de sociétés castratrices, elle va déferler par vagues successives, plus ou moins tumultueuses, sur les rivages de " l'humanité ", - *of humanhood* ", comme diraient les

Anglais - : *Wander Vögel*, « Oiseaux Migrateurs », « Nouvelle Vague », « Beatniks », « Hippies », « Soixante-huitards », jeunes de banlieue, jeunes de toutes les contestations face à tous les fanatismes et tyrannies du monde; et que disent-ils tous? Ils disent : Mais qu'en est-il de l'être humain? « *Werdet Menschen Sucher* »¹⁰³, « Devenez des chercheurs de l'être humain », dira Rudolf Steiner aux jeunes de l'après-première guerre mondiale, venus le trouver, l'âme habitée de la question : Pourquoi ceux de l'ancienne génération ne nous comprennent-ils pas, ne nous entendent-ils pas? Ce que nous voulons ce n'est pas que l'on nous parle de l'esprit, « on parle tellement de l'esprit »; ce que nous voudrions c'est « apprendre à parler à partir de l'esprit »¹⁰⁴.

Autrement dit, ces jeunes qui sont venus en 1922, de différentes régions d'Allemagne, de Suisse, d'Autriche, à la rencontre de Rudolf Steiner, ce ne sont pas des discours, des contenus d'enseignement qu'ils cherchent, mais un itinéraire, une carte, des moyens qui permettent de développer une expérience authentique de l'esprit à partir de laquelle toute la *Lebens Praxis*, la pratique de la vie, peut être renouvelée et prendre véritablement sens. L'un d'entre eux, Ernst Lehrs, dira:

Nous avons bien l'impulsion d'agir dans la vie pratique à l'aide de ce que nous appelions une "pédagogie culturelle", mais il était clair, pour nous, que celui qui veut devenir un véritable pédagogue culturel, quelle que soit sa profession, doit travailler sur lui-même pour se développer intérieurement¹⁰⁵.

La "pédagogie culturelle" que ces jeunes recherchaient, c'était une façon de cheminer dans l'école de la vie, une *agôgè*, une marche, peut-être un peu à la manière du serviteur de la Grèce Antique qui, dans l'obscurité du petit matin, conduit l'enfant au grammatiste, au citharède; il porte la lampe, il éclaire le chemin tout en dialoguant, contant, questionnant, fredonnant, déployant peu à peu cet espace ensoleillé du cœur où les âmes se rencontrent et dialoguent de concert.

¹⁰³ R Steiner, *Aus den Inhalten der esoterischen Stunden*, (*Des contenus des classes ésotériques*), GA 266/3, 1998 p. 458, non traduit en français; en anglais : *From the Esoteric School*, SteinerBooks, USA.

¹⁰⁴ R Steiner, *La rencontre des générations*, GA 217, Postface d'Ernst Lehrs, E.A.R., 1988, p. 234.

¹⁰⁵ *Ibid.* p. 234.

Rudolf Steiner ne s’y trompe pas. Il perçoit tout de suite dans ces jeunes un signe des temps, le signe que l’être humain est arrivé à un nouveau point tournant de son évolution et qu'on ne peut donc plus s'adresser à lui comme on le faisait dans le passé. Ainsi dès le début de la première conférence, il leur dira:

Je pense que beaucoup de ce que je vous dirai dans les prochains jours devra être, en quelque sorte, une interprétation des expériences que vous vivez plus ou moins intensément dans vos âmes. Ces expériences intérieures, vous souhaitez les voir amenées à la lumière, non pas de façon uniquement conceptuelle, mais en éclairant la vie de vos âmes.¹⁰⁶

C'était poser là un geste pédagogique nouveau, celui de l'ouverture à une véritable rencontre d'être humain à être humain, pour écouter non seulement les questions formulées, mais aussi celles, peut-être plus importantes, qui sont demeurées latentes, en dessous du seuil de la conscience et qui ne demandent qu'à être éclairées. Plus que grammaticien ou citharède, l'enseignant, le maître devient le porteur de la lampe, celui qui peut conduire du plaisir de savoir à la joie de connaître.

2. LE SECRET PERDU

2.1 Le 20^e siècle, un point tournant pour l’âme humaine

Le besoin profond des âmes d'aujourd'hui, dans l'école de l'école comme dans l'école de la vie c'est: non plus accumuler des savoirs qui s'éteignent et se meurent peu à peu dans des mots usés, éculés, des concepts vides et abstraits, mais trouver, défricher le chemin de l'expérience de l'esprit, de ce qui va donner sens à la vie. Car les âmes humaines d'aujourd'hui ne sont plus les mêmes, dira Steiner; elles ont besoin d'autre chose. « Elles ont réellement été saisies par des forces dont la façon d'agir aujourd'hui est toute récente »¹⁰⁷. Plus loin, vers la fin de cette première conférence du *Cours Pédagogique à la Jeunesse – Pädagogischer Jugendkurs* - (ainsi sont intitulées ces conférences en allemand), il précisera encore:

¹⁰⁶ Ibid. p.13.

¹⁰⁷ Ibid. p. 13.

Les âmes qui sont nées peu avant ou peu après le tournant du siècle, (du 20^e siècle), sont construites intérieurement tout à fait autrement que celles qui sont nées même dans le dernier tiers du 19^e siècle.¹⁰⁸

Il s'agit alors de comprendre cette conscience douloureuse de la rupture entre les générations, un phénomène qui devient de plus en plus aigu; nous devons comprendre, dit Steiner, « comment la nouvelle génération n'a pas accroché à l'ancienne mais en est séparée par un précipice » :

C'est cela qui importe, dit-il: Que l'on comprenne ce que l'on vit au fond de soi-même; car il y a une chose qui ne peut plus durer longtemps, c'est cette recherche vague et peu claire. Ce qui doit venir c'est la lumière qui précise les contours de ce que l'on cherche obscurément, mais sans pour cela tomber dans le dessèchement ni le froid. Il faut pouvoir trouver la lumière tout en gardant la pulsation du cœur.¹⁰⁹

Voilà un nouveau défi pédagogique : entendre résonner le non-dit, l'indicible, éclairer les questions latentes sans proférer de réponses immédiates, dessécher la vie dans l'abstraction.

2.2 La rupture

Le précipice qui sépare les êtres, c'est le précipice du vide intellectuel, alors que « nous aspirons à un savoir qui ne soit pas que savoir mais vie et sentiment et qui à l'instant même où il pénètre dans l'âme y suscite la force de vivre car transmué en amour [...] »¹¹⁰. C'est ainsi que s'était déjà exprimé Steiner lors de l'ouverture de la première École Waldorf.

Ce que Steiner observe et perçoit dans les situations humaines et sociales de son époque est loin d'être dépassé aujourd'hui. Ce serait même plutôt le contraire. D'abord le sentiment de l'isolement, de la solitude, de l'impuissance à vraiment rencontrer l'autre dans ce qu'il a d'unique, d'essentiel, n'a fait que croître et se généraliser. Chacun s'est enfermé dans son droit à avoir des opinions personnelles, des perceptions propres; chacun s'est

¹⁰⁸ Ibid. p. 25.

¹⁰⁹ Ibid. p. 25.

¹¹⁰ *Rudolf Steiner in der Waldorf Schule*, GA 298, 1980, non traduit, p. 25.

comme emmuré dans les constructions mentales de son ego; et les nominalistes, les sophistes l'emportent chaque jour davantage sur Socrate et saint Thomas, le mot l'emporte sur « la parole qui parle »¹¹¹, selon l'expression de Heidegger. Voilà la tragédie humaine moderne, la tragédie mise en lumière par Shakespeare dans Hamlet:

- Que lisez-vous mon Seigneur?
- Des mots, des mots, des mots.¹¹²

Il n'y a que des mots autour de lui, que des mots en lui; mais quand il n'y a que des mots, il n'y a plus aussi que fausseté, mensonges, dérobades, impuissance; l'univers entier s'effondre, entraînant l'être humain dans sa décomposition:

Et de fait mon humeur est si désolée que cet admirable édifice, la terre, me semble un promontoire stérile et ce dais de l'air, si merveilleux n'est-ce pas, cette voûte superbe du firmament, ce toit auguste décoré de flamme d'or, oui tout cela n'est pour moi qu'un affreux amas de vapeurs pestilentielles. Quel chef-d'œuvre que l'homme! Comme il est noble dans sa raison, infini dans ses facultés [...]¹¹³

Cette « merveille de l'univers », ce « parangon de tout ce qui vit » n'est plus à ses yeux que « quintessence de poussière ». De cela découle solitude et négation de soi:

... Je suis seul.
Oh, quel valet je suis, quel ignoble esclave!

Ou bien encore:

Inerte, obtus et pleutre, je lanterne
Comme un Jean de la lune...
Reprends-toi mon esprit...¹¹⁴

La reprise en main ne dure que le temps de le dire; le doute vient à son tour éroder la volonté que la pâleur des pensées n'arrive plus à mettre en mouvement, car les pensées manquent de cœur et de pulsation sanguine. Tous les symptômes de la tragédie de l'âme contemporaine sont déjà là rassemblés. Nous sommes face aux conséquences du

¹¹¹ Heidegger, *Acheminement vers la parole*, Tel Gallimard, p.16.

¹¹² Shakespeare, *Hamlet* Acte II, scène II, Folio Gallimard, 1985, p. 84.

¹¹³ Ibid. p. 90.

¹¹⁴ Id. p. 101

nominalisme. Depuis les 13^e, 14^e et 15^e siècles, dira Steiner, « le mouvement et la pulsation de l'âme sont perdus non pour l'homme mais pour sa conscience »¹¹⁵. Et quand les phrases se vident du sang de la vie, « le temps du verbiage est arrivé », dit-il encore.

Et là où le verbiage commence à régner, meurt aussitôt la vérité vécue intérieurement dans l'âme. Mais autre chose apparaît encore. Avec des phrases, les hommes échappent les uns aux autres; l'homme ne trouve plus l'homme dans la vie sociale. [...] Et les hommes devinrent toujours plus étrangers les uns aux autres. L'âme qui crie vers le social ne crie pas parce qu'elle est imprégnée de sens social, mais parce qu'elle ne l'éprouve pas en elle.¹¹⁶

Ces mots qui ne sont plus que des mots, cette phraséologie qui entraîne la mort de la vérité vécue intérieurement dans l'âme, entraîne aussi l'absence de sentiments profonds et de volonté. Là où l'emporte la phraséologie, l'emportent aussi les conventions dans les relations humaines et la routine dans la vie. On peut devenir d'habiles artisans de la reproduction, de la compilation, du patchwork, mais créer, créer du neuf, cela devient de plus en plus difficile. Toujours dans cette première conférence du cours pédagogique à la jeunesse, Steiner poursuit en disant:

Notre volonté s'est affaiblie, en ce sens que la pensée ne trouve plus la force d'endurcir la volonté au point que l'homme qui est pourtant un être pensant n'est plus en mesure de donner au monde une forme issue de ses pensées... Les pensées ne devraient pas être si faibles qu'elles restent là-haut dans la tête. Elles devraient être assez fortes pour traverser le cœur et l'homme tout entier, de la tête aux pieds; et cela serait bien mieux si au lieu que ce soit seulement les globules blancs et les globules rouges, ce soit aussi des pensées qui impulsent notre sang. Bien sûr il est précieux que l'homme ait aussi un cœur et pas seulement des pensées. Mais le plus précieux de tout c'est lorsque les pensées elles-mêmes ont un cœur. Cela, nous l'avons complètement perdu.¹¹⁷

Aujourd'hui une nostalgie profonde grandit en nous, tendant de plus en plus la corde intérieure, et cette tension croissante va éveillant peu à peu le besoin de retrouver ce que nous avons perdu, de retrouver l'intelligence du cœur.

¹¹⁵ Rudolf Steiner, *La rencontre des générations*, GA 217, E.A.R., 1988, p. 16.

¹¹⁶ Ibid. p.17-18.

¹¹⁷ Ibid. p.19.

2.3. Le ciel s'est tu

En ce 20^e et début 21^e siècle quel est donc le nouvel acte de la tragédie humaine amorcée depuis les 13^e, 14^e et 15^e siècles, tragédie de la chute de la parole dans le mot, de la perte du sens dans la signification et la définition? Nous l'avons compris, « les âmes humaines d'aujourd'hui ne sont plus les mêmes », le temps n'est plus où l'homme pouvait ouvrir son âme aux grandes révélations de l'esprit, où la Muse pouvait venir s'installer dans le cœur du poète et y chanter l'Odyssée de son héros; le temps n'est plus où l'âme humaine allait à la rencontre des Grandes Dames qu'étaient Grammatica, Rhetorica, Dialectica, Arithmetica, Geometrica, Musica et Astronomia. Leur souvenir est là encore vaguement présent dans nos salles de cours ou sur les murs de nos cathédrales. On peut les contempler sur le porche à droite du portail royal à Chartres. Elles entourent Maria, l'âme pure portant l'enfant roi sur ses genoux, symbole grandiose d'un itinéraire de haute naissance. Mais tout cela ne nous parle plus vraiment et les muses vivantes des Grecs sont devenues des dames terriblement desséchées que nous rencontrons, enfants, dans nos pauvres cours de grammaire, d'arithmétique, de géométrie etc.

L'expérience de la rencontre avec l'esprit, l'âme humaine ne l'a plus, du moins consciemment; le ciel s'est tu, le ciel s'est éteint. Seul un lointain écho se prolonge encore dans la tradition poétique, philosophique, religieuse. Au 19^e siècle, le poète Musset peut encore faire parler la Muse et dialoguer avec elle: « Poète, prends ton luth et me donne un baiser »; voilà une belle phrase poétique certes mais ce n'est plus qu'une belle phrase, dernier éclat de ces expériences intérieures des temps anciens où la lumière de l'esprit ruisselait à flot dans les âmes éblouies. Puis l'héritage du passé a été relayé par la tradition et la tradition, peu à peu coupée de la source de vie, s'est figée dans la sclérose, la mort, l'oubli. Le connaître s'est éteint dans le savoir. Dans une réflexion sur la religion et le Mystère de la Trinité, Steiner fait remarquer que, ces derniers siècles passés, « on en vint de plus en plus à la conscience de ceci »¹¹⁸:

Il ne faut pas toucher à ce qui a été dit sur l'En Haut par on ne sait quelles révélations qui ne peuvent plus être vérifiées. Mais la connaissance doit rester en bas: c'est là que l'on doit aller chercher tout ce qui est conceptuel.¹¹⁹

¹¹⁸ Rudolf Steiner, *Le Mystère de la Trinité*, GA 214, E.N., 1997, p. 38.

¹¹⁹ Ibid. p. 38

Autrement dit, le ciel est devenu une chape de béton.

2.4 L'âme humaine, une page blanche

Avec le tournant du 20^e siècle, les choses vont devoir changer. En effet, dit Steiner :

Auparavant, on s'était nourri de ce qui était ancien. Depuis le 15^e siècle, l'homme se trouve vis-à-vis du néant. Son âme est une page blanche.

Et comment vit-on depuis le 15^e siècle? Tout d'abord on s'est transmis de père en fils, par tradition ce qui auparavant était hérité d'une tout autre façon. Ainsi depuis le 15^e siècle, la tradition a survécu. Mais peu à peu la tradition est devenue toujours plus problématique. [...] À la fin du 18^e siècle, on en est arrivé à ce point que le père n'avait plus rien de sérieux à dire à son fils. [...] C'est ainsi qu'on entra dans le 20^e siècle et toujours le sentiment se faisait plus fort: aujourd'hui on se trouve devant le néant, il faut faire sortir de l'homme quelque chose de nouveau.¹²⁰

L'expérience vivante de la vérité s'est ainsi peu à peu éteinte dans la tradition transmise de père en fils; et puis la tradition s'est peu à peu éteinte dans le vide et l'impuissance à transmettre quoi que ce soit. Dès le premier regard posé sur la fin du 19^e et le début du 20^e siècle, apparaissent bien des signes de ce seuil que l'humanité est alors en train de franchir. Pensons seulement à Rimbaud le rebelle qui brise avec rage les idoles et tabous des "assis" pour trouer le grand passage vers les terres des *Illuminations*: étreindre l'univers comme on embrasse l'aube d'été. Pensons à Nietzsche, un autre grand briseur d'idoles, mais qui voit dans l'enfant l'aboutissement ultime des métamorphoses intérieures:

L'enfant est innocence et oubli, dit-il, un renouveau et un jeu, une roue qui roule sur elle-même, un premier mouvement, une sainte affirmation.¹²¹

Pensons encore à tous ces peintres, ces musiciens qui vont fracasser l'espace sonore et visuel, mettre en pièces le monde des formes et des lois anciennes, engendrant chaos, éclatement, dissonance, d'où soudain peut fulgurer une étoile filante, une note qui s'effile à l'infini ou la mère virginale de la dernière œuvre de Franz Marc portant l'enfant solaire comme un grain de lumière. Et puis, ce sont Picasso et Guernica, Kandinsky et ses

¹²⁰ Rudolf Steiner, *La rencontre des générations*, GA 217, E.A.R., 1988, p. 34.

¹²¹ Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, Les trois métamorphoses, Club du Meilleur Livre, 1959, p. 23.

Compositions, Schnittke et son *Choir Concerto* etc., etc. En tout cela une seule et même voix: brisons les murs des prisons mentales et libérons la vie de nouveau.

Les belles phrases, les conventions, « la simple routine de la vie tenant lieu de communauté de vie et de cœur, on pouvait les endurer tant que subsistait l'héritage des générations antérieures »¹²², dit encore Steiner; mais aujourd'hui l'âme humaine est comme une page blanche; les traditions et les héritages du passé ne lui parlent plus parce que se lève en elle « un désir ardent d'éprouver à nouveau la vérité, de vivre une communauté humaine véritable, d'avoir le courage de ressentir une véritable vie de l'esprit »¹²³. Mais si l'âme est devenue une page blanche, nous voilà devenu le poète de notre propre aventure, de notre propre advenir d'être humain, si l'on ne veut pas se perdre sur "les cimes du désespoir" de Cioran. Nous voilà convoqués à une anabase intérieure vers ce qui est à l'origine, au commencement, le *logos*, la parole parlante, la parole qui engendre, la parole qui est à la fois *logo-génèse* et *cosmogénèse*, la parole, lieu d'ancrage de l'unité qui transcende toute dualité, moi – monde, esprit – matière.

3. BEAUTÉ, VÉRITÉ, LIBERTÉ

3.1 Goethe et Schiller

Ainsi pour échapper à la sclérose des forces mortifères, il y a pour l'être humain une traversée à opérer, un pont à construire, un pont qui permette la libre circulation, le libre-échange entre le monde de l'esprit et le monde de la matière, qui résorbe dans le mouvement cette dualité, le pont du Conte du Serpent Vert et de la Belle Lilia de Goethe¹²⁴. La rencontre avec la Beauté y est d'abord épreuve de mort puis résurrection des forces de l'âme transmuées en amour, c'est-à-dire en pouvoir créateur. Ainsi peuvent être célébrées les "Noces Chymiques" du corps, de l'âme et de l'esprit. Faisant écho à ce conte de Goethe,

¹²² Rudolf Steiner, *La rencontre des générations*, GA 217, E.A.R., 1988, p. 20.

¹²³ Ibid. p. 20

¹²⁴ Goethe, *Le Serpent Vert*, E.A.R., 1987

Schiller dira dans ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* : « Et c'est par la Beauté que l'on s'achemine à la liberté »¹²⁵; car dit-il plus loin:

La Beauté est l'œuvre de la libre contemplation et avec elle nous pénétrons dans le monde des Idées, sans que toutefois, notons-le bien, nous quittions pour cela le monde des sens, ainsi qu'il arrive quand nous connaissons la vérité.¹²⁶

L'expérience est alors pure félicité parce que l'être humain fragmenté, mis en pièces par l'intellect, retrouve son unité, sa totalité, une totalité ouverte sur l'infini; l'être humain guérit, l'harmonie sociale est restaurée:

Le goût seul met de l'harmonie dans la société parce qu'il crée de l'harmonie dans l'individu. Toutes les autres formes de la perception fragmentent l'homme parce qu'elles se fondent exclusivement soit sur la partie de son être qui est vie sensible, soit sur celle qui est vie spirituelle; seule la perception de la beauté fait de lui une totalité, parce qu'elle oblige ses deux natures à s'harmoniser en un tout.¹²⁷

Voilà une voie qui s'ouvre vers la reconquête de l'unité perdue, la voie de l'art, à la fois contemplation et genèse de la beauté, la voie de l'éducation esthétique de l'être humain.

3.2 Nécessité d'un pont entre le sensible et le suprasensible

C'est ce même pont vertigineux entre le sensible et le non sensible que Steiner recherche sans relâche depuis sa première jeunesse, depuis sa première lecture de la *Critique de la Raison Pure* de Kant. Il y cherchait en vain une issue au problème dont dépendait, pour lui, la possibilité pour l'être humain d'être véritablement être humain et non animal (provisoirement) supérieur dans l'échelle de l'évolution de la nature. Autrement dit, pour lui, il faut absolument que Goethe l'emporte sur Darwin, sinon toute la réalité humaine s'effondre dans l'accidentel, le mortel, l'absurde, le déterminisme, le vide, le néant etc. Tout périt, tout meurt, tout s'anéantit et l'homme n'est plus qu'un grain de poussière dans un univers insensé, néant sans essence, amas grouillant de particules tourbillonnant dans le vide. Instinctivement Steiner ressent une profonde résistance à une telle négation de l'homme et de l'univers.

¹²⁵ Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Aubier, 1992, p. 91.

¹²⁶ Ibid. p. 327.

¹²⁷ Ibid. p. 367.

Si la philosophie critique de Kant nous guérit de nos prétentions au savoir absolu, elle est aussi une véritable opération chirurgicale qui ampute l'être humain de façon trop majeure et non nécessaire. Pour Steiner, il faut absolument trouver une perspective plus ouverte, à partir de laquelle on pourra embrasser d'un même regard, le monde des sens et le monde des idées, le monde des phénomènes et le monde des causes dernières, le monde sensible et le monde suprasensible, parce qu'ils sont une seule et même réalité, deux versants de la montagne qui se rejoignent à la cime. Le secret perdu de l'unité de l'esprit et de la matière n'est donc pas une vérité théorique; c'est un pouvoir réel de l'esprit sur la matière qu'il s'agit de reconquérir.

4. L'ORIENT À LA RENCONTRE DE L'OCCIDENT

4.1 Sri Aurobindo et le secret perdu

Arrivé à ce point de la réflexion, nous découvrons que l'Orient vient à la rencontre de l'Occident. L'Orient, particulièrement l'Inde gorgée de la présence de ses Dieux, a développé une expertise prodigieuse dans l'exploration des champs de l'âme et de l'esprit avec des méthodes et des techniques expérimentales fécondes pour cette exploration et bien établies. L'Occident, lui, triomphe de façon spectaculaire par les conquêtes de la science et de la méthode expérimentale dans le domaine de la matière. Mais, en Orient comme en Occident, le secret de l'unité s'est perdu, en Inde, par excès de spiritualisme, en Occident, par excès de matérialisme. En Inde, le monde de la matière s'est évanoui dans le jeu éblouissant de Maya, la Grande Illusion; en Occident, le monde de l'esprit s'est anéanti dans la grande illusion de l'idéologie pour ne retenir que la seule réalité sensible.

Faisant écho à la voix de Steiner, avec ce même souci du secret perdu de l'unité matière – esprit, retentit en Orient une autre grande voix de notre époque, la voix du penseur indien Sri Aurobindo. Éduqué en Occident, dans les écoles et institutions les plus prisées d'Angleterre, Sri Aurobindo découvre, bouleversé, l'état de son peuple, de sa culture, à l'âge de vingt ans. L'affaissement intérieur, l'inertie, la misère morale et physique dans laquelle se trouve son pays, tout cela l'interpelle: comment en est-on arrivé là? Que s'est-il passé depuis les grands Rishis des temps védiques dont l'âme vaste, puissante

convoquait en chantant la présence de l'Un dans le multiple ? Il entreprend alors une véritable archéologie des couches sédimentaires du passé pour peu à peu comprendre – et comprendre en Inde veut dire faire l'expérience - comment le « Tout est Brahman » des Veda et des Upanisads anciennes est devenu « Tout est Brahman sauf le monde » dans le Vedanta de Shankara et de ceux qui le suivront. L'expérience méditative avec les Veda lui fera redécouvrir la porte des mystères de la matière et de la victoire sur la Mort; son grand poème épique, *Savitri*, est consacré à la percée de ces mystères :

Quand l'obscurité se fera profonde, étouffant le sein de la terre,
Quand le mental corporel de l'homme sera la seule lampe,
Comme un voleur dans la nuit viendront les pas cachés
De celui qui entre inaperçu dans sa maison. [...]
Une puissance furtive gagnera la chambre intérieure du mental,
Un charme et une douceur ouvriront les portes closes de la vie
Et la beauté vaincra la résistance du monde...
Dans la matière s'allumera le brasier de l'esprit,
Dans les corps s'enflammera la naissance sacrée;
La Nuit s'éveillera à l'hymne des étoiles,
Les jours deviendront une heureuse marche de pèlerin,
Notre volonté, une force du pouvoir de l'Éternel,
Et la pensée, un rayonnement du soleil de l'esprit.¹²⁸

Cette convergence de l'Orient et de l'Occident dans le souci de l'unité perdue, en les personnes de Rudolf Steiner et de Sri Aurobindo, prenons-la simplement comme un autre signe qui parle, dans la même direction, de l'être humain de notre époque et de ses aspirations profondes, qui vient nous confirmer encore davantage le sens à donner au vecteur du devenir humain. Pour tous les deux, c'est la grande aventure de la conscience qu'il faut entreprendre, la recherche d'un troisième lieu de séjour qui ne serait pas une simple synthèse des deux mondes (des sens et de l'esprit) mais plutôt une fine pointe, un lieu aigu et vibrant d'effulgence de l'activité conjointe des deux mondes.

4.2 *La philosophie de la liberté* ou l'aventure intérieure du jeune Steiner

Le paysage d'un spiritualisme expérimental comme on le trouve en Inde peut nous aider à mieux saisir et accueillir l'aventure intérieure dans laquelle se lance avec intensité le

¹²⁸ Sri Aurobindo, *Savitri*, traduction de Satprem, IRÉ, Paris, 1998, Livre I Chant IV, p. 86.

jeune Steiner en s'appuyant non sur les Veda ou les Upanishads, mais sur Kant puis Hegel, Fichte, Schelling. Sa première découverte, il la raconte dans une lettre à un ami, Joseph Köck; il a alors vingt ans:

C'était la nuit du 10 au 11 janvier, au cours de laquelle je n'ai pas dormi un seul instant. Je m'étais occupé jusqu'à minuit et demi de divers problèmes philosophiques, et me jetai enfin sur mon lit; mon effort avait tendu l'an dernier à éprouver la vérité de ce que dit Schelling: « En nous tous réside une faculté, mystérieuse et sans pareil, de laisser derrière nous tout ce qui change avec le temps pour nous retirer au plus intime de notre soi dépouillé de tout ce qui est venu l'envelopper de l'extérieur, pour y contempler, sous la forme de l'immutabilité, l'éternel en nous ». Je croyais et crois encore avoir, en toute clarté, découvert en moi cette faculté des plus intimes.¹²⁹

L'aventure se poursuivra encore pendant des années et sera relatée dans son livre *La philosophie de la liberté* qu'il considère vraiment comme le récit de sa propre odyssée. Ainsi écrira-t-il à son amie Rosa Mayreder:

Je n'enseigne pas, je raconte ce que j'ai vécu intérieurement. [...] Je voulais d'abord montrer la biographie d'une âme en lutte pour s'élever jusqu'à la liberté. Et là on ne peut rien faire pour ceux qui veulent s'avancer avec vous par-dessus les écueils et les abîmes. Il faut voir soi-même.¹³⁰

L'enjeu de cette aventure est de taille car elle va décider si l'être humain n'est qu'un être de nature, un animal supérieur parmi les animaux, mais un animal tout de même. Alors il n'y aura plus qu'un pas à faire pour considérer cet être humain comme une machine qui produit à partir des seules réactions chimiques de sa substance matérielle toutes les nuances de ce qu'on appelle par ailleurs la vie psychique, toute la complexité des pensées, des sentiments, de l'activité volontaire. Si l'on résiste à cette vision de l'être humain et qu'on lui accorde une âme ou un psychisme qui n'est pas engendré par des réactions chimiques de la matière, nous sommes en face d'une dualité, d'une déchirure irréductible. Descartes ne nous a pas convaincus et le mystère de la vie psychique dans un corps humain terrestre reste entier. D'autre part les animaux aussi ont une âme, une vie psychique, dans la mesure où ils ont des affects, des appétits, de l'intelligence pour résoudre des problèmes. L'être humain va-t-il pouvoir se distinguer de l'animal de façon essentielle et pas seulement accidentelle?

¹²⁹ Rudolf Steiner, *Briefe I 1881-1890*, Dornach; lettre à J Köck, citée par P.H Bideau dans son introduction à *La Philosophie de la Liberté*, E.N., 1993, p. 9.

¹³⁰ Otto Palmer, *Rudolf Steiner s'exprime sur sa philosophie de la Liberté*, E.N., 1993, p. 28.

Oui dira Kant, pour autant qu'il aspire et tend de tout son être à la vie morale; c'est-à-dire dans la mesure où :

Le véritable mobile de la raison pure pratique n'est autre que la pure loi morale elle-même, en tant qu'elle nous fait sentir la sublimité de notre propre existence suprasensible et que subjectivement dans les hommes qui ont conscience en même temps de leur existence sensible et de la dépendance qui en résulte pour eux relativement à leur nature, en tant qu'elle est pathologiquement affectée, elle produit du respect par leur plus haute détermination.¹³¹

Cette autonomie morale selon Kant n'est malheureusement qu'un horizon qui fuit toujours *ad infinitum*, et nous renvoie nécessairement au domaine de la foi et de la religion avec les postulats de l'immortalité de l'âme et de l'existence de Dieu: l'homme étant imparfait, on doit admettre pour lui la possibilité de se perfectionner sans fin; la liberté de l'homme ne pouvant être objet de connaissance devient objet de foi au même titre que l'immortalité de l'âme et l'existence de Dieu. Ceci n'est pas supportable pour la conscience moderne. La foi qui n'est qu'acceptation d'un ordre supérieur, soumission à des principes donnés à priori n'est plus possible. Il faut aussi l'expérience pour entraîner la conviction et c'est le développement de l'expérience qui va pouvoir faire reculer les limites du connaître. « La foi, dira Sri Aurobindo, est une intuition qui non seulement attend l'expérience pour être justifiée mais qui conduit à l'expérience ».¹³² Il faut donc lever l'interdit kantien qui pèse sur la connaissance nouménale, suprasensible, il faut pouvoir explorer les cimes de l'intuition et chercher à s'y établir avec fermeté. Cela veut dire dépassement de la pensée dans le penser pur, le penser d'avant le penser, sorte d'expérience musicale de l'intervalle entre observation et intuition, un suspens intérieur vertigineux où l'on assiste à la confluence des forces créatrices de formes de l'esprit et des forces actives de la substance de la vie. Penser devient alors un acte de création et de liberté; le penser devient l'art royal par excellence.

¹³¹ Kant, *Critique de la Raison Pure Pratique*, PUF, 1960, p. 93.

¹³² Sri Aurobindo, *Letters I*, 179, Édition du Centenaire, Pondichéry, 1972

5. NOUVELLES PERSPECTIVES EN ÉDUCATION: APPRENDRE À PENSER

Dans cette perspective, éduquer, instruire, ne peuvent plus se contenter de transmettre des pensées; les pensées ne sont que les scories d'une intense combustion intérieure. Il faut apprendre à penser et non pas à avoir des pensées. Il faut donc allumer un feu plutôt que remplir un seau comme on disait dans la Grèce ancienne. L'art de l'éducation dira Steiner est un art de l'éveil, de l'éveil à l'esprit et cela s'accomplit selon différents modes, différentes manières, suivant le lieu et le moment du devenir de l'être humain en l'enfant.

Ainsi, si c'est par le penser et le développement du penser que l'être humain conquiert son humanité (ou peut-être mieux, son "humanité"), ce qui fait de lui un être humain parce qu'il élève son âme jusqu'en l'esprit, nous aurons d'abord à regarder comment Steiner pose la question du "*Qu'est-ce que penser?*", puis comment la réponse qu'il donne à la question fonde la possibilité de la liberté pour l'être humain, celle-ci devenant le vrai but de l'éducation.

Ce faisant, nous nous trouvons là en un lieu de souci partagé par bien d'autres courants de la pensée contemporaine, depuis Wittgenstein jusqu'à Edgar Morin et la pensée complexe, en passant par Nietzsche, Heidegger, Habermas, Deleuze, pour ne citer qu'eux. On ne sait plus qu'enseigner un mode de pensée linéaire, discursif, chaîne de concepts articulés selon les lois de la logique; pensée qui analyse, sépare, divise, mais ne livre plus que le cadavre de la réalité. Ainsi dira Edgar Morin dans une communication au congrès international de 1997 :

[...] le mode de pensée ou de connaissance parcellaire, compartimenté, mono disciplinaire, quantificateur, nous conduit à une intelligence aveugle, dans la mesure même où l'aptitude normale à relier les connaissances s'y trouve sacrifiée au profit de l'aptitude non moins normale à séparer. Car connaître, c'est, dans une boucle ininterrompue, séparer pour analyser et relier pour synthétiser ou complexifier. La prévalence disciplinaire séparatrice nous fait perdre l'aptitude à relier, l'aptitude à contextualiser, c'est-à-dire à situer une information ou un savoir dans son contexte naturel. Nous perdons l'aptitude à globaliser, c'est-à-dire à introduire les connaissances dans un ensemble plus ou moins organisé. Or les conditions de toute connaissance pertinente sont

justement la contextualisation, la globalisation. [...] Ainsi vivons-nous sous l'empire de ce qu'on pourrait appeler un paradigme de disjonction.¹³³

Cet empire d'un paradigme de la disjonction nous a conduit à toutes les scissions de la modernité dont parle Habermas¹³⁴ mais aussi tout simplement à l'oubli de la vraie reliance, celle de l'intelligence du cœur, de ce cœur qui « a sa raison que la raison ne connaît pas » pour évoquer Blaise Pascal. Or, il se pourrait que l'amour ait encore quelque chose à dire dans le champ de "Philo-Sophia," de la "Sophia" qui a pour prénom *φιλειν*, aimer, et que celle-ci n'a nulle raison, face à la Science, de s'en trouver honteuse. Une chose est sûre, c'est que les fondations de l'éducation s'en trouveraient raffermis. - *Putting the Heart back into Education – before it's too late* - « Remettre le Cœur dans l'Éducation – avant qu'il ne soit trop tard »: c'est ainsi que Richard House¹³⁵ intitule un de ses articles parus dans *The Mother Magazine*¹³⁶, en Angleterre.

¹³³ Edgar Morin, *Communication au Congrès International: "Quelle Université pour demain? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université."* Locarno 30 avril-2 mai 1997, in *Motivation* no 24, 1997.

¹³⁴ Jürgen Habermas, *Le discours philosophique de la modernité*, NRF, 1988, p. 54-60.

¹³⁵ Richard House, Research Center for Therapeutic Education, Roehampton University, London, UK.

¹³⁶ *The Mother Magazine*, UK, Spring 2004, p. 6-10.

Troisième chapitre – Fondements gnoséologiques pour de nouvelles perspectives en éducation

La philosophie est un art [...].

Tous les vrais philosophes furent des artistes du concept. Pour eux, les idées humaines devenaient le matériau de l'art et la méthode scientifique une méthode artistique. Le penser abstrait en acquiert vie concrète, individuelle. Les idées deviennent des puissances de vie.

Rudolf Steiner, *La philosophie de la liberté*, E.N. p. 262.

SOMMAIRE : 1. L'ITINÉRAIRE PHILOSOPHIQUE DE STEINER: 1.1 Repères biographiques; Steiner et la rencontre de Goethe le savant, aux Archives de Weimar; 1.2 L'itinéraire intérieur de Steiner; 1.3 Vers une nouvelle épistémologie, goethéenne et post-kantienne. 2. KANT ET LA QUESTION DU CONNAÎTRE; 2.1 Kant et les idéalistes allemands; 2.2 Le débat Goethe-Kant; 2.2.1 *La fracture kantienne*; 2.2.2 *Absolutisme et dogmatisme*; 2.2.3 *De l'espérance raisonnable*; 2.2.4 *Ricœur et la liberté selon l'espérance*; 2.2.5 *Kant et la liberté selon l'espérance*; 3. LE SAUT QUALITATIF DE GÛETHE; 3.1 Vers un empirisme idéal; 3.1.1 *Le phénomène primordial*; 3.1.2 *De l'idée à la natura naturans* comme totalité infinie; 3.2 Aux frontières de l'âme.

À la recherche de fondements pour de nouvelles perspectives en éducation qui puissent éviter le risque de devenir système, théorie, tombeau pour la vie et son exubérance dans l'enfance, la jeunesse, l'étape suivante demande que l'on examine plus en profondeur la révolution post-kantienne que représente la gnoséologie steinerienne, son ancrage dans le champ philosophique de l'époque, son rapport à la philosophie critique de Kant et au développement de l'épistémologie goethéenne. Dans quelle mesure va-t-elle pouvoir assurer une dynamique forte de cohésion, de "cor-respondance", de "co-résonnance" des différents aspects de la réalité humaine toujours en mouvement et en devenir, dans la vie intérieure comme dans les rapports au monde, à la nature. C'est la question qui habite Steiner depuis l'aurore à peine naissante de sa pensée.

1. L'ITINÉRAIRE PHILOSOPHIQUE DE STEINER

1.1 Repères biographiques

1.1.1 Steiner et les éditions des oeuvres scientifiques de Goethe

Lorsque le jeune Steiner publie son livre *La philosophie de la liberté* en 1893, il est à Weimar, petite bourgade capitale du Grand Duché de Saxe mais à cette époque, haut-lieu de la culture germanique où s'épanouit l'idéalisme allemand, au côté de la ville universitaire de Iéna qui en dépend; haut-lieu de confluence exceptionnelle d'esprits puissants, ceux qu'on appellera parfois les titans de Iéna – ou de Weimar – à savoir: Goethe, Schiller, Fichte, Schelling, Hegel¹³⁷, pour ne citer que ceux qui sont le plus universellement connus; tous sont habités par la présence d'un autre géant de ce temps-là: Emmanuel Kant¹³⁸, lieu de références de tous les débats. Il est à la fois le grand inspirateur de cet idéalisme allemand en même temps que l'objet des contestations, de la volonté de surmonter à tout prix la frontière infranchissable qu'il établit entre le sensible et le suprasensible, avec toutes les conséquences qui en découlent, sur le plan de la connaissance comme sur le plan de l'éthique.

En 1893 Steiner a trente-deux ans; il travaille aux Archives de Goethe et de Schiller à l'édition des œuvres scientifiques de Goethe dans le cadre de l'Édition Sophie, du nom de la Grande Duchesse Sophie de Weimar. Lors de son premier contact avec Weimar en août 1889, il avait écrit à Richard Specht¹³⁹ toute son émotion lorsqu'il mit le pied sur ce sol qui avait porté les plus grands maîtres allemands:

J'éprouve un sentiment tout particulier d'avoir sous les pieds le sol qui a porté les plus grands maîtres allemands. [...] Lorsque je me suis trouvé pour la première fois devant ces magnifiques statues (de Goethe et de Schiller), il me sembla tout à coup que tout ce que j'avais pensé et imaginé sur Goethe et Schiller, recevait une vie nouvelle, comme si un souffle vivifiant très particulier planait sur l'ensemble.¹⁴⁰

¹³⁷ Quelques dates; Goethe (1749-1832), Ministre et conseiller de l'Archiduc de Saxe, est à Weimar dès 1775; Schiller (1759-1805) y arrive en 1788, quelques années avant la nomination de J.G. Fichte (1762-1814) à l'université de Iéna en 1794; Schelling (1775-1854) y enseignera de 1798 à 1803, Hegel (1770-1831) de 1801 à 1807.

¹³⁸ E. Kant (1724-1804) ne quittera jamais sa retraite de Königsberg, de la naissance à la mort.

¹³⁹ Richard Specht était le père des enfants dont le jeune Steiner encore étudiant avait été le précepteur à Vienne.

¹⁴⁰ Lettre citée par J. Hemleben, *Rudolf Steiner*, Édition Fischbacher-Paris, 1967, p. 44.

D'une façon générale, tous ces grands esprits qui le nourrissent depuis sa première jeunesse sont maintenant là présents, fécondant, approfondissant toujours davantage sa propre méditation intérieure. Ainsi à son ami Friedrich Lemmermayer il écrira encore ceci:

Je t'avoue que c'est avec un sentiment tout particulier que l'on foule le sol de Weimar. C'est comme si s'animait d'une vie nouvelle tout ce que nous avons pensé, tout ce à quoi nous avons songé au sujet des plus grands esprits de notre nation, comme si nous le ressentions mieux, l'éprouvions plus profondément¹⁴¹.

Cependant comment se fait-il que ce jeune homme de Vienne se retrouve ainsi loin de sa terre natale, au milieu de tous ces éminents savants et professeurs des Archives de Goethe et de Schiller, chargé de la responsabilité de rassembler, éditer tous les écrits et manuscrits de Goethe dans le domaine de la morphologie animale et végétale? On lui offrait là une entrée exceptionnelle dans le sanctuaire le plus intime de celui qui considérait comme plus importante son œuvre de savant que celle de poète et d'écrivain. Plus surprenant encore: s'il avait été recommandé pour occuper un tel poste, c'est qu'il avait déjà été responsable avec succès de l'édition des œuvres scientifiques de Goethe pour une autre grande édition, l'édition *Kürschner* de Vienne dans la *Deutsche National-Literatur*. Il avait alors vingt et un ou vingt-deux ans. C'est le moment, en effet, où une main l'aide à trouver son chemin, une main amie et paternelle, celle de Karl Julius Schröer, professeur de littérature allemande à l'École Technique Supérieure de Vienne où Rudolf Steiner poursuit ses études depuis 1879.

1.1.2 La rencontre de K. J. Schröer

La rencontre avec Schröer fut décisive pour Steiner sur bien des plans; ce fut la rencontre avec Goethe, avec Faust en particulier. Le cri initial de Faust retentit dans son âme de façon aussi brûlante, explosive:

Ainsi donc, ô philosophie,
Et médecine et droit encore,
Hélas, et toi, théologie,
Je vous ai d'un ardent effort,

¹⁴¹ Rudolf Steiner, *Briefe, Band I, GA 38*, p. 207; cité par Geneviève et Paul Henri Bideau, *Une Biographie de Rudolf Steiner*, E.N., 1997, p. 58.

Approfondis toute ma vie
Et je reste là comme un sot,
Sans avoir avancé d'un mot.
On m'appelle docteur et maître
Et voilà bien dix ans peut-être
qu'à droite, à gauche, en haut, en bas,
Je mène par le nez ceux qui suivent mes pas
Et vois qu'on ne peut rien connaître.
Comment ce cœur n'éclaterait-il pas?¹⁴²

Voilà le cri de l'âme prise dans la fracture profonde de l'être, fracture entre le monde sensible de la nature et le monde suprasensible de l'esprit, entre ce que perçoivent les sens et ce que je voudrais connaître. Steiner le vit de façon intense depuis son enfance, avec ce besoin aigu de pouvoir réconcilier la présence de l'esprit avec la réalité de la nature. Cela va devenir maintenant l'unique motivation de toutes ses réflexions, de toutes ses recherches, de toutes ses études. Ainsi, quoique étudiant à Polytechnique, il trouve le moyen d'aller à l'université suivre des cours de philosophie et de sciences naturelles: « Je me consacrais entièrement à cette étude (des sciences naturelles), dit-il, tout en nourrissant, au fond de moi-même, l'espoir de trouver un jour le trait d'union entre les sciences de la nature et la science de l'esprit »¹⁴³.

D'une façon générale, il recherche toutes les situations et les rencontres possibles avec les esprits les plus éminents de cette capitale de la culture qu'est alors Vienne, non seulement dans le domaine de la musique, mais aussi des sciences et de la philosophie. Délaissant certains cours de l'École Polytechnique, il ira suivre ceux de Zimmermann, disciple de Herbart, ceux de Franz Brentano; il se liera profondément avec le travail de Ernst Hæckel, disciple de Darwin, avec le professeur Reitlinger pour les dernières recherches en physique. À première vue, on pourrait penser qu'il se disperse, mais l'axe de tous ces intérêts reste le même: nous guérir de la fracture du réel, fonder une gnoséologie de l'unité: « la théorie mécanique de la chaleur ainsi que la théorie ondulatoire des phénomènes lumineux et de l'électricité, m'incitèrent, dit-il, à étudier la théorie de la connaissance »¹⁴⁴. On le voit donc, avant même de se plonger dans l'œuvre scientifique de

¹⁴² Goethe, *Faust*, traduction Jean Malaplate, Édition Flammarion, 1984, p. 35.

¹⁴³ Rudolf Steiner, *Autobiographie*, GA 28, E.A.R., 1979, p. 76.

¹⁴⁴ Ibid. p. 78.

Goethe, Steiner est tout entier habité par ce qui sera la question à l'arrière plan de toute son œuvre: la question du connaître et d'une théorie de la connaissance qui puisse fonder l'unité du réel.

1.2 L'itinéraire intérieur

Cette vie de Vienne et tout ce qu'elle offre, fera forte impression sur le jeune homme: « Je fus vivement impressionné par le fait de pouvoir m'initier à la philosophie en entendant directement les philosophes au lieu d'avoir à me contenter de la lecture de leurs ouvrages »¹⁴⁵. Il faut dire qu'il s'y était bien préparé, particulièrement durant l'été qui avait précédé son entrée à Polytechnique; corps et âme il avait plongé dans l'étude des idéalistes allemands. Depuis l'âge de quinze ans déjà il était un lecteur assidu de Kant et de *la Critique de la Raison Pure*. Maintenant dit-il,

il me restait à acquérir de Kant une compréhension plus exacte que je n'avais pu le faire jusqu'alors. Mais je n'y accédais pas en m'en tenant à la Critique de la Raison Pure. Je me plongeai donc dans les *Prolégomènes à toute métaphysique future*. Je crus comprendre dans ce livre, qu'il était indispensable d'étudier à fond tous les problèmes que Kant avait proposés aux philosophes. Je m'efforçai avec une conscience toujours plus lucide de transposer en un moule de pensées claires la vision immédiate que j'avais des mondes spirituels. Alors même que je me consacrai à ce travail intérieur, je cherchai à m'orienter parmi tous les chemins empruntés par les philosophes contemporains ou épigones de Kant.¹⁴⁶

À travers cette brève esquisse de l'itinéraire du jeune Steiner et du développement de sa pensée, on peut comprendre pourquoi le professeur K. J. Schröer a vite saisi le potentiel exceptionnel de ce jeune étudiant, la profondeur et la maturité précoce de sa réflexion, de sa recherche, tant dans le domaine des sciences que de la philosophie et de la culture en général. On comprend qu'il n'ait pas hésité à le recommander comme premier éditeur des œuvres scientifiques de Goethe aux éditions Kürschner. C'est ainsi que Rudolf Steiner sera amené à écrire ses premiers essais philosophiques, sous la forme d'introductions aux différents traités scientifiques de Goethe. Nous en avons des traductions partielles en français dans l'édition Triade du *Traité des couleurs* et de *La Métamorphose des plantes*.

¹⁴⁵ Ibid. p. 65.

¹⁴⁶ Ibid. p. 62.

1.3 Vers une nouvelle épistémologie, goethéenne et post-kantienne

Par ce travail qui l'amène au cœur de l'activité créatrice du génie de Goethe, de ses observations de la nature, Steiner va peu à peu mûrir pendant près de quinze ans, une épistémologie qui prend racine dans la démarche goethéenne mais qui va ouvrir encore plus largement l'horizon du connaître et venir fonder sa *Philosophie de la liberté* ainsi que tout son travail ultérieur. Dans sa thèse d'État¹⁴⁷, Paul-Henri Bideau en détaille toutes les étapes de développement avec grande profondeur et acuité, à travers la suite des différents ouvrages de Rudolf Steiner publiés à cette époque: de 1883 à 1897 ce sont les *Introductions aux écrits scientifiques de Goethe*; en 1886, une *Théorie de la Connaissance chez Goethe*; en 1888, *Goethe Père d'une esthétique nouvelle*; en 1891, la thèse de doctorat en philosophie: *La question fondamentale de la théorie de la connaissance, compte particulièrement tenu de la Doctrine de la Science de Fichte*, thèse largement publiée en 1892 sous le titre *Vérité et Science*; en 1893, paraît *La philosophie de la liberté*; en 1895, *Nietzsche, un homme en lutte contre son temps*; en 1897, *Goethe et sa conception du monde* ainsi qu'un essai non traduit, *Häckel und seine Gegner (Häckel et ses opposants)*. Comme on le voit, toutes ses préoccupations tournent toujours autour de la même question centrale pour lui, la question du connaître; car de cette réponse dépend aussi la possibilité de la liberté et la dignité de l'être humain qu'il s'agit pour lui d'élever au-dessus du règne animal, en dépit de la forte pression exercée alors par Darwin et le darwinisme.

Cette double question du connaître et de la liberté est inscrite en filigrane derrière tout le développement de cette longue méditation qu'est son ouvrage *La philosophie de la liberté*; la question de la possibilité de fonder une certaine vision de l'être humain (débat avec Darwin et le darwinisme) qui puisse soutenir une possibilité de connaître qui soit fondatrice de la liberté (débat avec Kant et la philosophie critique), « pourvu seulement que l'on trouve le domaine de l'âme où peut se déployer le libre vouloir ».¹⁴⁸ Cette double question Steiner la formulera de la façon suivante dans l'avant-propos de l'édition de 1918, soit vingt-cinq ans après la première édition en 1893:

¹⁴⁷ Paul-Henri Bideau, *Rudolf Steiner et les Fondements Goethéens de l'Anthroposophie*, Université de Paris-Sorbonne, UFR d'Études Germaniques, Paris 1990

¹⁴⁸ Rudolf Steiner, *La philosophie de la liberté*, GA 4, E.N., 1993, p. 18.

C'est d'après deux questions fondamentales de la vie de l'âme humaine que s'oriente tout ce qui va être traité par ce livre. La première est de savoir s'il existe une possibilité de voir l'entité humaine de façon telle que cette vision s'avère être un soutien pour tout ce qui vient à l'être humain dans l'expérience ou dans la science, mais dont il a l'impression que cela ne peut pas se soutenir soi-même; que cela peut être poussé par le doute et le jugement critique dans le domaine de l'incertain. La deuxième question est celle-ci: L'être humain est-il en droit, en tant qu'être qui veut, de se déclarer détenteur de la liberté ou bien cette liberté est-elle une simple illusion qui naît en lui parce qu'il ne distingue pas les fils de la nécessité auxquels est suspendu son vouloir, tel un processus naturel?... Il sera montré dans cet écrit que les expériences de l'âme que l'être humain doit faire par la deuxième question dépendent du point de vue qu'il peut adopter à l'égard de la première.¹⁴⁹

La question du connaître dans son lien intime avec celle de la liberté, est donc là présente comme un leitmotiv, on pourrait presque dire depuis son enfance, si on se reporte à son autobiographie; lorsque vers l'âge de quinze ans, il achète un peu par hasard et de façon tout à fait innocente *La Critique de la Raison Pure* de Kant :

C'est l'aspiration tout à fait personnelle de ma vie intérieure, dit-il, qui suscita cet intérêt tout à fait illimité pour *La Critique de la Raison Pure*. Je m'efforçais d'une façon bien juvénile, de comprendre jusqu'à quel point la raison humaine était capable d'accéder véritablement à l'essence même des choses.¹⁵⁰

Et plus loin, il ajoute:

Je voulais me faire une opinion sur les rapports de la pensée humaine avec l'acte créateur de la nature; [...] j'étais d'autre part sans cesse préoccupé par l'étendue de la faculté de penser propre à l'homme. Je pressentais que la pensée pouvait être développée et devenir une force capable d'embrasser véritablement les choses et les événements du monde. Imaginer une "matière" qui resterait en dehors de la pensée et dont nous n'aurions qu'un simple reflet, cela m'était insupportable. Je me répétais sans cesse à moi-même: le contenu des choses doit pénétrer dans la pensée de l'homme.

Sur ce point, je me heurtais à Kant. Cependant, je ne le percevais alors pas réellement ce désaccord. Car je voulais avant tout acquérir par *La Critique de la Raison Pure* des points d'appui solides pour parfaire mon propre système de pensée.¹⁵¹

¹⁴⁹ Ibid. p.17.

¹⁵⁰ Rudolf Steiner, *Autobiographie*, GA 28, E.A.R., 1979, p. 45-46.

¹⁵¹ Ibid. p. 47-48.

Quels sont ces points d'appui solides qu'offrent Kant et la philosophie critique? Qu'est-ce qui, selon Steiner, devra être conduit plus loin?

2. KANT ET LA QUESTION DU CONNAÎTRE

2.1 Kant et les idéalistes allemands

Kant, c'est celui qui aura su, selon l'expression de Goethe « nettoyer le manteau de la philosophie de tant de préjugés malsains ». En effet, Kant entre en lice dans l'histoire à un moment de grande "dé-raison", de folle prétention totalitaire à dire et faire le bien total dans l'histoire, crevant impitoyablement toutes les enflures arrogantes de la prétention au sublime, à la vertu, au savoir absolu, mais en même temps ouvrant à son insu la porte au pessimisme, voire au nihilisme, au désespoir ou à la révolte. Cette tension inhérente au kantisme n'échappera pas à Goethe, tension entre l'aspiration légitime et raisonnable à saisir la totalité et d'autre part, l'affirmation du mal radical dont est affligée la nature humaine, de sorte que le même Goethe complètera la phrase ci-dessus mentionnée de la façon suivante: « Le philosophe, après avoir nettoyé le manteau de la philosophie de tant de préjugés malsains l'a de nouveau souillé de façon sacrilège par ses radotages sur le mal originel ». ¹⁵²

En effet, il y a chez Kant un paradoxe d'une certaine façon insensé, déraisonnable, entre la légitimité de l'espérance et ce pessimisme foncier concernant la nature humaine dont on ne peut être sauvé que par l'ordre de la grâce et de la foi. En voulant nous guérir de la déraison des totalitaristes, des révolutionnaires, des dogmatiques de l'absolu, des millénaristes, Kant ne nous plonge-t-il pas dans une autre déraison, celle du mal radical, de la nature misérable de l'homme, de son néant, dont il n'arrive à nous sauver que par un autre dogmatisme, celui de l'espérance, fruit de la seule foi en la grâce divine, un dogmatisme religieux conduisant à plus ou moins brève échéance, à la révolte, à une métaphysique de l'absurde et du néant, à un certain "fixisme" dans le vide métaphysique. D'où les protestations non seulement de Goethe mais aussi de contemporains comme Schiller, Fichte, Schelling, Hegel, un peu plus tard Nietzsche, pour ne pas les nommer tous. Ils crient

¹⁵² Cité par R. Friedenthal dans *Goethe, sa vie et son temps*, édit. Fayard, 1967, p. 373.

à la trahison, à la résurgence de la "perversion platonicienne" dont Kant reste victime malgré sa critique acerbe des mystagogues et de la dérive platonicienne. Rudolf Steiner leur emboîtera le pas quand sera venu le temps de sa maturité philosophique.

Au cœur du problème se trouve, pour tous, la question de l'épistémologie et de la possibilité d'une faculté de connaissance permettant de fonder raisonnablement (*vernünftiglich*), d'enraciner raisonnablement l'espérance dans le sol de la nature humaine elle-même, au lieu de la déplacer dans la foi en une transcendance divine qui se révèle aux élus dans et par la grâce, c'est-à-dire l'irruption d'une totale irrationalité à laquelle l'être humain demeure étranger, sur laquelle il n'a absolument aucune prise et qui ne laisse comme alternative possible que la soumission (dans la foi) ou la révolte. L'être humain dans sa nature essentielle d'être libre serait-il à jamais perdu pour lui-même? C'est bien là le point qui fait réagir les idéalistes comme Goethe, Schiller, Fichte, - et Rudolf Steiner à leur suite.

2.2 Le débat Goethe-Kant

2.2.1 La fracture kantienne

Goethe compte parmi les premiers à avoir perçu et reconnu la grandeur de la pensée de Kant, à avoir saisi la prodigieuse révolution qu'il enclenche face à la métaphysique classique. Dans un sens il est profondément kantien lorsque Kant opère ce renversement total de perspective dans le processus de connaissance et renvoie à l'examen de l'activité de la raison elle-même, du sujet pensant, avec les exigences que cela implique, au lieu d'une soumission aveugle à l'objet donné.

Cependant l'examen kantien des conditions de possibilité du connaître de la raison humaine ne veut prendre aucun risque et se lancer à l'aventure sur l'« océan vaste et orageux » qui entoure « le pays de la vérité » pour reprendre la métaphore filée de Kant au chapitre III de l'Analytique des principes de la *Critique de la Raison Pure* :

Nous avons maintenant parcouru le pays de l'entendement pur en examinant soigneusement chaque partie; nous l'avons aussi mesuré et nous y avons fixé à

chaque chose sa place. Mais ce pays est une île que la nature enferme dans des bornes immuables.¹⁵³

Autrement dit Kant n'est pas le penseur du devenir, de la mobilité, du changement et des métamorphoses. Il y a là trop d'incertitude et de risques; point de repères pour se retrouver dans « l'empire de l'illusion » qui entoure « le pays de la vérité » :

C'est, dit-il, le pays de la vérité (mot séduisant) entouré d'un océan vaste et orageux, véritable empire de l'illusion, où maints brouillards épais, des bancs de glace sans résistance et sur le point de fondre offrent l'aspect trompeur de terres nouvelles, attirent sans cesse par de vaines espérances le navigateur qui rêve de découvertes et l'engagent dans des aventures auxquelles il ne sait jamais se refuser et que, cependant il ne peut jamais mener à fin.¹⁵⁴

Kant n'est assurément pas l'homme du voyage et de l'aventure, alors que Goethe traverse à pieds les montagnes, disparaît une couple d'années, à l'insu de tous, dans un voyage en Italie dont il revient transformé dans les moindres fibres de son être, dans et par sa rencontre avec l'art et la nature. Il a découvert au plus profond de lui que la nature ou plutôt Nature, est une artiste dont la créativité est infinie – et ce ne sont point là mots, fantaisie de poète, mais expérience. Il va développer avec la même clarté et la même lucidité que Kant, une observation de grande acuité, de l'activité de la conscience, véritable théâtre où se jouent les drames (et les comédies) du monde et dont les acteurs, à la fois se cachent et se révèlent dans le jeu des apparences, pourvu que l'on sache voir et entendre.

Goethe n'est pas l'insulaire qui se replie dans l'assurance d'un continent qui peut être exploré de fond en comble parce que limité à ses contours. Goethe, c'est le voyage dans l'inconnu, avec cette même foi en le devenir humain que Le Seigneur, dans le Prologue au Ciel de son *Faust*. Le projet goethéen de connaissance de la nature et de l'être humain remet entre les mains de l'homme les clefs de sa destinée et lui accorde la possibilité de construire les ponts nécessaires à une expérience de connaissance unifiante et globale. Cela n'est pas de l'ordre du "donné", c'est un pouvoir à conquérir. Il reste à voir si cette épistémologie goethéenne rend possible de façon raisonnable un tel ancrage de l'espérance

¹⁵³ Emmanuel Kant, *Critique de la Raison Pure*, PUF, 1963, p. 216.

¹⁵⁴ Ibid. p. 216.

dans le terreau humain, indépendamment de toute référence à une transcendance divine qui viendrait – ou ne viendrait pas – au secours de la pauvre créature humaine. Peut-elle représenter une garantie suffisante contre les dérives potentielles inhérentes à l'espérance elle-même? Assurément, essayer de sortir du kantisme, voire de le confronter, cela n'est pas sans représenter un risque philosophique majeur.

2.2.2 Absolutisme et dogmatisme

Goethe comme Kant sont les témoins des grands remous des différentes révolutions de ces temps-là. Ils assistent aux évènements qui ébranlent l'Occident non sans un certain détachement, voire désintéressement sur fond de désapprobation plus ou moins avouée. C'est que leur révolution ne se situe pas au-dehors mais au-dedans. Que représente en effet à leurs yeux, cet instant historique de 1789 si ce n'est le passage d'un certain absolutisme à un autre absolutisme. Or, c'est de l'absolutisme tout court dont veut nous guérir la philosophie critique; c'est là que Goethe rejoint Kant, reconnaît la grandeur de son esprit, sa capacité à cerner nos lieux de hauts risques, de démesure ou de présomption et de suffisance. Dans son introduction à *La Métamorphose des Plantes*, au paragraphe *Réflexion et Résignation*¹⁵⁵, il dit ceci (non sans « une ironie malicieuse » de sa part également):

Lorsque je voulais, sinon comprendre à fond la doctrine de Kant, du moins pour chercher à l'utiliser, il me semblait parfois que l'excellent homme procédait avec une ironie malicieuse, paraissant s'efforcer de réduire au minimum la faculté de connaissance, et parfois indiquant d'un signe discret l'espace au-delà des limites qu'il avait lui-même tracées. Il pouvait certes avoir remarqué avec quelle présomption et quelle suffisance l'homme procède lorsqu'en toute sécurité, armé de peu d'expérience, il décrète aussitôt sans réfléchir et, pressé d'établir quelque chose, tend à imposer aux objets une lubie qui habite sa cervelle. C'est pourquoi notre maître réduit son homme à un jugement discursif, réflexif, et lui dénie absolument celui qui détermine.¹⁵⁶

En d'autres termes, en résonance peut-être avec le contexte historique et philosophique de son époque, Kant va se résoudre à une véritable opération chirurgicale: afin d'extraire toute enflure tumorale des prétentions à dire et faire l'absolu, il n'hésite pas à

¹⁵⁵ Goethe, *La Métamorphose des Plantes*, E.T., 1975, p. 103-107.

¹⁵⁶ Ibid. p 105-106.

crucifier l'homme en « un Vendredi saint spéculatif et pratique », pour reprendre une expression de Paul Ricœur¹⁵⁷, à l'écarteler en quelque sorte entre un savoir limité à l'ordre phénoménal du paraître et une aspiration légitime à saisir l'être, entre la nécessité impérative du devoir et la fuite *ad infinitum* de la loi morale en raison de la résistance irréductible de l'hédonisme. L'homme est écartelé, le monde est écartelé sur l'arc puissamment tendu des idées régulatrices de la raison. Voilà pour Kant, la condition nécessaire à la guérison de tous les maux qu'engendre le dogmatisme de l'absolu. Toutefois, en bon épiméthéen, Kant retient, *in extremis*, sur les bords du coffre de Pandora, l'espérance que soutient la foi en la grâce divine; mais cette espérance est-elle encore « dans les limites de la simple raison »¹⁵⁸? Est-elle fondée à réunifier la réalité humaine?

2.2.3 De l'espérance raisonnable

Dans son essai sur le concept de liberté religieuse¹⁵⁹, Paul Ricœur tente une lecture intéressante du concept kantien de l'espérance et de la liberté selon l'espérance qui permettra peut-être d'établir un lien avec la démarche de Goethe et de Steiner. Il est essentiel en effet pour déterminer la possibilité de liberté réelle, de savoir si l'espérance peut-être déplacée de l'ordre de la transcendance divine vers le champ d'action de l'être humain. Ricœur soulève ainsi clairement la question d'une résurrection possible de l'espérance par-delà ce qu'il appelle « le Vendredi Saint spéculatif et pratique » des deux Critiques:

Le postulat de la liberté doit désormais franchir non seulement la nuit du savoir avec la crise de l'illusion transcendantale, mais encore la nuit du pouvoir avec la crise du mal radical. La liberté réelle ne peut jaillir que comme espérance par-delà ce Vendredi saint spéculatif et pratique. Nulle part nous ne sommes plus proches du kérygme chrétien: l'espérance est espérance de résurrection, de résurrection d'entre les morts¹⁶⁰.

¹⁵⁷ Paul Ricœur, *Approche philosophique du concept de liberté religieuse*, dans *L'Herméneutique de la Liberté religieuse*, Aubier 1968; repris dans *Le Conflit des Interprétations*, édit. Du Seuil, 1969

¹⁵⁸ Kant, *La Religion dans les Limites de la Simple Raison*, Vrin, 2000

¹⁵⁹ Paul Ricœur, *Le Conflit des Interprétations*, édit. Du Seuil, 1969, p. 412-413.

¹⁶⁰ Ibid. p. 413.

Avec un tel langage, certes métaphorique, mais dans la grande proximité du religieux, Ricœur ne prend-il pas un trop grand risque philosophique en dépit de sa tentative de ramener l'espérance et la liberté dans la sphère de la volonté humaine, par-delà la mise en croix de la raison. En fait Ricœur recherche un lieu de continuation et de développement du kantisme post-Kant et Hegel et c'est à partir de *La Religion dans les Limites de la Simple Raison* qu'il va tenter l'entreprise. Mais comment réussir à dégager la problématique de la liberté, de structures d'accueil par trop religieuses et chrétiennes chez Kant et rester dans le champ de la philosophie, voilà une entreprise périlleuse mais qui vaut peut-être d'être tentée.

Une des objections importantes que fait Goethe à Kant c'est précisément cette imbrication de la réflexion philosophique et du religieux, au point qu'il finit par se demander si le motif kantien de la limitation du savoir ne se fait pas qu'au bénéfice de la croyance et du dogme religieux. Il finira même par penser que ce n'est pas vraiment, pour détruire le dogme religieux que Kant construit son édifice de pensées, mais pour le fonder plus solidement. La philosophie de Kant n'est pas l'ennemie mais la meilleure amie de la religion chrétienne, et la question qui se pose est: jusqu'à quel point la pensée philosophique de Kant est-elle nourrie par son sentiment religieux, par sa volonté de sauver des vérités éternelles qu'il transfère dans une inaccessible transcendance, véritable platonisme tronqué qui engendre la paralysie du connaître. Voilà ce que Ricœur va devoir résoudre : l'espérance et la liberté selon l'espérance est-elle de l'ordre du raisonnable, de la réflexion philosophique ou pas? Cela peut-il nous conduire vers un autre regard sur Kant et l'après-Kant qui puisse mieux dialoguer avec l'épistémologie goethéenne et steinerienne et ses conséquences éthiques. Selon Ricœur, il y a un discours philosophique possible pour cette question du kérygme de la liberté selon l'espérance qui n'est plus l'idée abstraite de liberté de la fin de la *Critique de la Raison Pure*.

2.2.4 Ricœur et la liberté selon l'espérance

2.2.4.1 Du discours théologique au discours philosophique

Dans son essai sur *La liberté selon l'espérance*, Ricœur s'attache à distinguer le discours théologique du discours philosophique et herméneutique. « La Théologie biblique, dit-il, a pour fonction de développer selon sa conceptualité propre le kérygme »¹⁶¹, c'est-à-dire la parole fondatrice, la proclamation du kérygme, la promesse, *kêrygma* en grec étant à la fois proclamation et promesse. La tâche du philosophe s'en distingue; elle est herméneutique et dans le cas de la liberté religieuse, elle est, dit-il, « l'explicitation des significations de la liberté qui accompagne l'explicitation de la parole fondatrice »¹⁶². Ricœur invite donc le philosophe à un travail herméneutique sur ce *kêrygma* de la liberté, c'est-à-dire à un « travail incessant du discours philosophique pour se mettre en relation de proximité avec le discours kérygmatic et théologique »¹⁶³. Il ne s'agit pas d'« une relation ancillaire », servile, subordonnant la philosophie à la théologie car il y a, pense-t-il, une voie possible entre le rejet, « l'abstention », vis-à-vis du religieux et la soumission, « la capitulation »; il y a la voie autonome qu'il place sous le titre d'« Approche philosophique », prenant le mot “approche” dans son sens fort d’“approximation”, de “mouvement vers”, “dans la proximité de”.

Ce travail de pensée, dit Ricœur, est un travail à partir de l'écoute et pourtant dans l'autonomie de la pensée responsable : c'est une réforme incessante du penser mais dans les limites de la simple raison [...], pas plus que la raison, mais la raison entière. Répétons ce mot : la raison entière, car c'est ce problème de l'intégralité du penser qui s'avère le nœud de toute la problématique.¹⁶⁴

Il y a donc pour Ricœur possibilité pour le discours philosophique d'entrer dans la proximité du kérygme religieux sans s'aliéner, sans s'asservir à ce discours, par la voie de l'écoute et de l'activité du penser car la tâche du philosophe et de l'herméneutique est de donner sens à ce qui résonne dans le discours de la proclamation. Nous ne sommes pas au même niveau d'écoute et de lecture; mais c'est de cette perspective de l'herméneutique

¹⁶¹ Paul Ricœur, *Le Conflit des Interprétations*, édit. Du Seuil, 1969, p. 394.

¹⁶² Ibid. p. 394.

¹⁶³ Ibid. p. 394.

¹⁶⁴ Paul Ricœur, *Le Conflit des Interprétations*, édit. Du Seuil, 1969, p. 394.

qu'il y a intérêt à examiner les fameux postulats kantien de Dieu, d'immortalité et de liberté, en ouvrant les ailes de l'espérance.

2.2.4.2 Les ailes de l'espérance

Pour cela il faut « remonter, dit Ricœur, au noyau kérygmatisé de la liberté selon l'espérance »¹⁶⁵, quand la promesse devient « passion pour le possible », Ricœur faisant ainsi signe à Kierkegaard :

[...] l'espérance [...] en tant que passion pour le possible [...] a partie liée avec l'imagination en tant que celle-ci est la puissance du possible, et la disposition de l'être au radicalement nouveau.¹⁶⁶

Voilà qui nous rapproche de plus en plus de *La Philosophie de la liberté* de Steiner et du pouvoir de l'imagination créatrice qui transforme le "donné" en "non-donné". « La liberté selon l'espérance, exprimée en termes psychologiques n'est autre chose que cette imagination créatrice du possible »¹⁶⁷, continue Ricœur. C'est alors que « la promesse, la *pro-missio* enveloppe une *missio* »¹⁶⁸. Chez Steiner, l'imagination morale entraîne l'actualisation de la liberté dans l'acte moral qui intègre la communauté humaine, sociale, politique. Chez Ricœur, l'éthique de l'espérance devient éthique de l'« envoi », concept emprunté à Moltman¹⁶⁹, avec « ses implications communautaires, politiques et même cosmiques que la décision existentielle centrée sur l'intériorité personnelle tend à occulter »¹⁷⁰. L'espérance est donc ce qui troue l'horizon fermé de la philosophie des limites.

Elle fait irruption, dit Ricœur, dans un ordre fermé; elle ouvre une carrière d'existence et d'histoire. Passion pour le possible, envoi et exode, démenti du réel de la mort, riposte de la surabondance du sens à l'abondance du non-sens, autant de signes d'une nouvelle création dont la nouveauté nous prend au sens

¹⁶⁵ Ibid. p. 397.

¹⁶⁶ Ibid. p. 399.

¹⁶⁷ Ibid. 399.

¹⁶⁸ Ibid. 399.

¹⁶⁹ Jürgen Moltman, *Théologie de l'espérance, Études sur les fondements et les conséquences d'une eschatologie chrétienne*, Collection Cogitatio Fidei n° 50, Paris, Cerf, 1970.

¹⁷⁰ Paul Ricœur, *Le Conflit des Interprétations*, édit. Du Seuil, 1969, p. 399.

propre au dépourvu. L'espérance, en son jaillissement, est aporétique non par manque mais par excès de sens.¹⁷¹

L'espérance c'est donc la force, la dynamique du devenir face à la fixité de l'être parménidien; elle est « tension créée par l'attente d'un accomplissement »¹⁷². Elle est ce qui engendre l'histoire car « l'histoire est elle-même espérance d'histoire »; elle « propose un surcroît, un “pas-encore” qui entretient la tension de l'histoire »¹⁷³. Selon Ricœur, elle est « mort de la mort », résurrection donc, ce qui donne des ailes vers ce qui n'est pas encore. C'est sur les ailes de l'espérance que Ricœur veut proposer une autre lecture de Kant, « un Kant qui ne sombre pas avec l'éthique de l'impératif », le Kant de la *Dialectique de la raison pratique* et de *La religion dans les limites de la simple raison*. Selon lui, on peut assumer le Kant d'une philosophie des limites mais non d'un système clos.

2.2.5 Kant et la liberté selon l'espérance

Proposant une lecture renouvelée de Kant pour les post-kantiens et post-hégéliens que nous sommes, Ricœur invite à déplacer la problématique de la philosophie des limites telle que développée dans l'*Analytique* des deux raisons théorique et pratique vers la philosophie de l'espérance et du discours philosophique de la religion dans les limites de la simple raison. Cette philosophie de l'espérance que Ricœur repère d'abord dans la *Dialectique de la raison pratique*, est ce qui va lui permettre de mettre en évidence l'évolution opérée depuis l'idée abstraite de liberté telle qu'introduite à la fin de la *Critique de la Raison Pure*, à l'effectuation de la liberté et donc une philosophie de la volonté :

Qu'est-ce que la *Dialectique de la raison pratique* ajoute de nouveau à la *Dialectique de la raison pure*? Essentiellement une transposition à la volonté de ce qu'on pourrait appeler la structure d'achèvement de la raison pure. Cette deuxième étape concerne de plus près notre méditation sur l'intelligence de l'espérance.¹⁷⁴

¹⁷¹ Paul Ricœur, *Approche philosophique du concept de liberté religieuse*, in *L'Herméneutique de la Liberté religieuse*, Aubier 1968, p. 223.

¹⁷² Paul Ricœur, *Le Conflit des Interprétations*, édit. Du Seuil, 1969, p. 395.

¹⁷³ Ibid.

¹⁷⁴ Paul Ricœur, *Le Conflit des Interprétations*, édit. Du Seuil, 1969, p. 406.

2.2.5.1 De l'idée de liberté à l'effectuation de la liberté

Ce qu'apporte en effet la *Dialectique de la raison pratique* c'est d'abord une direction vers, une tension vers, « une visée »; on n'est donc plus dans le domaine de la raison spéculative mais de la volonté :

[...] la *Dialectique de la raison pratique*, dira Ricœur, n'ajoute rien au principe de la moralité supposée définie par l'impératif formel. Elle n'ajoute pas non plus à la connaissance de notre devoir pas plus que la *Dialectique de la raison pure* n'ajoutait à celle du monde. Ce qu'elle donne c'est essentiellement une visée – *die Absicht aufs höchste Gut*. Cette visée est l'expression, au plan du devoir de la demande, de l'exigence – du *Verlangen* – qui constitue la raison pure dans son usage spéculatif et pratique.¹⁷⁵

Cette visée, *diese Absicht aufs höchste Gut*, vers le « souverain bien », union synthétique de la vertu et du bonheur, conduit dans un premier temps à l'antinomie de la raison pratique. La vertu nous rendrait digne du bonheur dont nous avons besoin en tant qu'être doué de sensibilité. Pour cela dit Kant, « il faut que le désir du bonheur soit le mobile des maximes de la vertu ou que la maxime de la vertu soit la cause efficiente du bonheur. »¹⁷⁶ Mais en fonction des résultats de l'*Analytique*, les deux sont impossibles. Comment Kant résout-il cette antinomie de la raison pratique? Dire que la vertu engendre le bonheur n'est faux que si nous considérons l'existence dans le monde sensible comme la seule possibilité. Si au contraire nous nous référons à l'existence nouménale, « il n'est pas impossible que la moralité ait une connexion nécessaire sinon immédiate, du moins médiate (par l'intermédiaire d'un auteur intelligible de la nature) comme cause, avec le bonheur comme effet dans le monde sensible ».¹⁷⁷ Autrement dit, il faut une cause nouménale pour réaliser cet accord de la vertu et du bonheur; et cette cause nouménale ne peut-être que Dieu lui-même. C'est lui le grand accordeur. Que dire alors du scandale de l'histoire de Job, le pauvre Job, l'homme vertueux entre tous, accablé d'un si misérable destin?

¹⁷⁵ Ibid. p. 406.

¹⁷⁶ Kant, *Critique de la Raison Pratique*, PUF, 1960, p. 122.

¹⁷⁷ Ibid. p. 124.

Pour Kant cependant, Dieu reste le garant du bonheur proportionné à la moralité et la réalisation de la moralité est une courbe asymptotique qui se perd à l'infini car seule une volonté sainte pourrait atteindre la parfaite conformité des intentions à la loi morale.

[...] la conformité parfaite de la volonté à la loi morale, est, dit-il, la sainteté, une perfection dont n'est capable à aucun moment de son existence, aucun être raisonnable du monde sensible. Comme cependant elle n'en est pas moins exigée comme pratiquement nécessaire, elle peut seulement être rencontrée dans *un progrès allant à l'infini* vers cette conformité parfaite, et suivant les principes de la raison pure pratique il est nécessaire d'admettre un progrès pratique tel comme l'objet réel de notre volonté.¹⁷⁸

Il faut donc admettre que l'être humain en tant qu'être de raison persiste indéfiniment dans son être. D'où le postulat de l'immortalité de l'âme mais aussi de la liberté, car l'homme n'est moral que s'il est libre, c'est-à-dire seulement si sa volonté est entièrement déterminée par la loi morale. Ce sont ces trois postulats de la raison pure qui, selon Ricœur font se lever le souffle de l'espérance dans l'âme humaine, celui de la liberté devant être considéré comme le pivot autour duquel s'articulent les deux autres. La raison est « postulation », dit-il, « postulation d'un accomplissement, d'une effectuation entière »¹⁷⁹. C'est là toute la différence entre l'entendement (*Verstand*) et la raison (*Vernunft*). « Les postulats, dit Ricœur, participent donc du procès de totalisation mis en mouvement par la volonté dans sa visée terminale »¹⁸⁰. Cependant il ne s'agit pas là d'une « restauration sournoise des objets transcendants dont la *Critique de la raison pure* a dénoncé le caractère illusoire »¹⁸¹; Les postulats, dit-il encore, « correspondent à la postulation pratique qui constitue la raison pure en tant qu'exigence de totalité »¹⁸².

Par conséquent la liberté postulée de la *Dialectique de la raison pratique* « n'est pas la même que la liberté analytiquement prouvée par le devoir » au niveau de *l'Analytique de la raison pratique*. La liberté postulée de la *Dialectique* est une « liberté effective », « une liberté qui peut », « celle qui convient, dit Ricœur, à “ce vouloir parfait d'un être

¹⁷⁸ Ibid. p. 131-132.

¹⁷⁹ Paul Ricœur, *Le Conflit des Interprétations*, édit. Du Seuil, 1969, p. 408.

¹⁸⁰ Ibid. p. 408.

¹⁸¹ Ibid. p. 409.

¹⁸² Ibid. p. 409.

raisonnable qui aurait en même temps la toute-puissance¹⁸³ »¹⁸⁴. C'est donc « une liberté qui a de la "réalité objective"; alors que la raison théorique n'en avait que l'idée, la raison pratique en postule l'existence, comme celle d'une réelle causalité »¹⁸⁵.

Ces postulats « gardés de la « folie religieuse (*Schwärmerei*), du fanatisme, par la critique de l'illusion transcendantale », ont pour façon « celle de la religion dans les limites de la simple raison »; ils ne relèvent pas du discours théologique kérygmatisé, mais de l'approche philosophique du *kérygma*.

Ils expriment, dit Ricœur, l'implication existentielle minimale d'une visée pratique, d'une *Absicht*, qui ne peut se convertir en intuition intellectuelle. L'« extension » - *Erweiterung* -, l'« accroissement » - *Zuwachs* - qu'ils expriment, n'est pas une extension du savoir et du connaître, mais une « ouverture », *eine Eröffnung* (*Critique de la raison pratique*, tr. fr. p. 144). Cette ouverture est l'équivalent philosophique de l'espérance¹⁸⁶.

Cette liberté, « causalité d'un être en tant qu'il appartient au monde intelligible »¹⁸⁷ est donc, selon Ricœur, non seulement « une liberté effective », mais aussi une liberté « qui appartient à ... », « qui est membre de ... », « qui participe », qui postule donc « la capacité d'exister en appartenant à un système de libertés »¹⁸⁸.

[...] par là se concrétise, dit-il, « cette perspective » (*Aussicht*), évoquée dès le début de la *Dialectique*, « cette perspective sur un ordre des choses plus élevé et immuable, dans lequel nous sommes déjà maintenant, et dans lequel nous sommes capables, par des préceptes déterminés, de continuer notre existence, conformément à la détermination suprême de la raison »¹⁸⁹.

Cependant la fracture entre connaissance et liberté demeure puisque, dit Kant, « nous ne connaissons par là ni la nature de notre âme, ni le monde intelligible, ni l'être suprême, suivant ce qu'ils sont en eux-mêmes »¹⁹⁰; il n'y a aucune extension de la raison pure théorique au monde intelligible, d'où la question qu'il soulève lui-même : « Comment est-il

¹⁸³ Kant, *Critique de la raison pratique*, PUF, 1960, p. 142.

¹⁸⁴ Paul Ricœur, *Le Conflit des Interprétations*, édit. Du Seuil, 1969, p. 409.

¹⁸⁵ Ibid. p. 409.

¹⁸⁶ Ibid. p. 409.

¹⁸⁷ Kant, *Critique de la raison pratique*, PUF, 1960, p. 142.

¹⁸⁸ Paul Ricœur, *Le Conflit des Interprétations*, édit. Du Seuil, 1969, p. 409-410.

¹⁸⁹ Kant, *Critique de la raison pratique*, PUF, 1960, p. 116, cité par Paul Ricœur in op. cit. p. 410.

¹⁹⁰ Kant, *Critique de la raison pratique*, PUF, 1960, p. 143.

possible de concevoir une extension de la raison pure, au point de vue pratique, qui ne soit pas accompagnée d'une extension de sa connaissance, comme raison spéculative? »¹⁹¹

2.2.5.2 Résistance de la dualité connaissance et liberté chez Kant

Pour Kant, la raison pure est d'abord, de par le pouvoir régulateur qui la constitue, parachèvement du processus de « notre connaissance qui commence par les sens, passe de là à l'entendement et finit par la raison »¹⁹². Selon la logique transcendantale, elle est « le pouvoir des principes » et régule l'entendement défini comme « le pouvoir des règles ». En d'autres termes les idées que forme la raison, l'idée de liberté, d'immortalité et de Dieu, ont un rôle régulateur de la pensée dans son effort de plus haute unité de la matière de l'intuition sensible organisée selon les formes a priori de la sensibilité et les concepts de l'entendement. Elles sont « visées » de plus haute perfection possible de la connaissance, intimation pour l'entendement à toujours perfectionner ses concepts mais elles ne peuvent être principes constitutifs de l'objet lui-même. Parce qu'elles « sont simplement des concepts purs de la raison, on ne peut trouver aucune intuition correspondante ni par conséquent, par la voie théorique, aucune réalité objective »¹⁹³. On ne peut donc espérer aucune extension de la connaissance comme connaissance d'objets suprasensibles donnés; mais, « la possibilité de ces objets de la raison spéculative, la réalité objective que cette dernière ne pouvait leur assurer, est postulée par la loi pratique qui exige l'existence du souverain bien possible dans un monde »¹⁹⁴.

Cependant cela représente malgré tout une extension de la connaissance, non par rapport à des objets suprasensibles donnés, non par rapport à la connaissance du suprasensible en général, mais « en tant que la raison est forcée d'admettre *qu'il y a de tels objets*, quoiqu'elle ne puisse les déterminer plus exactement [...] »¹⁹⁵. La raison pratique représente donc un accroissement de la raison spéculative et dit Kant, « la raison pure théorique, pour laquelle toutes ces idées sont transcendantes et sans objets, doit

¹⁹¹ Ibid. p. 143.

¹⁹² Kant *Critique de la raison pure*, PUF, 1963, p. 254.

¹⁹³ Kant, *Critique de la raison pratique*, PUF, 1960, p. 144.

¹⁹⁴ Ibid. p. 144.

¹⁹⁵ Ibid. p. 145.

exclusivement remercier son pouvoir pur pratique »¹⁹⁶. Au niveau de la *Dialectique* de la raison pratique les idées transcendantes de la raison spéculative « deviennent ici immanentes et constitutives parce qu'elles sont les principes de la possibilité de réaliser l'objet nécessaire de la raison pure pratique (le souverain bien) »¹⁹⁷.

Kant, arrive-t-il ainsi à combler la faille entre connaissance et liberté? Est-ce que la volonté morale de la raison pratique, ancrée dans cette immanence constitutive du caractère intelligible de l'être humain, se présente comme "volonté connaissante" et donc dépassement de la dualité? Nous serions alors dans une très grande proximité de *La philosophie de la liberté* de Steiner. En fait il n'en est rien, car chez Kant tout cet itinéraire de la pensée ne débouche finalement que sur une philosophie du « comme si », de l'assomption, et non d'une véritable expérience de connaissance, ce qui ne fait que confirmer l'impuissance de la raison spéculative. Ainsi invite-t-il à « philosopher sur la nature *comme s'il y avait* pour tout ce qui appartient à l'existence un premier principe nécessaire, mais seulement afin de mettre de l'unité systématique dans votre connaissance, [...] »¹⁹⁸; ou encore, à considérer les choses du monde « *comme si* elles tenaient leur existence d'une intelligence suprême »¹⁹⁹; à relier (en psychologie) « au fil conducteur de l'expérience interne [...] toute la réceptivité de notre âme, *comme si* elle était une substance simple [...] »²⁰⁰; à poursuivre (en cosmologie) « la recherche des conditions naturelles [...] *comme si* elle était infinie en soi [...] »; enfin (point de vue de la théologie), à « considérer tout ce qui ne peut jamais appartenir à l'ensemble de l'expérience possible *comme si* celle-ci constituait une unité absolue [...], *comme si* l'ensemble de tous les phénomènes (le monde sensible lui-même) avait en dehors de sa sphère, un principe suprême et suffisant à tout [...] »²⁰¹.

¹⁹⁶ Ibid. p. 145.

¹⁹⁷ Ibid. p. 145.

¹⁹⁸ ¹⁹⁸ Kant, *Critique de la raison pure*, PUF, 1963, p. 438.

¹⁹⁹ Ibid. p. 468.

²⁰⁰ Ibid. p. 468.

²⁰¹ Ibid. p. 468.

Cette philosophie du *comme si*, concernant la raison spéculative, si elle nous protège de l'arrogance et de la suffisance dans l'ordre du connaître, ouvre en même temps la porte au doute radical qu'engendre "le faire comme si" et maintient la fracture entre l'être et le connaître. Elle hypothèque la solidité de l'édifice kantien et son extension de la connaissance « en tant que la raison est forcée d'admettre qu'il y a de tels objets (suprasensibles) », son dépassement de la raison spéculative et l'actualisation de la raison pratique dans une éthique de l'espérance, de « l'ouverture », de la « visée » (*Absicht*); cette visée *aufs höchste Gut* (du bien suprême) reste elle-même indéfiniment dans un suspens qui ne saurait combler les aspirations légitimes de l'être humain à une connaissance qui intègre dans un même mouvement de l'être le sensible et le non-sensible ou supra-sensible. La dualité n'est pas résolue dans une totalité infinie parce qu'il y aurait un saut à faire dans l'inconnu, par-delà une raison qui n'a qu'un pouvoir régulateur de l'entendement, ce à quoi se refuse Kant mais que Goethe n'hésitera pas à opérer avec détermination et lucidité, ouvrant les volets que, sur son lit de mort selon la légende, il invitera chacun à ouvrir. En d'autres termes, Goethe soulève une question que Kant ne soulève pas, la question « qu'est-ce que connaître? », « qu'est-ce que penser? », par-delà la question « que m'est-il permis de connaître? »; Kant, lui, n'examine pas l'activité pure du penser avant que celui-ci n'engendre les idées ou les concepts et la dualité sujet-objet. Il reste en deçà du seuil.

3. LE SAUT QUALITATIF DE GOETHE

Il s'agit bien pour Goethe d'opérer un saut qualitatif à la manière de la plante qui va former un bourgeon hors de sa tige, un saut pour qu'un "cela" saute aux yeux dans le jaillissement de l'instant. L'évolution du vivant n'est pas dans la continuité et l'observateur de la vie doit se préparer à constamment opérer ces sauts intérieurs.

Suite à sa rencontre avec la philosophie de Spinoza, Goethe est particulièrement interpellé par l'idée spinoziste de la « *scientia intuitiva* », la connaissance intuitive, au sens de "la connaissance qui voit" (du latin *intueor* : fixer ses regards sur, regarder attentivement), ou « connaissance du troisième genre ». « Ce genre de connaissance, dit Spinoza, procède de l'idée adéquate de l'essence formelle de certains attributs de Dieu à la

connaissance de l'essence des choses »²⁰². Voilà ce qui retient Goethe, voilà ce qu'il veut atteindre, cette connaissance ultime et supérieure de la nature essentielle des choses, lui le poète, l'artiste mais aussi l'homme de science et le grand observateur de la nature. Il ne s'agit pas pour lui de revenir en deçà du travail de la philosophie critique de Kant mais d'aller au-delà, dans l'exploration de ce plan de l'activité de la pensée avant la pensée, vers ce que l'on pourrait appeler « un empirisme idéal » (Steiner) ou, plus proche d'aujourd'hui, « un empirisme transcendantal » (Deleuze).

3.1 Vers un empirisme idéal

Dans son *Introduction à La Métamorphose des Plantes*²⁰³ de Goethe, Steiner cite un extrait du *Journal* de Goethe dans lequel celui-ci réagit à la façon dont Kant justifie dans la *Critique du jugement*, l'impuissance de l'intelligence humaine à expliquer un organisme vivant :

[...] si dans le domaine moral, écrit Goethe, nous devons par la foi en Dieu, en la vertu et en l'immortalité, nous élever vers une région supérieure et nous approcher de l'Être Premier, il pourrait bien en être de même dans le domaine intellectuel où par la contemplation d'une nature toujours créante, nous nous rendons dignes de participer par l'esprit à ses productions.²⁰⁴

Autrement dit, de même que Kant admet pour l'être humain la possibilité d'un perfectionnement sans fin qui le rapproche toujours plus de l'idéal d'autonomie d'une part, de Dieu d'autre part, par un travail de catharsis des intentions, entachées qu'elles sont par la perte de l'innocence originelle; de même Goethe veut légitimer cette possibilité de perfectionnement dans l'ordre de la connaissance, d'un connaître qui coïncide avec une expérience existentielle de l'idée, de l'*Archetypus* comme il dit. Tandis que Kant maintient les conditions de possibilité de perfectionnement du connaître dans le seul pouvoir régulateur de la raison pure, Goethe, lui, invite à transférer cette activité de connaître du champ spéculatif de la raison au champ de l'expérience existentielle.

²⁰² Spinoza, *Éthique*, Garnier Flammarion, 1965, p. 115.

²⁰³ J. W. Goethe, *La Métamorphose des Plantes*, T. 1975

²⁰⁴ Ibid. p. 39.

Pour cela il faut changer de méthode, il faut renoncer à la méthode des sciences expérimentales qui décompose, fragmente le tout d'un organisme vivant en différentes parties pensant pouvoir mieux connaître le tout. Pour Goethe une telle méthode de la dissection et de la mise en pièces de l'unité ne saurait convenir au vivant; elle ne peut que saisir le cadavre du vivant : « Cette méthode, dit-il, garde un caractère pénible et inquiétant; aussi existe-t-il une autre manière de décrire la nature, non par fragments isolés, mais agissante et vivante, tendant sans relâche du tout vers les parties »²⁰⁵. Ce principe qui consiste à « partir du tout pour comprendre les parties », et à sans cesse relier les parties au tout, deviendra chez Steiner le grand principe méthodologique d'une façon générale, mais particulièrement en pédagogie.

3.1.1 Le phénomène primordial

Ce tout qui éclaire les choses, leur confère vie, unité dynamique, c'est pour Goethe, l'idée, l'archétype, le *Typus*, l'*Urphänomen*, le phénomène primordial, tous termes équivalents pour désigner le “ce qui fait qu'une chose est ce qu'elle est”. Dans ses recherches sur le monde végétal, Goethe nous invite, par exemple, à observer comment l'archétype plante – *Urpflanze* – se manifeste dans la dynamique même des deux forces polaires que sont la tendance vers le vertical et la tendance vers l'horizontal; d'un côté, poussée vers le haut, la lumière, de l'autre, expansion dans l'air, conférant solidité à la plante. L'équilibre entre ces deux tendances, c'est ce qui permet à la plante de devenir pleinement plante. Ainsi se réalise toujours, sous les formes les plus diverses, l'essence de chaque plante particulière dans leur nature de plante.

Plus kantien que Goethe sur ce point, Schiller lui répond que ce qu'il appelle *Urpflanze*, plante primordiale, n'est qu'une idée de la raison spéculative. Goethe proteste : son idée de la plante primordiale existe concrètement, objectivement : « Il faut pourtant qu'elle existe, dit-il, car à quoi reconnâitrais-je que telle ou telle formation est bien une plante si elles n'étaient toutes créées d'après un modèle unique? »²⁰⁶; puis il ajoute :

²⁰⁵ Cité par Rudolf Steiner dans son livre *Goethe et sa conception du monde*, GA 6, Fischbacher, 1967, p. 15.

²⁰⁶ Ibid. p. 15

non seulement elle existe, mais je la vois, je peux la contempler dans les plantes particulières, m'unir à son activité infinie créatrice de formes et de substances dans l'apparition successive des différentes parties de la plante, la manière dont elles naissent les unes des autres et la parenté qui les unit entre elles.²⁰⁷

Rudolf Steiner a vécu dans une grande et profonde intimité avec le travail du naturaliste Goethe, en tant que responsable de deux grandes éditions des œuvres scientifiques de celui-ci. Selon lui, Goethe avait absolument claire conscience de percevoir l'idée, l'archétype de la plante « aussi immédiatement qu'un objet visible et palpable »²⁰⁸.

La plante symbolique, dit-il, ou plante-type (*Urpflanze*) avait pour lui une réalité objective au même titre qu'une plante particulière. C'était le résultat non d'une spéculation arbitraire mais d'une observation faite sans idée préconçue.²⁰⁹

Ainsi connaître l'archétype, c'est se tenir dans sa plus grande proximité possible et participer à son activité créatrice constamment jaillissante, neuve, "protéenne" ou "protéiforme"²¹⁰, au sein même des choses, dans l'intervalle entre les choses. L'idée en général n'est pas à chercher dans une transcendance inaccessible. Elle est principe d'actualisation de ce qui se manifeste pour les sens; elle est le principe dynamique du déploiement des choses et c'est donc au sein même des choses qu'elle est à percevoir, à contempler. Selon Steiner, Goethe considère que les choses doivent arriver à nous parler d'une double façon : par la voie des sens, « elles expriment d'elles-mêmes une partie de leur nature. Il (l'homme) n'a qu'à prêter l'oreille [...] Mais d'autre part, il faut que l'homme la tire des choses »²¹¹ :

Il doit, dit-il, mettre sa pensée en mouvement, et son esprit s'emplit de l'idée des choses; c'est à l'intérieur de la personnalité que se trouve la scène où les choses dévoilent leur contenu idéal. Elles expriment ce qui reste éternellement caché à la vue extérieure : l'essence même de la nature. Mais l'organisation humaine est la seule cause du fait que les choses doivent être connues par

²⁰⁷ Ibid. p. 16.

²⁰⁸ Ibid. p.16.

²⁰⁹ Ibid. p.16.

²¹⁰ "Protéenne", de Protée, divinité grecque, gardien du Royaume de Poséidon, au pouvoir infini de prendre toutes sortes de formes et d'apparences.

²¹¹ Rudolf Steiner, *Goethe et sa conception du monde*, GA 6, *Fischbacher*, 1967, p. 22.

l'accord de deux sons. Dans la nature il y a une source unique d'où jaillissent ces deux sons.²¹²

C'est ce dialogue avec les choses qu'il faut engager; que la conscience devienne alors ce théâtre où peuvent se révéler conjointement la beauté du sensible et la vérité du suprasensible comme totalité vivante infinie.

3.1.2 De l'idée à la "natura naturans" comme totalité infinie

Pour Goethe il y a donc une réalité objective des idées et « saisir l'essence de l'idée c'est voir qu'elle fait surgir le réel au sein des apparences »²¹³. Quant à la nature, elle est ce champ de déploiement infini d'un monde idéal qui œuvre au cœur même des choses et qui s'offre au regard de celui qui apprend à regarder, à écouter. Elle est la totalité qui intègre tout ce qui se manifeste, se dévoile dans l'apparence phénoménale et se révèle aux sens, totalité infinie où tout ne parle que d'elle. Dans l'Avant-propos au *Traité des Couleurs*, Goethe écrit :

Ainsi la Nature fait-elle descendre ses paroles jusqu'à d'autres sens, à des sens connus, méconnus, inconnus; ainsi se parle-t-elle à elle-même et nous parle-t-elle par mille phénomènes.²¹⁴

La nature est *natura naturans*, toujours à l'œuvre, artiste à la créativité infinie et qui veut la saisir, la comprendre, doit devenir artiste lui-même car la nature produit ses créations comme l'artiste ses œuvres d'art. Pour cela il faut aiguïser ses sens et « mettre en mouvement sa pensée », mettre en mouvement ses concepts, se défaire de tout ce que l'on a défini, cristallisé dans des formes arrêtées, apprendre à caractériser, à préférer l'image, la métaphore à la définition, intensifier le ressentir, développer une activité qui engage l'être humain dans la totalité de son être, dans la pensée, l'observation, le ressentir et l'activité intérieure qui viendra inspirer l'action juste. Il n'y a pour Goethe, dit Steiner, « qu'un seul royaume de la vérité, embrassant l'art et la nature en son unité. Aussi ne saurait-il y avoir de différence essentielle entre création artistique et science naturelle »²¹⁵. D'une certaine

²¹² Ibid. p. 22.

²¹³ Ibid. p. 39.

²¹⁴ Goethe, *Le Traité des Couleurs*, Triades 1973, p. 50.

²¹⁵ Rudolf Steiner, *Goethe et sa conception du monde*, GA 6, Fischbacher, 1967, p. 46.

manière on peut dire que la démarche goethéenne de connaissance est une phénoménologie existentialiste avant la lettre, une phénoménologie qui nous conduit aux frontières de l'âme.

3.2 Aux Frontières de l'âme

Une frontière démarque toujours un en-deçà et un au-delà. Les frontières de l'âme, ce sont d'abord ces lignes de basculement entre le connaître et le connu, le penser et le "déjà-pensé", le préconscient et le conscient. L'âme s'éveille avec la chute dans le pensé, le connu. Suivant les traces de l'aventure intérieure de Steiner, Georg Kühlewind²¹⁶ décrit de façon très elliptique cette anabase aux frontières de l'âme dans son ouvrage *L'expérience du « Je suis »*:

L'âme, dit-il, est adonnée à ce qu'elle connaît. Dans cet état elle ne sait rien d'elle-même. Elle s'éveille dans l'état de non-connaissance [...]. L'âme oscille entre le sommeil qui permet de connaître, et l'éveil qui ne le permet plus. C'est pour cela qu'elle n'est pas dans le présent. Ce dont elle prend conscience est passé.²¹⁷

Et ce qui est passé n'est plus que cendres. « Ainsi se créent l'intérieur, l'extérieur, la frontière, l'âme elle-même ».²¹⁸ L'âme elle-même est frontière car à la fois lieu du choc qui engendre l'acte de penser et conduit à la "rencontre" transcendante du pré-conscient et lieu d'accueil de ce qui s'éteint dans le passé, le pensé, le connu. Cependant la vie est du côté du penser, la mort du côté du déjà-pensé. Alors, poursuit Kühlewind, « l'âme doit se rendre elle-même à ses frontières pour que celles-ci disparaissent ». Pour cela il faut toute la puissance et l'intensité du ressentir dans le sentir comme dans le souvenir; la mémoire des concepts doit se mettre en mouvement avec vigueur et l'attention s'immobiliser comme une coupe tendue dans l'accueil du monde. L'âme devient alors le témoin de la naissance de ce qui n'est pas encore né ; dans une sorte de fondu enchaîné, « l'âme devient esprit ou l'esprit devient âme ».²¹⁹

²¹⁶ Georg Kühlewind (1924-2006), professeur de chimie physique à l'université de Budapest, philosophe, écrivain, conférencier international, a développé son travail à partir de l'épistémologie et de la science de l'esprit de Steiner.

²¹⁷ Georg Kühlewind, *L'expérience du « Je suis »*, Triades, 2003, p. 59.

²¹⁸ Ibid. p. 61.

²¹⁹ Ibid. p. 61.

Les fractures se résorbent, les opacités se dissipent, la vie s'écoule dans la transparence; le voile de l'oubli se lève et la vérité brille dans ce suspens de l'âme où l'attention, vidée de tout objet, libérée du passé, devient pure présence. « La vérité, dit alors Kühlewind, n'a besoin d'aucune preuve, elle brille. L'ultime vérité est un sourire entre le dieu et l'homme, entre le divin et le divin »²²⁰. Telle est l'aventure de la conscience dont parle Steiner à propos de son livre *La philosophie de la liberté*²²¹, aller à la source du "déjà-pensé", là où jaillit la force du *logos* en moi, la puissance créatrice du Verbe, « par qui tout ce qui est, est »²²². C'est envoyer promener au loin l'échelle de Wittgenstein, lui qui a aussi vu que tout ce qui est important (en philosophie) ne peut être "dit", saisi en des propositions articulées selon les règles de la dialectique et que « ce dont on ne peut parler il faut le taire »²²³; l'important ne peut être que montré; montrer du doigt, dans la direction de... parce que seul regarder fait voir. Steiner dira : « Les mots ne peuvent indiquer ce qu'est un concept; ils ne peuvent qu'indiquer la présence d'un concept »²²⁴.

Regarder en silence vers, c'est aussi pouvoir se tenir "au commencement", dans cet au-delà de la pensée transformée en pouvoir d'imagination créatrice, dans ce haut-lieu de l'activité préconsciente du penser, là où peut s'accomplir, selon Steiner, la vraie communion de l'humanité. C'est là que l'enfant nous attend.

Par une chaude fin de journée d'été, un tout jeune enfant, deux ou trois ans peut-être, vient s'accroupir au bord du bassin du jardin du collège, absorbé dans la contemplation silencieuse des poissons rouges, de leurs évolutions entre les nénuphars et les bambous. Silence d'une fin d'après-midi, striée par le cri des insectes; les rosiers exhalent leur parfum dans la fournaise de l'été californien; la fontaine égrène ses notes en cascades; les trilles d'un oiseau, immobilité, silence vibrant. Soudain l'enfant se redresse, bondit et disparaît derrière les roseaux. Quelques instants après, il revient, triomphant, portant une grande plume blanche comme un drapeau, pointant vers quelque mystère. Il reprend sa position au

²²⁰ Ibid. p. 61.

²²¹ Rudolf Steiner, Lettre à Rosa Mayreder, op. cit. *Rudolf Steiner s'exprime sur sa philosophie de la liberté*, Otto Palmer, E.N., 1993, p. 27 et sq.

²²² Jean I, 3.

²²³ Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico philosophicus*, éd. Gallimard Tel, 1993, p. 112.

²²⁴ Rudolf Steiner, *La philosophie de la liberté*, op. cit. p. 61.

bord du bassin et s'absorbe de nouveau dans la contemplation des poissons rouges, souriant, en silence. Entre temps la mère est arrivée, portant dans ses bras un bébé tout rond, tout bouclé. Sourires échangés en silence. Une musique infiniment subtile se met à vibrer entre les êtres, comme une substance rayonnante unissant les humains et la nature. La mère s'en va en adressant un sourire; le bébé fait un petit geste d'au revoir avec la main; le petit frère les rejoint en trotinant. Sourire, petit geste d'au revoir avec la main. Silence du soleil couchant, silence de l'unisson avec le chant du monde. L'infini.

Que s'est-il passé? Une rencontre. L'enfance nous a conduit en ce lieu rare où les âmes dialoguent de concert dans le silence, moment unique de jaillissement de la vie où tout se résout dans une profonde communion. L'enfance nous a conduit là où la pensée renaît pouvoir d'aimer sans fin. Car « l'enfant est innocence et oubli, un renouveau et un jeu, une roue qui roule sur elle-même, un premier mouvement, une sainte affirmation »²²⁵, pour reprendre encore la dernière des trois métamorphoses de l'esprit que proclame le Zarathoustra de Nietzsche.

Ainsi le mystère du “au commencement”, du “ce par quoi tout ce qui est, est” n'est mystère que parce que « la nature aime à se cacher »²²⁶ comme disaient les Grecs; mais « ce qui est caché n'est caché que pour être dévoilé »²²⁷, dira-t-on par la suite et Steiner de continuer en ajoutant : « l'essence d'une chose ne se montre que si celle-ci est mise en relation avec l'homme. Car c'est seulement en lui qu'apparaît l'essence de toute chose »²²⁸. Certes nous voilà conviés sur des chemins bien aventureux car on ne sait d'avance où ils nous mènent, peut-être nulle part. Qu'importe puisque c'est le chemin, le but, disait Goethe : cheminer, être en chemin c'est devenir et cela n'a peut-être pas de fin; c'est la part d'infini en l'être humain. Steiner donne à ce propos trois règles aux professeurs :

1. *Durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit* – Pénètre-toi de la faculté de l'imagination créatrice –
2. *Habe den Mut zur Wahrheit* – Aie le courage de la vérité –

²²⁵ F. Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, Le Club du Meilleur Livre, 1959, p. 23.

²²⁶ Héraclite, Fragments: ἡ φύσις κρυπτεσθαι φιλεῖ (*ê phusis kruptesthai philei*)

²²⁷ St Marc, 4-22

²²⁸ Rudolf Steiner, *Une Théorie de la connaissance chez Goethe*, GA 2, E.A.R., 1985, p. 90.

3. *Schärfe dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit* – Aiguise ton sens de la responsabilité morale – ²²⁹

Tel est le triple viatique qu'il leur donne pour se rendre au lieu de la rencontre avec l'enfant et la jeunesse, faisant de l'éducation toute entière une aventure qui repose avant tout sur les rencontres et la destinée humaine. Cependant il ne s'agit pas là de romantisme ou de mysticisme nébuleux; au lieu de cela, une discipline rigoureuse, sans compromis, des facultés psychiques dans l'ordre du connaître, du ressentir, et du vouloir, une haute exigence de profonde connaissance de l'être humain dans son devenir dont le professeur doit s'imprégner.

²²⁹ Rudolf Steiner, *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293, p. 204 ; traduction française : *Nature Humaine*, Triades, 1987, p. 205.

Quatrième chapitre – Le pouvoir de l'imagination

*Durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit
Pénètre-toi de la faculté d'imagination*
Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde
GA 293, 1992, p. 204

SOMMAIRE : 1. LA TRIPLE CONSTITUTION CORPORELLE, PSYCHIQUE ET SPIRITUELLE DE L'ÊTRE HUMAIN: 1.1 Le corps; 1.2 L'âme; 1.3 L'esprit. 2. DES FACULTÉS CORPORELLES ET PSYCHIQUES AUX FACULTÉS SPIRITUELLES; 2.1 De la perception à l'imagination créatrice; 2.2 De la pensée conceptuelle à l'intuition. 3. LA FORCE DE L'IMAGINATION CRÉATRICE; 3.1 Le concept d'imagination, un concept plurivoque; 3.2 Imager et imaginer. 4. LA FORCE DE L'IMAGINATION CHEZ LE PETIT ENFANT: 4.1 L'imagination cachée en l'enfant; 4.1.1 *Mathématique musicale dans le corps de l'enfant*; 4.1.2 *Mathématique musicale et activité sensorielle*; 4.1.3 *Activité imaginative et activité sensorielle*; 4.2 Vivre le monde, agir dans le monde; 4.2.1 *L'unisson avec le monde*; 4.2.2 *Le pouvoir créateur de la mimésis*; 4.2.3 *L'enfant modelleur de la substance du monde*; 4.2.4 *L'enfant acteur dans le théâtre du monde*.

L'examen de la faculté d'imagination et son rôle dans l'éducation demande que l'on clarifie d'abord les concepts steineriens concernant la réalité humaine et sa triple constitution corporelle, psychique et spirituelle. Pour Steiner en effet, l'être humain est à la fois corps, âme et esprit, concepts que l'histoire de la philosophie, de la théologie, de la psychologie, et des sciences a tellement chargés de polysémie qu'ils sont devenus fort confus voire ambigus, objets de polémiques et de contestations. À cela s'ajoute la difficulté de cerner ces concepts plurivoques, en raison de l'évolution de la dynamique des constituants de la réalité humaine au cours de la vie, une difficulté dont il faut tenir compte; pour Steiner la nature de ces constituants change ainsi que leur interaction et leur relation. Pour être compris, l'être humain doit donc être constamment remis en perspective en fonction des phases de développement de la vie sans oublier que pour lui, la naissance et la mort ne sont pas commencement et fin absolus mais portes ouvertes sur un au-delà que la biographie intègre. Il faut donc ouvrir devant son regard l'horizon à l'infini, avec toutes les incertitudes que cela implique; cependant la dynamique ainsi créée est assurément plus féconde que l'enfermement de l'être humain dans le tombeau du corps. Cela est particulièrement important quand il s'agit d'éduquer, d'aider l'enfant à grandir car dit

Steiner, « l'existence forme un tout et ce n'est pas l'enfant seul qu'il faut considérer, mais l'existence tout entière, l'homme dans son ensemble »²³⁰.

1. L'ÊTRE HUMAIN, CORPS, ÂME ET ESPRIT

C'est dans son livre *La Théosophie* que Steiner amène de la façon la plus simple, précise et logique ce qu'il désigne par corps, âme et esprit. Il commence sa réflexion sur la nature humaine en citant un passage du *Traité des Couleurs* de Goethe situé dans l'essai « La Médiation de l'Objet et du Sujet Dans la Démarche Expérimentale. »²³¹

Goethe y fait observer que de façon naturelle l'être humain appréhende le monde en fonction de lui-même, de son plaisir ou de son déplaisir. Mais celui que pousse un réel désir de connaître devra se hausser au-dessus de son plaisir et déplaisir pour « observer les objets de la nature pour eux-mêmes et dans leurs relations mutuelles ». Une tâche ardue et difficile car il faut abandonner cette échelle de valeurs qui aide l'homme à appréhender le monde par rapport à lui-même. Il faut y renoncer, dit Goethe, « pour chercher et examiner ce qui est et non ce qui plaît » ainsi, le botaniste doit-il observer les plantes, « les embrasser toutes d'un même regard serein et pour les connaître, tirer son échelle de mesure et les données de son appréciation non pas de lui-même, mais du cercle des choses qu'il observe. »²³²

Autrement dit, fait remarquer Steiner, « cette pensée exprimée par Goethe attire l'attention de l'homme sur trois choses »²³³ : la première, ce sont les objets eux-mêmes, le monde qui nous parle par la voie des sens; la deuxième, c'est l'écho intérieur de ce monde en l'homme, « les impressions que les objets font sur lui »²³⁴; la troisième, « ce sont les connaissances qu'il acquiert sur les objets, en tant qu' « être pour ainsi dire divin »²³⁵,

²³⁰ Rudolf Steiner, *Connaissance de l'Homme et Art de l'Education*, GA 311, Triades, 1986, p. 15.

²³¹ Citation de l'essai « *La Médiation de l'Objet et du Sujet Dans la Démarche Expérimentale* » dans J.W. Goethe, *Traité des Couleurs*, 3^e éd., Paris, Triades, 1983, p. 288.

²³² Rudolf Steiner, *La Théosophie*, GA 9, E.N., 1995, p. 29.

²³³ Ibid. p. 29.

²³⁴ Ibid. p. 29.

²³⁵ Ibid. p. 30.

Steiner reprenant là une expression de Goethe. Autrement dit, l'être humain entre en rapport avec le monde d'une triple façon et ce triple mode de relation au monde décide de sa triple constitution :

Par son corps l'homme est en mesure de se relier aux choses. Par son âme, il garde en soi les impressions qu'elles font sur lui; et par son esprit, se révèle à lui ce que les choses se gardent en elles-mêmes.²³⁶

Ainsi par son corps l'homme fait-il partie du monde; il est le monde; quant à la vie de son âme, « il la porte en soi, c'est *son* monde ». Maintenant la distinction entre l'âme et l'esprit est plus confuse dans les esprits car l'histoire des religions en Occident a gommé cette distinction, particulièrement lors du Concile de Constantinople en 869. Pour Goethe comme pour Steiner, il est clair qu'il y a là deux registres différents de la réalité humaine comme de la réalité du monde : par l'esprit, le monde se révèle à la conscience dans son essence, dans ses lois :

Les mystères du monde extérieur dit Steiner, se dévoilent, certes à l'intérieur de lui mais, en esprit, l'homme sort de lui-même et laisse les choses parler d'elles-mêmes, de la signification qu'elles ont non pour lui, mais pour *elles*. L'homme lève les yeux vers le ciel étoilé : le ravissement qu'éprouve son âme lui appartient; par contre, les lois éternelles des étoiles qu'il saisit dans la pensée, dans l'*esprit*, appartiennent non pas à lui mais aux étoiles elles-mêmes.²³⁷

Et Steiner de conclure :

C'est ainsi que l'homme est citoyen de *trois mondes*. Par son *corps* il appartient au monde qu'il perçoit aussi par son corps; par son *âme*, il s'édifie son propre monde; par son *esprit* se révèle à lui un monde qui est situé au-dessus des deux autres.²³⁸

1.1 Le corps

En premier lieu, le corps, c'est ce qui donne forme et substance à l'être humain, et cela selon une dynamique de forces qui se joue sur différents registres. De par les substances qui le constituent, le corps humain participe d'abord de l'existence minérale et est soumis aux

²³⁶ Ibid. p. 31.

²³⁷ Ibid. p. 32.

²³⁸ Ibid. p. 32.

forces de la gravité terrestre qui le tirent vers le centre de la terre et qui doivent être constamment surmontées par des forces antigravitationnelles. Gravité – anti-gravité, telle est la dynamique des forces de la nature physique en l'être humain.

Mais cette masse de substances physiques doit aussi prendre forme et vie et il y a là tout un autre niveau de la dynamique corporelle qui entre en jeu, la dynamique de forces formatrices, subtiles, qui vont modeler, sculpter et donner vie à la substance physique, un jeu de forces plastiques et architectoniques qui œuvrent à la construction du temple de l'homme; une architecture immatérielle du corps qui le fait participer à l'existence végétale comme à l'existence de tout organisme vivant. Qui est l'architecte? "Moi", cet individu qui met en œuvre la loi de l'espèce transmise par l'hérédité mais de la manière qui lui conviendra pour son existence terrestre. « La forme du vivant se perpétue par l'hérédité », dit Steiner, tandis que « les substances dont il se compose changent constamment »²³⁹ :

L'espèce est donc ce qui détermine l'assemblage des substances; cette force qui forme l'espèce sera appelée *force de vie*. Comme les forces minérales s'expriment dans les cristaux, la force de la vie modelante s'exprime dans les espèces ou les formes de la vie végétale ou animale.²⁴⁰

Enfin dès l'instant où le corps entre en contact avec le monde, une autre activité intervient, une activité subconsciente par laquelle une sensation prend naissance et qui « se distingue, dit Steiner, d'une manière tout à fait essentielle de l'action de la force modelante de vie. Elle fait jaillir de cette activité une expérience intérieure »²⁴¹. Une première étincelle de conscience opère la percée vers un espace intérieur naissant, lieu de jonction et d'articulation de la vie corporelle et de la vie psychique, que Steiner appelle *Empfindungsleib*, corps de sensation ou corps de sensibilité; un Janus à deux faces, l'une proprement corporelle car maintenant dans une forme, l'activité débordante de l'autre face, cette autre face que Steiner appelle *Empfindungsseele*, âme de sensibilité, âme de sensation.

²³⁹ Ibid. p. 38.

²⁴⁰ Ibid. p. 39.

²⁴¹ Ibid. p. 42.

« Par là, dit-il, la corporéité agit sur l'âme de sensation. Celle-ci est donc déterminée et limitée dans son activité par le corps »²⁴².

Telle est, selon Steiner, la triple dynamique du corps dont les différents registres s'interpénètrent sans cesse. Le corps s'édifie à partir des substances minérales qu'il transforme; il prend vie par l'activité des forces de vie plastiques, formatrices; par le corps de sensibilité, il éveille l'activité psychique liée aux sens et lui donne forme. Le corps est donc à la fois corps physique, corps de vie et corps de sensibilité. Les peintres et sculpteurs de l'Ancienne Grèce, du Moyen-Âge ou de l'Asie ont su rendre cela dans les mouvements, les plis et tourbillons des vêtements de leurs statues ou les auras de lumière de leurs Bouddhas et de leurs divinités incarnées. Fantaisie naïve et puérile, dira-t-on. Pourtant il y a aussi toutes ces disciplines de soins, de guérison des médecines traditionnelles qui reposent sur cette même triple dimension de la corporéité et qui ont fait leurs preuves depuis des siècles. Assurément il y a là une hypothèse de travail féconde non seulement dans le domaine de la thérapie et de la médecine mais aussi de l'éducation car elle apporte un éclairage nouveau et objectif – pour l'Occident – sur l'articulation de l'activité psychique et de l'activité corporelle; bien des problèmes liés au développement de l'être humain et de l'éducation y trouvent leur solution. C'est un travail de recherche et d'observation que Steiner va mener, dit-il, pendant trente ans²⁴³, jusqu'à ce qu'il découvre de façon très concrète, comment cette vie de l'âme s'enracine de façon prédominante dans l'un ou l'autre des grands systèmes de la vie organique : le système nerveux-cérébral, pour l'activité pensante; le système rythmique cœur-poumons pour l'activité affective; le système métabolique et moteur pour l'activité volontaire.

La vie psychique entre donc en résonance avec le monde d'une triple façon : dans l'appréhension sensorielle du monde, l'appréhension affective et l'appréhension cognitive.

²⁴² Ibid. p. 44.

²⁴³ Ceci est brièvement mentionné par Steiner dans son livre *Des énigmes de l'âme*, GA 21, publié en 1917, treize ans après *La Théosophie* ; cf. p. 138 de la traduction française, E.A.R., 1984.

1.2 L'âme humaine ou psyché

La vie intérieure qui s'éveille au contact du monde dans et par l'activité sensorielle ne saurait que conduire l'être humain au chaos, à une expérience fragmentée du monde, celui-ci ne disposant d'aucun instinct propre à l'espèce pour organiser ce chaos des sensations. Contrairement à l'animal, c'est à partir de ses propres forces, de ses dispositions comme individu qu'il va devoir transformer le chaos de sa situation au monde en un *cosmos*, « en un bel ordonnancement », en un *microcosmos*. On le sait, l'être humain naît inachevé et une fois né, il lui appartient de poursuivre l'embryogenèse de son humanité.

Cependant, il a pour lui un outil dont ne dispose l'animal que de façon élémentaire : c'est le penser. Alors « comme elle le fait avec le corps, l'âme de sensation, dit Steiner, entre aussi en interaction avec le penser et à travers lui avec l'esprit. L'homme se forme des pensées au sujet de ses sensations »²⁴⁴. Par le penser, il organise le chaos des sensations. Mais plus que cela, il peut aussi se donner des buts au lieu d'obéir directement, comme l'animal, à tout ce qui surgit avec les sensations : pulsions, instincts, passions. « Il (l'animal), dit encore Steiner, ne les pénètre pas de pensées indépendantes qui dépassent le vécu immédiat »²⁴⁵. Cette force du penser « insère l'âme dans un ensemble de lois auxquelles elle n'appartient pas en tant que simple âme de sensation »²⁴⁶. Ce registre de la vie de l'âme, Steiner l'appelle *die Verstand-und-gemüt Seele* – l'âme de cœur et d'entendement –

Désignons, dit-il, par l'expression « *âme d'entendement* » cette âme servie par le penser. On pourrait aussi l'appeler l'âme de cœur ou encore le « cœur ».

L'âme d'entendement pénètre l'âme de sensation. Celui qui possède l'organe pour « voir » l'âme perçoit donc l'âme d'entendement comme une entité distincte par rapport à la simple âme de sensation.²⁴⁷

Enfin le registre supérieur de la vie de l'âme s'anime et se développe lorsque, dit Steiner, « par le penser, l'homme est mené au-delà de la vie personnelle »²⁴⁸. Il s'ouvre à

²⁴⁴ Rudolf Steiner, *La Théosophie*, GA 9, E.N. 1995, p. 45.

²⁴⁵ Ibid. p. 45.

²⁴⁶ Ibid. p. 45.

²⁴⁷ Ibid. p. 46.

²⁴⁸ Ibid. p. 46.

quelque chose qui dépasse sa propre âme. À la recherche de la vérité, emplie de la lumière qui rayonne des idéaux et de leur valeur éternelle, universelle, l'âme humaine se métamorphose en âme de conscience.

Dans la mesure, dit Steiner, où l'âme vit dans cette lumière, elle participe d'un principe éternel. Elle unit à lui sa propre existence. Ce que l'âme porte en elle en tant que vrai et bien, est en elle *immortel*. – Appelons ici *âme de conscience* ce principe éternel qui s'illumine dans l'âme. [...] ce qui sera appelé l'âme de conscience, c'est la partie de l'âme dans laquelle vit *cette* vérité.

On aurait donc à distinguer dans l'âme, comme dans le corps, trois constituants : *l'âme de sensation*, *l'âme d'entendement* et *l'âme de conscience*. Et de même que le corps agit d'en bas sur l'âme en la *limitant*, de même l'esprit agit sur elle d'en haut en l'*élargissant*.²⁴⁹

L'âme humaine est donc à la fois triple et une car plus elle s'élargit dans sa rencontre avec la clarté qui lui vient du monde de l'esprit, plus s'opère en elle la catharsis, la transformation, la spiritualisation de l'âme d'entendement, de l'âme de sensation et par voie de conséquence, du corps humain lui-même, jusqu'à la nature de ses substances et de ses énergies – une autre clef essentielle pour comprendre en profondeur toute la responsabilité de l'éducation dans le développement de l'être humain.

Par ailleurs, l'âme humaine a un centre et ce centre c'est le "moi" : « comme le corps physique a son centre dans le cerveau, l'âme a son centre dans le "moi" »²⁵⁰, dit Steiner. En lui, « l'homme réunit tout ce qu'il éprouve en tant qu'entité corporelle et psychique. Le corps et l'âme sont les porteurs du "moi" ; c'est en eux qu'il agit »²⁵¹. Et ce « moi » doit apprendre à devenir toujours davantage le maître du corps et de l'âme. Comment cela peut-il se faire ? Par une exposition toujours plus grande à la lumière de l'esprit car ce « moi », centre de l'âme, est aussi la coupe dans laquelle peut se déverser la présence de l'individualité spirituelle agissant à partir du monde de l'esprit. « Le corps et l'âme, dit Steiner, se donnent au « moi » pour le servir, mais le « moi » se donne à l'esprit pour que celui-ci l'emplisse »²⁵².

²⁴⁹ Ibid. p. 48-49.

²⁵⁰ Ibid. p. 50.

²⁵¹ Ibid. p. 50.

²⁵² Ibid. p. 52.

Avec le principe du “moi”, centre de l’âme, dont l’assise se trouve au cœur de l’âme de conscience, nous nous trouvons en un autre lieu de jonction et d’articulation de la réalité humaine, jonction et articulation de la vie de l’âme et de la vie de l’esprit.

1.3 L’esprit

Pour Steiner l’esprit en l’homme est cet archétype, au sens goethéen du terme, qui préside au développement et à la manifestation d’un individu, corps, âme et esprit. Dans le cas de l’être humain cet archétype est éternel mais individuel; chaque être humain se développe à partir d’une individualité éternelle qui lui est propre et il appelle ce versant « esprit » du « moi » de l’âme, *Selbstgeist*, « soi-esprit ».

L’esprit, dit-il, rayonne dans le moi et vit en ce moi qui est son « enveloppe », comme le moi vit dans le corps et l’âme qui sont ses « enveloppes ». L’esprit donne forme au moi de l’intérieur vers l’extérieur, tandis que le monde minéral lui donne forme de l’extérieur vers l’intérieur. Cet esprit vivant qui donne forme à un « moi » et vit ainsi en tant que « moi », nous l’appellerons le soi-esprit, parce qu’il apparaît comme « moi » ou « soi » de l’homme.

À l’image du corps, l’esprit de l’être humain doit également développer sa vie d’esprit et sa forme, ce qui lui donne son existence propre dans le monde de l’esprit. Steiner appelle ces deux autres constituants du soi-esprit, l’esprit-de-vie et l’homme-esprit. Comme le soi-esprit correspond au « moi », l’esprit-de-vie correspond du point de vue du corps, au corps de vie et l’homme-esprit, au corps physique. Vers la fin de son chapitre sur la nature de l’homme, Steiner récapitule de façon magistrale en un paragraphe tous les développements précédents sur les différents constituants de l’être humain, un paragraphe que l’on trouvera ici en note parce qu’il permet de saisir en un seul geste les concepts steineriens de corps, âme et esprit, ceux-là mêmes qui constituent la fondation de l’art de l’éducation selon Steiner et qu’on ne saurait jamais cesser d’approfondir.²⁵³

²⁵³ Rudolf Steiner, *La Théosophie*, GA 9, E.N. 1995, p. 57.

« Si l’on veut appréhender l’homme *tout entier*, il faut le concevoir comme composé des constituants que nous avons nommés. Le corps s’édifie à partir du monde matériel physique, de telle sorte que cette édification est ordonnée en fonction du moi pensant. Il est imprégné de la force de vie et devient, de ce fait, le corps éthérique ou corps de vie. En tant que tel, il s’ouvre, dans les organes des sens, vers l’extérieur et devient le corps psychique. Celui-ci est pénétré par

Cette triple articulation corps-âme-esprit de la réalité humaine qui correspond à son triple mode d'entrée en relation avec le monde tel que nous venons de la décrire, déterminera également un triple registre de facultés permettant cette relation avec le monde, à savoir, au niveau du corps, la perception et les organes des sens; au niveau de l'âme, les facultés de pensée, sentiment et volonté; au niveau de l'esprit, les facultés d'imagination, d'inspiration et d'intuition. Ces différentes facultés, du corps, de l'âme et de l'esprit sont toujours là actives, dans la rencontre homme-monde, conjointement actives selon des états de conscience différents, car triple est la nature du monde : sensible, psychique et spirituelle.

2. DES FACULTÉS CORPORELLES ET PSYCHIQUES AUX FACULTÉS SPIRITUELLES

2.1 De la perception à l'imagination créatrice

L'appréhension sensible du monde est selon Steiner de nature volontaire; elle est capture, saisie du monde par l'activité sensorielle de façon inconsciente ou subconsciente, formant comme dans un rêve les images sensorielles. C'est, dit-il, la faculté de « l'imagination qui nous procure les images sensorielles »²⁵⁴. « Quand, par exemple, nous ressentons que la craie est blanche, c'est par le fait d'un dynamisme de la volonté qui, par-delà la sympathie et la créativité, devient imagination »²⁵⁵. Nous comprenons donc, à un premier niveau, que la perception sensorielle est de nature volontaire et que ce dynamisme volontaire en *devenant imagination*, l'apparente à la faculté d'imagination qui, elle, appartient à la vie de l'esprit. Ainsi dans l'activité sensorielle l'homme tout entier se trouve

l'âme de sensation qui forme avec lui une unité. L'âme de sensation ne reçoit pas seulement les impressions du monde extérieur sous forme de sensations ; elle a sa vie propre qui se féconde, de l'autre côté, par le penser, comme elle le fait, de ce côté-ci, par les sensations. Elle devient ainsi l'âme d'entendement. Elle le peut du fait qu'elle s'ouvre, vers le haut, aux intuitions, tout comme, vers le bas, aux sensations. Elle est, de ce fait, âme de conscience. Ceci lui est possible parce que le monde de l'esprit forme en elle l'organe de l'intuition, comme le corps physique forme sur elle les organes des sens. De même que les sens lui transmettent les sensations au moyen du corps psychique, l'esprit lui transmet les intuitions au moyen de l'organe de l'intuition. L'homme-esprit forme par-là une unité avec l'âme de conscience, comme le corps physique avec l'âme de sensation dans le corps psychique. L'âme de conscience et le soi-esprit forment une unité. Dans cette unité *vit* l'homme-esprit en tant qu'esprit de vie, de même que le corps éthérique constitue pour le corps psychique un soubassement corporel vivant. Et de même que le corps physique s'enferme dans la peau physique, l'homme-esprit s'enferme dans l'enveloppe d'esprit. On obtient ainsi l'organisation de l'homme *tout entier* ».

²⁵⁴ Rudolf Steiner, *La Nature Humaine*, GA 293, Triades, 1987, p. 38.

²⁵⁵ Ibid. p. 38.

engagé dans cette activité de l'imagination investie de façon prédominante dans l'activité corporelle sur le mode de la non-conscience.

2.2 De l'activité mentale à l'intuition

Les facultés de l'âme s'animent lorsque l'être humain entre en dialogue avec le monde ou avec lui-même, et développe peu à peu cet espace intérieur qui deviendra « son monde ». Dans un premier temps le monde se donne à lui comme « percepts », produits de l'activité de perception; mais, dit Steiner :

À l'instant où une perception apparaît à l'horizon de mon champ d'observation, la pensée se met aussi en mouvement par mon action. Un maillon de mon système de pensée, une intuition déterminée, un concept vient se lier à la perception. [...] La *représentation* n'est rien d'autre qu'une intuition se rapportant à une perception déterminée, un concept qui a été à un moment donné relié à une perception et auquel est resté ce rapport à la perception.²⁵⁶

Dans son livre *L'expérience du « Je suis »*, Georg Kühlewind fait observer que dans toute la première partie de *La philosophie de la liberté*, et plus particulièrement au chapitre III, Steiner s'attache essentiellement à observer « le penser », explorant systématiquement les données immédiates de la conscience, l'activité de l'âme en tant qu'âme de conscience. Cependant, ce que Steiner désigne alors par « le penser » (*das Denken*), ce n'est en fait que « le pensé » (*das Gedachte*) : « Dans les sept premiers chapitres du livre, dit Kühlewind, « le penser » ne désigne pas l'action de penser, mais, [...] le résultat de cette action »²⁵⁷.

En effet, comme le dit Steiner : « tandis que je pense, je ne regarde pas mon penser que je produis moi-même, mais l'objet du penser, que je ne produis pas »²⁵⁸. Et Steiner d'affirmer alors : « Je ne peux jamais observer mon penser actuel; mais je peux seulement transformer après coup en objet du penser les expériences que j'ai faites à propos de mon processus de pensée »²⁵⁹. Autrement dit tant que je me trouve au niveau de l'activité mentale je reste pris avec cette fracture, ce décalage entre le moment du penser et la

²⁵⁶ Rudolf Steiner, *La philosophie de la liberté*, GA 4, E.N. 1993, p. 107.

²⁵⁷ Georg Kühlewind, *L'expérience du « Je suis »*, *Triades*, Paris 2003, p. 11.

²⁵⁸ Rudolf Steiner, *La philosophie de la liberté*, GA 4, E.N. 1993, p. 47.

²⁵⁹ *Ibid.* p. 47.

conscience de cette activité. Avec l'âme de conscience nous ne pouvons que faire l'expérience du passé, du « produit », par conséquent de ce qui n'est plus porté par l'activité des forces de vie. Nous vivons seulement la perte perpétuelle de la présence de l'esprit lorsque nous formons des concepts. C'est toute la mélancolie et parfois le désespoir des poètes. Le recueil de poésies *Carnet de cendres*²⁶⁰ de Guy Lafond en est le témoignage conscient et vibrant.

Puis Steiner met en évidence le caractère intuitif de l'apparition du penser.

Cette activité du penser, dit-il, est une *activité de contenu*. [...] Ce contenu, le penser le puise dans le monde des concepts et des idées de l'être humain pour l'apporter à la rencontre de la perception. À l'opposé du contenu de perception, qui nous est donné de l'extérieur, le contenu de pensée apparaît à l'intérieur. Nous désignerons du nom d'*intuition* la forme sous laquelle il apparaît tout d'abord. Elle est pour le penser ce que l'*observation* est pour la perception. L'intuition et l'observation sont les sources de notre connaissance.²⁶¹

À ce niveau de la vie de l'âme, l'intuition est donc appréhension des concepts. Seulement, si nous ne pouvons que vivre dans la perte perpétuelle de la présence vivante et active de l'esprit, il n'y a pas de possibilité de liberté pour l'être humain, puisqu'il vit toujours dans ce qui est « advenu ». Les jeux sont faits en quelque sorte.

²⁶⁰ Guy Lafond, *Carnet de cendres* suivi de *Entre Lyre et Orphée II*, Triptyque, Montréal 1992, p. 48 :

Le poème tombe sur la feuille, sur la nuit blanche d'un miroir! Nuit blessée quand le soleil inonde les cendres du rêve. Et moi je scrute cet œil refroidi par les ombres muettes, aveugles. Le poème est linceul d'un mensonge, le crépitement d'un feu lacéré.

Pourtant la parole étonne comme le jour lové d'une étoile. Une intimation à naître au lieu précis de la vision, un arbre surgi sur les sables monotones. Je termine ici ce que j'ai abordé. L'avenir est poétique! « Cela arrive ! »

Écrire est une mort expiatoire. Je cueille une image pour savourer le néant, comme le fruit se confond à la saveur lorsque la dent déchire une chair accomplie.

Un mot n'attend pas l'autre, il le devine, enclos dans l'encre fourvoyée entre ciel et terre. Le mystère hante la plume où l'homme se désavoue dans la syntaxe de son nom. Ressuscité chaque fois pour une mort nouvelle, le poème se fuit de mot en mot.

Je retourne à l'incandescence d'une attente. Écrire pour voir dans l'infailible revers le souffle s'évanouir. L'aveugle trahi réfléchit! Le risque proféré est certitude acquise.

²⁶¹ Rudolf Steiner, *La philosophie de la liberté*, GA 4, E.N. 1993, p. 96-97.

Cependant dans la deuxième partie du livre Steiner opère un saut intérieur qui devrait sauver la liberté humaine. Pour cela il faut trouver le moyen de faire l'expérience de ce qu'il appelle « le penser vivant », c'est-à-dire le processus même, la dynamique suprasensible, supraconsciente, le préconscient d'où surgit ce qui est pensé. À cela la conscience ordinaire n'a pas accès; il faut travail, discipline, exercices intérieurs de concentration pour que la conscience humaine puisse passer de la vie de l'âme à la vie de l'esprit. Alors devient possible ce qui était impossible au niveau du chapitre III de *La philosophie de la liberté*: observer le penser, penser le penser, ou plutôt appréhender le penser en tant que pure activité. Penser devient intuition mais cette intuition n'est plus l'intuition telle que présentée au chapitre V, appréhension des concepts. Dans la 2^{ème} partie du livre, au chapitre IX, l'expérience de l'intuition a évolué vers une expérience immédiate et consciente de l'esprit; elle est devenue faculté de l'esprit :

Mais celui qui discerne ce qu'il en est au sujet du penser [...] ne verra pas dans ce qui apparaît dans la conscience en tant que penser un reflet inconsistant d'une réalité, mais une essentialité spirituelle reposant sur elle-même. Et il peut dire de celle-ci qu'elle devient présente dans sa conscience par *intuition*. L'*intuition* est expérience consciente, se déroulant dans l'élément purement spirituel. L'entité du penser ne peut être saisie que par une intuition.²⁶²

Intuition veut dire ici : être présent de l'intérieur, en état d'identité, « de l'intérieur – avec » et non plus « en face de » comme c'est le cas dans l'intuition des concepts. Steiner décrit cette expérience dans le deuxième additif du chapitre « Les conséquences du monisme » :

[...] du point de vue qui découle du seul penser dont on fait l'expérience intuitive, est-on fondé à s'*attendre* à ce que l'être humain puisse outre le sensible *percevoir* un élément spirituel ? On est fondé à s'y attendre. Car même si d'*un côté*, l'expérience intuitive du penser est un processus actif se produisant dans l'esprit humain, c'est en même temps de l'autre côté une perception spirituelle appréhendée sans organe sensoriel.²⁶³

C'est donc une expérience totalement objective de la réalité dans son aspect non-sensible; et dans l'*Additif* au chapitre VIII de la 2^{ème} partie, Steiner mentionne que si le

²⁶² Ibid. p. 146.

²⁶³ Ibid. p. 249.

penser conceptuel abstrait peut nous laisser froid voire « dessécher l'âme », il en va tout autrement de ce penser intuitif.

Le penser qui nous laisse froid n'est précisément, dit-il, que la manifestation fortement sensible de l'ombre de sa réalité tissée de lumière qui plonge avec chaleur dans les phénomènes du monde. Cette plongée se produit avec une force qui s'écoule dans l'activité même du penser et qui est force d'amour sous forme spirituelle.²⁶⁴

Ainsi le développement de cette expérience de ce que Steiner va appeler le *penser intuitif* n'est autre qu'un processus de sublimation des facultés psychiques de la pensée conceptuelle, du ressentir et du vouloir, dans les facultés d'imagination, d'inspiration et d'intuition. Tels sont pour lui les chemins de la liberté et celui qui veut éduquer vers la liberté n'a pas d'autre choix que de s'y engager.

3. LA FORCE DE L'IMAGINATION

3.1 Le concept d'imagination, un concept plurivoque

Il est presque un lieu commun de dire que les enfants ont de l'imagination. Cela est-il possible? Oui et non, selon Steiner, mais cela demande clarification car tout dépend du sens donné au mot imagination. Nous avons à faire, là encore, à un mot qui, sur le plan de la conscience ordinaire comme de la réflexion philosophique, est chargé de polysémie et de polémiques, de condamnations ou au contraire d'éloges excessifs. Nous n'entrerons pas dans tous ces débats car nous ne pouvons qu'y perdre le fil de notre propos et nous nous tiendrons à l'analyse que fait Steiner de la faculté d'imagination, sa dynamique et son interaction avec les deux autres facultés de l'esprit que sont l'inspiration et l'intuition, fondatrices toutes trois de l'acte pédagogique dans son essence et sa réalisation. Si l'imagination – stricto sensu, faculté de former des images – doit pouvoir avoir un sens dans le développement de l'être humain c'est qu'elle doit pouvoir être force de révélation, de manifestation de la réalité dans son essence, force d'actualisation du réel; elle doit donc avoir prise et pouvoir sur le réel, le pouvoir du dévoilement et de la mise-en-œuvre.

²⁶⁴ Ibid. p. 143.

L'imagination, force de "réalisation", peut-être; mais une force, cela a une origine, et cela a un point d'appui. Où trouver la source de ce pouvoir de l'imagination; où est son point d'appui dans la réalité humaine? Sans réponses à ces questions, l'imagination ne saurait rester qu'un concept confus, ambigu, entre rêves, rêveries, illusions, fantaisies, fantasmagories, constructions mentales : une échappée du réel qui peut alors se permettre d'imposer une lecture édulcorée ou négativiste des grandes imaginations de l'humanité que sont les mythes et les récits mythologiques, les (vrais) contes, les légendes, dont les images ne sont pas des symboles, des allégories, c'est-à-dire des signes qui renvoient à un au-delà, une transcendance, mais bien présence immédiate de cette transcendance, parce que, imaginer ce n'est pas seulement imager.

3.2 Imager et imaginer

Imager c'est en effet former des images aussi, ou plutôt rendre en image une idée, une pensée, pour qu'elle devienne plus accessible peut-être mais il s'agit là d'un processus d'illustration, c'est-à-dire d'association, de construction mentale. Imaginer demande un processus intérieur, un processus d'observation orienté vers l'intérieur et qui relève d'une certaine manière, du processus de la métaphore comme pouvoir de faire surgir ce qui est caché dans "le manifesté".

Le chemin qui conduit à l'expérience consciente de la faculté d'imagination, qui conduit en son lieu d'origine, selon Steiner, c'est le chemin déjà rencontré et qu'il décrit dans son livre *La philosophie de la liberté*, un chemin d'effort et de haute lutte qui conduit à la pensée libérée des sens. Dans des conférences où Steiner s'adresse en particulier à des mathématiciens et hommes de science, Steiner esquisse une description de cette expérience :

Il faut traverser, dit-il, beaucoup de choses intérieurement. Il faut faire des efforts sur soi, dont on n'a la plupart du temps aucune idée dans la vie extérieure. Et en faisant ces efforts, en parvenant finalement à se tenir dans une expérience de l'âme qui ne se laisse guère fixer, parce qu'elle se dérobe si facilement aux facultés habituelles de l'être humain, en plongeant dans cette essence, on ne plonge pas ainsi confusément, d'une façon nébuleuse, mystique,

on plonge au contraire dans une clarté lumineuse, on plonge dans une réalité spirituelle. On fait connaissance avec le spirituel.²⁶⁵

C'est sur ce plan de la réalité que prennent naissance la force et le pouvoir de l'imagination, en l'esprit même; l'imagination est activité, action de l'esprit donnant forme à une "matière". Et de même que « grâce à la perception, la vie des représentations prend contact avec un monde extérieur »²⁶⁶, grâce à l'imagination cette vie des représentations prend contact avec le monde de l'esprit; cela impose au contenu de l'imagination, aux imaginations, la même contrainte que lorsque nos représentations nous mettent en contact avec le monde extérieur.

[...] quand, dit Steiner, les représentations s'élèvent jusqu'à l'imagination, nous savons que le processus de cette vie des représentations demeure indépendant, ne dépend pas des moyens habituels par lesquels les représentations reçoivent leur contenu. Dans la vie courante, en effet, ce contenu des représentations leur vient de ce que nos yeux, nos oreilles, etc. peuvent percevoir; et ce sont ces perceptions qui alimentent nos représentations, qui leur donnent leur contenu. Dans le cas des Imaginations le contenu des représentations vient de l'esprit.²⁶⁷

Puis il dit encore :

Cet esprit tel qu'il s'introduit dans les représentations lorsqu'elles accèdent vraiment jusqu'à l'imagination, cet esprit s'impose avec autant de contrainte que ne le fait le monde extérieur.²⁶⁸

De même que la perception du monde extérieur à travers l'activité sensorielle est une activité volontaire de saisie du monde, il en va de même pour l'imagination, mais l'imagination est accueil, force d'accueil de l'esprit, une activité volontaire d'accueil qui lui confère son pouvoir de donner forme, de l'intérieur de la vie de l'âme, de l'intérieur de la vie corporelle. Dans le cas de la perception sensorielle, l'activité du corps de vie et du corps de sensibilité se projette jusque sur l'objet observé, s'en « empare »; il y a "per-ception", du latin *per-capere*, prendre entièrement. On le voit, quand l'être humain est encore un bébé, il cherche à prendre tout ce qu'il voit, tout ce qui est à portée de sa main; le corps physique, la main, suit le mouvement du corps de vie et du corps de sensibilité; mais dans

²⁶⁵ Rudolf Steiner, *Les limites de la connaissance de la nature*, GA 322, E.N. 1995, p. 79.

²⁶⁶ Rudolf Steiner, *Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie*, GA 115, E.A.R. 1977, p. 279-280.

²⁶⁷ Ibid. p. 281.

²⁶⁸ Ibid. p. 280.

la sphère sensorielle qui « se trouve, dit Steiner, à la surface extérieure de notre corps, il y a du ressentir qui veut, du vouloir qui ressent »²⁶⁹. Comprendre cette imbrication l'un dans l'autre des différents constituants de l'être humain est ce qui peut véritablement éclairer l'action pédagogique, éducative, parce qu'il faut toujours y remettre de l'ordre, de l'harmonie. Quand il s'agit de l'activité imaginative, dans le cas de la conscience ordinaire, elle est activité inconsciente et cela demande grande force volontaire pour faire monter à la conscience des représentations imaginatives. C'est pourquoi, dira Steiner, « [l'enfant] n'a pas encore d'imagination. Il a tout au plus des rêves. L'imagination créatrice libre n'existe pas encore chez l'enfant. Elle existe sans se révéler »²⁷⁰. Comment comprendre ce paradoxe ?

4. LA FORCE DE L'IMAGINATION CHEZ LE PETIT ENFANT

Dans la perspective de Steiner, l'imagination se caractérise donc comme la faculté que possède l'esprit de se présenter en des formes, des formes labiles, en constante métamorphose. Dans un premier temps on peut dire que, pour Steiner, cette activité de l'esprit qui se "présente", s'incarne dans la forme et vient transmuier le chaos de la matière en œuvre d'art, est l'archétype même du processus de création artistique, et du "devenir-homme" qui est art – *Menschen werden ist Kunst* - Steiner reprenant là à son compte une pensée de Novalis. Ce pouvoir de l'esprit qu'est l'imagination créatrice, l'enfant ne l'a pas consciemment mais elle réside en lui. « L'enfant, dit Steiner, est tout rempli d'imagination »²⁷¹. Elle est agissante en lui dans l'état de conscience de sommeil profond. Elle est immanente au développement de la vie organique.

4.1 L'imagination cachée en l'enfant

Quel est donc le rôle que joue l'imagination qui réside secrète et cachée chez l'enfant ? Steiner fait observer la merveille de plasticité qu'est l'organisme humain chez le tout petit

²⁶⁹ Rudolf Steiner, *Nature humaine*, GA 293, T. 1987, p. 113.

²⁷⁰ Rudolf Steiner, *Mission cosmique de l'art*, GA 276, E.A.R. 1982, p. 164.

²⁷¹ Ibid. p. 164.

enfant comparativement à l'organisme, – au cerveau en particulier – de l'adulte, voire du vieillard. Toujours dans ces conférences sur la mission cosmique de l'art, il dit ceci :

L'enfant est intérieurement un modelleur, d'une importance des plus incroyables pour la formation de son propre organisme. Il n'est pas de modelleur capable de faire surgir du cosmos des formes universelles comme celles que l'enfant crée lorsque, entre la naissance et le changement de dentition, il édifie son cerveau et le reste de son organisme. L'enfant est un modelleur merveilleux, seulement la force "modelante" travaille dans les organes comme force intérieure de croissance, de formation. L'enfant est aussi artiste musicien lorsqu'il harmonise de manière musicale les cordes de ses nerfs. Là encore la force imaginative est force de croissance, force de synchronisation de l'organisme lui-même.²⁷²

Dans des conférences faites aux professeurs de la première école Waldorf, Rudolf Steiner invite à élaborer de façon méditative la connaissance de l'être humain en montrant comment agit la dynamique des forces plastiques, architectoniques, et musicales dans le développement du corps de l'enfant entre la naissance et le moment signalé par la chute des dents. Ce sont ces forces-là qui seront disponibles pour un processus éducatif quand l'essentiel de leur travail au niveau de l'organisme physique sera achevé. L'erreur est d'essayer d'utiliser et d'imposer à l'enfant en pleine construction de son corps, les forces de la pensée abstraite conceptuelle. Ce n'est pas alors le moment. Pendant toute l'embryogénèse, des forces "modelantes" de la substance physique engendrée par la multiplication des cellules, ont transformé peu à peu la plaque embryonnaire en une grosse sphère, la tête, en état d'apesanteur, comme l'aurait fait l'artiste qui prend un morceau d'argile dans les mains, et qui par le jeu des forces centrifuges et centripètes, crée une forme. Dans ce modelage de la tête dont la forme s'approche de façon presque parfaite de la sphère, se sont concentrées des forces plastiques, formatrices qui, pendant toutes ces années entre la naissance et le changement de dentition, vont se répandre dans le reste de l'organisme, de haut en bas, à partir du centre de la tête, pour continuer le travail de modelage inachevé de l'embryogénèse, et transformer ce corps hérité en un corps construit par et à partir de l'individualité de l'enfant.

Jusqu'aux environs de la septième année, dit Steiner, le corps physique et le corps éthérique (ou corps de forces formatrices et de vie) sont influencés surtout par la tête. Dans la tête sont en quelques sortes concentrées les forces

²⁷² Rudolf Steiner, *Mission cosmique de l'art*, GA 276, E.A.R. 1982, p. 165.

qui, pendant des années, où l'imitation joue un si grand rôle, sont particulièrement efficaces. Et la mise en forme du reste de l'organisme, dans le tronc et dans les membres, se fait par les rayonnements qui émanent de la tête vers l'organisme-tronc et l'organisme-membre, vers le corps physique et le corps éthérique.²⁷³

C'est ainsi que l'esprit humain construit son instrument d'action terrestre. Apprendre à observer cette activité intérieure qui s'effectue chez l'enfant de l'âge tendre, dans l'état de conscience de sommeil profond, c'est, pour l'éducateur, apprendre à saisir les signes que fait alors l'individualité, le soi-esprit de l'enfant. Ces forces plastiques modelant le corps physique et le corps éthérique de l'enfant, sont, à l'origine, des forces psychiques éclairées, habitées de la présence du soi-esprit - *Selbstgeist*. À ce travail des forces plastiques s'ajoute celui des forces architectoniques, c'est-à-dire de la construction, de l' "édifice" pour que cet édifice ne s'écroule pas et se tienne debout, surmonte les forces de la gravité. Ces forces antigravitationnelles, qui ont leur point d'appui essentiellement dans le creux de la voûte plantaire et se propagent le long des jambes et de la colonne vertébrale, ont leur origine dans l'activité du moi elle-même. C'est le moi du petit enfant qui le fait se redresser, se tenir debout et marcher, avec une énergie extraordinaire en dépit de toutes les chutes et les pleurs que cela implique; mais c'est ainsi que commence le travail de forge de la résilience.

À ces forces plastiques et architectoniques s'ajoutent encore d'autres forces dans le développement et la formation du petit enfant, des forces de nature musicale, mathématique. En effet, provenant du monde extérieur, « quelque chose émane constamment vers nous, dit Steiner, mais dans l'inconscience – quelque chose devient lentement conscient qui a pénétré l'enfant de son rayonnement à partir de la naissance », quelque chose « qui [...] a collaboré à l'édification du corps et a pénétré dans les forces plastiques »²⁷⁴. Ces forces, dit-il encore, « je ne puis les caractériser qu'en disant : ce sont les forces qui sont actives dans le langage et la musique; nous les recevons de l'univers »²⁷⁵.

²⁷³ Rudolf Steiner, *Enseignement et Éducation*, GA 302a, E.A.R. 1981, p. 33.

²⁷⁴ Ibid. p. 37.

²⁷⁵ Ibid. p. 38.

4.1.1 *Mathématique musicale dans le corps de l'enfant*

C'est avec ces forces musicales que des formes se définissent selon des rapports géométriques qui se retrouvent en l'être humain comme dans la nature et dans l'univers, en des séquences, des rythmes, des intervalles, régis selon des lois mathématiques. Ainsi les formes se découpent, se différencient avec plus de détails et de précision. L'expérience des figures de Chladni²⁷⁶ montre à l'évidence le pouvoir créateur de formes de l'onde sonore. La règle d'or est le grand principe architectural de la construction du corps humain, la progression 1-2-3-4-5 dans la construction des bras et des mains, des pieds et des jambes; quant à la cage thoracique et la progression des douze paires de côtes auxquelles sont rattachées douze paires de nerfs comme sur une harpe, elle est véritable matérialisation d'une gamme chromatique descendante. Il y aurait là tout un champ de recherches que nous ne pouvons que suggérer ici. C'est ainsi que Steiner dit à propos du squelette humain qu'il est comme la « matérialisation » d'une sonate :

Le squelette humain, pour le comprendre en quelque sorte, il faut se représenter que l'on joue une sonate et que par quelque processus spirituel de cristallisation on en matérialise la structure [...] On obtiendrait alors ainsi les formes principales, la structure du squelette humain !²⁷⁷

En un mot on est proche de pouvoir dire avec Goethe combien tout est musique, tout est habité, traversé de musique, depuis le brin d'herbe qui tremble dans le souffle du printemps jusqu'au soleil qui « mêle sa voix au chœur harmonieux des sphères »²⁷⁸. Mais c'est en l'être humain que s'accomplit véritablement la grande rencontre d'Apollon et de Dionysos, des formes apolliniennes et de la dynamique dionysienne de la vie – et de cela il faut prendre soin dès la première enfance. Tandis qu'Hypnos porte l'enfant endormi dans ses bras, Apollon et Dionysos s'entendent et collaborent à la construction du Temple de l'homme.

²⁷⁶ Les figures de Chladni : Ernst Chladni est un physicien allemand du 18^e siècle, dit fondateur de l'acoustique moderne. Il est connu en particulier pour ses expériences avec des plaques de cuivre saupoudrées de sable fin qu'il fait vibrer à l'aide d'un archet frotté sur un des côtés de la plaque. Sa surprise fut de voir les grains de sable se disposer en différentes formes étoilées, géométriques, sous l'effet de la vibration sonore. C'est ce qu'on appelle depuis en acoustique les "figures de Chladni".

²⁷⁷ Rudolf Steiner, Enseignement et éducation, GA 302 a, E.A.R. 1981, p. 41.

²⁷⁸ Goethe, *Faust*, trad. Henri Lichtenberger, Aubier/Collection bilingue 1976, 1^{ère} partie, p. 10.

Ainsi, dira Steiner, « une mathématique intérieure », une mathématique musicale, « est présente en l'enfant jusqu'aux environs de la 7^e année »; cette mathématique intérieure « n'est pas aussi abstraite que notre mathématique extérieure »; au contraire elle est « pénétrée de force », elle est « active et pleine de vie ». « En nous existe, dit-il, jusqu'à ce moment quelque chose qui mathématise, qui nous pénètre intérieurement d'activité mathématique »²⁷⁹.

4.1.2 *Mathématique musicale et activité sensorielle*

Cette activité mathématique latente dans le corps du petit enfant des sept premières années de vie a son lieu d'ancrage et de support dans une activité sensorielle particulière, l'activité sensorielle proprioceptive que Steiner repère dans le sens de la vie, le sens du mouvement et le sens de l'équilibre.

[...] Si nous considérons en quelque sorte, dit-il, les mathématiques latentes dans le corps juvénile de l'enfant, alors nous sommes amenés à trois choses qui, tout en étant dirigées vers l'intérieur, sont semblables à des sens. [...] Et quand nous portons ainsi notre regard dans notre intérieur, [...] alors nous pouvons, aimerais-je dire, trouver trois fonctions semblables à des sens par lesquelles est exercée précisément dans les premières années de la vie une activité dans un certain sens mathématisante.²⁸⁰

La première de ces trois fonctions que mentionne Steiner, est le sens de la vie, ce sens qui se manifeste « sous la forme d'une sensation d'ensemble de notre être intérieur »²⁸¹, qui nous donne la sensation d'être bien ou pas, d'aller bien ou pas, d'être à l'aise ou pas, etc.; une écoute intérieure, diffuse, semi-consciente de notre "être-au-monde"; « un sens qui est tout particulièrement actif dans la vitalité de l'enfant jusqu'au changement de dentition »²⁸² mais à ce moment-là de façon inconsciente. La deuxième de ces trois fonctions, c'est le sens du mouvement qui nous donne « une perception intérieure du mouvement de nos membres », une perception « des changements en nous, pendant que nous nous déplaçons »²⁸³. Enfin le troisième de ces sens proprioceptifs, c'est celui de l'équilibre, « ce

²⁷⁹ Rudolf Steiner, *Les limites de la connaissance de la nature*, GA 322, E.N. 1995, p. 60.

²⁸⁰ Ibid. p. 60-61.

²⁸¹ Ibid. p. 61.

²⁸² Ibid. p. 61.

²⁸³ Ibid. p. 61-62.

par quoi nous nous plaçons dans le monde d'une certaine façon, nous ne tombons pas, nous percevons d'une certaine façon comment nous nous mettons en harmonie avec les forces de ce qui nous entoure »²⁸⁴. Et nous savons à quel point ce sens de l'équilibre est lié à l'oreille interne.

Compte tenu de « l'ampleur de ce qui se passe entre la conception et le changement de dentition »²⁸⁵, dit Steiner, il y a à ce moment, chez le petit enfant, une activité particulièrement intense de ces trois sens de la vie, du mouvement et de l'équilibre pénétrés à l'état latent de toute une mathématique vivante, musicale, qui travaille au développement de l'être humain. C'est là que commence « la genèse de l'activité mathématique dans l'homme en devenir »²⁸⁶. Toutefois cette activité mathématique n'est pas l'expérience mathématique intellectuelle et froide, mais bien cette mathématique des mathématiques qu'évoque Novalis dans les *Fragments*, immense et merveilleuse *poïèsis* qui résonne dans tout l'être et qui plus tard s'éveille comme « entendement de l'esprit », écoute intérieure, « inspiration ».

[...] La façon dont nous nous emparons des mathématiques, dit Steiner, repose sur une inspiration et nous pouvons alors, en développant notre recherche spirituelle, faire l'expérience de cette inspiration elle-même.²⁸⁷

Le pouvoir d'inspiration de l'esprit, de l'écoute intérieure, est donc actif de façon latente dans la formation et la croissance du corps du petit enfant, trouvant son point d'appui dans l'activité des trois sens internes : « ce qui travaille là en nous, dit Steiner, durant nos années d'enfance, est esprit »²⁸⁸.

4.1.3 *Activité imaginative et activité sensorielle*

Ce pouvoir de l'inspiration, mathématique musicale structurante du corps du jeune enfant, converge et collabore intimement avec le pouvoir de l'imagination, activité

²⁸⁴ Ibid. p. 62.

²⁸⁵ Ibid. p. 63.

²⁸⁶ Ibid. p. 64.

²⁸⁷ Rudolf Steiner, *Les limites de la connaissance*, GA 322, E.N. 1995, p. 66.

²⁸⁸ Ibid. p. 66.

plastique modelante des formes archétypales du corps humain. Comme les forces “inspiratives” exercent leur activité à travers les trois sens internes de la vie, du mouvement et de l’équilibre, les forces imaginatives vont pouvoir exercer leur activité à travers d’autres sens. Chez le tout jeune enfant, ce seront, dit Steiner, les sens du goût, de l’odorat et du toucher.

Il est extraordinairement intéressant, dit-il, [...] de voir comment l’enfant trouve peu à peu son chemin dans la vie, s’oriente grâce au sens de l’odorat, du goût, du toucher, et comment l’être humain d’une certaine façon, pendant qu’il repousse hors de soi l’équilibre, le mouvement, la vie, fait entrer davantage en lui tout ce que représentent les qualités du sens de l’odorat, du sens du goût, du sens du toucher.²⁸⁹

Le bébé qui, dans le jardin, s’en va à quatre pattes droit vers une fleur, l’arrache, la plaque sur son nez dans une profonde inspiration, les yeux pétillants de joie, puis la porte à la bouche pour la manger, que dit ce bébé ? À travers ces expériences tactiles, olfactives, gustatives, il aspire en lui le monde, et ce faisant, celui-ci pénètre dans son être intérieur qui va “réfléchir” ses premières “images” du monde. À l’inverse, l’activité des sens internes l’amène vers le monde; trouvant son équilibre avec aisance, il marche vers le monde, dans le monde et le monde va l’absorber, « il repousse hors-de-soi l’équilibre, le mouvement, la vie »²⁹⁰.

Pour Steiner, on peut ainsi observer une sorte de respiration entre l’expiration de l’activité sensorielle proprioceptive et l’inspiration de l’activité sensorielle tactile, olfactive, gustative.

Le premier ensemble, dit-il, (sens de la vie, du mouvement, et de l’équilibre), est pour ainsi dire expiré, l’autre ensemble est inspiré, sur une période assez longue de l’existence (principalement la petite enfance), si bien que se rencontrent dans notre organisme les forces de l’équilibre, du mouvement, de la vie se pressant de l’intérieur vers l’extérieur; les orientations qualitatives de l’odorat, du goût, du toucher se pressant, elles, de l’extérieur vers l’intérieur. Ainsi se pressent l’une dans l’autre ces deux triades de sens, et de ce

²⁸⁹ Ibid. p. 160.

²⁹⁰ Ibid. p. 160.

mouvement résulte une conscience de soi ferme, l'homme commençant seulement alors à se sentir comme un véritable soi.²⁹¹

Dans cette respiration entre « j'absorbe le monde » et « le monde m'absorbe », entre l'activité sensorielle expirée et l'activité sensorielle inspirée, se posent dans la vie organique les prémisses de ce qui pourra devenir plus tard faculté consciente d'inspiration et faculté consciente d'imagination, l'une tournée vers l'appréhension du monde à la manière de Goethe, l'autre tournée vers l'aperception immédiate du penser comme activité d'un « je suis », d'un soi-esprit, à la manière de Steiner dans *La philosophie de la liberté*. Et c'est dans et par cette alternance, ou plutôt ce croisement intérieur du mouvement qui va de l'intérieur vers l'extérieur et du mouvement inverse de l'extérieur vers l'intérieur que se construit peu à peu la demeure de l'individualité, dans « une conscience de soi ferme. »

Celui qui s'efforce, dit Steiner, d'accéder à l'imagination se fraye un chemin à travers les perceptions de l'odorat, du goût et du toucher, il pénètre dans son être intérieur de telle sorte que, tandis qu'il reste à l'abri des perturbations dues aux perceptions olfactives, aux perceptions tactiles, aux perceptions gustatives, vient maintenant à sa rencontre ce qu'on peut ressentir au moyen de l'équilibre, du mouvement, de la vie.²⁹²

C'est dans sa première enfance que l'être humain pose ainsi toutes les fondations de son être-au-monde, dans une identité profonde avec le monde, avec l'activité du monde, corps, âme, esprit, de par l'activité immanente dans le corps des forces psycho-spirituelles de l'imagination et de l'inspiration. C'est pourquoi le petit enfant, c'est dans le « vivre-le-monde », « l'agir-dans-le-monde » qu'on le trouve; c'est là qu'il est tout entier investi et il ne faudrait pas chercher à l'attirer ailleurs, dans les sphères de l'abstraction intellectuelle ou d'un système comportemental behavioriste calqué sur le schéma stimulus – réponse.

4.2 Vivre le monde, agir dans le monde : se ressentir

Une petite fille – quatre ou cinq ans – se promène avec son grand-père dans la montagne. Soudain au détour du chemin s'ouvre une magnifique prairie couverte de

²⁹¹ Ibid. p. 160.

²⁹² Ibid. p. 161.

boutons d'or et de fleurs de glais. L'enfant s'élançe dans la prairie qui descend doucement vers le lac, s'y allonge de tout son long, y fait multiples roulades et cabrioles. Le grand-père appelle, il n'est pas entendu; il appelle encore; point de réponse. Quittant le chemin, il avance dans la direction de l'enfant et l'enfant de s'écrier : « Oh non ! Ne viens pas, tu vas tout casser ! » Que faire ? Persister, aller chercher l'enfant ? C'était introduire une dissonance stridente dans l'unisson vibrant de l'enfant et de la nature; c'était en effet tout casser. Le poète qui nous dit « J'ai embrassé l'aube d'été », nous prévient.

En haut de la route, près d'un bois de lauriers, je l'ai entourée avec ses voiles amassés, et j'ai senti un peu son immense corps. L'aube et l'enfant tombèrent au bas du bois.

Au réveil il était midi.²⁹³

C'est en effet dans une sorte de sommeil que l'enfant se ressent uni au monde, vit le monde. Mais il n'est pas de sommeil qui ne conduise à l'éveil – et le grand-père d'attendre en silence, plongé dans la contemplation du lac.

4.2.1 *L'unisson avec le monde*

Le petit enfant est totalement transparent au monde qui le pénètre de toute part, l'anime, le met en mouvement ou le traverse de part en part. La configuration de son environnement joue donc un rôle déterminant dans la construction de sa demeure, sa formation, sa croissance, son développement, son organisation psychique et spirituelle. Une lecture attentive de ses dessins nous montre avec quelle intensité l'enfant est uni au monde, habité par la dynamique des forces à l'œuvre dans l'univers comme en lui-même, avec quelle intensité il se ressent jusque dans la vie organique de son corps. Rudolf Steiner mentionne dans des conférences faites pour des enseignants de l'école publique, que « les jeunes enfants ne dessinent pas de l'intellect, ils dessinent du vécu, ils dessinent leurs perceptions visuelles primitives mêlées avec leur ressentir organique primitif. »²⁹⁴

²⁹³ Arthur Rimbaud, *Illuminations*, Aube, Classiques Garnier, Paris 1960, p. 284.

²⁹⁴ Rudolf Steiner, *Vers un renouveau de la pédagogie*, GA 301, T. Paris 2001, p. 133-134.

Celui qui a observé un tout jeune enfant, entre un et deux ans, se saisir d'une craie de couleur, aura pu voir que, même si on lui donne une grande feuille de papier, l'enfant commencera à la périphérie de la feuille, parfois même en dehors, et entamera avec une grande intensité un mouvement circulaire, spiralé, traçant des courbes qui vont se superposer, se couper, se recouper, former des boucles pour changer de sens; l'enfant gribouille dira-t-on amusé. Avec quelle force pourtant il tient sa craie à pleine main! Son corps tout entier participe au mouvement de la main, du bras. Quelques fois en arrivant au centre de son dessin, il appuiera un trait droit, vertical, comme un bâton, puis se lèvera, s'envolera au loin dans une profonde expiration, en souriant. Une expérience intérieure vient d'être vécue et elle est là, déposée sur le papier. À nous adultes, de savoir lire et ne pas poser de question surtout. Parfois le trait central s'érige bien au-dessus de l'ensemble des courbes, telle une grande croix proclamant : « Ecce homo », voici l'être humain qui a conquis sa verticalité, son humanité.

Aujourd'hui nous disposons de plus en plus de matériel pour observer ces dessins d'enfants; avec les centaines d'écoles Waldorf à travers le monde, le matériel est riche, multiculturel avec des constantes universelles qui parlent de l'enfant et de son être-au-monde. À l'école Waldorf, tous les enfants ont en effet la chance de pouvoir dessiner à volonté. Michaela Strauss fut une des pionnières dans ce travail de compilation, d'observation et de lecture des dessins d'enfants. Son livre *Von der Zeichensprache des kleinen Kindes*²⁹⁵ est un ouvrage de référence majeur en la matière. Elle y montre aussi à l'évidence la polarité des forces qui animent l'enfant dans son processus créateur : d'un côté ces forces de nature musicale que l'enfant reçoit de la périphérie et qui le mettent à l'unisson avec la musique du monde, d'un autre côté, le fort ressentir de l'enfant dans sa vie organique; une polarité musique du cosmos/musique intérieure que l'on retrouve dans la dynamique de ses dessins. Le petit enfant qui se met à dessiner nous amène dans cette expérience :

The quality of the stroke, dit Michaela Strauss, of these young artists lets us take a direct part in the process of formation. Varying tempi in the course of

²⁹⁵ Michaela Strauss, *Von der Zeichensprache des kleinen Kindes (Le langage de signe du petit enfant)*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1978. Traduction en anglais : *Understanding children's drawings*, Rudolf Steiner Press, Forest Row, 2007.

movement are expressed in the liveliness of the lines; full, broad, soft strokes side by side with a quick, barely visible touch turn these compositions into a musical experience. One can read all the nuances in the stroke, from the tenderest pizzicato to the broadest crescendo.²⁹⁶

Quant à ces traits verticaux qui peuvent surgir avec force et croiser de multiples traits horizontaux, ne sont-ils pas le reflet de la lutte passée pour conquérir la verticalité, résonance vibrante d'un ressenti intérieur profond.

Plus tard, passé trois ans, les premières formes qui apparaissent sont bouleversantes : de grandes têtes aux yeux énormes posées sur un tronc à peine esquissé se terminant par deux traits pour les jambes; implantés, de longs bras filiformes au bout desquels rayonnent d'immenses doigts filiformes aussi, tendus vers l'infini du cosmos. Puis il y a aussi toutes ces têtes sans tronc ni membres, entourées de rayons comme des soleils; et puis encore des formes à peine ébauchées d'enfants aux grosses têtes toutes rondes, avec des membres à peine suggérés, chacune bien enveloppée de courbes fermées disant : « ici je suis chez moi ». Mais où est ce « chez moi » ? Plus fort que tout est certainement ce dessin d'un petit garçon de trois ans que Ernst-Michael Kranich reproduit dans son livre *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik*²⁹⁷ (*Fondements anthropologiques de la pédagogie Waldorf*) : l'enfant s'est représenté étendu dans son lit en train de dormir et partant du sommet de sa tête, il a tracé des lignes, de véritables courants de forces, qui chacun, le relie à l'un des douze pétales d'une grande fleur qui est là comme suspendue au-dessus de lui : une imagination puissante des mystères du sommeil offerte au monde.

²⁹⁶ Michaela Straus, op. cit. p. 15. Trad. : « La qualité du trait de ces jeunes artistes nous permet de prendre part directement dans le processus de formation. Les tempi variés au cours du mouvement trouvent leur expression dans la vivacité des lignes; pleine, large, traits doux, côte à côte, avec une touche rapide à peine visible, font de ces compositions une expérience musicale. On peut lire dans le trait toutes les nuances, depuis le plus tendre pizzicato jusqu'au plus ample crescendo. »

²⁹⁷ Ernst-Michael Kranich, *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1999. Non traduit. La source de ce dessin est un article de Caroline von Heydebrand, *Kinderträume*, (Rêves d'enfants), paru dans la revue pédagogique *Erziehungskunst*, 1934. Celle-ci comptait au nombre des premiers professeurs formés par Rudolf Steiner.

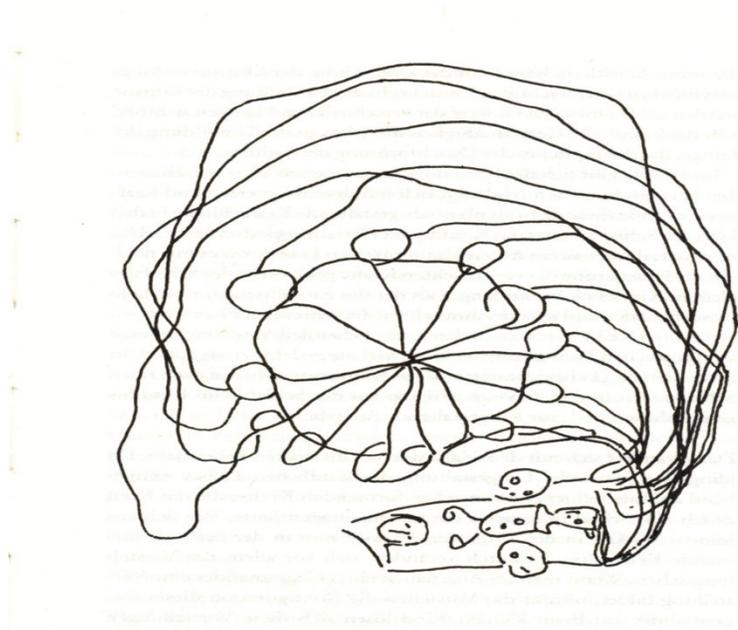


Figure 2

Ces quelques exemples de dessins d'enfants nous disent quoi ? Ils disent à quel point le petit enfant ressent intimement le monde vivre en lui et lui en le monde; ils disent à quel point toutes ces forces qui viennent vers lui de l'univers comme de son entourage le pénètrent profondément ou le traversent; et c'est pourquoi constamment il recrée les actes du monde qui l'entoure, et c'est ainsi que par le pouvoir de Mimésis il conquiert le monde tout en se construisant.

4.2.2 Le pouvoir créateur de Mimésis

La notion de « mimésis » est assurément ambivalente elle aussi; déjà Platon et Aristote ne l'entendaient pas de la même manière; et quand Steiner emploie le mot d'« imitation » chaque fois qu'il veut parler de la faculté par laquelle le jeune enfant développe sa relation au monde, il crée la même incertitude quant à ce qu'il veut dire de cette étape du développement de l'enfant. Pour lui donner un sens juste, il faut se référer à la dynamique des forces plastiques, architectoniques, musicales totalement investies dans la construction du corps de l'enfant, scellant l'unité profonde du corps, de l'âme et de l'esprit avec le monde et faisant du jeune enfant tout entier un véritable organe des sens mais de façon inconsciente.

[...] jusqu'au changement de dentition, dit Steiner, il (l'enfant) était en réalité dans une très large mesure organe des sens; non pas un organe des sens qui agit de façon consciente, mais un organe des sens qui, comme c'est aussi finalement le cas pour tous les autres organes des sens, reproduit inconsciemment le monde extérieur.²⁹⁸

La mimésis, le pouvoir d'imitation, est donc d'abord perception du monde, mais qui dit perception dit aussi « reproduction du monde » et cette reproduction n'est pas une simple copie passive du monde. Elle est activité de "re-production" mais inconsciente. Ainsi si l'on prend l'exemple de l'œil, Steiner fait observer que « l'organisation de l'œil se manifeste [...] au sens propre en ceci que le monde environnant est imité et reproduit à l'intérieur »²⁹⁹.

C'est alors seulement, dit-il, que la vie des représentations se saisit de ces imitations. [...] Le tout petit enfant est organe des sens de façon tout à fait inconsciente. Il reproduit intérieurement ce qu'il perçoit en particulier sur les êtres humains qui l'entourent. Mais ces images intérieures ne sont pas seulement des images, ce sont en même temps des forces qui l'organisent intérieurement de façon plastique dans sa substance corporelle.³⁰⁰

L'activité de perception n'est donc pas une simple réception passive du monde qui viendrait m'envahir; elle est reproduction, elle est "re-création" et "re-crétant" le monde, le monde crée les organes de perception eux-mêmes avec toute la vie psycho-spirituelle qui leur est liée. Ainsi, par exemple, Goethe dira-t-il dans son Introduction au *Traité des Couleurs* :

L'œil doit son existence à la lumière. À partir d'organes animaux secondaires et indifférents, la lumière produit pour elle un organe qui lui soit semblable, et ainsi l'œil se forme par la lumière – et pour la lumière, afin que la lumière intérieure vienne répondre à la lumière extérieure.³⁰¹

Il y a donc une polarité réciproque entre le phénomène et le "percevant" qui crée la dynamique non pas tant circulaire que spiralée de l'"engendrement" de l'un par l'autre.

²⁹⁸ Rudolf Steiner, *Bases de la Pédagogie*, GA 303, E.A.R. 1988, p. 210.

²⁹⁹ Ibid. p. 210.

³⁰⁰ Ibid. p. 210-211.

³⁰¹ Goethe, J-W, *Le Traité des Couleurs*, T., Paris 1973, p. 58.

À l'état de veille, dit encore Goethe, la vitalité de l'œil s'exprime surtout par le désir de modifier constamment son état, de passer, dans le cas le plus simple, du clair à l'obscur et inversement. L'œil ne peut ni ne veut se maintenir un seul instant dans l'état uniforme spécifiquement déterminé par l'objet. Une tendance à une sorte d'antagonisme le contraint qui, opposant l'extrême à l'extrême, l'intermédiaire à l'intermédiaire, réunit instantanément les contraires et s'efforce de constituer une totalité aussi bien quand les phénomènes se succèdent que lorsqu'ils coexistent dans le temps ou dans l'espace.³⁰²

L'œil a donc toujours tendance à créer les couleurs complémentaires de ce qu'il perçoit extérieurement afin de toujours vivre la totalité du cercle des couleurs. Le monde ne peut nous apparaître coloré que parce que l'œil peut produire lui-même des couleurs et qu'il recherche à toujours constituer l'expérience de la totalité à partir de laquelle s'engendre la dynamique du multiple. Ainsi en va-t-il des autres activités de perception, de l'ouïe qui dans le son veut la totalité des harmoniques, du goût qui recherche la totalité de la palette des saveurs – l'art culinaire traditionnel de l'Inde le sait bien – etc. Plus encore chaque activité sensorielle prédominante engage de façon plus ou moins marquée la totalité de l'organisation sensorielle : un son a aussi sa couleur, son parfum, un goût aigre ou suave, etc. En fait c'est la vie elle-même qui constitue la totalité, son mouvement, sa dynamique qui donne cohésion à l'ensemble, individualise tout en maintenant la "reliance", la totalité. C'est dans ce vécu-là que le petit enfant "dort".

La mimésis, l'imitation chez le petit enfant qui déploie son pouvoir créateur, co-créateur, n'est donc pas mimétisme. Là où il y a mimétisme, la vie s'est éteinte dans l'intellectualisme, la fracture s'est installée et l'unité avec le monde s'est perdue. Le mimétisme c'est copier de l'extérieur un objet, un phénomène que l'on a conceptualisé et qui n'est donc plus immergé dans le courant de la vie, qui n'est plus produit par une véritable activité intérieure. C'est tout le contraire qui se passe chez le petit enfant.

En fait c'est par cette capacité d' "imiter" le monde, ce pouvoir de mimésis qui l'habite, que l'enfant va peu à peu exercer son être-au-monde, construire sa demeure physique et psycho-spirituelle, l'organiser, la structurer, pour conquérir plus tard son

³⁰² Ibid. p. 74.

autonomie. Développant ses dispositions physiques, psychiques et spirituelles, il connaît le monde comme il se connaît parce qu'il vit le monde, immergé dans ce ressentir du monde et de lui-même. Prodigieux modelleur, sculpteur de son propre corps, il est aussi, ce faisant, modelleur, sculpteur de la substance du monde car cette activité qu'il opère en lui se poursuit naturellement en dehors de lui; il n'y a en effet pas de discontinuité pour lui entre l'en-dedans et l'en-dehors.

4.2.3 L'enfant modelleur de la substance du monde

Que lui faut-il à cet enfant, merveilleux modelleur et sculpteur de la substance du monde? Surtout pas un ordinateur et des jeux électroniques qui ne feront que stimuler, configurer de façon prédominante le cerveau reptilien primaire de la survie, de la lutte pour la vie. Tous les neurologues et pédopsychiatres d'aujourd'hui s'accordent sur ce point avec Steiner. Il lui faut du sable, du bois, de la glaise, voire de la boue et des flaques d'eau, de la cire d'abeille, des tissus, des couleurs, des cordes, etc., pour que, transformant la substance terrestre, il entende résonner sur terre l'écho lointain des séjours stellaires. C'est ainsi qu'il apprend à accorder le ciel et la terre; c'est ainsi qu'il accomplit à sa mesure, la grande "reliance" de l'homme et du cosmos, de l'homme avec l'homme. En lui résonne le chant des idées auquel il était intimement uni avant la naissance dans sa patrie d'origine; en lui agit leur puissance de révélation infinie dans l'ordre de la matière.

Ainsi par la magie du jeu, une chaise est tantôt avion, camion, voiture, wagon de train; une petite bouilloire qui chauffait tranquillement de l'eau pour le thé devient, sans crier gare, locomotive d'un train qui emmène au loin toute une kyrielle de passagers en quête de crèmes glacées! La position d'un bâton suffit pour qu'une porte soit ouverte ou fermée, un tissu va pouvoir servir de table ou de traîne royale. Tout est possible. Tout dans le jeu du petit enfant nous montre à quel point il est naturellement installé au sein même de l'essence active des choses et combien il se meut avec aisance, mobilité dans le flux des métamorphoses et transformations du fleuve de la vie. En fait, il y a que le jeune enfant est moins dans la chaise que dans le "chaiser", dans la table que dans le "tabler", la cuiller que le "cuillerer", si on peut oser de tels néologismes. Il est dans le verbe plutôt que dans le

nom car le verbe est « au commencement ». L'enfant de cette première enfance ne saurait donc être rejoint par un réalisme naturaliste ou par un intellectualisme abstrait mais bien par un réalisme, un empirisme “essentiel”, “idéel”, ancré dans la vie des idées, véritables entités spirituelles qui se dévoilent dans la manifestation phénoménale. Le temps est venu d'éveiller peu à peu dans son âme de grands archétypes de métamorphose, de transformation, d'évolution, faisant progressivement passer l'enfant de la conscience de sommeil à celle de rêves.

Ainsi par exemple fera-t-on du pain chaque semaine au Jardin d'Enfants; activité banale, peut-on dire, qui peut être réalisée de façon très pratico-pratique et terre-à-terre. Mais on peut aussi, en le faisant, éveiller chez l'enfant un sentiment profond pour une activité humaine qui aura plus tard des retentissements multiples. Qu'un enfant puisse contempler un grain de blé dans le creux de sa petite main, grain d'or vivant, don de la lumière et de la chaleur du soleil, de la générosité de la terre et de l'eau, protégé par les bons soins des êtres humains, cela est un moment unique et magique qui peut faire vibrer chacun en ses moindres fibres si cela est fait avec art et poésie. Ensuite vient le temps du sacrifice du grain; il faut le broyer dans le moulin tout en chantant une petite chanson pour ce grain qu'on moule et qui devient farine, farine que l'on mélange à l'eau, au sel de la terre, au levain fait avec le miel des abeilles ivres du nectar des fleurs et de la lumière du soleil. On pétrit, on modèle la pâte, on lui donne forme; puis le tout mis au repos dans une tiède obscurité, se met à bouger, gonfler, revivre. Il lui faut maintenant la chaleur du four et un peu de patience et de vigilance avant de partager ce don du soleil, de la terre, de la lumière, de la chaleur et de l'eau, de l'amour des hommes. Avant de moule le grain on en gardera quelques-uns pour que, avant la nuit de l'hiver, on puisse les déposer dans le sein de la terre avec, là encore, beaucoup de soin et d'amour. Au printemps, sortant de terre, le grain montrera qu'il a commencé en secret une nouvelle aventure à travers mort et renaissance pour devenir multiple à l'été.

Cultivant tout à la fois l'émerveillement, l'étonnement, l'attente, la surprise, on fait vivre à l'enfant comme dans un rêve les grands archétypes fondamentaux de métamorphose, de mort et de résurrection, de don et de sacrifice, d'engendrement de la vie,

de croissance et de dépérissement; une grande richesse polysémique qui pourra se déployer de multiples façons dans les années suivantes, dans les histoires de nature de 1^e et 2^e année (Le blé et le chiendent, le blé, le coquelicot, le bleuet et l'alouette etc., à nous, adultes, d'être créatifs); dans l'initiation aux métiers de la terre en 3^e année comme instauration d'un dialogue entre l'homme, la terre et l'univers, entre les hommes eux-mêmes; plus tard encore en botanique, en géographie, en hygiène et alimentation, en chimie organique, en sciences de la vie et des mystères de la naissance dans le monde des plantes, des animaux et des humains, en histoire ou en religion, (le caractère sacré du blé et du pain en Égypte, dans l'Ancien Iran, le judaïsme, le christianisme). Que de liens peuvent être tissés par des images vivantes empreintes de poésie, pour peu que l'enseignant soit artiste, pénétré d'imagination et d'inspiration! Tous ces fils vont alors peu à peu s'imbriquer l'un dans l'autre pour créer une grande tapisserie qui restera inachevée, toujours prête à être reprise mais qui unira de façon vivante, vibrante, toutes les fibres de l'âme de l'enfant avec le monde.

Puisque l'enfant de cette première enfance "dort" et "rêve" encore dans ce monde de l'esprit auquel il s'abandonne totalement mais à partir duquel il cherche à faire son chemin sur terre, c'est là qu'il faut se rendre pour l'aider et l'accompagner dans sa rencontre avec la vie. Pour cela c'est le langage des imaginations des contes, des histoires qu'il peut entendre, comprendre, sans rien sacrifier de son être; c'est aussi le langage de la musique, de la forme pure, de la couleur, du mouvement habité de sens. Tout cela il peut l'accueillir en lui et le "jouer" pour le "con-naître", pour "naître-avec" et devenir acteur dans le théâtre du monde, à son échelle. C'est le début de son apprentissage vers la liberté.

4.2.4 L'enfant acteur dans le théâtre du monde

Ses premiers pas d'acteur, le jeune enfant l'expérimente dans le contact direct avec le monde. Tout petit encore, il voit ses parents lire et il viendra s'asseoir près d'eux faire de même, en regardant avec grand sérieux un livre. On balaie dans la maison, il faut aussi qu'il balaie; on repasse, on fait la vaisselle, on fait à manger, on fait les lits, il faut qu'il le fasse

aussi et tout cela est très, très sérieux. Rudolf Steiner insiste sur ce caractère de sérieux de l'enfant qui « fait comme Maman pour de vrai » :

Ce qu'exige plus tard le sérieux de la vie, et que ce sérieux insèrera plus tard dans la trame du travail, [...] apparaîtra dans les activités du jeu; mais d'un jeu qui, pour l'enfant, est tout d'abord parfaitement sérieux. La seule différence entre le jeu de l'enfant et le travail dans la vie, c'est que pour ce dernier, est à considérer tout d'abord le rattachement à la finalité du monde, qu'il nous faut nous consacrer entièrement au sens de cette finalité extérieure. Et l'enfant veut développer en fonction de sa propre nature, de sa vie d'homme, ce qu'il transforme en activité. Le jeu agit de l'intérieur vers l'extérieur, le travail de l'extérieur vers l'intérieur.³⁰³

Il y a une photographie très forte du célèbre photographe Robert Doisneau qui montre de dos deux hommes de grande stature, l'un en gris, l'autre en costume foncé. Ils avancent en conversant, les mains croisées dans le dos, la tête penchée vers le sol, le pas pesant et mesuré, tout empreint de sérieux et de gravité. Serré derrière eux, un petit bonhomme à peine de la hauteur de leurs jambes, ajuste son petit pas sur le leur, les mains aussi croisées dans le dos, la tête aussi penchée vers le sol : le même sérieux, la même gravité dans tout son petit être. L'impression qui se dégage de cette photographie est d'une rare intensité et nous livre un des grands enjeux de la petite enfance dans un geste artistique de grande justesse.

C'est ainsi que l'enfant commence à jouer son premier rôle d'acteur dans le monde. Jusque vers deux ans ou deux ans et demi, il fait « comme les grands », « pour de vrai », selon son expression. Prendre en lui la vie des « grands », c'est la nourriture même de l'enfant. Il a besoin des “grands” dans leur position verticale d'être humain comme parents, éducateurs. La qualité de nos gestes, de nos mouvements, de notre parole, de nos affects, de nos pensées, tout cela l'enfant l'absorbe, s'en nourrit, c'est-à-dire forme, développe son corps, son âme et son esprit en même temps qu'il s'intègre au monde. L'enfant veut le monde; il s'y adonne avec force et vitalité et cette force volontaire doit être canalisée, “éduquée” par la parole, la noblesse du geste et du mouvement, la répétition, le rythme,

³⁰³ Rudolf Steiner, *Pratique de la Pédagogie*, GA 306, E.A.R. 1993, p. 94-95.

avec l'aide de petites comptines, de chansons et d'histoires. Il faut lui montrer qu'il y a "toi et moi", "ton espace, mon espace", que chaque espace a ses règles.

Dans un premier temps en effet, l'enfant voudrait mettre le monde tout entier dans son baluchon; il entasse pêle-mêle tout ce qui lui tombe sous la main dans son camion, son carton, son chariot et l'emmène avec lui partout où il va : il est le monde et le monde c'est lui. C'est l'enfant roi de trois ans. Ce tohu-bohu qu'il rassemble dans son baluchon, l'enfant va comme le métaboliser mais il a besoin de nous, adultes, pour jouer le rôle de grand ordonnateur, pour remettre à leur place tous les objets ; ainsi pourra-t-il refaire l'expérience, et cela indéfiniment, tant qu'il en aura besoin.

Dans l'étape suivante de son développement, entre trois et quatre ou cinq ans, le baluchon devient « mon coin à moi », un "terrier", une petite cabane où l'on va entasser son trésor, son "chaos", pour pouvoir se promener et "parcourir le monde", puis vite revenir vers sa cabane. Peu à peu une respiration se développe entre "mon espace", "mon chez moi" et dehors, là-bas, premières lueurs de conscience de la dualité. Par la suite l'espace du "terrier", de la cabane se développe, s'organise, devient maison où l'on accueille les autres, ceux que l'on est allé chercher "dehors". C'est le moment où « on fait pour de faux » comme disent encore les enfants. On va jouer à la maman, au professeur, au pompier, à la marchande etc. Cela représente le passage à une phase plus consciente de l'imagination qui va permettre un développement du "jeu" de plus en plus complexe jusqu'à devenir une véritable mise en scène des valeurs sociales fondamentales; un jeu nourri par l'expérience de la vie quotidienne, du monde qui entoure l'enfant ainsi que par les contes, les histoires qu'on saura lui raconter et qu'il va librement acter dans ces moments de jeux libres qui représentent le cœur même de la vie du Jardin d'enfant. C'est en construisant et développant son jeu étape par étape que l'enfant construit et développe son propre "Je" et son intégration au monde, préfiguration de sa liberté plus tard, comme adulte. L'enfant qui n'aura pas ainsi joué rencontrera bien des difficultés pour mettre en œuvre par la suite un véritable pouvoir de liberté.

Dans le jeu en effet, l'enfant doit sans cesse arriver à concilier la grande énergie volontaire que représente la force de vie qui l'habite, avec des formes, des règles, des valeurs qui permettent au jeu de se dérouler sans chaos ni crise, dans l'harmonie donc. Quand il y a chaos, crise, conflit dans la dynamique de ces forces polaires intenses, l'adulte doit arriver à se "couler" dans cette dynamique pour la faire évoluer, se réorienter et conduire ainsi vers la résolution du conflit, un des apprentissages essentiels dès la petite enfance : celui de l'art social. L'art et le savoir faire de l'adulte éveillent peu à peu par mimésis celui de l'enfant; l'équilibre entre l'énergie de la vie et la force formatrice de l'idée est toujours un équilibre instable à placer sous la vigilance attentive de l'adulte, éducateur, professeur, gardien de la beauté harmonisante ou énergisante, pour reprendre des expressions de Schiller.

On se trouve en effet dans une grande proximité des *Lettres sur l'éducation esthétique* de Schiller. En ces temps de crise sociale et politique que représente la Révolution Française avec des conséquences à l'échelle de l'Europe, le médecin Schiller cherche des voies d'apaisement et de guérison à l'effet destructeur de l'excès d'énergie de la vie elle-même qui, tel un raz-de-marée, fait se déferler le chaos des pulsions et des instincts; à l'effet destructeur de la tyrannie des formes et des idées qui se figent et règnent par "La Terreur". Il faut une troisième force pour amener l'équilibre entre ce qui pourrait conduire à la sauvagerie et l'annihilation de l'esprit et ce qui pourrait conduire à la barbarie ou l'annihilation de la vie. Cette force de l'équilibre, selon Schiller, c'est la force, l'instinct du "Jeu" – *Spieltrieb* -; le *Spieltrieb* peut harmoniser le *Stofftrieb*, l'instinct, la force de la substance et de la vie, d'un côté et de l'autre, le *Formtrieb*, l'instinct, la force de la forme. Le *Spieltrieb*, cet instinct du jeu « qui est, dit Schiller, celui dans lequel les deux autres agissent de concert »³⁰⁴, naît de la nécessité de concilier, faire coexister sans rien n'en nier, la puissance des deux autres pour que l'être humain puisse réaliser son humanité dans toute sa plénitude. En effet, dit-il encore :

³⁰⁴ Friedrich Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Aubier 1992, p. 209.

L'homme ne pourra faire l'expérience de son humanité dans la pleine acception de ce mot, aussi longtemps qu'il ne satisfera exclusivement que l'un des deux instincts, ou aussi longtemps qu'il ne les satisfera que l'un après l'autre.³⁰⁵

C'est par le "jeu" que l'être humain chemine vers la liberté et réalise la beauté. L'enfant qui joue, qui cherche donc à concilier la substance, l'énergie de la vie avec la force de l'idée, s'exerce à l'apprentissage de la liberté et de la beauté, ce qui pour Schiller se recoupe.

Le beau, dit-il, ne doit être ni seule vie, ni seule forme, mais forme vivante, c'est-à-dire beauté; elle prescrit en effet à l'homme la double loi du formalisme absolu et de la réalité absolue. En conséquence elle énonce du même coup : l'homme ne doit que jouer avec la beauté et il ne doit jouer qu'avec la beauté.³⁰⁶

L'exposition à la beauté devient alors la condition optimale pour le développement de cet instinct de jeu qui fait que l'être humain est pleinement humain. D'où la phrase célèbre : « L'homme ne joue que là où dans la pleine acception de ce mot il est homme, et il n'est tout à fait homme que là où il joue »³⁰⁷.

Avec ces textes, Schiller nous amène en plein cœur des défis que pose l'éducation de l'être humain, depuis la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, de l'école de la famille jusqu'à l'école de la vie. Il s'agit bien en effet que puissent s'établir les conditions de possibilité de la liberté, c'est-à-dire de la faculté de donner forme à la vie sans jamais arrêter, geler le cours de la vie, le flux de la vie, le devenir. Cela commence dès la petite enfance lorsque les forces de l'imagination et de l'inspiration s'investissent dans l'activité organique de formation et de croissance, enracinant alors jusque dans le corps de l'enfant ce qui pourra se développer peu à peu comme pouvoir de connaissance et de liberté. En effet, ces forces de l'imagination et de l'inspiration vont progressivement se libérer de leur investissement dans l'activité organique inconsciente, se transformer peu à peu, et passer dans la conscience de l'enfant, de l'état de sommeil profond ou inconscience, à l'état de rêve, quand l'enfant commence à dire : « on fait pour faux ». Cela veut dire que la faculté de

³⁰⁵ Ibid. p. 207.

³⁰⁶ Ibid. p. 221.

³⁰⁷ Ibid. p. 221.

représentation est en train de se développer et de prendre ses distances par rapport à l'activité de perception. Très vite alors un signal fort est donné; au milieu de tout, un cri retentit : « Elle bouge ! ». Et tout le monde de comprendre qu'il s'agit de la première dent. Le monde entier doit le savoir! C'est en fait un cri de triomphe car une grande bataille est en train d'être remportée; une profonde métamorphose des forces de l'imagination et de l'inspiration est en train de s'accomplir. Avec courage, l'enfant est prêt à affronter « la grande école », « l'école des grands », parce que maintenant il veut savoir et faire l'expérience de la vérité, vivre dans la vérité. Il arrive le premier jour d'école le cœur battant, étreint dans une grande attente; on est loin des larmes du petit qui vient au jardin d'enfants. Quelle tristesse si cette attente est déçue!

Cinquième chapitre – Le courage de la vérité

5678

*Habe den Mut zur Wahrheit.
Aie le courage de la vérité.*
Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde
GA 293, 1992, p. 204.

SOMMAIRE : 1. L'UNITÉ DE L'ÊTRE HUMAIN. 2. LES COMBATS DE LA PREMIÈRE ENFANCE : 2.1 La naissance physique et le combat avec le corps; 2.2 La victoire de la petite enfance. 3. LA GRANDE MÉTAMORPHOSE : 3.1 Les étapes de la métamorphose; 3.2 La deuxième naissance; 3.3 Le pouvoir du miroir. 4. L'ÉVEIL DE LA CONSCIENCE : 4.1 Vers l'esprit par les voies de l'âme; 4.2 De la conscience; 4.3 Les modalités de la conscience selon le corps, l'âme et l'esprit; 4.3.1 *La conscience de veille*; 4.3.2 *La conscience de sommeil profond*; 4.3.3 *La conscience de rêve*; 4.3.4 *L'ancrage dans le corps des différents états de conscience*. 5. IMAGE ET MUSICALITÉ : 5.1 De l'idée à l'image; 5.2 Rythme et musicalité. 6. LE COMBAT DE L'ADOLESCENCE : 6.1 Lyre d'Apollon et Bacchanale; 6.2 La mutation intérieure. 7. VERS LA LIBERTÉ : 7.1 Les étapes du connaître; 7.1.1 *Des mots à l'idée*; 7.1.2 *Percevoir et comprendre*; 7.1.3 *La communauté des idées*; 7.2 De l'épistémologie à l'éthique.

1. L'UNITÉ DE L'ÊTRE HUMAIN

L'enfant qui vient à la rencontre de l'adulte, plein d'attente et d'espérance, est un être unique, indivis, qui transcendent toutes les données accumulées par les diverses sciences spécialisées. Et c'est à la rencontre de cet être unique, indivis, que va l'éducateur, l'enseignant qui accueille l'enfant armé de beaucoup de courage et de détermination lorsqu'il arrive le premier jour de classe à la porte de l'école. Les réflexions précédentes, laissent entrevoir comment Steiner cherche avant tout à mettre en lumière cette unité profonde de l'être de l'homme et de sa triple organisation corporelle, psychique et spirituelle, réalité indivise dont les différents registres vont aller se transformant, se métamorphosant selon des rythmes différenciés, des modes et tonalités qui ne chantent pas "à voix égales". La fragmentation, l'éclatement de la réalité humaine passée au crible des différentes disciplines et courants scientifiques, philosophiques voire religieux, nous laissent aujourd'hui avec une image trop chaotique, désintégrée de l'être humain, qui ne peut être en aucune manière fondatrice d'une approche holistique, conciliatrice de l'éducation.

En effet, l'enfant qui vient à la rencontre de l'adulte, n'est pas ce conglomerat de données qui nous viennent de la physiologie, de la biologie, de la neurologie, la psychologie, la sociologie ou la phénoménologie existentialiste; ce n'est pas une carte ADN non plus. À travers cette forme en mouvement, en pleine croissance, à travers la physionomie, le jeu des expressions du visage, le regard, la voix, les attitudes, la posture, etc. il y a quelqu'un qui vient à notre rencontre, un individu, c'est-à-dire un indivisible, qui se manifeste, se "montre", par-delà toute fragmentation, tout regard de spécialiste, principe d'intégration, qui invite non à la séparation, la division, mais à la différenciation : apprendre à différencier les couches de la réalité humaine, à voir comment elles évoluent, et interagissent, comment elles s'entrelacent, s'imbriquent l'une dans l'autre, comment elles se métamorphosent au cours du devenir de l'enfant, de l'être humain en général, cela n'est pas de l'ordre du donné, il faut le faire; un défi qui demande courage et détermination volontaire de la part de l'adulte, car il est toujours plus facile de choisir une théorie, de s'y asseoir et de plaquer sur le vivant une grille abstraite de lecture. Mais alors l'unité, la totalité existentielle de l'individu devient totalité close, achevée, au lieu de se déployer comme totalité infinie, toujours ouverte et en mouvement, en devenir; or c'est l'inachevé qui est fécond.

2. LES COMBATS DE LA PREMIÈRE ENFANCE

2.1 La naissance physique et le combat avec le corps

Ce courage qu'il faut pour essayer de comprendre toujours plus en profondeur la réalité humaine, de maintenir le contact, le lien avec le courant de la vie, ce courage entre en résonance avec celui de l'enfant qui cherche à remporter le combat que représente pour lui l'occupation de la "demeure terrestre" héritée de ses parents, de toute une ligne génétique et qui au départ ne convient pas nécessairement à l'individu qui vient l'habiter. « La plupart du temps, dit même Steiner, ce corps ne nous convient pas du tout »³⁰⁸.

³⁰⁸ Rudolf Steiner, *Connaissance de l'homme et art de l'éducation*, GA 311, T. 1986, p. 18.

Si vous aviez un gant, dit-il, qui aille aussi mal à votre main que le corps généralement convient à l'âme, vous le jetteriez à tous les vents du ciel. Jamais il ne vous viendrait à l'idée de le mettre.³⁰⁹

C'est pourquoi, « être enfant, dit-il encore, c'est extrêmement difficile »³¹⁰. Comparativement, « être adulte c'est très facile »³¹¹, car l'adulte a réussi à façonner progressivement son corps pour qu'il puisse accueillir la vie de l'âme et de l'esprit de façon plus harmonieuse. Mais pour le tout petit enfant, a fortiori l'enfant en train de naître, c'est dans un grand cri de douleur qu'il entre dans ce corps hérité de ses parents. Pendant des semaines, des mois, un nouveau-né peut être très agité, parfois hurler sans arrêt, nuit et jour, particulièrement, dit Steiner, quand l'esprit est chez l'enfant très fort et très actif. Certes l'enfant vit tout cela sur le mode de la non-conscience, de la conscience de sommeil. Mais cette première rencontre avec un corps terrestre s'imprime douloureusement au tréfonds de son être.

L'enfant ne s'en aperçoit pas, dit Steiner, parce que sa conscience n'est pas encore éveillée : elle dort encore. Il s'en apercevrait s'il était encore pourvu de la conscience qu'il possédait avant de descendre sur terre. Mais alors l'enfance serait une tragédie, une affreuse tragédie.³¹²

Plus loin dans la même conférence, Steiner ajoute :

[...] Il faut bien admettre que c'est en vérité une chose épouvantable que de s'adapter à cet échafaudage osseux, à cette combinaison de tendons auxquels il faut d'abord donner forme; c'est quelque chose d'effroyablement tragique. Mais l'enfant n'en sait rien et c'est bien ainsi [...] l'éducateur, lui, doit le savoir, il doit être pénétré d'un immense respect devant l'enfant et voir en lui un être spirituel, divin descendu sur la terre.³¹³

La naissance va donc nécessairement de pair avec l'oubli et le sommeil, oubli et sommeil de l'enfant comme de l'adulte, mais l'adulte va devoir s'éveiller car la bataille est bien là, bien réelle; « Les braillements d'un enfant, dit Steiner, [...] nous montrent quel martyr doit subir l'esprit pour descendre dans le corps de l'enfant »³¹⁴. S'adapter aux conditions d'existence terrestre est un long et douloureux processus et il est surprenant de

³⁰⁹ Ibid. p. 19.

³¹⁰ Ibid. p. 18.

³¹¹ Ibid. p. 18.

³¹² Ibid. p. 18.

³¹³ Ibid. p. 20-21.

³¹⁴ Ibid. p. 18.

voir à quel point Steiner insiste sur ce fait; mais quand on a connu l'expérience d'être parent, on peut comprendre.

Ainsi si l'on accepte l'idée que ce corps physique n'est pas la totalité de l'être, on peut peut-être essayer de se représenter ce que pourrait être une existence hors de la dynamique des forces de la pesanteur, dans un océan de lumière, plutôt que dans un milieu de forte densité. En théâtre il y a des exercices pour apprendre à ressentir ce que deviennent le mouvement et la forme dans différents milieux d'évolution, dans différents éléments, l'eau, l'air, le feu, le solide, le chaud, le froid. Plus la densité du milieu est grande, plus le mouvement se fige, s'immobilise, la forme se contracte, se découpe en des contours arrêtés, tandis que dans la situation inverse le mouvement devient de plus en plus fluide, mobile; la forme se détend, s'étale, se répand, se fond de plus en plus dans le milieu. C'est l'image de la goutte d'encre que l'on verse soit dans de l'eau glacée, soit dans de l'eau chaude.

Selon Steiner il faut se représenter que lorsque l'être humain se détache de sa forme corporelle il se répand à la dimension du cosmos. Le microcosme humain devient macrocosme. C'est le temps du sommeil; c'est aussi le temps de la mort, un sommeil sans retour. Par contre, la naissance, c'est le choc avec la densité, la gravité, la contraction, l'altérité absolue, alors qu'avant, tout était vécu sur le mode de la fusion, de l'identité.

[...] Nous prenons pied sur la terre, dit Steiner, étant habitués à une substance de nature spirituelle dans laquelle notre esprit vivait avant sa descente. Nous étions habitués à manier cette substance spirituelle. [...] L'être y plonge tout entier, comme dans son propre vêtement spirituel. Et tout à coup il faut descendre sur terre.³¹⁵

Il faut descendre dans un tombeau, diraient les Grecs. Toute la première enfance n'est qu'une lutte acharnée pour s'ajuster à de nouvelles conditions d'existence aux antipodes de l'existence prénatale, une lutte qui se termine, dans un premier temps, lorsque les dents de lait commencent à tomber.

³¹⁵ Ibid. p. 18.

Ce choc entre le courant de l'individualité et le courant de l'hérédité va devoir s'apaiser; et il appartient à l'adulte, à l'éducateur d'aider à concilier les deux pôles opposés, à rendre la confluence de ces deux courants, point trop torrentueuse. Il faut aider l'individualité propre de l'enfant à se saisir de ce qui lui est donné de par la loi de l'hérédité. Il va lui falloir en effet le transformer, le remodeler pour façonner peu à peu son propre corps en le tirant du modèle hérité de ses parents et réaliser en un dernier combat, au bout de sept ans, une profonde métamorphose, une véritable mue qui va permettre de tout autres processus de connaissance et d'expérience.

2.2 La victoire de la petite enfance

Lorsque retentit le cri « elle a bougé! », c'est bel et bien un cri de triomphe en effet; sa première dent bouge et l'enfant est en train de remporter une grande victoire. Cela se passe en général dans le courant de la première année scolaire, et le dernier enfant à qui cela arrive, c'est lui qui poussera le plus grand cri de triomphe : enfin est arrivé le moment tellement attendu; un moment de grande importance pour l'enfant. Pourquoi? Comment le comprendre? Il faut d'abord le considérer comme un signal, signal qu'au-dedans un grand changement s'opère parce qu'un combat vient d'être remporté, un combat qui vient clore la première phase de l'enfance.

Dans la deuxième des conférences données en 1920 aux professeurs de la première école Waldorf, Steiner décrit ce combat qui se livre en l'enfant au moment du changement de dentition, « un combat intense », dit-il, entre des forces « qui jaillissent vers en bas à partir de la tête » et des forces « qui jaillissent d'en bas et tendent vers en haut ». « Le changement de dentition, dit-il, est l'expression physique de cette confrontation [...]. »³¹⁶ De quoi s'agit-il, quelle est cette dynamique de forces en jeu et vers où conduit-elle?

Depuis la naissance se sont concentrées dans la tête, dans le système neuro-sensoriel, les forces plastiques formatrices qui pendant toute la petite enfance vont refaçonner ce

³¹⁶ Rudolf Steiner, *Enseignement et Éducation*, GA 302a, E.A.R. 1981, p. 34-35.

corps hérité des parents pour modeler, sculpter, un second modèle moins défini par les caractères héréditaires.

La mise en forme du reste de l'organisme, dit Steiner, dans le tronc et dans les membres, se fait par les rayonnements qui émanent de la tête vers l'organisme-tronc et l'organisme-membres, vers le corps physique et le corps éthérique (ou corps de forces formatrices, de forces de vie).³¹⁷

Cette pénétration rayonnante des forces plastiques depuis le cosmos dans la tête et de là dans l'organisme tout entier, se fait pendant la nuit, selon Steiner, et c'est peut-être cela qu'il faut voir dans le dessin de la page 136. L'enfant s'y représente dormant dans son lit avec cette sorte de fleur au-dessus de lui et ses douze pétales d'où émanent vers la tête de l'enfant, douze lignes, comme douze courants de forces.

Cependant le travail des forces plastiques et architectoniques qui modèle, structure les formes du corps et de l'organisme de l'enfant, leur confère aussi de plus en plus de fermeté, de densité et il y a un danger pour le corps de l'enfant qui grandit ainsi et se consolide; celui d'aller trop loin dans la densification, le durcissement. On peut faire par exemple l'expérience de modeler un morceau d'argile tant et tant que celui-ci, au départ malléable, se durcit de plus en plus jusqu'à devenir à la limite dur comme une pierre. Cette activité de modelage doit être arrêtée car une forme trop durcie, minéralisée s'oppose trop fortement à la vie. Or, avec la croissance et le développement des différents organes du corps qui atteignent alors pour la plupart leur taille maximale, se sont aussi développées les fonctions vitales de la respiration, de la circulation, de l'élimination, etc., les forces du corps de vie, du corps éthérique, se sont développées à un point de maturité telle qu'elles vont stopper, refouler vers la tête les forces plastiques qui émanent de la tête. Lorsque les premières dents de lait tombent et que les dents définitives apparaissent c'est le signe que le combat prend fin; l'activité des forces plastiques modelantes a trouvé son parachèvement dans la formation des dents définitives. Elle doit se métamorphoser et s'investir différemment dans le développement de l'être humain; c'est dans la sphère de l'âme que refluent maintenant ces forces donatrices de formes, ces forces de l'imagination et de l'inspiration dont il a été question dans le chapitre précédent.

³¹⁷ Ibid. p. 33.

3. LA GRANDE MÉTAMORPHOSE

En d'autres occasions³¹⁸, Steiner utilisera la métaphore de la chaleur latente dans un corps, qui peut être libérée selon différents procédés extérieurs ou processus internes, afin de montrer la grande métamorphose qui s'opère dans l'enfant en ce point tournant du changement de dentition.

Eh bien, dit-il, de même que, par un processus matériel, de la chaleur peut se dégager alors qu'elle existait auparavant à l'état latent, de même se dégagent autour de la septième année, dans le penser, le vouloir et le ressentir de l'enfant, des forces qui étaient auparavant emprises dans l'organisme de l'enfant, qui n'avaient pas auparavant d'activité autonome dans l'âme. Maintenant, après la septième année, elles ont une activité autonome dans l'âme. Auparavant, elles étaient à l'œuvre dans l'organisme, elles étaient liées au processus de croissance et de nutrition. Elles s'en sont dégagées, ont pris la nature de forces de l'âme.³¹⁹

En effet, ce sont les mêmes forces qui forment, structurent, organisent la substance physique du corps et qui vont maintenant organiser, structurer la vie de l'âme, voire la vie de l'esprit.

La transformation de la vie intérieure en l'enfant, dit Steiner, montre que certaines forces psychiques qui avant la septième année sont actives dans l'organisme, le sont ensuite dans l'âme.³²⁰

C'est à ce moment que l'enfant dispose de forces nouvelles, de forces libérées de la vie organique, qui peuvent lui permettre de donner forme maintenant aux données de sa conscience, donner forme à ses concepts, ses sentiments, ses impulsions volontaires, à partir de son activité propre, parce que le développement des fonctions vitales de son organisme a amené l'enveloppe des forces formatrices, des forces de vie, à s'individualiser au point d'engendrer et de donner naissance à un corps de forces de vie, un corps éthérique propre à l'individu. Celui-ci va pouvoir devenir alors comme le grand miroir dans lequel se projettent toutes les images de l'activité de représentation qui devient ainsi plus consciente, comme dans un état de rêve – ce n'est plus le sommeil de la petite enfance. Cette naissance du corps de forces de vie ne s'est pas faite ex nihilo au seul instant de la première dent

³¹⁸ Cf. par exemple *Les limites de la connaissance*, GA 322, E.N. p. 58, ou *Bases de la pédagogie*, GA 303, E.A.R. p. 159.

³¹⁹ Rudolf Steiner, *Bases de la pédagogie*, GA 308, E.A.R. p. 159.

³²⁰ Rudolf Steiner, *Enseignement et Éducation*, GA 302a, E.A.R. 1981, p. 34.

définitive. En fait tout au long des sept premières années, cette embryogénèse s'est développé étape par étape.

3.1 Les grandes étapes de la métamorphose

L'approfondissement de la connaissance de l'être humain ne peut se faire, selon Steiner, que par une intensification toujours plus grande, plus consciente du sentiment artistique; un sentiment artistique d'abord pour le jeu de la dynamique des forces plastiques-architectoniques d'un côté, des forces musicales et du langage de l'autre. Il faut laisser agir en soi ce sentiment artistique, s'en pénétrer tout entier, en laissant de côté l'activité mentale spéculative. Si l'anatomie, la physiologie, la biologie et autres sciences de la nature physique peuvent suffire pour comprendre le corps physique en tant que tel, le corps de forces formatrices, le corps de sensibilité, l'organisme du Moi ne peuvent être compris de la même manière.

Nous comprenons le corps éthérique, dit Steiner, quand nous vivons dans le processus plastique, quand nous savons qu'une courbe ou un angle sont produits par des forces intérieures [...]. C'est pourquoi il ne devrait pas exister de formation pédagogique sans travail plastique, sans sculpture ou modelage.³²¹

Quant au corps de sensibilité, il est fondamentalement de nature musicale et, selon Steiner,

[...] si l'on a saisi intérieurement ce que sont une tierce, une quinte, si l'on peut vivre ces rapports, si l'on peut éprouver profondément la gamme, non pas au point de vue acoustique mais au point de vue musical, alors on ressentira ce qui vit dans l'homme astral.³²²

Ce que Steiner appelle ici l'homme astral n'est que l'unité du corps de sensibilité et de l'âme de sensibilité.

Enfin c'est en acquérant « le sens spirituel du langage et des forces qui agissent en lui » que l'on sera amené « à connaître l'organisme du Moi »³²³. Pénétrer plus en profondeur dans la réalité humaine demande donc à la fois un sens très délié et clair de l'observation – exactement comme dans le cas de l'observation de la nature extérieure – et en même temps

³²¹ Rudolf Steiner, *Éducation des Éducateurs*, GA 308, E.A.R. 1978, p. 172.

³²² Ibid. p. 173.

³²³ Ibid. p. 174.

un profond, intense ressentir pour ce que l'on observe, un ressentir qui se développe dans le temps et la répétition.

Ce faisant, on pourra alors voir à quel point « le changement de dentition introduit une coupure importante dans toute la vie de l'être humain »³²⁴; coupure, discontinuité, apparition du nouveau au niveau des facultés psychiques en même temps que continuité dans le passage de la vie corporelle à la vie psychique. En effet si nous reprenons une métaphore que Steiner emprunte volontiers à l'observation goethéenne des plantes, tout le développement et la croissance d'une plante n'est que continuité sur le mode de la discontinuité. Constamment alternent, ou plutôt se jouent conjointement l'expansion vers le haut et vers le plan horizontal d'un côté et la condensation, contraction, concentration de l'activité interne de la plante dans la formation d'un « nœud », d'une « enflure », d'un bourgeon le long de la tige ou de la branche, qui peut ensuite éclore sous forme de feuille ou de fleur et permettre l'apparition d'une nouvelle forme d'activité de la plante, en son sein comme dans son rapport avec l'environnement : continuité et discontinuité constituent le principe même du déploiement de la vie; mais ce principe de polarité réciproque est aussi ce qui permet le changement de registre de la vie, au lieu de la répétition du même, du « retour éternel », de même qu'en musique, dans la tonique co-résonnent en harmonique, c'est-à-dire sur un mode plus subtil, les autres notes de la gamme. Chez l'être humain l'émergence de nouvelles possibilités pour la vie de se manifester, s'accomplit dans ce passage de la tonique aux harmoniques, dans le saut intérieur que représente le passage de la corporéité au psychisme, rendu possible par l'émancipation des forces formatrices de la vie organique et leur “ mue ” en forces psychiques, signalée par le changement de dentition.

Toutefois le changement de dentition n'est que la phase finale d'un processus qui commence en fait dès la naissance physique – ou presque –, un processus progressif de libération des forces de vie, des forces formatrices de la vie organique, selon trois grandes étapes que décrit ainsi Steiner :

³²⁴ Rudolf Steiner, *Bases de la pédagogie*, GA 303, E.A.R. p 158.

[...] si nous considérons, dit-il, cette libération progressive de certaines forces du corps éthérique de la naissance jusqu'aux environs de la septième année, nous pouvons voir comment, pendant les deux premières années et demie environ après la naissance, ce corps éthérique se libère quant à la tête, puis comment, entre deux ans et demi jusque vers la cinquième année, il se libère ensuite quant à la poitrine, puis comment jusqu'au changement de dentition il se libère enfin quant au métabolisme et aux membres. Si bien que nous devons distinguer trois étapes dans cette libération de certaines forces du corps de forces formatrices.³²⁵

Autrement dit dans un premier temps, durant les deux-trois premières années de vie, l'être humain connaît une période d'exubérance prodigieuse de la vie, dans l'incroyable développement de son système nerveux central et de son activité cérébrale. Entre la naissance et l'âge de trois ans environ la taille du cerveau du bébé est passée de 25% à 80% de la taille adulte; elle est à 90% quand il a cinq ans et atteint à l'âge de six ans la taille adulte. La vitesse de transmission des neurones, bien plus lente que celle de l'adulte, à la naissance, augmente de façon impressionnante pendant les deux premières années en raison du processus de formation de la myéline, d'abord et particulièrement dans les aires du cortex cérébral où sont traitées les données sensorielles de la vue, de l'ouïe, de l'odorat, du goût, du toucher, puis progressivement dans le cortex où vont se développer des fonctions plus complexes d'intégration de données dans l'ordre de la perception, de la pensée, de la mémorisation, de la vie affective et volitive. Quant aux neurones eux-mêmes, ils vont développer leur maturité en multipliant de façon prodigieuse, toujours dans cette même période des deux - trois ans, leurs ramifications, augmentant de façon considérable le nombre de synapses, jusqu'à deux fois plus que dans un cerveau d'adulte; une véritable explosion d'une production de synapses pouvant atteindre le nombre de deux millions à la seconde. Cela dépasse l'entendement. Puis on observe comment peu à peu cette vague énorme de vitalité qui déferle dans l'activité cérébrale du bébé jusqu'à environ deux ou trois ans, cette vague retombe, se retire; il faut même commencer à élaguer progressivement les excès dans la production des synapses, afin d'éliminer des circuits, les faibles contacts synaptiques et renforcer les forts. L'expérience de la vie de l'enfant est alors déterminante car ce sont les synapses les plus fréquemment activées qui seront conservées tandis que les autres seront éliminées peu à peu au cours de l'enfance et surtout

³²⁵ Ibid. p. 164.

de l'adolescence. Toutes ces nouvelles données de la neuroscience³²⁶ sont d'une grande importance pour l'éducateur. On ne peut pas ne pas en tenir compte. Par ailleurs, elles viennent conforter les indications de Steiner concernant l'éducation dans la petite enfance.

Vient alors la question : que devient cette puissante énergie vitale que l'on voit se déployer dans le développement cérébral des deux-trois premières années, en particulier? Si dans la nature rien ne se perd mais tout se transforme, où et comment va-t-elle s'investir?

Quand l'enfant, dit Steiner, a atteint les deux ans et demi environ, son organisation de la tête en est arrivée au point où la partie du corps de forces formatrices, du corps éthérique, qui est occupée pendant ces premières années de l'enfant à modeler cette tête, se libère.³²⁷

Cette libération rencontre alors une deuxième étape de la métamorphose des forces de vie, un autre processus de libération qui a lieu peu à peu dans le système rythmique cœur-poumon jusque environ l'âge de cinq ans. « La respiration, la circulation sanguine, dit Steiner, se libèrent alors jusqu'à un certain point des forces éthériques qui se trouvaient encore en elles »³²⁸, après une intense activité entre deux et cinq ans de formation d'alvéoles pulmonaires, de développement et de réorganisation du réseau des capillaires pulmonaires. Là encore l'étude du développement de l'organisme humain montre un pic dans l'activité organique qui ensuite se stabilise avec un reflux des forces à l'œuvre dans l'organisme qui se métamorphosent pour s'investir davantage dans la vie psychique, confluant vers celles qui se sont libérées de l'activité cérébrale puis ensuite, vers celles qui vont se libérer du métabolisme et du système moteur.

Quand l'enfant va vers sa cinquième année, dit Steiner, la partie de son corps éthérique qui assure la vie de l'organisation de la respiration, de la circulation sanguine s'est libérée. Et la partie du corps de forces formatrices qui se trouvait emprise dans l'organisme du métabolisme et des membres s'efforce peu à peu jusqu'au changement de dentition de s'en dégager.³²⁹

³²⁶ Cf. par exemple l'article *Early experiences matter* du site internet zerotothree (http://main.zerotothree.org/site/PageServer?pagename=ter_key_brainFAQ)

³²⁷ Rudolf Steiner, *Bases de la pédagogie*, GA 303, E.A.R. p. 172.

³²⁸ Ibid. p. 172.

³²⁹ Ibid. p. 176.

Ainsi pendant toute cette période de la première enfance, entre la naissance physique et la chute des dents, les forces de vie, les forces formatrices, « agissent en créant des formes plastiques »; « elles interviennent directement dans la substance, dans la matière de l'être humain. Elles produisent là des processus dans la substance »³³⁰; une activité de grande intensité atteignant un pic successivement dans le système nerveux cérébral vers deux ans et demi - trois ans, le système respiratoire et sanguin vers cinq ans, le système métabolique vers six - sept ans. Puis ces forces sont repoussées par les forces nouvelles qui se dégagent alors de l'organisme, pour redevenir, après six - sept ans, forces psycho-spirituelles disponibles pour un nouveau développement de la vie et de la conscience. Après ces trois étapes de gestation, l'enfant donne naissance à son propre corps de forces de vie. Mais tout est préparé, engendré dans la première enfance pour cette nouvelle naissance. Steiner dit :

Ainsi commencent déjà peu à peu à s'animer, au plan de l'âme et de l'esprit, ces forces qui ne naissent en réalité pleinement qu'après la septième année. [...] Mais elles envoient déjà leur lumière dans cette troisième et dernière partie de la première grande période de la vie.³³¹

L'erreur, pour Steiner, c'est de se saisir de ce moment, de cette "lumière", pour imposer des apprentissages à l'enfant. Cela est prématuré et hypothèque son capital santé pour plus tard en faisant appel à des forces qui devraient rester encore investies dans le développement de ses organes. C'est un temps de la vie où il faut laisser l'enfant apprendre, assimiler, intégrer avec son corps et de façon entièrement libre.

Car l'enfant, dit Steiner, veut imiter celui qui est près de lui, avec lequel il est dans un certain rapport, dans ce qu'il fait de par sa nature. Mais l'enfant refuse au fond intérieurement tout ce qui est mis en œuvre par la volonté de l'éducateur [...].³³²

Ce n'est donc pas le moment de faire appel à son attention, sa compréhension, sa mémoire. « Il doit assimiler ce dont il veut se souvenir en se dirigeant de façon entièrement libre vers ce dont il veut se souvenir »³³³. Il faut le laisser s'adonner à la mimésis, la mime, l'*acting*, la mise en scène. C'est ainsi qu'il pose les bases de l'étape suivante de son développement qui correspond à la nouvelle naissance, celle de son corps éthérique,

³³⁰ Ibid. p. 207.

³³¹ Ibid. p. 177.

³³² Ibid. p. 171.

³³³ Ibid. p. 173.

signalée par la chute de sa première dent, une naissance qui inaugure une nouvelle étape dans le développement des forces de l'imagination et de l'inspiration; celles-ci vont maintenant se déployer dans la vie de l'âme, à partir de la sphère du ressentir et s'enraciner dans le système rythmique et l'harmonisation des rythmes de la respiration, de la pulsation sanguine et du cœur.

3.2 La deuxième naissance

Une naissance est toujours à la fois un processus de séparation, d'individualisation, et d'apparition de nouvelles possibilités. Avec la naissance du corps de forces formatrices, l'enfant qui fonctionnait auparavant essentiellement sur le mode physico-organique commence à fonctionner sur le mode psycho-spirituel. Avant le changement de dentition, « tout ce qui est psycho-spirituel, dit Steiner, agit de façon telle que cela consiste en réalité en processus physico-éthériques et tous les processus physico-éthériques sont en même temps psycho-spirituels »³³⁴. Il y a une imbrication très étroite du corps et de l'âme et c'est pourquoi la façon naturelle d'apprendre du petit enfant, c'est avec et à travers son corps tout entier qu'il peut le faire. Son corps tout entier, du sommet de la tête à la pointe des pieds est son instrument de connaissance et d'adaptation au monde. Avec l'individualisation et l'émancipation des forces du sculpteur et de l'architecte en lui, signalées par le changement de dentition, l'enfant peut commencer à voir se refléter en lui les grandes images qui lui viennent du monde des sens comme de la vie intérieure. Ce corps éthérique nouveau-né va jouer le rôle d'un miroir dans lequel vient se refléter la vie des phénomènes du monde extérieur comme la vie des plus hautes réalités spirituelles. C'est le moment où l'enfant peut commencer à prendre conscience de lui-même et du monde. Le geste pédagogique fondamental consiste alors à inviter l'enfant à contempler des images qui se reflètent et résonnent pleines de sens, dans ce miroir intérieur, à mettre en œuvre la force, le pouvoir de ce miroir.

³³⁴ Ibid. p. 206-207.

3.3 Le pouvoir du miroir

L'image du miroir et de son pouvoir magique est présente dans bien des contes et des mythes. On le retrouve encore chez nombre d'artistes, de poètes, d'écrivains modernes comme Lewis Carroll, Cocteau, sans oublier Goethe et son Faust. Lorsque dans l'histoire de Blanche-neige, la « méchante reine » regarde dans son miroir pour savoir si elle est la plus belle, elle sait que ce miroir va lui permettre d'avoir un regard dans un autre monde, et que ce qu'elle y apprendra est vrai; elle ne pourra jamais faire mentir le miroir, elle doit accepter ce qu'il lui dit, quoique cela ne corresponde pas à ce qu'elle attend. C'est un aspect du pouvoir du miroir : dire et refléter la vérité. Cependant accepter ce que dit et montre le miroir c'est non seulement reconnaître que c'est vrai, mais aussi l'intégrer dans son ressentir et son vouloir et cela veut dire courage, le courage de la vérité. Cela la reine de l'histoire de Blanche-neige ne l'a pas car elle n'accepte pas que le monde change, évolue et c'est en quoi elle est du côté du "mal", du côté des forces retardataires.

Dans l'histoire de Faust telle que Goethe l'a rendue, Méphistophélès amène Faust chez la maîtresse des sorcières, avant de l'emmener dans la grande aventure du monde c'est-à-dire dans son esprit, vers l'expérience, jusqu'à épuisement, de toutes les jouissances possibles que peut offrir le monde. Pour cela il faut allumer en Faust le feu des appétits et des désirs, en alliant le pouvoir de la drogue à la vision de l'image qui va devenir le centre de tous les désirs. C'est l'alchimie que Méphisto espère pouvoir voir s'opérer dans la cuisine de la sorcière. Seulement Faust est d'abord attiré par le miroir, en l'absence même de la sorcière qui n'est pas encore arrivée, avant donc le rituel de consommation de la drogue qui doit le « rajeunir », c'est-à-dire éveiller et intensifier ses pulsions et ses désirs de jouissance. Et là que voit-il dans le miroir qui le fascine et dont il n'arrive pas à se détourner ? L'image d'une femme, l'image de la beauté absolue.

Que vois-je? Quelle image céleste
Se montre en ce miroir magique!
O Amour, prête-moi ton aile la plus rapide
Et porte-moi dans son domaine!
Hélas! Si je ne reste pas à cette place,
Si j'ose me rapprocher,
Je ne puis plus la voir qu'à travers un brouillard! –
La plus belle image de femme!
Est-ce possible? La femme est-elle si belle?

Dans ce corps étendu dois-je
Voir le résumé de toutes les splendeurs des cieux ?
Pareille merveille se trouverait-elle sur la terre? »³³⁵

Quelle expérience fait là Faust? Méphisto espère bien avoir réussi à lier passions et pulsions de Faust à l'image idéale de la beauté féminine grâce au breuvage de la sorcière et à annihiler en lui le pouvoir de la raison et du Moi; entraînant Faust hors de la cuisine de la sorcière il dira à mi-voix :

Avec ce philtre dans le corps, tu verras
Bientôt Hélène en chaque femme.³³⁶

Autrement dit, gageant sur l'impuissance de la raison à dominer les passions du corps, Méphisto pense avoir placé Faust sous son pouvoir et assuré sa descente aux Enfers. Mais Faust n'est pas tout à fait Don Juan; la puissance de sa pensée et de sa détermination volontaire saura toujours le maintenir dans la posture de l'homme bien campé sur ses jambes, lucide et volontaire. En fait cette expérience que fait Faust avec le "miroir magique", c'est l'expérience de son propre corps éthérique en lequel se réfléchit l'archétype même de la forme humaine dans toute sa splendeur, sa beauté idéale, représentée pour Goethe par Hélène, Hélène de la Guerre de Troie. Cette vision de la beauté sublime de la forme archétypale humaine éveille en lui l'amour de la beauté absolue. Le désir profond de la quête de cette beauté va s'enraciner au tréfonds de son âme tandis que le philtre magique de la sorcière allume en lui le feu sauvage qui fait tituber du désir à la jouissance et transforme ses visions célestes en visions érotiques. Lorsque Faust quitte la cuisine de la sorcière, une tension énorme s'est installée au creux de son être entre l'aspiration à découvrir le principe de cette beauté parfaite de la forme humaine incarnée par Hélène de Troie et la puissance de ses pulsions, tension extrême qui ne pouvait qu'engendrer la tragédie humaine de Gretchen.

Le pouvoir du miroir est donc un pouvoir de réflexion, c'est-à-dire un pouvoir de mise à distance, de distanciation, qui permet l'éveil, la prise de conscience de la réalité; d'autre part l'image reflétée dans le miroir a pouvoir d'attrait, d'attirance voire de fascination, ce

³³⁵ J. W. Goethe, *Faust*, traduction H. Lichtenberger, Aubier 1976, p. 79, vers 2429-2440.

³³⁶ *Ibid.* p. 85, vers 2603-2604.

qui pose le problème du lien juste avec la sphère de la volonté; ce lien juste ne se fera que par la force et la profondeur du ressentir. Là se dessinent la tâche et la responsabilité de l'éducateur et de l'enseignant quand les enfants arrivent à cette deuxième phase de leur développement et que de nouvelles modalités de conscience, de nouvelles facultés émergent en eux.

4. L'ÉVEIL DE LA CONSCIENCE

4.1 Vers l'esprit par les voies de l'âme

Steiner donne lui-même le signal que le moment est venu pour un éveil de la conscience chez l'enfant lorsqu'il indique aux premiers professeurs de l'École Waldorf ce qu'il faut dire, faire, dès l'instant où les enfants arrivent en première année, dès l'instant de leur première heure de classe, insistant sur « l'importance capitale de cette première heure de cours vécue en classe »³³⁷ avec les élèves.

La première chose, dit-il, consistera à leur faire remarquer pourquoi en fait ils sont là. Il sera extrêmement important de leur parler à peu près ainsi : « Vous voilà donc venus à l'école, et je vais vous dire pourquoi vous êtes venus. » Le pourquoi de cet acte doit être élevé au niveau de leur conscience : « Vous êtes venus à l'école parce que vous avez quelque chose à apprendre. Vous ne vous ferez pas encore aujourd'hui une idée de tout ce que vous allez apprendre – mais vous apprendrez beaucoup. Et pourquoi donc? – Eh bien, vous connaissez déjà les adultes, les grands, et vous avez vu qu'ils savent faire des choses que vous ne pouvez pas faire. Et vous êtes ici afin de savoir faire un jour ce que les grands savent aussi. Vous saurez un jour des choses que vous ne savez pas encore. »³³⁸

Que montre ici Steiner en tenant de tels propos d'apparence fort simple? Il met en avant le fait que l'enseignement, l'éducation doivent s'adresser d'abord à la volonté. Au début de la quatrième conférence de *La Nature Humaine*, consacrée à l'étude de la volonté, il insiste sur le fait que « L'enseignement et l'éducation de l'avenir devront accorder une valeur toute particulière à la formation de la volonté et du sentiment »³³⁹. Dans les propos cités ci-dessus, Steiner montre comment conduire la conscience de l'enfant de la sphère de

³³⁷ Rudolf Steiner, *Méthode et Pratique*, GA 294, T. 1982, p. 47.

³³⁸ Ibid. p. 47-48.

³³⁹ Rudolf Steiner, *La Nature Humaine*, GA 293, T. 1987, p. 63.

l'instinct à celle de la représentation d'un mobile, d'un motif d'action, en tendant l'arc de la volonté par l'attente. L'attente, l'espoir, élèvent la conscience par-delà instinct, pulsion, désir, vers un mobile, un souhait qui conduit à un projet, une résolution. Ce faisant, c'est l'enfant tout entier que l'on emmène dans ce mouvement d'élévation de la conscience depuis la sphère du corps avec ses instincts, ses pulsions et ses désirs jusqu'à celle de l'esprit qui se reconnaît dans le but, le "projet", en passant par la vie de l'âme qui se tend dans l'aspiration, le vœu, le souhait.

Cette vie de l'âme, cette force d'aspiration vers quelque chose de plus grand et qui n'est pas encore, c'est par le sentiment qu'elle est nourrie. Or, c'est par la force du sentiment qu'un être humain devient vraiment un être humain. C'est la force du sentiment qui peut assurer la cohésion de l'âme, la cohésion du pôle pensée et du pôle volonté, prévenant ainsi l'être humain de devenir soit bête, soit démon. C'est la force du sentiment qui peut élever la puissance, l'énergie de nos pulsions vers la sphère de l'idée, de l'idéal, en nous évitant de tomber plus bas que la bête qui, elle, est guidée, protégée par la loi de son espèce. C'est la force du sentiment qui peut apaiser le tranchant de l'absolu des idées mettant froidement en mouvement le vouloir pour s'imposer en tyran assassin de l'humain. L'histoire de l'humanité en offre maints exemples, en maints lieux et temps.

Dans les quatrième et cinquième conférences de *La Nature Humaine*, Steiner montre qu'il ne saurait être question de vouloir dissocier les facultés de l'âme : penser, sentir, vouloir. Hypertrophier l'une ou l'autre au détriment de la troisième, c'est annihiler l'humain dans son essence même. Cela doit devenir un souci constant pour l'éducateur. « [...] dans la réalité vivante de l'âme, dit Steiner, chacune d'elles (des facultés de l'âme) vient constamment se muer en l'autre »³⁴⁰. Au début de la quatrième de ces conférences il pose la question « qu'est-ce au fond qu'un sentiment? »³⁴¹, comme il va poser la question « qu'est-ce que la volonté? » et plus loin dans la cinquième, « qu'est-ce que l'activité de connaissance? » – trois questions clés pour celui qui veut entreprendre d'éduquer et d'enseigner. Ce ne sont point là les questions kantienne des conditions de possibilité du

³⁴⁰ Rudolf Steiner, *La Nature Humaine*, GA 293, T. 1987, p. 79.

³⁴¹ Ibid. p. 63.

connaître et de l'agir, mais pour Steiner, ces trois questions se fondent dans une seule question : Qu'est-ce que penser? Il ne s'agit pas d'établir un traité de psychologie et d'en définir les concepts fondateurs, mais plutôt d'inviter à observer en soi la vie de l'âme dans la triple activité de penser, de ressentir, de vouloir, et de voir comment ces facultés sont imbriquées l'une dans l'autre, se transforment l'une en l'autre. On s'apercevra alors combien « un sentiment est, selon Steiner, [...] apparenté à la volonté »³⁴². « La volonté, dit-il, n'est [...] que le sentiment réalisé, et le sentiment est la volonté retenue »³⁴³ :

La volonté qui ne s'extériorise pas encore vraiment, qui reste encluse en l'âme, voilà ce qu'est le sentiment. C'est une volonté mise en sourdine!³⁴⁴

Par ailleurs « tout acte volontaire implique une activité représentative sous une forme quelconque », et inversement « dans tout penser réside la volonté. »:

L'observation de vous-même, dit-il, même superficielle, vous révélera là encore que, lorsque vous pensez, vous faites toujours intervenir votre volonté pour former les pensées. Comment vous les formez, comment vous les reliez l'une à l'autre, comment vous aboutissez au jugement et à la conclusion, tout cela est traversé d'une subtile activité volontaire.³⁴⁵

Il y a donc confluence, dans nos volitions, entre activité représentative et activité proprement volontaire et réciproquement, dans l'activité de connaissance il y a confluence du vouloir et du penser.

Nous venons de voir, dit-il encore, comment dans la faculté que nous avons de connaître, de nous représenter les choses, comment confluent penser – dont l'expression corporelle est l'activité nerveuse – et vouloir – dont l'expression corporelle est l'activité du sang.³⁴⁶

Cette interpénétration des facultés a donc aussi son « empreinte dans le corps où se révèle cette activité de l'âme. »³⁴⁷ Ainsi s'articule toujours l'unité profonde et dynamique corps, âme, esprit de l'être humain.

³⁴² Ibid. p. 63.

³⁴³ Ibid. p. 63.

³⁴⁴ Ibid. p. 63.

³⁴⁵ Ibid. p. 80.

³⁴⁶ Ibid. p. 82-83.

³⁴⁷ Ibid. p. 80.

Qu'en est-il maintenant de l'activité du ressentir? Nous avons vu que Steiner attire l'attention sur le fait que le sentiment est « volonté retenue », « volonté qui ne s'extériorise pas encore ». « Mais, dit-il, l'activité affective se mêle aussi à l'activité pensante »³⁴⁸. Ainsi fait-il observer que dans l'activité du jugement, le contenu du jugement doit certes rester en dehors de tout affect, mais l'adhésion au contenu du jugement, « la conviction que le jugement est juste » résulte de l'activité du sentiment, de ce subtil sentiment de la vérité qui vit en toute âme saine; « car, dit-il en d'autres lieux, le *sentiment* et la *compréhension* de la vérité résident *en chaque* homme »³⁴⁹. Et plus encore :

Ce sentiment qui au début ne perçoit peut-être absolument rien de ce dont on lui parle, est lui-même le magicien qui ouvre « l'œil de l'esprit ». Ce sentiment s'anime dans l'obscurité. L'âme ne *voit* pas mais, à travers ce sentiment elle est saisie par la *puissance de la vérité*.³⁵⁰

En d'autres mots, qu'est-ce qui fait que je sais que je sais? C'est que je le sens et le ressens. C'est par le sentiment que je comprends, que je fais l'expérience de la vérité. Le ressentir est comme ce souffle subtil qui vibre entre penser et vouloir et permet l'écoulement du vouloir dans le penser et du penser dans le vouloir, pour que l'âme soit tout entière saisie par « la puissance de la vérité », la puissance de l'esprit.

Le sentiment, dit Steiner, constitue l'activité de l'âme intermédiaire, entre connaître et vouloir, et il rayonne dans les deux directions. Le sentiment est aussi bien une connaissance non encore achevée, qu'une volonté non encore accomplie : connaissance retenue, volonté retenue.³⁵¹

Le sentiment participe donc, et de l'activité du penser et de celle du vouloir. Cette activité de l'âme dans le ressentir a, elle aussi, son lieu d'ancrage dans le corps. De quelle manière?

Partout, dans ce corps, fait observer Steiner, vous voyez vaisseaux sanguins et nerfs en contact de façon quelconque. Et partout où ils se trouvent en contact, naît en fait du sentiment. Dans nos sens, par exemple, nerfs et sang parviennent à un tel degré de finesse que nous ne percevons plus le sentiment. Notre vue,

³⁴⁸ Ibid. p. 86.

³⁴⁹ Rudolf Steiner, *La Théosophie*, GA 9, E.N. 1995, p. 24.

³⁵⁰ Ibid. p. 24-25.

³⁵¹ Rudolf Steiner, *La Nature Humaine*, GA 293, T. 1987, p. 87.

notre ouïe sont toutes pénétrées d'un sentiment trop ténu pour que nous le percevions.³⁵²

Pourtant l'activité du ressentir y est bien présente. On peut par exemple remarquer avec un peu d'attention qu'il y a une plus forte participation du sentiment dans l'activité de l'oreille que dans l'activité de l'œil. Cela est clair dans l'expérience musicale. En fait, pour Steiner, l'être humain tout entier est d'abord un être de sentiment; tantôt plus dans l'un des sens, tantôt moins dans un autre, le sentiment « pénètre jusqu'à la périphérie, y éveillant une activité de connaissance ».³⁵³ On voit là tout de suite la conséquence pédagogique; ou plutôt, on voit qu'il y a là à tirer des conséquences pédagogiques. Car c'est par le ressentir que l'on va pouvoir faire en sorte que la conscience s'éveille dans le vouloir comme dans l'activité de connaissance.

En effet si nous n'arrivions pas à insuffler dans notre vouloir à travers le ressentir quelque chose de cette force de distanciation, de mise à distance qui anime l'activité de connaissance, de représentation, de réflexion, « notre vouloir, dit Steiner, demeurerait totalement instinctif », nous ne parviendrions pas « à nous distinguer, en tant que personnalité, de nos actes, de ce qui est voulu »³⁵⁴. Par le ressentir nous insufflons au vouloir, à la fois la force du miroir qui rayonne du connaître et la force de l'attrait, de l'attirance devenue enthousiasme, amour de l'action à accomplir.

Sinon, dit Steiner, nous accomplirions tout de manière instinctive. Nous ne pourrions jamais nous intégrer à ce que le monde exige objectivement de nous, par exemple dans le domaine social. Il faut que nous pénétrions notre vouloir de pensées pour que ce vouloir nous insère dans l'humanité tout entière et dans l'évolution du monde.³⁵⁵

Il faut donc élever à la conscience d'une part le mouvement de mise à distance que représente l'acte de connaissance; d'autre part le mouvement d'attrait instinctif que représente l'acte volontaire naturel, et c'est par le mouvement d'alternance entre distance et

³⁵² Ibid. p. 87.

³⁵³ Ibid. p. 89.

³⁵⁴ Ibid. p. 83.

³⁵⁵ Ibid. p. 83.

attrait – Steiner parle d’« antipathie » et de « sympathie » – qui anime le ressentir, que va pouvoir se faire progressivement cet éveil de la conscience, particulièrement lors de l’éducation du jeune enfant. Conscience dans le vouloir, le connaître et le ressentir. L’expérience du réel se détache peu à peu de l’expérience corporelle exclusive.

Si nous nous reportons de nouveau à ce texte de la quatrième conférence de *Méthode et Pratique*, cité plus haut, lorsque Steiner parle de la première heure de classe, le premier point sur lequel il insiste c’est : amener les enfants à prendre conscience de ce qui les mène à l’école afin qu’ils ne soient pas là de façon instinctive seulement. Ensuite, il faut faire naître en eux consciemment des sentiments d’estime et de respect voire d’admiration à l’égard des adultes, des générations passées, de la civilisation en général, en insistant sur le fait que les grands savent lire, écrire, calculer; car eux aussi ils l’ont appris, enfants, des grands qui les précédaient et « toi, dira-t-on à l’enfant, tu apprendras aussi tout cela, car il faut savoir tout cela dans la vie et tu pourras alors en faire de grandes choses ». Dans ce geste l’enfant doit pouvoir ressentir tout l’amour et tout l’enthousiasme de son professeur pour son travail comme pour chacun des enfants dont il doit s’occuper. C’est cela qui éveillera et nourrira en retour chez les enfants le désir d’apprendre, de grandir dans et par l’amour de leur professeur, dans et par le respect de son autorité, du moins dans la deuxième étape de l’enfance qui va du changement de dentition à la période pubertaire.

En procédant ainsi, on pourra surmonter la fracture entre générations qu’engendre un système d’éducation politisé qui enferme l’enfant dans un monde clos, et le dilemme soulevé par Hannah Arendt à propos de la venue au monde d’un enfant, trouvera sa résolution. Dans *La crise de la culture*, elle fait en effet observer que la venue au monde d’un enfant est à la fois menacée et menaçante :

L’enfant, dit-elle, a besoin d’être particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire. Mais ce monde aussi a besoin d’une protection qui l’empêche d’être dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération.³⁵⁶

³⁵⁶ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Folio Essais 2006, p. 238-239.

Ne pas prendre en compte cette double menace c'est refuser de voir l'abîme qui se creuse entre les générations à notre insu et faire en sorte que la nouvelle génération ne sache que s'opposer, se rebeller, repousser ce qui vient de l'ancienne.

Or, Steiner nous dit :

Ce qu'il faut apprendre, eh bien, il faut l'apprendre! Et on le fera justement si l'on a avec les anciens un rapport aussi spontané que celui du nourrisson pour le sein maternel, ou que celui du petit enfant qui apprend à parler par imitation. Ce rapport, les jeunes l'auront si la vieille génération vient à leur rencontre avec ce qui est artistique, si la vérité leur apparaît dans la beauté. Alors c'est le meilleur d'eux-mêmes qui s'enflammera : non pas l'intellect qui reste toujours passif, mais la volonté qui s'active et qui active aussi la pensée.³⁵⁷

C'est ainsi que dès la première heure de classe, dans tout ce que fait l'enseignant, il s'agit de faire entrer l'enfant « dans un monde de sentiments qui sera un stimulant pour sa volonté »³⁵⁸. Il faut l'amener « à distinguer par le sentiment ce qui est beau de ce qui l'est moins »; à éveiller en lui « le sentiment de la consonance et de la dissonance », etc. « C'est par là, dit Steiner, qu'il faut commencer »³⁵⁹. Le sentiment est donc le grand levier qui met en mouvement la conscience, conscience dans le vouloir, conscience dans le penser – « Sans conscience, dit-il, il n'y a pas véritablement de vie psychique »³⁶⁰.

Se pose alors la question : « mais qu'est-ce donc que la conscience? » Cette question, Steiner la soulève telle quelle dans la quatrième des conférences intitulées *Psychosophie*³⁶¹.

4.2 De la conscience

Pour répondre à cette question « mais qu'est-ce donc que la conscience? », Steiner commence par faire observer que dans la vie de notre âme agissent deux courants de force différents : celui de la représentation et du jugement, d'une part, celui des expériences

³⁵⁷ Rudolf Steiner, *La Rencontre des Générations*, GA 217, E.A.R. 1988, p. 162.

³⁵⁸ Rudolf Steiner, *Méthode et Pratique*, GA 294, T. 1982, p. 53.

³⁵⁹ Ibid. p. 52.

³⁶⁰ Rudolf Steiner, *Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie*, GA 115, E.A.R. 1977, p. 193.

³⁶¹ Ibid. p. 194.

d'amour et de haine qui naissent du désir, d'autre part³⁶²; d'une part la faculté de saisir les vérités du monde, de l'autre la force de l'intérêt pour ce monde extérieur, qui dépend du degré d'intensité de l'amour ou de la haine. « La faculté de juger, dit-il, et la faculté de s'intéresser sont deux forces qui agissent différemment dans l'âme »³⁶³, mais elles rassemblent par ailleurs tout ce que contient l'âme; « [...] à part l'intérêt, dit Steiner, suscité par l'amour et la haine ainsi que la faculté de jugement, le domaine de l'âme ne contient absolument rien d'autre »³⁶⁴. Toutefois à cela il faut ajouter l'éclair de la conscience sans laquelle « il n'y a pas véritablement de vie psychique » :

[...] si nous considérons, dit-il, le caractère intime de cette vie de l'âme, ce qui fait son essence, nous ne pouvons lui attribuer les expériences d'amour et de haine et la faculté de juger que si nous leur ajoutons la notion de « conscience ».³⁶⁵

Cela ne veut pas dire que la conscience coïncide avec la vie de l'âme. Il y a tout un flux de la vie de l'âme qui s'écoule dans une temporalité fluviale depuis le passé vers l'avenir, le présent étant continuellement rejeté en arrière dans le passé tandis que la vie des représentations s'enfouit peu à peu dans des couches sédimentaires de plus en plus profondes pour sombrer dans l'oubli.

« Être conscient », dit Steiner, cela fait partie de l'âme. Mais cet état conscient n'appartient pas à l'âme au point que tout ce qui s'y trouve doive nécessairement être conscient. Le flot des représentations coule, mais la conscience n'éclaire qu'à certains moments une partie seulement de la vie de notre âme.³⁶⁶

Ce flot des représentations qui surgissent de l'intérieur au contact du monde, coule en un courant continu du passé vers l'avenir, s'enfonce peu à peu dans l'oubli; mais qu'un rayon de lumière de la conscience le frappe et voilà tout un pan de vie qui surgit dans la mémoire. Qu'est-ce qui fait surgir, parfois de façon impromptue, ce jaillissement de l'instant de la conscience? Pour cela il faut que la continuité de cette temporalité fluviale

³⁶² Ibid. p. 193.

³⁶³ Ibid. p. 193.

³⁶⁴ Rudolf Steiner, *Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie*, GA 115, E.A.R. 1977, p. 193.

³⁶⁵ Ibid. p. 193-194.

³⁶⁶ Ibid. p. 195.

soit brisée par un contre-courant; ce contre-courant, selon Steiner, c'est celui de la force du désir qui vient à contresens, qui vient du futur vers le présent pour disparaître dans le passé :

Ce que nous désirons, dit-il, ne coule pas dans la même direction que le courant des représentations; nos désirs empruntent la direction opposée. Une lumière fulgurante éclairera la vie de votre âme, si vous acceptez cette idée. Tous les désirs, les souhaits, les intérêts, toutes les manifestations d'amour et de haine constituent un courant de l'âme qui ne s'écoule pas du passé vers l'avenir mais que l'avenir envoie à notre rencontre, qui s'écoule de l'avenir vers le passé.³⁶⁷

Autrement dit un désir « vient à nous », une impulsion « vient à nous », un sentiment « vient à nous » et peuvent nous envahir au point que la faculté de représentation et de jugement se trouve désarçonnée; instant éblouissant de la surprise, de l'étonnement qui permet de voir dans le surgissement du réel quelque chose qui n'avait pas été perçu auparavant, qui n'était pas encore capté voire capturé par le jugement. Ainsi, du croisement voire du heurt entre ces deux courants de la vie psychique, – d'un côté le courant des représentations, du jugement, de la mémoire qui suit l'écoulement d'une temporalité fluviale depuis le passé vers l'océan de l'avenir, de l'autre côté, le courant de l'intérêt, des phénomènes d'amour et de haine, de désirs – de ce heurt frontal jaillit l'instant fulgurant de la conscience.

Dès que vous explorez la vie de votre âme, dit Steiner, vous pouvez dire : il se produit comme une interpénétration du courant qui coule du passé vers l'avenir et de celui qui coule de l'avenir vers le passé pour s'opposer au premier sous forme de désirs, intérêts, souhaits, etc. Deux aspects différents se croisent.³⁶⁸

Et, dit-il par ailleurs, cette superposition, ce croisement, c'est cela la conscience.³⁶⁹

Pour saisir ce qui provoque ce heurt, cette intersection, il faut aller plus loin dans la compréhension de ces deux courants qui se heurtent. Ce faisant, on atteindra aux fondements de l'art pédagogique, particulièrement pour cette phase de l'enfance qui se

³⁶⁷ Rudolf Steiner, *Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie*, GA 115, E.A.R. 1977, p. 197.

³⁶⁸ Ibid. p. 198.

³⁶⁹ Ibid. p. 198.

situe entre le changement de dentition et la période pubertaire. Le courant qui s'écoule du passé vers l'avenir, c'est celui du flot des images qui naissent de l'activité plastique des forces formatrices donnant forme et vie à la substance du monde en moi comme hors de moi, qui élaborent et portent toutes les représentations inconscientes venant du passé. En d'autres termes, ce courant porteur des représentations inconscientes, est le fait du corps des forces formatrices, du corps éthérique. C'est l'impulsion apollinienne de la forme qui s'apaise dans l'achèvement et qui œuvre alors dans l'inconscient. C'est le long trait d'un trochée qui s'arrête dans le suspens d'une syllabe brève. L'autre courant, celui de l'impulsion volontaire qui nous vient depuis le lointain horizon de l'avenir, de cette énergie dionysienne qui vient se condenser dans le temps bref du iambe pour mieux exploser au loin en un long trait, c'est le courant des forces de la sensibilité, du corps de sensibilité qui n'est que l'autre versant de l'âme de sensibilité, union intime que Steiner appelle aussi le corps astral car sa tendance est de se libérer du corps physique et de se répandre à la mesure du macrocosme. D'où la phrase qui donne à penser: « Et alors la conscience, qu'est-elle? C'est la rencontre du corps astral et du corps éthérique »³⁷⁰. Mais s'ensuit une autre question, à savoir : « qu'est-ce donc qui provoque ce heurt et cette intersection? Le heurt s'explique, dit Steiner, par le fait que ces deux courants se rencontrent sur le plan physique»³⁷¹. Autrement dit, le heurt qui provoque l'étincelle de la conscience c'est celui de la rencontre d'Apollon et de Dionysos dans le temple de l'homme.

En conséquence le défi de l'éducation rejoint ici le défi schillérien de la beauté absolue : accueillir conjointement d'une part, le pouvoir de la forme dans tout l'absolu de sa puissance, sans chercher à l'amoindrir en quoi que ce soit et, d'autre part, l'énergie de la vie, également dans toute sa puissance; accueillir conjointement – ce qui faisait trembler les Grecs – Apollon et Dionysos, de telle façon que leur puissance s'équilibre d'instant en instant, sans toutefois éviter le risque de mettre l'accent tantôt d'un côté, tantôt de l'autre, tout en restant dans une certaine marge de manœuvre qui ne doit pas aller jusqu'à la rupture de l'équilibre.

³⁷⁰ Rudolf Steiner, *Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie*, GA 115, E.A.R. 1977, p. 199.

³⁷¹ Ibid. p. 199.

On le comprend, cette rencontre demande art et maîtrise. Car entre le moment de l'étincelle de la conscience et le développement de la conscience, l'étirement, l'expansion dans le devenir de cet instant de la conscience, il y a tout un chemin à parcourir, un chemin qui conduit de surprise en surprise. Et cela il faut le cultiver; cultiver la capacité à être surpris, cultiver la « surprenance » comme dirait Jean-François Malherbe, fait partie de l'aventure. C'est voir entrer un colibri quand on ouvre sa fenêtre. Ce surgissement de l'inattendu dans l'espace intérieur rompt toutes les chaînes de la représentation et du jugement, dans un instant de pure « poïésis », de pure création dont l'enfant sait immédiatement se saisir si on ne l'a pas éteint ou endormi par trop de constructions mentales aux contours bien arrêtés.

Quand, dit Steiner, pouvons-nous être surpris par quelque chose que nous rencontrons? Dans le cas seulement où une chose apparaît alors qu'à cet instant précis nous ne sommes pas en mesure de juger aussitôt, c'est-à-dire lorsque notre âme reçoit une impression à laquelle notre jugement n'est pas capable de répliquer immédiatement. Dès que notre jugement est à même de répliquer, la surprise, l'étonnement ne se manifeste pas. [...] Lorsqu'une manifestation nous surprend, nous cause une surprise, [...] quand par conséquent l'apparition impressionne notre âme consciente sans que notre jugement puisse réagir immédiatement, c'est un courant d'avenir qui s'introduit dans notre vie de l'âme.³⁷²

Permettre que l'être humain puisse être pour lui-même comme pour les autres « une véritable boîte à surprise », pour reprendre une expression de Jean-François Malherbe, doit être considéré comme un des grands objectifs de l'éducation. En effet, cette faculté de la « surprenance » est ce qui permet en fait l'irruption d'une certaine transcendance qui fait de moi un « génie » l'instant de la surprise. « La « surprenance » dit Jean-François Malherbe, est une sorte de socle transculturel sur lequel chaque culture, chaque religion, chaque époque construit sa propre interprétation de la spiritualité »³⁷³. L'enfant, lui, n'est pas vraiment lié au *construit*, *aux constructions*, mais au *construire*, sur un mode de relation universelle à la transcendance. La « surprenance » est son mode de relation à l'esprit, une relation de créativité. « La spiritualité, dit encore Jean-François Malherbe, c'est le rapport

³⁷² Ibid. p. 200.

³⁷³ Jean-François Malherbe, *Mandalas*, Montréal, Fides 2006, p. 17.

que le sujet humain s'autorise à cette structure humaine fondamentale que j'appelle la "surprenance" »³⁷⁴.

Mais cet instant de la surprise ne doit pas s'évanouir dans l'oubli et l'inconscience, que ce soit du côté des représentations, jugements, concepts contenus dans ce continuum de la vie de l'âme qui s'écoule du passé vers l'avenir, ou du côté des désirs, motivations de tous ordres, qui nous viennent de l'avenir et s'enfoncent peu à peu dans ce même continuum de la vie subconsciente ou inconsciente de l'âme. Il faut que dans le jaillissement de l'instant présent, il y ait une force aux aguets, une présence qui puisse accueillir conjointement ensemble les deux courants, dans cet instant où fulgure la conscience; et cette force, cette présence, c'est le « Moi ».

Le Moi, dit Steiner, ne s'incarne pas plus dans le courant continu des représentations, qu'il ne s'incarne dans cet autre courant qui s'écoule de l'avenir vers le passé, le courant des désirs. Le Moi est un élément qui diffère totalement de ces deux courants, mais qui accueille les deux courants.³⁷⁵

Le Moi est le maître du Temple, le maître de ces deux courants dont il peut se saisir pour un instant de créativité, que ce soit dans le domaine du jeu, de l'art, de la connaissance ou de la religion. Il est ce troisième courant que Steiner place à la verticale, sur le courant de la double temporalité.

Vous saisissez exactement toutes les manifestations de l'âme, si en dehors des deux courants, – celui du passé vers l'avenir, et celui de l'avenir vers le passé, – vous admettez encore dans l'âme humaine un courant qui se place perpendiculairement aux deux autres : c'est le courant qui correspond à l'impulsion du Moi.³⁷⁶

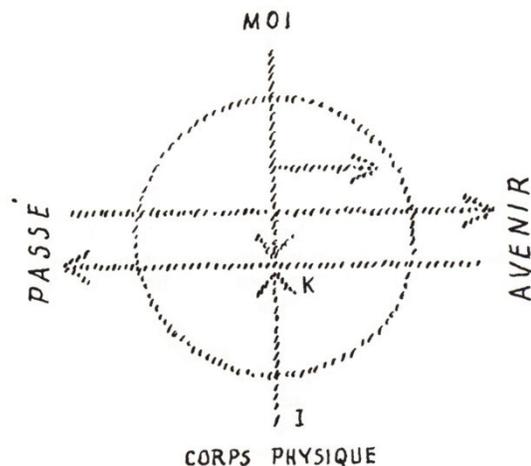
³⁷⁴ Ibid. p. 18.

³⁷⁵ Rudolf Steiner, *Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie*, GA 115, E.A.R. 1977, p. 205.

³⁷⁶ Ibid. p. 205-206.

Et Steiner d'esquisser le schéma suivant, tel que reproduit dans les conférences intitulées *Pneumatosophie* :

Figure 3



377

C'est cette présence active du Moi qui accompagne, guide, oriente l'activité du sculpteur et de l'architecte en moi, du musicien en moi et cela en fonction de modalités différentes de la conscience selon le corps, l'âme ou l'esprit.

4.3 Les modalités de la conscience selon le corps, l'âme et l'esprit

4.3.1 La conscience de veille

La conscience peut en effet se manifester selon des degrés d'éveil très divers. En fait, nous dit Steiner, dans l'homme éveillé il y a toujours aussi un homme profondément endormi et un homme qui rêve. Cela se voit de façon tout à fait claire quand on travaille avec de jeunes enfants d'un même groupe d'âge environ : il y en a qui sont particulièrement éveillés, dira-t-on, d'autres qui sont rêveurs, d'autres semblent comme endormis. En fait, cela dénote la prédominance d'une activité psychique particulière chez tel ou tel type d'enfant. Quand, en effet, avons-nous le sentiment d'être totalement conscient, éveillé? Dans l'activité de connaissance, dit Steiner :

Lorsqu'en pensant vous exercez votre faculté de connaître, vous éprouvez l'impression [...] que vous vivez pour ainsi dire dans la lumière. Vous pensez et

³⁷⁷ Ibid. p. 215

vous vous sentez avec votre Je tout entier dans cette activité de connaître. Chaque partie en quelque sorte, chaque phase de cette activité que vous nommez connaître est dans tout ce que fait votre Je; et aussi : ce que fait votre Je est tout entier dans l'activité connaissante. Vous êtes totalement dans la clarté, vous vivez une activité pleinement consciente.³⁷⁸

La moindre activité de jugement, de lien entre un sujet et un prédicat suppose que seul le sujet connaissant opère cette mise en relation en pleine conscience; aucun autre agent ne peut intervenir de façon subreptice dans cette mise en relation. Lorsque, pour reprendre l'exemple de Steiner, je dis : « Cet homme est bon », aucun élément inconscient ne peut intervenir dans l'énoncé d'un tel jugement. Sinon cela ne saurait être un acte de connaissance.

Il faut, dit Steiner, que vous ayez conscience que les éléments dont vous avez besoin pour le formuler – le sujet « l'homme », le prédicat « est bon » – sont les étapes d'un processus qui vous est totalement présent, qui est imprégné de la clarté de la conscience. [...] L'essentiel dans l'activité pensante consiste donc en ceci que vous, et vous pleinement conscient, êtes lié à toute la trame du processus.³⁷⁹

L'activité de connaissance est une activité de pleine conscience car la faculté de juger est un acte conscient qui surgit comme activité propre du Moi. « Le jugement, dit Steiner, surgit dans la conscience, mais il n'est pas en mesure de saisir le courant ininterrompu de la vie de l'âme »³⁸⁰; on ne dispose jamais en effet de la totalité de nos représentations pas plus que de la totalité de nos impulsions, désirs, amours, haines, intérêts; et c'est pourquoi la surprise, l'étonnement sont possibles.

4.3.2 La conscience de sommeil profond

Par opposition à l'activité de connaissance, l'activité volontaire, elle, émerge pour une bonne part de la nuit de l'inconscience, là où s'éteint peu à peu la clarté de la conscience.

Vous savez très bien, dit Steiner, lorsque vous accomplissez l'acte le plus simple : la marche par exemple, que vous êtes pleinement conscient seulement dans la représentation de cet acte. [...] Vous ignorez tout ce qui se passe dans le

³⁷⁸ Rudolf Steiner, *La Nature Humaine*, GA 293, T. 1987, p. 94.

³⁷⁹ Ibid. p. 94.

³⁸⁰ Rudolf Steiner, *Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie*, GA 115, E.A.R. 1977, p. 201.

mécanisme et dans l'organisme de votre corps. [...] Lorsque nous voulons, un élément profondément inconscient se mêle toujours à notre action. Ce n'est pas le cas seulement quand nous examinons en notre propre organisme la nature du vouloir. Ce que nous accomplissons lorsque notre vouloir s'étend au monde extérieur, cela non plus nous ne parvenons pas à l'éclairer complètement à la lumière de la conscience.³⁸¹

Le vouloir comporte donc, toujours, une très large part d'inconscient. En conséquence, se lève la question : le Moi a-t-il la possibilité de ne pas être entraîné, absorbé par ce courant volontaire inconscient et peut-il maintenir son rôle de veilleur d'autant que, dit Steiner, la conscience du Moi « a cette particularité d'être puissamment saisie par un besoin de s'intéresser à tout, et par la passion de désirer »³⁸². Steiner maintient malgré cela le caractère extrinsèque du Moi par rapport au double courant de la vie psychique, car bien que, dit-il, « ces tendances s'ancrent profondément dans le Moi », « bien que les intérêts et les désirs s'implantent si fortement dans le Moi », dans les différentes formes que peuvent prendre l'égoïsme, l'égoïsme, « l'âme connaît une certaine exigence que l'âme elle-même formule [...]. Toute âme se dira : le simple désir ne suffit pas à engendrer mon Moi »³⁸³. La présence du Moi se maintient donc toujours dans un au-delà du désir et des impulsions volontaires comme des représentations. Enfin dans le ressentir qui « se tient au milieu, entre le vouloir et le connaître pensant », l'état de conscience du Moi est celui de la conscience de rêve.

4.3.3 La conscience de rêve

Du rêve à la rêverie, de la rêverie au rêve, le passage est insensible car notre Moi baigne alors dans l'atmosphère du sentiment, état de semi-conscience où les images affleurent dans la conscience tout en maintenant en suspens d'un côté la pleine conscience de veille de l'activité de connaissance, de l'autre le sommeil de la volonté.

Vous connaissez, dit Steiner, les sentiments qui remplissent votre âme exactement comme vous connaissez vos rêves, avec cette différence que vous vous souvenez de vos rêves, tandis que vous éprouvez immédiatement vos

³⁸¹ Rudolf Steiner, *La Nature Humaine*, GA 293, T. 1987, p. 95.

³⁸² Rudolf Steiner, *Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie*, GA 115, E.A.R. 1977, p. 205.

³⁸³ Ibid. p. 205.

sentiments. Mais l'atmosphère de votre âme au moment où vous éprouvez vos sentiments est la même que vis-à-vis de vos rêves.³⁸⁴

Il peut d'ailleurs arriver que l'on soit témoin semi-conscient de nos rêves et de voir avec une certaine lucidité notre âme envahie de sentiments de peur, d'angoisse, de haine mais aussi de joie, d'amour, etc. suivant qu'il s'agisse de cauchemars ou de beaux rêves.

Ainsi, l'être humain peut connaître à la fois et en même temps, des états de consciences différents voire opposés suivant qu'il est engagé dans un processus de connaissance ou d'activité volontaire, ou de sentiment.

Nous veillons à proprement parler, dit Steiner, lorsqu'en pensant nous connaissons, nous rêvons lorsque nous éprouvons des sentiments, et nous dormons lorsque nous voulons. [...] La seule différence (avec le sommeil ou le rêve proprement dit), c'est que dans le sommeil proprement dit notre être psychique tout entier dort, et que dans la veille nous ne dormons que dans le vouloir.³⁸⁵

De même, en ce qui concerne le rêve, ce que l'on nomme ainsi dans la vie courante est une phase du sommeil auquel « nous sommes adonnés de tout notre être »; « mais à l'état de veille seul notre être ressentant s'adonne à cet état de rêverie »³⁸⁶.

4.3.4 L'ancrage dans le corps des différents états de conscience

Ces différents états de conscience qui coexistent chez l'être humain éveillé, selon les modalités de la vie psychique, ont aussi leur lieu d'ancrage dans le corps. En effet dans la onzième conférence du cycle *La Nature Humaine*, Steiner soulève la question des relations que le corps entretient avec le monde de l'âme et de l'esprit.³⁸⁷ La première chose à observer selon lui, c'est que ces relations, d'une part changent au cours du développement de la vie et d'autre part, sont directement reliées au fait que la forme humaine, la morphologie humaine elle-même est dans sa nature essentielle tripartite : il y a l'ensemble tête, l'ensemble tronc et l'ensemble membres et, dit-il, « chacune de ces parties

³⁸⁴ Rudolf Steiner, *La Nature Humaine*, GA 293, T. 1987, p. 97.

³⁸⁵ Ibid. p. 97.

³⁸⁶ Ibid. p. 97.

³⁸⁷ Ibid. p. 162.

constitutives est dans un rapport différent avec le monde de l'âme et de l'esprit »³⁸⁸, un rapport différent quant aux modalités de la conscience.

Si nous considérons d'abord la tête, c'est la forme qui s'élabore et trouve son achèvement la première avec une tendance marquée à la forme sphérique donc aut centrée et refermée sur elle-même. Dans la tête, le corps trouve très vite un certain achèvement de sorte que, dit Steiner, « à la naissance de l'être humain, la tête est déjà corps de façon prépondérante »³⁸⁹. C'est pour cela d'ailleurs que c'est au niveau de la tête que se « manifestent en premier lieu les tendances psycho-spirituelles qui caractérisent l'humain en général. »³⁹⁰ Toutefois chez le jeune enfant, à partir de la naissance, cette tête qui se présente comme un corps très formé, « renferme une âme qui rêve franchement, et un esprit qui dort encore »³⁹¹. Or, que se passe-t-il lorsque la nuit, dans notre lit, nous dormons et rêvons de tout notre être? Le corps physique et le corps des forces de vie sont bien étendus dans le lit mais notre vie psychique et notre Moi en sont libérés. Le sommeil est alors comme une respiration avec une alternance d'inspiration et d'expiration entre les constituants corporels et les constituants psycho-spirituels de l'être humain. Le rêve est un moment d'inspiration qui amène le psycho-spirituel en contact avec le miroir de l'éthérique; celui-ci peut ainsi refléter des images qui viennent soit du corps soit de l'âme.

En effet, lorsque nous dormons, dit Steiner, notre âme et notre esprit sont hors du corps. Ainsi l'enfant, avec son âme et son esprit, son esprit qui dort et son âme qui rêve, est en dehors de sa tête, il est auprès de ceux qui sont dans son entourage, il vit avec eux. C'est pourquoi l'enfant est un être d'imitation. C'est aussi pourquoi l'amour qu'il éprouve pour ce qui l'entoure, pour ses parents surtout, émane de son âme qui rêve.³⁹²

Avec le changement de dentition, nous l'avons vu, le développement de la forme de la tête et du système cérébral atteint un certain achèvement.

³⁸⁸ ³⁸⁸ Rudolf Steiner, *La Nature Humaine*, GA 293, T. 1987, p. 161.

³⁸⁹ *Ibid.* p. 162.

³⁹⁰ *Ibid.* p. 162.

³⁹¹ *Ibid.* p. 162.

³⁹² *Ibid.* p. 162.

Qu'est-ce qui s'achève à ce moment-là, dit Steiner? C'est le développement de la forme. L'homme a coulé dans son corps ce qui le durcit, ce qui lui fait prendre forme.³⁹³

Mais en même temps la vie des grands systèmes organiques s'est intensifiée et le corps subtil des forces formatrices s'est individualisé au cours des trois grandes étapes de la petite enfance. Cela veut dire aussi que l'esprit, le Moi, a pu commencer à s'installer peu à peu dans ce corps éthérique, l'emplir et l'utiliser comme un "miroir-rétroiseur" où vont pouvoir se refléter toutes les impressions sensorielles et affectives. C'est l'apparition de la faculté de la mémoire dès la première de ces phases, lorsque les forces plastiques, éthériques, se retirent de leur investissement dans le système tête vers l'âge de deux ans et demi - trois ans, une mémoire "locale", liée à la perception de l'espace; un premier éveil de la conscience qui fera que l'enfant ne parlera plus de lui à la troisième personne, mais à la première personne, première manifestation fugitive du moi dans la conscience.

On peut dire que le Moi remplit le corps éthérique, dit Steiner, et qu'il prend conscience de ce corps éthérique, comme par une réflexion intérieure, un effet de miroir.³⁹⁴

De plus, ce faisant, il prend aussi conscience de lui-même pour la première fois:

[...] avant d'avoir la représentation du Moi l'enfant est incapable de ressentir son propre corps éthérique; dès qu'il commence à développer la conscience du Moi, il ressent son corps éthérique et la nature de celui-ci se reflète dans le Moi. Il trouve ainsi son miroir. [...] la conscience du Moi naît du fait que le Moi remplit entièrement le corps éthérique et se reflète pour ainsi dire à l'intérieur des parois de celui-ci. L'essentiel de la conscience du Moi consiste justement dans le fait qu'elle est le corps éthérique se reflétant en son intérieur.³⁹⁵

Ce jeu de miroir entre le corps éthérique et le Moi permet de comprendre la raison pour laquelle, selon Steiner, tout ce qui doit être amené à l'enfant doit être présenté sous forme d'images et non sous forme de concepts abstraits définis selon les lois et principes du discours logique, pour être ensuite mémorisés.

³⁹³ Ibid. p. 163.

³⁹⁴ Rudolf Steiner, *Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie*, GA 115, E.A.R. 1977, p. 205.

³⁹⁵ Ibid. p. 204.

Maintenant, si nous considérons la partie médiane de la forme humaine, le tronc, nous avons là une forme physique fermée d'un côté par la courbure du dos et la colonne vertébrale, ouverte de l'autre sur un espace de sensibilité psychique bien délimité. On peut ressentir en effet de façon plus ou moins importante la menace ou l'approche amicale que représente quelqu'un ou quelque chose qui entre dans cet espace, un espace que l'on ressent comme partie intégrante de cette région du corps physique. On n'aime pas, par exemple, les gens qui viennent vous parler juste sous le nez; si c'est le cas d'un enfant, cela dit quelque chose de cet enfant et de sa sensibilité à autrui, etc.

La poitrine, dit Steiner, n'est pas seulement corporelle comme la tête, elle est corporelle et psychique. Seul l'esprit lui est encore extérieur, un esprit qui rêve.³⁹⁶

Autrement dit, au niveau du tronc et de la vie organique qui s'y déroule, l'âme et le corps y sont pleinement éveillés; l'âme n'est pas en-dehors du corps. Quant à l'esprit il en est tout proche, puisqu'il rêve, et peut co-résonner immédiatement avec l'activité de l'âme et du corps. Quiconque s'est occupé d'enfants se situant dans la première phase de la deuxième enfance, entre la septième et dixième année d'âge, aura pu remarquer à quel point de forts et profonds sentiments peuvent s'emparer d'eux : joie débordante, accès soudain de colère, émerveillement, étonnement exubérant, fortes sympathies ou antipathies. On a l'impression que sans cesse leur cœur palpite et qu'ils cherchent leur souffle avec une énergie impressionnante pour se lancer soudain dans une course folle, sans but vraiment : juste pour la joie de se sentir à bout de souffle, de sentir battre leur cœur et leur sang, de faire l'expérience de leurs limites physiques.

C'est l'âge en effet où, sur le plan physique, le système pulmonaire se renforce de façon importante, où la dimension et le poids du cœur vont doubler et les rythmes de la respiration et de la pulsation sanguine vont se stabiliser, s'équilibrer dans le rapport de un à quatre, une respiration pour quatre pulsations sanguines, ce qui représente, du point de vue psychique, la condition physique nécessaire à la maîtrise des émotions et l'harmonie des sentiments. Une fois que les forces formatrices plastiques ont reflué « de leur activité

³⁹⁶ Rudolf Steiner, *La Nature Humaine*, GA 293, T. 1987, p. 163.

foisonnante » dans l'organisme et qu'après le changement de dentition, « certaines de ces forces deviennent plus psycho-spirituelles »³⁹⁷, alors, fait observer Steiner :

[...] elles n'interviennent maintenant plus que dans les mouvements qui se manifestent dans le rythme du cœur et de la respiration. Elles n'agissent plus autant au sein des processus matériels qu'autrefois, mais au contraire sur le système de la respiration et de la circulation, sans lien avec l'élément corporel. [...] À cet âge l'enfant a un désir intérieur, un besoin intuitif d'éprouver cet élément psycho-spirituel qui devient peu à peu autonome en lui, certes de façon inconsciente, instinctuelle, sous forme de rythme, de mesure, mais de rythme et de mesure qui se déroulent tout d'abord dans son propre corps.³⁹⁸

Et, ajoute Steiner, « si le rythme respiratoire et circulatoire n'est pas à cet âge traité de façon juste, on le détruit [...] pour toute la vie ultérieure »³⁹⁹.

Enfin toute l'organisation et la structure du thorax au niveau de la forme indique une transition entre d'une part la tête avec sa forme achevée, refermée sur elle-même, où l'esprit dort et l'âme rêve, et d'autre part les membres, avec leur structure rayonnante, tels des rayons d'action implantés dans le thorax depuis la périphérie d'une sphère située à l'infini. Ils sont, selon Steiner, comme la partie visible de tout ce qui conflue vers nous de l'ensemble de l'univers :

Les membres, qui sont bien quelque chose de corporel, ne sont qu'une part infime de ce qui est en réalité dans le système-membres de l'homme : l'esprit. Le corps, l'âme et l'esprit sont dans le système-membres. Le corps n'y est qu'indiqué; l'âme s'y trouve et aussi l'esprit qui, au fond, embrasse l'univers tout entier.⁴⁰⁰

La métamorphose des côtes de la cage thoracique depuis les vraies côtes qui s'attachent au sternum avec des cartilages costaux de plus en plus importants, donc avec de plus en plus de souplesse, jusqu'aux côtes flottantes qui ne s'y attachent plus, cette métamorphose indique une tendance vers la mobilité, mobilité qui ne sera réalisée que dans les membres et leur activité. « Là, dit Steiner, tout est éveillé, seulement rien n'est formé

³⁹⁷ Rudolf Steiner, *Bases de la Pédagogie*, GA 303, E.A.R. 1988, p. 207.

³⁹⁸ Ibid. p. 207.

³⁹⁹ Ibid. p. 208.

⁴⁰⁰ Rudolf Steiner, *La Nature Humaine*, GA 293, T. 1987, p. 152.

encore »⁴⁰¹, du moins chez le nouveau-né. C'est au niveau des membres que l'être humain s'incarne d'abord pleinement corps, âme et esprit. Tel est finalement le secret de l'homme, dit Steiner :

À la naissance, dans la tête, l'esprit est déjà très développé, mais il dort; l'âme dans sa tête est également très développée, mais elle rêve; ils ne doivent s'éveiller que peu à peu. L'homme-membres est dès sa naissance complètement éveillé, mais il n'est pas encore formé, pas encore développé.⁴⁰²

Il revient à la tâche de l'éducation d'éveiller l'âme et l'esprit là où ils dorment encore. Or cet âme et cet esprit, c'est dans les membres qu'ils sont d'abord pleinement éveillés, au début de façon chaotique, mal coordonnée chez le bébé qui frétille et gesticule pour se saisir du monde. Mais c'est là que tout commence.

Ce que nous avons à faire, dit Steiner, consiste donc seulement à développer l'homme-membres et une partie de l'homme-torse, qui ont ensuite pour tâche d'éveiller l'homme-tête. C'est donc maintenant seulement que vous allez voir en quoi consistent réellement l'éducation et l'enseignement.⁴⁰³

Lorsque l'enfant arrive à l'école, dans sa septième année, il dort et rêve dans sa tête; s'adresser à lui directement au niveau de la tête, en faisant appel au mode de la pensée conceptuelle, c'est intervenir de façon brutale, à contresens de la dynamique des forces psychiques et physiques qui se joue en lui à ce moment-là. À ce moment-là les forces de réflexion du miroir - miroir du corps éthérique, miroir du Moi qui réfléchit les images reflétées dans le miroir de l'éthérique, miroir de l'âme reflétant dans l'éthérique les « représentations » du monde sensoriel et du monde idéal - cette force du miroir est en train de se déployer sur tous les registres de son être. Le pouvoir de l'imagination est devenue faculté de l'âme, faculté de perception et de représentation. Tout ce que l'on doit donner à l'enfant doit être alors amené sous forme d'image.

D'autre part, étant donné l'importance dominante que prend à ce moment-là le système rythmique, « l'enfant aspire vraiment, dit Steiner, à sentir se dérouler ce rythme, cette

⁴⁰¹ Ibid. p. 163.

⁴⁰² Ibid. p. 163.

⁴⁰³ Ibid. p. 163.

mesure dans son être corporel propre ». En effet si l'enfant de la première enfance était un merveilleux sculpteur et plasticien, l'enfant de la deuxième enfance est un non moins merveilleux musicien inconscient.

L'enfant grandit à cette époque, dit Steiner, de façon que les muscles entrent en vibration, en partie de manière particulièrement considérable, avec le rythme respiratoire et circulatoire, que tout l'être de l'enfant veut prendre un caractère musical. Tandis que l'enfant était auparavant actif et modelait son propre corps, il commence maintenant à devenir musicien, un musicien inconscient qui tourne son activité vers l'intérieur.⁴⁰⁴

Ainsi, dans tout ce que le professeur devra entreprendre avec l'enfant de cet âge, il devra user d'un côté de l'élément pictural, de l'image, d'un autre côté, de l'élément musical, du rythme et de la « résonance ».

[...] il faut, dit Steiner, dans ce qu'on entreprend avec l'enfant, dans ce que doit faire l'enfant, que l'on fasse prédominer l'élément imagé. Et dans tout ce qui se déroule entre le maître et l'enfant, il faut que l'élément musical domine, il faut que le rythme, la mesure, même la mélodie, deviennent principe pédagogique.⁴⁰⁵

Procéder autrement c'est aller à contresens de toute la dynamique de la vie psychique et corporelle de l'enfant, de son évolution dans le devenir; c'est donc paralyser, amoindrir en lui la vie, la force de résilience. Et l'enfant de vite s'ennuyer à l'école, perdre intérêt, joie et enthousiasme au risque d'être très vite exposé aux dérives d'une volonté anarchique, chaotique, qui a été laissée de côté, tandis que l'esprit devient raisonneur et querelleur, parce qu'on aura escamoté cette étape où l'expérience du connaître se déploie dans le ressentir à travers l'image et le rythme.

5. IMAGE ET MUSICALITÉ

Les réflexions qui précèdent montrent à l'évidence que le développement de la connaissance, d'une faculté de connaître qui puisse fonder la liberté, n'est point tant la question du passage du simple au complexe que celle des sauts qualitatifs qu'opère cette

⁴⁰⁴ Rudolf Steiner, *Bases de la Pédagogie*, GA 303, E.A.R. 1988, p. 208-209.

⁴⁰⁵ Rudolf Steiner, *A Modern Art of Education*, GA 307, Rudolf Steiner Press, London, 1972, p. 121.

faculté de connaître au cours de l'évolution de la réalité humaine, en fonction des changements dans la dynamique intérieure des différents constituants de l'être humain. Si l'on veut donc faire cheminer cette question du connaître vers la possibilité de la liberté, il faut nécessairement l'ancrer dans une compréhension en profondeur de ces différents registres de la réalité humaine, voir comment ils évoluent dans leur qualité propre comme dans leurs rapports et leur interaction. Cela repose sur une vision de l'être humain comme entité à la fois physique, psychique et spirituelle.

L'enfant qui arrive à l'école est encore engagé intérieurement dans le reflux des forces de l'imagination créatrice et de l'inspiration depuis la vie organique vers la vie psychique. L'activité de l'esprit qui prend forme, se reflète en lui de façon de plus en plus consciente; c'est maintenant de plus en plus dans la vie de l'âme qu'il va faire l'expérience du monde. L'image intérieure devient le moyen pour rejoindre l'enfant là où il se trouve, pour nourrir la faculté d'"imagination créatrice" qui s'éveille en lui sur le mode de la conscience de rêve, de la conscience en images. Par ailleurs, plus on pourra faire résonner dans l'image, comme en harmonique, divers niveaux de sens, plus profondément s'animera en l'enfant la faculté d'"inspiration", de l'écoute intérieure. Enfin quand dans le récit, dans le déroulement du travail selon différentes séquences temporelles, on introduira le plus possible des rythmes harmonieux, réguliers, qui permettent à l'enfant de bien respirer, physiquement et psychiquement, mieux on réussira à implanter en son âme les germes futurs de l'"intuition morale"; car selon Steiner, c'est par la force du rythme que l'on peut élever le courant volontaire, de l'instinct à l'intuition. Vivre selon des rythmes c'est créer des bases pour développer plus tard l'intuition morale. Image et rythme représentent donc des voies d'accès essentielles au développement des facultés de l'âme et de l'esprit. Ainsi l'un des premiers défis que l'enseignant va devoir relever dès que l'enfant se présente à l'école, c'est bien celui de la transformation de ses propres idées abstraites en images mais pas n'importe quelle image.

5.1 De l'idée à l'image

Le chemin de l'enseignant est en effet inverse de celui de l'enfant. Livrer à l'enfant des idées abstraites, même simplifiées et doit-disant "mises à la portée de l'enfant", ce n'est pas

aller à la rencontre de l'enfant et ce n'est pas participer au libre éveil de sa conscience. L'enfant n'a pas encore accès consciemment et directement à la présence vivante de l'idée, de l'archétype. Idées et archétypes vivent en lui et il vit en eux mais il ne peut les appréhender plus consciemment que dans la conscience de rêve, à travers des images habitées de cette présence vivante, des images qui pourront évoluer, s'enrichir, tout au long du développement de l'enfant et de son expérience de la vie, engendrant peu à peu des concepts toujours ouverts et fécondés par l'expérience. Ainsi son âme ne se sentira-t-elle pas coincée, dès son jeune âge, dans des notions étriquées qui engendrent rigidité, raideur, disharmonie intérieure.

Pour cela il faut aller à la source, observer l'instant du surgissement de l'intuition, le déployer dans une image qui est alors une "imagination" au sens où l'entend Steiner⁴⁰⁶, une métaphore filée. C'est le moment où enfant et enseignant peuvent regarder ensemble dans la même direction, saisir ensemble cet extraordinaire potentiel de forces formatrices qui se dégagent de l'organisme et deviennent disponibles pour le développement de la vie de l'âme, pour filer des métaphores. Portés par cette dynamique intense de forces nouvelles, enfant et enseignant se meuvent ensemble dans la présence de l'idée, de sa force créatrice – et ceci de façon de plus en plus consciente au fur et à mesure que se développe l'enseignement. Faire confluencer ces courants de forces formatrices vers des points de conscience est art, un art qui demande le courage de se maintenir vivant, actif, vigilant, en ce lieu du "commencement", de l'instant originel où quelque chose va naître, instant toujours jaillissant, porteur du "non-encore-donné". Ce jaillissement du "neuf" peut mettre à jour tout un réseau possible de correspondances qui vient nourrir un fort sentiment d'appartenance au monde. Cette expérience devra alors trouver son reflet dans le déroulement de la tapisserie toujours inachevée de l'enseignement.

Ainsi pour donner un exemple – bien que la pédagogie elle-même ne soit pas le propos de ce travail – attardons-nous une fois encore sur une brève indication de Steiner à propos de la première heure de classe, le jour où les enfants arrivent pour la première fois à l'école.

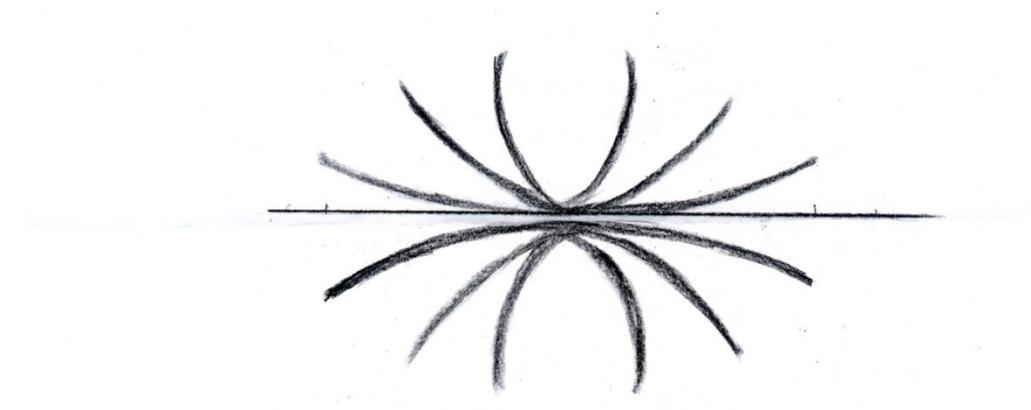
⁴⁰⁶ cf. chap. 4, p. 130 et sq.

Il sera bon dit-il en substance, de faire prendre conscience à l'enfant de sa propre personne, qu'il a des mains pour travailler; et Steiner d'ajouter : « on peut lui dire ceci (à l'enfant) : “Je fais ceci maintenant (Steiner trace une ligne droite verticale au tableau). Prends donc ta main et fais-le aussi!” ». Steiner répète ensuite la même chose avec la ligne courbe qu'il trace également au tableau, telle l'ébauche d'un croissant de lune. Puis sans plus de commentaires il passe à autre chose.

Que faire d'une telle indication? La laisser de côté ou bien la suivre à la lettre et reproduire tel quel ce geste de Steiner avec les enfants ou bien encore essayer de lui donner sens? L'ignorer, c'est peut-être passer à côté de quelque chose d'important à comprendre. Le faire avec les enfants tout simplement parce que Steiner l'a dit, suivant l'argument d'autorité, ne saurait avoir aucune valeur éducative; cela entre même directement en conflit avec la pensée de Steiner et sa philosophie de la liberté; c'est se maintenir dans cette modalité de la vie de l'âme qu'est celle de l'âme d'entendement, et ne pas accéder au registre de l'âme de conscience, de l'âme frontalière du pays de l'esprit, mais également enracinée dans la vie de la terre, de la matière. Dans cet exemple Steiner part de la prise de conscience du corps qu'il relie consciemment à la polarité droite-courbe. Or cette polarité est précisément le principe archétypal de la dynamique des forces plastiques-architectoniques à l'œuvre dans la construction du corps. La tendance des forces plastiques est en effet de modeler en dehors de la pesanteur, des formes habitées par la dynamique de la courbe, qui deviendraient à la limite des sphères si d'autres principes de différenciation n'intervenaient, à savoir des forces de nature musicale créant intervalles, séquences rythmiques, harmonie. Les forces architectoniques quant à elles, ce sont les forces antigravitationnelles habitées par la dynamique de la droite, la force du pilier qui porte la voûte, la force qui sculpte les jambes pour que l'édifice humain se tienne droit, entre ciel et terre. Chez l'enfant d'âge scolaire ces forces plastiques et architectoniques sont en train de s'émanciper en grande partie de la construction et de la croissance du corps pour devenir faculté de la représentation intérieure. Le temps est alors venu pour lui de prendre conscience de l'infinie possibilité qu'a cette polarité archétypale droite-courbe, de déployer sa créativité en l'homme comme dans la nature. Le temps est venu pour lui d'éveiller la conscience là où elle dort ou rêve encore.

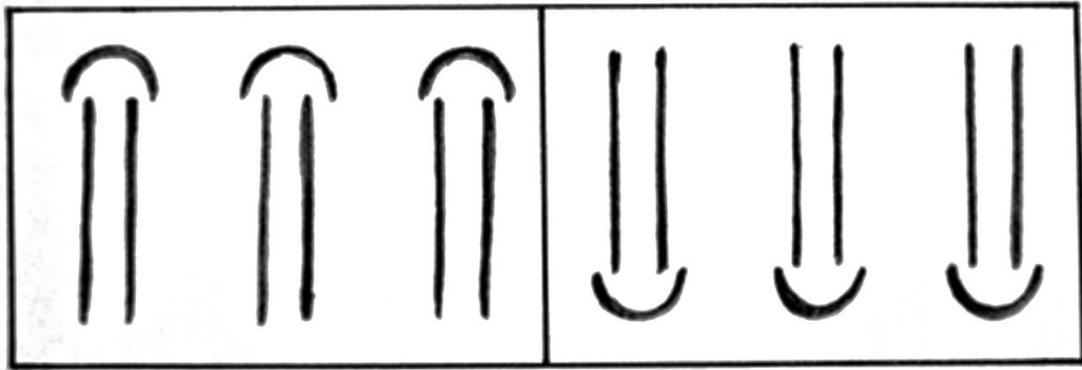
Ainsi à l'aide d'histoires – qu'il faut créer –, la courbe peut devenir le premier croissant de la lune, la droite, un rayon du lointain soleil qui l'été, en plein midi, tombe droit sur nos têtes. La qualité spécifique de la courbe et de la droite pourra se développer dans un dialogue entre la lune et le soleil ou bien entre différents caractères de l'histoire. Avec une autre histoire la courbe devient comme une fleur refermée qui peu à peu s'ouvre à la lumière et la chaleur tout en haut de sa tige. L'enfant est invité à ressentir cette dynamique de l'éclosion de la fleur, à se tenir droit, replier ses bras en cercle au-dessus de la tête, puis à ouvrir lentement le cercle des bras toujours davantage. Quand les bras sont à l'horizontale, on l'invite à ressentir intensément combien son mouvement se prolonge à l'infini, à ressentir en fait la métamorphose du cercle en droite, à l'infini; puis nouvelle métamorphose, après le passage par l'infiniment grand, il y a retournement des bras qui vont peu à peu se refermer en cercle vers le bas. On imagine alors que ce cercle devient de plus en plus petit pour finalement disparaître comme un tout petit point au loin. On dessinera ensuite le processus au tableau puis sur de grandes feuilles à dessin.

Figure 4



On peut aisément entrevoir toute la richesse d'une telle expérience pour l'enfant, une expérience qui intègre conjointement la vie du corps, de l'âme et de l'esprit. Que lui aura-t-on fait vivre en effet? D'abord l'expérience d'une polarité réciproque et non point contradictoire, l'expérience de la métamorphose d'une forme, un premier sentiment pour l'infini, l'infiniment grand et l'infiniment petit, pour un des grands principes de la géométrie projective, le principe de polarité, à l'œuvre partout où il y a vie; au niveau de la faculté de connaissance, l'enfant apprend à mettre ses concepts en mouvement puis à développer tout un réseau de correspondances entre de multiples variations possibles dans l'expression de ce principe polaire droite-courbe. Ainsi avec une autre histoire encore, la courbe peut devenir la couronne d'un arbre au tronc très droit et dont l'ombrage abrite de petits champignons tout ronds qui dorment dans leur berceau d'herbe et de feuilles mortes, en compagnie d'un jeune lapin au ventre tout rond, la queue en boule etc. Un dialogue, une histoire se développent entre ces éléments du tableau, pour les caractériser dans leur qualité propre. Puis de nouveau, dessin de formes archétypales, selon des séquences rythmiques avec variation comme dans l'exemple suivant.

Figure 5



Par le dessin, l'enfant se saisit des forces plastiques latentes dans son organisme et développe image intérieure, rythme ainsi que motricité fine, préparant l'étape de l'apprentissage de l'écriture tout en construisant le pont entre la vie corporelle, la vie psychique et la vie de l'esprit.

On pourrait ainsi multiplier sans fin les histoires, les images, car les variations possibles à partir de cet archétype droite-courbe sont infinies. Cependant, quand le processus aura été suffisamment développé, on demandera aux enfants : « Pensez-vous qu'il existe une autre ligne que la droite ou la courbe? » Invitation donc à la réflexion. Ils doivent y penser le soir à la maison et le lendemain ils arrivent avec toutes sortes d'images, très élaborées chez certains; toutefois ils doivent vite se rendre à l'évidence qu'il n'y a pas d'autre ligne que la droite ou la courbe, que toutes les lignes qu'ils ont imaginées ne sont que des compositions de droites et de courbes – grand moment de silence, de surprise et d'émerveillement dans toute la classe. Tout ce qui existe est fait de droites et de courbes seulement?

Par ce simple exemple on voit comment l'enseignant qui part d'une saisie intuitive consciente de l'archétype peut faire cheminer l'enfant depuis la réalité et la conscience corporelles vers la réalité et la conscience de la vie psychique par le biais de l'image, de l'imagination, pour que tout cela culmine dans un moment de surprise et d'émerveillement, moment magique pour l'enfant d'une intuition fugitive mais consciente de l'archétype qui

contribuera à nourrir en lui un fort sentiment d'appartenance au monde, de lien profond avec la vie du monde tout en éveillant en lui le sens de la géométrie.

Au fur et à mesure que se développe le plan scolaire, toutes ces images vont se superposer, se fondre l'une en l'autre ou se contraster, dialoguer, correspondre. Des couches sédimentaires s'accumulent dans le ressentir pour demeurer vivantes, actives dans la vie subconsciente de l'enfant pendant toutes ses années scolaires, peut-être même pour la vie entière car elles auront tissé tout un réseau de liens secrets entre différents aspects de la réalité qui s'appellent et se correspondent. Peu à peu, comme en toile de fond, s'animent en lui émerveillement, admiration, vénération pour cette grande "reliance" qu'il découvre progressivement entre le monde des plantes, des étoiles, des animaux, des êtres humains.

Ainsi dès la première année scolaire, bien des semences peuvent être plantées dans le terreau de son âme, qui se développeront plus tard dans et par la géométrie, la géographie, la minéralogie, la botanique, la zoologie, l'anthropologie, l'histoire etc. "Surprenance" et "reliance" convergent alors pour conforter des forces de résilience de plus en plus grandes; surprenance dans l'ordre cognitif, reliance dans l'ordre affectif, résilience dans l'ordre de la vie et de l'agir, trois grandes forces d'existence dont l'entrelacs de plus en plus complexe au cours du développement de l'enfant et de la jeunesse ne peut être que prometteur d'une vie riche et féconde, fermement conduite.

Toutefois un tel développement de la vie intérieure par l'image et le pouvoir de l'imagination ne saurait se dissocier de la force du rythme et de la sensibilité musicale.¹

5.2 Rythme et musicalité

Dans le développement d'une histoire, d'une image, il y a des rythmes qui s'imposent, des *tempi* variés, des pauses, des silences. L'image vibre imprégnée de musique, une musique qui doit pouvoir entrer en résonance avec l'enfant dont l'être tout entier vibre lui aussi comme un violon, nous dit Steiner :

L'essentiel est précisément de savoir, quand on reçoit l'enfant à l'école, que l'on a affaire en l'enfant à un musicien inconscient. Et l'on doit répondre au désir de l'enfant qui veut traiter son organisation propre comme se comporte par exemple sous l'action d'un violoniste un violon neuf où le son se fraie un chemin selon son organisation propre à travers les ventres et les nœuds des vibrations.⁴⁰⁷

À partir du changement de dentition, l'enfant, dit encore en substance Steiner, a un besoin intuitif d'éprouver l'élément psycho-spirituel qui devient peu à peu autonome en lui, « sous forme de rythme, de mesure, mais de rythme et de mesure qui se déroulent dans son propre corps »⁴⁰⁸.

Il est nécessaire, dit-il, de veiller à donner à tout ce qu'on apporte à l'enfant après le changement de dentition une forme rythmique faisant intervenir la mesure, afin que cela s'insère dans les besoins profonds de l'enfant. En tant que professeur et artiste de l'éducation, il faut d'une certaine façon pouvoir vivre dans un élément rythmique, de mesure afin que cela rejaillisse sur l'enfant et que l'enfant se sente dans son élément.⁴⁰⁹

À partir de cet âge-là en effet, « tout l'être de l'enfant prend un caractère musical »⁴¹⁰ parce que maintenant que le corps de forces formatrices s'est individualisé, est devenu autonome, la dynamique des forces musicales prend le dessus sur les forces plastiques et architectoniques, pour engendrer le corps de sensibilité qui "naîtra" au moment de la puberté; et ce corps de sensibilité n'est que musique :

Jusqu'à la 7^{ème} année, dit Steiner, l'être humain est imprégné essentiellement par des forces plastiques plus que par des forces musicales, c'est-à-dire que les forces musicales et du langage pénètrent moins l'organisme de leur feu. Mais à partir de la 7^{ème} année, dans le corps éthérique, c'est surtout l'élément musical qui est actif.⁴¹¹

Cet élément musical marquera par son développement trois grandes phases dans l'évolution de l'enfant entre le moment de la chute des dents et la puberté. Celui-ci va s'ouvrir peu à peu à une vie intérieure propre, et développer des forces de ressentir telles

⁴⁰⁷ Rudolf Steiner, *Bases de la pédagogie*, GA 303, E.A.R. 1988, p. 209.

⁴⁰⁸ Ibid. p. 207-208.

⁴⁰⁹ Ibid. p. 208.

⁴¹⁰ Ibid. p. 208.

⁴¹¹ Rudolf Steiner, *Enseignement et Éducation*, GA 302a, E.A.R. 1981, p. 39.

que pourra alors prendre naissance une faculté de juger autonome qui en marque l'ultime aboutissement.

En effet jusqu'à la fin de sa 9^{ème} année environ, l'enfant est encore orienté de façon prépondérante vers l'activité sensorielle. Il commence à peine à s'ouvrir à la vie intérieure.

Dans la première époque de sa vie, dit Steiner, jusqu'à la fin de la 9^{ème} année à peu près, l'enfant veut éprouver tout ce qui vient à lui sous forme de rythmes intérieurs, sous la forme d'une mesure intérieure qui s'harmonise avec le rythme de la respiration et de son cœur et, par là, de façon indirecte aussi avec la façon dont les muscles et les os se modèlent. [...] Lorsque l'enfant entend à cet âge de la musique, il transforme en réalité tout ce qui est musical en mesure intérieure, en rythme. Il vibre avec ce qu'il entend. Il reconstruit intérieurement ce qu'il perçoit extérieurement.⁴¹²

Autrement dit jusqu'à la fin de la 9^{ème} année environ l'enfant est un peu encore comme auparavant, avant le changement de dentition, un organe des sens; les images intérieures ne sont pas pour lui seulement des images, mais aussi et « en même temps des forces qui l'organisent intérieurement de façon plastique dans sa substance corporelle »⁴¹³. L'élément musical collabore à ce travail plastique, se transforme en force plastique. Ce n'est que lorsque le système rythmique, et le rapport du rythme de la respiration et de la circulation trouve un équilibre harmonieux, que l'élément musical peut se lier en tant que tel à ce système de l'homme médian. Le changement qui s'opère alors entre neuf et dix ans va permettre à l'enfant de transformer ce courant de forces musicales en un élément musical intérieur. Il acquiert aussi par là, dit Steiner, « une compréhension pour le rythme et la mesure en soi, pour la mélodie en soi »⁴¹⁴. C'est à ce moment que s'accomplit une véritable ouverture intérieure à la musique.

L'enfant, dit Steiner, ne veut maintenant plus reproduire à l'intérieur de lui-même l'élément du rythme, l'élément de la mesure. Il le saisit en tant que tel, en tant que forme existant en dehors de lui-même. Auparavant, l'enfant éprouve le rythme et la mesure; ensuite, il se met à développer une compréhension, une intelligence de ces réalités.⁴¹⁵

⁴¹² Rudolf Steiner, *Bases de la pédagogie*, GA 303, E.A.R. 1988, p. 209-210.

⁴¹³ Ibid. p. 211.

⁴¹⁴ Ibid. p. 211.

⁴¹⁵ Ibid. p. 211.

Cela se poursuit jusque vers la 12^{ème} année, moment d'un nouveau changement dans l'expérience de l'élément musical. L'enfant développe alors la faculté d'amener les éléments du rythme et de la mesure dans la sphère de la pensée tandis qu'auparavant ils étaient perçus dans la sphère du ressentir.

Maintenant, dit Steiner, vers la 12^{ème} année, l'enfant commence à ne plus vouloir vivre seulement dans le rythme et la mesure, mais à faire aboutir ce sentiment du rythme et de la mesure à la sphère abstraite de la pensée [...].⁴¹⁶

À travers ces trois phases de l'expérience de l'élément musical, l'enfant parcourt en fait des étapes du développement d'une activité de connaissance autonome qui sera fondatrice de la liberté intérieure. Conjointement avec la croissance et le développement du corps physique et du corps de forces formatrices s'opère l'"embryogenèse" du corps de sensibilité, de ce corps qui n'est que musique en l'homme et dont l'ancrage physico-éthérique n'est autre que le système rythmique de l'homme médian. Mais, fait observer Steiner, ce système rythmique, d'essence musicale, est aussi le siège de l'affectivité et de la faculté de jugement.

L'organisme rythmique de l'homme, dit-il, est essentiellement le siège de l'affectivité; il est là pour véhiculer nos sentiments. Or le jugement a une profonde parenté avec le sentiment, même le jugement le plus abstrait.⁴¹⁷

En effet porter un jugement c'est aussi éprouver un sentiment d'affirmation sans lequel il n'y a pas de jugement – affirmation d'une affirmation ou affirmation d'une négation – :

C'est seulement, dit Steiner, parce que l'affectivité fait déjà tellement partie de ce qui est à demi-conscient que nous ne voyons pas quelle part énorme elle prend au jugement. Or, du fait que l'homme est avant tout un être pensant, ses bras doivent être en harmonie avec l'organisme rythmique, mais en même temps dégagés de l'organisme rythmique perpétuel. Dans ce rapport physique entre l'organisme rythmique et celui, autonome, des bras, nous avons l'expression physique-sensible de la manière dont le sentiment est lié au jugement.⁴¹⁸

⁴¹⁶ Ibid. p. 212.

⁴¹⁷ Rudolf Steiner, *Pédagogie et Connaissance de l'Homme*, GA 302, E.A.R. 1981, p. 32-33.

⁴¹⁸ Ibid. p. 33.

Il est vrai que si l'on observe l'art des orateurs et l'utilisation des gestes des bras et des mains pour mieux convaincre, affirmer – on peut comprendre ce rapport entre l'organisme rythmique, la gestuelle autonome des bras et des mains, le sentiment d'affirmation inhérent au jugement.

Former des représentations, dit plus loin Steiner, nous le faisons avec le corps éthérique, et celui-ci a pour support l'organisme-tête; mais juger, nous le faisons – d'une manière élémentaire, spontanée – avec le corps astral, et celui-ci a pour support les bras et les mains, quand il s'agit de former des jugements. Conclure, [...] nous le faisons avec le Moi [...].⁴¹⁹

Collaborer avec la dynamique de ce système rythmique, avec tout ce que cela implique, devient un principe pédagogique incontournable pour développer une faculté de juger autonome. Seul l'enseignant imprégné de musicalité, de sens musical au plus profond de lui-même, saura créer les intervalles justes entre lui et les enfants pour que puisse s'écouler entre les âmes cette substance spirituelle musicale de l'« avant-pensé », de l'« avant-proféré ». Il saura imprimer à tout son enseignement les rythmes justes qui correspondent aux différents constituants de l'être humain, jouer avec la palette de ces rythmes en fonction des besoins des enfants eu-égard, l'harmonisation du physico-éthérique et du psycho-spirituel en eux. Dans les conférences que Steiner donne en 1921 aux professeurs de la première École Waldorf à Stuttgart, il montre par exemple comment travaille en l'enfant l'alternance du jour et de la nuit suivant l'alternance de certaines activités comme l'eurythmie/la gymnastique, le chant/la musique instrumentale ou bien le rythme de développement en trois temps d'un contenu d'enseignement.⁴²⁰

Prenant l'exemple de l'enseignement de la physique, lorsque l'on fait une expérience devant les enfants, on les engage d'abord, dit-il, dans la perception, c'est-à-dire une activité volontaire; cette activité volontaire engage également une activité de représentation, ainsi que de jugement, car je réunis avec mon jugement les choses qui font ressentir l'ensemble tandis qu'en percevant, avec mon entendement, je ne fais que me former des conclusions, et « dans ces conclusions, dit Steiner, l'être humain tout entier est engagé », « j'ai

⁴¹⁹ Ibid. p. 33.

⁴²⁰ Rudolf Steiner, *Pédagogie et Connaissance de l'Homme*, GA 302, E.A.R. 1981, 3^{ème} conférence.

constamment affaire à une assimilation par l'être humain tout entier »⁴²¹. Et parce que l'être humain est sollicité tout entier, il n'est point bon d'enchaîner les expériences les unes après les autres, c'est trop l'appeler hors de lui-même.

[...] l'être humain, en tant que tel, dit Steiner, est normalement trop faible pour qu'on lui demande toujours un effort de tout son être. Cela ne va pas. C'est toujours trop que demander à l'homme un effort de tout son être. Il sort toujours trop de lui-même, quand je fais une expérience devant lui ou que j'attire son attention sur le monde extérieur.⁴²²

Il faut assurément tenir compte de l'homme tripartite, corps, âme, esprit, « mais aussi le cas échéant [...] favoriser leur interaction »⁴²³. Steiner indique alors le déroulement suivant – et cela devient un principe rythmique pour tout enseignement : 1) j'apporte l'expérience; 2) je range le dispositif expérimental et récapitule, repasse en revue ce qui a été vécu en le caractérisant; 3) l'enfant emporte ce vécu dans son sommeil; 4) le lendemain matin, l'enfant revient avec dans la tête des images de l'expérience de la veille. Ces images doivent monter clairement à la conscience en faisant appel à la réflexion.

Quand, dit Steiner, on revoit ainsi quelque chose, [...] on le fait passer en revue, sans qu'il y ait d'observation directe; alors le système rythmique de l'homme est tout particulièrement vivifié. Après avoir mobilisé tout l'être humain, je fais appel à son système rythmique et son système-tête, car naturellement, je mets aussi en action le système-tête, quand je fais cette récapitulation.⁴²⁴

Pendant le sommeil, ce qui s'est formé dans le système rythmique afflue au pôle tête. « Dans l'homme-tête, il se forme des images »⁴²⁵. Quand le lendemain on amène l'enfant à réfléchir, à découvrir la loi d'un phénomène, on fait en sorte que toutes ces images subconscientes ne mènent pas une existence chaotique.

Imaginez, dit Steiner : si je vois arriver les enfants avec dans la tête, les photographies dont ils n'ont pas conscience, et qu'aussitôt je me jette dans de nouvelles expériences, sans les nourrir de réflexions, je redemande un effort à tout l'être humain. Cet effort bouleverse tout l'être, bouleverse ces images, et je

⁴²¹ Ibid. p. 54.

⁴²² Ibid. p. 54.

⁴²³ Ibid. p. 54.

⁴²⁴ Rudolf Steiner, *Pédagogie et Connaissance de l'Homme*, GA 302, E.A.R. 1981, p. 54-55.

⁴²⁵ Ibid. p. 55.

sème dans ces crânes une sorte de chaos. Il faut à tout prix que je commence par consolider ce qui ne demande qu'à exister.⁴²⁶

Mais comment arriver à mener le processus jusqu'à son terme sans l'interrompre, si le lendemain l'enfant n'a pas de cours de physique; à la place il y a un cours d'histoire, ou de grammaire, suivi d'un cours de mathématiques ou de sciences naturelles. Pourtant ne point le faire c'est engendrer le chaos en l'enfant de façon subconsciente. Steiner mettra donc en place dans l'École Waldorf un enseignement principal qui permet de traiter une même matière pendant les deux premières heures de la journée et ceci sur une période de généralement quatre semaines, ce rythme de quatre semaines correspondant au rythme nécessaire à l'être humain pour assimiler quelque chose en profondeur. L'enseignant doit se questionner sur la nature et l'action des différents rythmes du temps, de l'alternance jour-nuit, mais aussi des rythmes de la semaine, de l'année, des rythmes de la journée, de l'heure, de la minute; que se passe-t-il dans une minute de silence? Etc. Et tout cela doit reposer sur une connaissance qui dialogue constamment avec l'observation, l'écoute des enfants, tel un chef d'orchestre développant son dialogue intérieur entre lui-même, la musique à jouer et son orchestre.

C'est ainsi que tout ce que l'on enseigne peut pénétrer au plus profond de l'être en devenir de l'enfant; avec le pouvoir de l'imagination, on instille la vie dans la sphère des représentations; avec le pouvoir de la musique, c'est dans la sphère du ressentir que l'on confère profondeur, et dans la sphère de l'agir, vigueur, détermination et créativité. Dans tout ce que l'on amène à l'enfant, il faut, dit Steiner, se comporter en artiste :

Tout ce que nous enseignons à l'enfant sur les plantes, sur les animaux, nous devons le faire en nous comportant en réalité comme des artistes [...].⁴²⁷

Parler « d'une façon qui corresponde à un regard d'artiste »⁴²⁸, une sensibilité d'artiste, une conscience d'artiste, voilà ce qui permettra dans cette deuxième étape de l'enfance, de développer un savoir-être qui apportera une fondation solide au savoir-faire. En travaillant au savoir-être, on travaille au développement de facultés qui font appel à une vision de

⁴²⁶ Ibid. p. 56.

⁴²⁷ Rudolf Steiner, *Bases de la Pédagogie*, GA 303, E.A.R. 1988, p. 213.

⁴²⁸ Ibid. p. 214.

l'être humain considéré dans son essence même comme un être du devenir. En travaillant au savoir-faire, on travaille à l'acquisition de compétences, de capacités, mais qui, dissociées du savoir-être, risquent de conduire l'être humain à la crise intérieure, à l'égoïsme aveugle ou toute forme de mal-être voire de pathologies psychosomatiques, familières des enseignants qui ont affaire aux adolescents.

L'enseignement, dit encore Steiner, doit partir de l'élément artistique et non pas de l'élément conceptuel, ni non plus d'une vision abstraite, mais d'un élément tout pénétré d'art et d'une façon de ressentir la vie qui soit artistique. Voilà ce qu'exige l'enfant.⁴²⁹

En développant la vie de la pensée à partir de l'élément artistique, on permet à l'enfant d'alimenter au tréfonds de son être la source vive de représentations pleines de vie, de jugements profondément ressentis, de conclusions établies avec conscience; en lui s'installent ainsi les bases solides d'une logique vivante qui amène cohésion dans le chaos des perceptions, qui dans une troisième phase de son développement, celle de l'adolescence et de la jeunesse, ouvre le champ à une expérience holistique de connaissance. Avant cela il y a un seuil à franchir, un nouveau combat à mener avec courage à la victoire, une victoire qui va libérer de nouvelles forces de connaissance, dont il faut alors se saisir. C'est le combat de l'adolescence pour la maturité terrestre.

6. LE COMBAT DE L'ADOLESCENCE

Le moment venu s'est annoncé par toute sorte de signes avant-coureurs, depuis la gaucherie d'un corps qui se met à grandir de façon disharmonieuse, jusqu'au désarroi intérieur d'une âme qui se sent emmurée, écrasée sous un plafond impénétrable, coupée de l'expérience spontanée de l'esprit. Les forces de l'imagination se dissipent – en apparence –, les images intérieures s'éteignent et la parole d'autrui devient mots vidés de la substance vivante et de la dynamique du sens, en même temps que s'allume au-dedans le feu dévorant d'un idéalisme impossible mais qui, s'il n'est pas alimenté de façon juste, s'effondre vite dans les cendres de l'indifférence, voire de l'autodestruction. Pour compenser, la jeune personne se replie vers sa propre parole, sa propre poésie, sa propre musique, seule lumière

⁴²⁹ Ibid. p. 214.

dans le tunnel qu'elle doit traverser. C'est là qu'il faut aller la chercher. Un combat se déroule dans le champ de la musique elle-même, entre deux courants violemment opposés : celui de la musique d'essence apollinienne et celui de la musique d'essence dionysienne.

6.1 Lyre d'Apollon et Bacchanale

Entre douze et quatorze ans, le rapport de l'enfant à la musique change. En effet jusqu'alors l'enfant accueillait spontanément cette musique qui s'écoulait en lui, l'imprégnait, apportant à l'organisme rythme et harmonie, collaborant au travail plastique qui s'opère alors en lui. « Il vibre avec ce qu'il entend, dit Steiner. Il reconstruit intérieurement ce qu'il perçoit extérieurement »⁴³⁰. La musique qui retentit dans tout ce qui est, vibre aussi en lui. Cependant, entre douze et quatorze ans, l'enfant s'éveille à la musique comme réalité intérieure, dont la puissance le bouleverse. Il plonge intérieurement dans l'harmonie, le rythme, la mélodie; il se confronte avec délice à la puissance menaçante de Dionysos. Son ressentir, son vouloir se lie de plus en plus intensément avec cet élément de la musique et l'appel de l'ivresse risque de l'emporter sur la beauté calme et apaisée de l'harmonie, le charme de Dionysos sur la sagesse lumineuse d'Apollon. En la jeune personne, la musique dionysienne vient confronter la musique d'Apollon.

Dans ses réflexions sur *La naissance de la tragédie*, Nietzsche caractérise la qualité apollinienne par « le contour sobre, l'absence d'impulsions brutales, le calme et la sagesse du dieu sculpteur »⁴³¹.

Il faut, dit-il d'Apollon, que son regard soit « solaire » comme son origine; même quand il exprime la colère et le ressentiment, la grâce de la belle apparence ne le quitte pas.⁴³²

Dans cette saisie de la qualité apollinienne il y a quelque chose de l'enfance, et de sa lumière, de sa transparence. Par opposition, la qualité dionysienne, c'est l'ivresse, la fièvre « quand passe [...] comme un torrent mugissant la vie ardente des exaltés dionysiaques »⁴³³.

⁴³⁰ Rudolf Steiner, *Bases de la Pédagogie*, GA 303, E.A.R. 1988, p. 210.

⁴³¹ Nietzsche, *La naissance de la tragédie*, Idée NRF, p. 24.

⁴³² Ibid. p. 24.

⁴³³ Ibid. p. 25.

Caractérisant l'opposition entre la musique dionysiaque et la musique apollinienne, Nietzsche écrit :

Les chants et la musique de ces enthousiastes, déchirés d'émotions contradictoires, étaient pour le monde grec homérique chose nouvelle et inouïe; la musique dionysiaque surtout éveillait la terreur et l'effroi. On connaissait déjà la musique, à vrai dire, comme un art apollinien, comme l'ondulation rythmique dont la force plastique épanouie représentait des états d'âme apolliniens. La musique d'Apollon était une architecture dorique en sons, mais en sons à peine indiqués, comme ceux de la cithare. On écartait prudemment comme non apollinien l'élément caractéristique de la musique dionysiaque et de la musique en général, le flot continu de la mélodie et le monde absolument incomparable de l'harmonie.⁴³⁴

La lyre d'Apollon restait cependant le garant protecteur du délire de la bacchanale :

Contre les émotions fiévreuses de ces fêtes, dit encore Nietzsche, [...], il semble qu'ils (les Grecs) aient été un temps complètement assurés et protégés par la stature orgueilleusement dressée de leur Apollon, qui jamais ne tendit la tête de Méduse à aucune puissance plus redoutable que cette puissance informe et grimaçante du dionysisme.⁴³⁵

Apollon, c'est la force qui rétablit l'équilibre, qui protège des débordements dionysiaques. Il est celui qui donne forme à l'informe, la beauté à ce qui grimace. Quand l'enfant entre dans sa phase pubertaire, les forces musicales qui pénètrent en lui de l'extérieur vont se lier de plus en plus profondément avec la vie organique, la vie des instincts et des pulsions. Dionysos prend naissance en lui avec une énergie sauvage et farouche croissante. Il y a combat, lutte, entre deux courants de la volonté, deux courants de l'élément musical qui jusqu'alors avait collaboré avec l'élément plastique-architectonique. Selon Steiner un élément volontaire venu de l'intérieur, entre en lutte avec un élément volontaire qui vient de l'extérieur, et cela se manifeste par la puberté⁴³⁶. C'est alors que le registre des voix change : « la voix féminine, dit-il, monte plus haut, la voix masculine descend plus bas, jusqu'à la basse »⁴³⁷. Mais l'être humain est en danger pour la deuxième fois. Au moment de la chute des dents, toutes ces forces formatrices qui descendent depuis la tête dans l'organisme pour l'édifier prennent « le caractère

⁴³⁴ Ibid. p. 30.

⁴³⁵ Ibid. p. 28-29.

⁴³⁶ Rudolf Steiner, Enseignement et Éducation, GA 302a, E.A.R. 1981, p. 39.

⁴³⁷ Ibid. p. 39.

d'agression » vis-à-vis de la vie qui se dégage et monte de l'organisme et, dit Steiner, « tout ce qui monte de l'intérieur en direction de la tête et s'oppose à ce courant descendant qui part de la tête, c'est une sorte d'action défensive »⁴³⁸. Le résultat de ce combat, c'est la métamorphose des forces de l'imagination et de l'inspiration en facultés psychiques de la représentation et de l'écoute intérieure.

Au moment de la crise pubertaire, « c'est ce qui vient de l'intérieur, dit Steiner, qui apparaît comme une attaque; et ce qui traverse l'organisme de la tête en direction du bas est une sorte de défense »⁴³⁹. Le combat est douloureux, car il se déroule non dans la conscience de sommeil, mais dans la conscience de rêve. Des forces très puissantes sont en jeu et l'éducateur doit absolument se servir de la "lyre d'Apollon" pour apprivoiser la violence des forces instinctives et pulsionnelles qui se libèrent alors. La musique apollinienne et la puissance de la parole doivent amener la paix et permettre une nouvelle mutation des forces de l'imagination, de l'inspiration et de l'intuition. « Si nous n'avions pas la musique, des forces effrayantes surgiraient en l'homme »⁴⁴⁰, dit Steiner en faisant référence à Shakespeare et *Le Marchand de Venise*.

6.2 La mutation intérieure

Ce moment de la crise pubertaire est un moment de grande importance dans la biographie humaine; elle a des conséquences pour la vie entière. « Il faut, dit Steiner, prendre vraiment très au sérieux le fait qu'il s'agit de trouver, chez l'être humain, la transition entre une certaine orientation de l'âme et une autre »⁴⁴¹. On ne peut donc continuer à enseigner, éduquer en poursuivant ce que l'on a fait auparavant et comme cela a été fait, en simplement complexifiant les contenus d'enseignement; toute l'approche méthodologique, didactique, éducationnelle doit changer. La jeune personne doit maintenant pouvoir passer du savoir au connaître, du savoir que l'on reçoit à l'activité de connaissance qui est une activité de découverte, de création, d'initiative, d'expérience

⁴³⁸ Rudolf Steiner, *Enseignement et Éducation*, GA 302a, E.A.R. 1981, p. 47.

⁴³⁹ *Ibid.* p. 47.

⁴⁴⁰ *Ibid.* p. 47.

⁴⁴¹ *Ibid.* p. 99.

conduite à partir de soi-même. Dans la conférence du 21 juin 1922 intitulée *Problèmes d'enseignement à l'âge de la puberté*, Steiner caractérise cette transition de la façon suivante :

Jusqu'à la puberté, l'être humain est psychiquement orienté de telle manière qu'il reçoit le plus grand bienfait lorsqu'on l'éduque et l'enseigne en s'appuyant sur des images, lorsqu'on essaie de mettre sous forme imagée tout ce qu'on lui apporte. [...] Plus on parvient à élaborer et à dégager l'image plastique ou musicale, plus on va au-devant de ce dont l'âme de l'enfant a besoin à cet âge. Il n'est aucune branche de l'enseignement qui ne puisse en tenir compte.⁴⁴²

Cela veut dire que jusqu'à cette période pubertaire les processus d'apprentissages des enfants ne sauraient faire appel à l'intelligence intellectuelle, mais à des démarches artistiques, rythmiques qui au lieu de stresser les élèves, développent confiance en soi et joie d'être. Caractérisant le changement qui permet de faire passer du *savoir (Kenntnis)* au *connaître (Erkenntnis)*, Steiner dit :

Il s'agit de l'apparition, dans l'âme humaine, de l'irrésistible impulsion à élaborer sous forme de jugement tout ce qui vient vers elle.⁴⁴³

Ceci est d'autant plus fort que l'on aura soignée cette étape où l'expérience du connaître se déploie dans le ressentir à travers l'image et le rythme mais le moment est venu – et seulement alors – de passer au développement de la réflexion personnelle et de la faculté de juger.

Avec la naissance du corps de sensibilité, de nouvelles forces sont libérées dans l'âme, qui poussent le jeune à vouloir percevoir à partir de lui-même, comprendre à partir de lui-même, prendre des initiatives à partir de lui-même. Tout ce qui est vécu dans le ressentir doit pouvoir maintenant être transféré dans la sphère de la pensée. Il éprouve un besoin pressant de saisir les relations de cause et d'effet, les intentions à l'arrière-plan des événements de la vie humaine ou de l'histoire; et Steiner de dire :

⁴⁴² Rudolf Steiner, *Enseignement et Éducation*, GA 302a, E.A.R. 1981, p. 100.

⁴⁴³ *Ibid.* p. 100.

Lorsqu'on ne tient pas compte de cela, on peut voir surgir chez les enfants les perturbations les plus diverses. Il faut seulement bien voir qu'à chaque âge de la vie, l'âme humaine exige quelque chose de précis, et que, si on lui donne autre chose, elle réagit d'une façon qui lui est défavorable. Elle réagit notamment de cette manière si l'on ne fait régner aucune différence entre avant et après.⁴⁴⁴

La faculté de juger – non la faculté de mémoriser les jugements d'autrui –, sa propre faculté de juger vient d'éclorre avec la naissance du corps de sensibilité. Et, selon les recommandations de Steiner, il faut se dire alors :

Les garçons et les filles commencent maintenant à comprendre sérieusement le « pourquoi ». Auparavant, ils voulaient admirer des images, peut-être même aussi les comprendre, ou encore vivre dans une sorte d'état intermédiaire; mais maintenant il faut pénétrer au cœur des « pourquoi », et on verra partout la joie des adolescents dès qu'on les rend attentifs à certains « pourquoi », lorsqu'on élargit leur horizon d'un côté ou de l'autre, lorsqu'on cherche les liens [...].⁴⁴⁵

Cette faculté de juger qui éclôt à ce moment-là doit être dirigée vers le monde, nourrie par un véritable intérêt pour le monde; « il faut, dit Steiner, que s'éveille en lui (l'adolescent), dans une certaine mesure, un formidable intérêt pour le monde extérieur »⁴⁴⁶, et de cet intérêt pour le monde jaillira quantité de questions, questions clairement posées mais aussi questions latentes. C'est ce pouvoir de la question qui met en route de nouveaux processus de connaissance à partir du développement de l'activité pensante, et « si l'élève, dit-il, ne peut pas formuler lui-même la question qu'il ressent intérieurement, le professeur, lui, doit être en mesure de le faire [...]; il doit satisfaire le sentiment que cette question éveille chez l'élève »⁴⁴⁷.

Ainsi tout ce que l'on présente aux jeunes doit pouvoir résonner « continuellement dans leur âme juvénile »⁴⁴⁸ afin que surgissent toutes sortes de questions sur le monde, l'univers, l'être humain; « si cela n'a pas lieu, les forces qui existent de toute façon pour cela se transforment »⁴⁴⁹, mais non pas de façon favorable à l'enfant. Ces forces qui

⁴⁴⁴ Rudolf Steiner, Enseignement et Éducation, GA 302a, E.A.R. 1981, p. 102.

⁴⁴⁵ Ibid. p. 106.

⁴⁴⁶ Ibid. p. 102.

⁴⁴⁷ Ibid. p. 109.

⁴⁴⁸ Ibid. p. 103.

⁴⁴⁹ Rudolf Steiner, Enseignement et Éducation, GA 302a, E.A.R. 1981, p. 103.

confèrent le pouvoir de la question ont été libérées dans l'âme lors de la naissance du corps de sensibilité, et, dit Steiner :

Si ces forces se libèrent sans que l'on parvienne à éveiller un intense intérêt pour les énigmes du monde, elles se transforment pour devenir ce qu'elles sont chez la plupart des jeunes d'aujourd'hui; elles deviennent, dans deux directions différentes, quelque chose d'instinctif : instinct de violence d'une part, érotisme d'autre part.⁴⁵⁰

Cet intérêt qui ne se tourne pas vers le monde, le jeune le dirige vers lui-même, « il se replie sur lui-même »⁴⁵¹ dit Steiner; les maux dont il souffre prennent alors toute l'importance. Steiner indique que l'« effort d'accommodation à l'activité du corps astral qui se libère dans le corps physique est en fait, un passage continu par de légères douleurs »⁴⁵², mais, ajoute-t-il, « comme chacun sait, plus on y pense souvent, plus la sensation subjective d'une douleur augmente »⁴⁵³. C'est donc dans et par un élan d'enthousiasme et d'intérêt pour le monde que le professeur peut entraîner les jeunes dans l'ascension vers les cimes de l'esprit. Ceux-ci doivent pouvoir ressentir que « c'est le monde entier qui commence à parler par sa bouche »⁴⁵⁴; là encore, il ne s'agit pas d'instruire, mais de montrer, de faire voir avec compétence et réel intérêt pour les grandes questions qui animent le monde et les êtres humains.

[...] lorsque, dit Steiner, quelqu'un ressent un intense intérêt pour les différents problèmes du monde, et qu'il a la chance de pouvoir les communiquer à des jeunes, c'est bien le monde qui parle à travers lui; c'est effectivement comme si des esprits parlaient par lui. Et cela doit faire naître l'enthousiasme.⁴⁵⁵

Ensemble, enseignants et apprenants doivent apprendre à lire “le livre de la nature” et le “livre de l'homme”, apprendre à déchiffrer les signes et les symptômes du temps. Et cela, c'est se mettre en route sur les chemins de la liberté, la liberté qui n'est pas un dû ni un donné mais un pouvoir de l'esprit à conquérir et cela demande courage et force intérieure.

⁴⁵⁰ Ibid. p. 103.

⁴⁵¹ Ibid. p. 103.

⁴⁵² Ibid. p. 105.

⁴⁵³ Ibid. p. 105.

⁴⁵⁴ Ibid. p. 112.

⁴⁵⁵ Ibid. p. 112.

7. VERS LA LIBERTÉ

L'aventure commence vraiment au kilomètre zéro. Les jeunes qui se trouvent dans leur 15^e année donnent bien souvent l'impression qu'ils n'ont jamais rien appris, ou presque, qu'ils ne savent rien et si l'on n'y prenait garde, on pourrait mal juger les enseignants des années précédentes. Mais c'est un fait, c'est un âge où tout semble se dissiper, s'éteindre intérieurement, s'éloigner ou s'effondrer; peu à peu le chaos s'installe au-dedans comme au-dehors. Mais ce chaos est le chaos d'un chantier de construction, où l'on a accroché la pancarte « Interdit au public ». La situation est délicate et demande beaucoup de tact et de doigté en même temps que d'intelligence *du cœur*. Car, comme dit Nietzsche dans le *Prologue de Zarathoustra* : « *Man muß noch Chaos in sich haben um ein tanzenden Stern gebären zu können* » – on doit encore porter en soi un chaos pour pouvoir donner naissance à une étoile qui danse – Voilà une phrase qui généralement touche droit au cœur les jeunes de quinze ou seize ans, une phrase qui les dégage un peu de la lourdeur et de l'embarras d'un corps physique souvent mal habité et détesté, qui ranime chaleur et vie dans une parole devenue sèche, parfois même cynique, voire grossière, car vidée de sa substance. C'est un âge où l'on aime jouer avec les mots; l'escrime verbale pourrait prendre tout le champ si l'on n'y prêtait pas attention. Mais on ne saurait ignorer qu'en arrière de tout cela, il y a un besoin ardent de rencontrer le monde, de connaître le monde, d'aimer le monde. Tout s'est éteint au dedans, mais c'est pour pouvoir le rallumer soi-même. La tâche de l'enseignant est maintenant d'accompagner le jeune à travers les différentes étapes du connaître à partir de la conscience de veille et de l'activité pensante.

7.1 Les étapes du connaître

Le besoin insatiable de jongler, de faire de l'escrime verbale est un vrai besoin, le besoin d'affûter à la perfection le fil de son rasoir mental, et cela doit être rencontré. Cela aura sa place par exemple en mathématiques, avec le calcul de probabilité et l'analyse combinatoire. Mais l'art de la parole, de la parole habitée de sens, doit être reconquis et mis au service de la résurrection du penser. C'est la première étape du connaître.

7.1.1 Des mots à l'idée

Bien souvent dans la conscience ordinaire les mots que nous utilisons, nous ne faisons que les répéter sans en avoir vraiment intégré le contenu : temps, espace, amour, paix, vérité, justice, etc. Quel sens donnons-nous à ces mots? Quelle est leur puissance à conférer l'être ou le devenir? *δύναμαι* (dunamai) en grec c'est le pouvoir de signifier, c'est-à-dire de conférer l'être. Il faut le courage de questionner l'idée jusqu'à ce qu'elle commence à se livrer. Peu à peu elle se laisse approcher, apprivoiser. Personne ne peut le faire pour moi. Soudain, surprise, je comprends. Je comprends quelque chose que je n'avais pas compris avant, et ce "je comprends" est comme un acte de rencontre joyeuse qui déverse sa chaleur dans l'âme. Quelque chose est né en moi; c'est moi qui lui ai donné naissance mais en même temps quelque chose est venu à moi, que j'ai su accueillir. Une idée est née; mais c'est moi qui lui ai donné naissance, et cela ce n'est pas répéter des mots entendus ou appris. C'est comme un moment de création qui soulève l'enthousiasme et donne l'élan pour y revenir et recommencer une activité qui m'engage totalement et qui me fait être un peu plus chaque fois.

Pour mettre en mouvement cette activité chez les jeunes de quinze ou seize ans et plus, « il faut, dit Steiner, saisir toutes les occasions de se rattacher à ce qui a été exposé auparavant de façon plus imagée »⁴⁵⁶; Prenons un exemple : en 10^{ème} classe on veut étudier en littérature l'*Odyssée* d'Homère, pourquoi, par exemple, on utilise encore aujourd'hui ce mot pour désigner un périple plus ou moins mouvementé de la vie. On commence par se rappeler les histoires d'Ulysse, l'Homme-aux-mille-tours, qui auront été racontées en 5^{ème} année, les différentes aventures du héros, son nom en grec : *Ὀδυσσεύς* (Odusseus). Peu à peu, à partir de ces retours en arrière, on pénètre progressivement dans différents registres de sens – *δύναμις* (dunamis)– de l'épopée pour saisir en quoi elle concerne encore l'être humain aujourd'hui, créant tout un réseau de correspondances entre le plus grand nombre possible d'aspects de la réalité.

On peut, dit Steiner, dans tous les domaines, les mathématiques comme l'enseignement religieux, prendre soin de revenir ainsi sur ce qui a été

⁴⁵⁶ Rudolf Steiner, *Enseignement et Éducation*, GA 302a, E.A.R. 1981, p. 107.

contemplé autrefois. Ce qui a été cultivé en images autrefois doit, bien sûr, toujours venir à notre aide. C'est ce retour en arrière qui stimule le jugement.⁴⁵⁷

En effet, à partir du ressentir, on éveille, stimule la faculté de juger, la faculté de poser des questions, exprimées ou latentes. Les idées-mots sont transformées en images. Le processus artistique de l'art du concept est engagé et pour le soutenir on peut aussi faire appel aux peintres, aux poètes, aux musiciens, etc., reliant les images du passé à la réflexion, l'observation, ce qui fera éventuellement surgir des impulsions pour le futur. Cette expérience de la compréhension, de la rencontre intérieure avec une idée vivante, a son pendant dans l'activité de perception d'un objet, quand le mouvement de la conscience se tourne vers le monde extérieur. Ces deux activités de saisie intérieure d'un concept et de perception d'un objet constituent un couple de polarités réciproques inhérent à tout processus de connaissance du monde.

7.1.2 *Percevoir-comprendre*

À ce point de la réflexion nous voilà renvoyés à "l'aventure" épistémologique de Steiner dans *La philosophie de la liberté*; au début du chapitre IV, il dit ceci:

Par le penser naissent les *concepts* et les *idées*.⁴⁵⁸ Ce qu'est un concept ne peut pas être dit avec des mots. Les mots peuvent seulement attirer l'attention de l'être humain sur le fait qu'il y a des concepts. Lorsque quelqu'un voit un arbre, son penser réagit à son observation, à l'objet vient s'ajouter un pendant idéal et il considère que l'objet et le pendant idéal vont ensemble.⁴⁵⁹

Dans son étude de l'épistémologie gœthéenne Steiner avait déjà montré comment l'expérience pure ne nous livre qu'un agrégat, un chaos de sensations, dont tous les éléments sont équivalents; le monde est alors semblable à une surface parfaitement plane et ce, tant que l'étincelle de la pensée ne l'a pas frappée :

C'est seulement, si l'étincelle de la pensée frappe cette surface, que des saillies et des creux se forment : une chose paraît dominer l'autre de plus ou moins

⁴⁵⁷ Ibid. p. 107.

⁴⁵⁸ La mise en italique est de Steiner.

⁴⁵⁹ Rudolf Steiner, *La philosophie de la liberté*, GA 4, E.N. 1993, p. 61.

loin, tout prend forme de façon déterminée, des fils se tissent d'un élément à l'autre; le tout réalise une harmonie achevée en soi.⁴⁶⁰

Selon Steiner, percevoir le monde c'est donc, d'une certaine manière, à un niveau tout à fait premier et subconscient de la rencontre, le mettre en pièce, le fragmenter, non que le monde soit ainsi lui-même. Cela tient uniquement à la constitution psycho-physique de l'être humain. « Cette dissociation, dit-il, est un acte subjectif, déterminé par le fait que nous ne sommes pas identiques au processus de l'univers, mais un être parmi d'autres êtres »⁴⁶¹. Cependant, dit-il en substance, il y a un long chemin pour que toutes ces sensations se regroupent, se relient, et que j'aie l'expérience d'un objet. « Il faut, [...] que cette réunion soit opérée par l'âme elle-même »⁴⁶². Par l'activité subconsciente du jugement de perception elle rassemble en un « percept », une image de perception, les sensations disparates transmises par le cerveau; et cela inclut la perception de soi.

La perception de soi, dit-il, me montre une somme de qualités que je réunis pour former la totalité de ma personnalité, de la même façon que je réunis les qualités : jaune, à l'éclat métallique, dur, etc. pour former l'unité « or »⁴⁶³.

De la sorte, dit-il encore en substance, par la perception de soi, je m'enferme dans certaines limites mais « cette activité de perception de soi doit être distinguée de celle de détermination *pensante* de soi »⁴⁶⁴. Ainsi en va-t-il de même, dans un premier temps, de la rencontre avec le monde extérieur et de la perception de soi : expérience pure dans la discontinuité des sensations, qualités propres; percept élaboré par le jugement de perception; concept relié au percept par l'activité pensante.

Mon percevoir de moi-même m'enferme à l'intérieur de certaines limites; mon penser n'a rien à faire avec ces limites. En ce sens, je suis un être double.⁴⁶⁵

Dans la rencontre avec le monde et soi-même en tant que partie intégrante de ce monde, deux sources opposées d'expérience convergent donc l'une vers l'autre; d'un côté l'activité de perception, de l'autre, l'activité pensante, apportant chacune leur contenu

⁴⁶⁰ Rudolf Steiner, *Une théorie de la connaissance chez Goethe*, E.A.R. 1985, p. 33-34.

⁴⁶¹ Rudolf Steiner, *La philosophie de la liberté*, GA 4, E.N. 1993, p. 91-92.

⁴⁶² Ibid. p. 75.

⁴⁶³ Ibid. p. 92.

⁴⁶⁴ Ibid. p. 92.

⁴⁶⁵ Ibid. p. 92.

propre; le contenu du penser puisé dans le monde des idées et des concepts, le contenu de perception donné de l'extérieur par l'activité sensorielle.

Nous désignerons du nom d'*intuition*⁴⁶⁶ la forme sous laquelle il (le contenu de pensée) apparaît tout d'abord. Elle est pour le penser ce que l'*observation*⁴⁶⁷ est pour la perception. L'intuition et l'observation sont les sources de notre connaissance.⁴⁶⁸

Ceci conduit au principe fondamental de la méthodologie qui permet de développer l'expérience du connaître.

Ainsi à partir de ce moment de la naissance du corps de sensibilité vers quatorze ou quinze ans, il faudra viser non pas tant à délivrer des contenus de savoir de plus en plus pointus, dissociés les uns des autres, que de pratiquer ce mouvement pendulaire de la conscience entre *observation* et *intuition* en tant qu'appréhension de concepts; et cela qu'il s'agisse de sciences, de mathématiques, de pratiques artistiques ou manuelles, de littérature, d'histoire, ou de philosophie, etc. Plus le champ de la pratique de l'observation et de l'intuition sera diversifié et plus largement s'ouvrira l'horizon de la conscience. C'est cela croître, grandir : tout élargir, élargir sans fin, sans perdre le centre. C'est aussi percevoir le jeu des correspondances, des liens, des relations, des rapports, de leur évolution, mutations, au sein de cette totalité infinie de la vie. On ne comprend la partie qu'à partir du tout, disait Goethe, et Steiner d'ajouter : « Dans le penser nous est donné l'élément qui unit notre individualité singulière au cosmos pour en faire un tout »⁴⁶⁹. C'est ainsi que nous participons à la communauté vivante des idées, véritables entités qui président à la manifestation phénoménale.

7.1.3 La communauté des idées

Une fois que l'on a « rencontré » une idée et qu'on la porte intérieurement avec concentration à l'exclusion d'aucune autre intervention de l'élément personnel, on s'aperçoit qu'elle est reliée à tout un faisceau d'idées qui dialoguent entre elles et me

⁴⁶⁶ En italique dans le texte.

⁴⁶⁷ Idem

⁴⁶⁸ Ibid. p. 97.

⁴⁶⁹ Ibid. p. 93.

placent dans un espace de clarté qui s'élargit au fur et à mesure que se développe la pensée; à l'expérience de chaleur de l'instant de la rencontre s'ajoute maintenant celle de la lumière, celle de la clarté de la pensée. Dans cette clarté grandissante, les pensées se dessinent de plus en plus clairement, prennent forme, prennent vie, engendrant de par leur dynamique propre de nouvelles idées. Pensant activement, je participe à « l'existence universelle des mondes »⁴⁷⁰, ce qui en retour confère force, vigueur aux pensées. « Notre penser, dit Steiner, n'est pas individuel comme notre sentir et notre ressentir. Il est universel »⁴⁷¹. En tant qu'être pensant, nous participons de ce grand courant universel de la vie protéenne qui vient émerger en nous.

Nous voyons arriver en nous à l'existence une force tout simplement absolue, une force qui est universelle; toutefois nous ne la découvrons pas au moment où elle se déverse, au centre du monde, mais en un point de la périphérie. Si la première éventualité était le cas, nous connaîtrions la totalité de l'énigme du monde à l'instant même où nous parvenons à la conscience.⁴⁷²

Cela les jeunes le ressentent profondément; c'est ce qui anime leur impulsion à aiguïser leur penser, à le mettre à l'épreuve car, dit Steiner :

Par le fait que le penser déborde en nous au-delà de notre existence séparée et se rapporte à l'existence universelle des mondes naît en nous l'impulsion de la connaissance.⁴⁷³

On pressent que l'on peut arriver à saisir quelque chose des énigmes du monde; c'est ce qui nous met en chemin. Quelque chose s'adresse à nous, nous touche, et l'on est prêt à faire des efforts pour l'atteindre. Le tunnel prend fin et l'on débouche dans le champ de la liberté. Mais auparavant il faut changer de paradigme épistémologique.

7.2 De l'épistémologie à l'éthique

Deux chemins s'offrent à la conscience : celui qui se dirige vers le monde extérieur, celui qui se dirige vers l'appréhension de soi et de l'activité intérieure de connaissance; le chemin du goéthéanisme et le chemin sur lequel Steiner dit avoir tenté d'édifier

⁴⁷⁰ Ibid. p. 93.

⁴⁷¹ Ibid. p. 92.

⁴⁷² Ibid. p. 93.

⁴⁷³ Ibid. p. 93.

modestement sa *philosophie de la liberté*, d'avoir « tenté de caractériser, [...] le pôle de la conscience par rapport à celui de la matière »⁴⁷⁴.

Le pôle de la matière, dit-il, nécessitait une élaboration de la vision gœthéenne de la nature. Celui de la conscience n'était pas aussi facile à atteindre aisément à partir du gœthéanisme [...].⁴⁷⁵

Ces deux chemins se heurtent d'un côté comme de l'autre à des limites : du côté de la nature comme du côté de la conscience et des processus cognitifs. À ces limites, Steiner se propose de trouver une issue, une voie de dépassement : c'est la 2^{ème} partie de *La philosophie de la liberté* qu'il reprend d'une autre manière dans le cycle de conférences intitulé *Les limites de la connaissance de la nature*, conférences faites en 1920 devant un public averti de scientifiques. Rappelant le phénoménalisme gœthéen et son effort pour « atteindre les phénomènes primordiaux au sein de phénomènes »⁴⁷⁶, Steiner mentionne l'effroi de Goethe face à l'exploration du pôle de la conscience.

C'est ainsi, dit-il, que Goethe, qui était tourné surtout vers la nature extérieure, a précisément ressenti un certain effroi devant ce qui doit conduire dans les profondeurs de la conscience elle-même, devant un penser porté à son degré d'élaboration le plus élevé et le plus pur. Goethe imputait à son destin favorable de n'avoir jamais pensé sur le penser.⁴⁷⁷

Dans *Goethe et sa conception du monde*, Steiner cite Goethe lui-même à ce sujet :

« Comment donc as-tu fait pour en arriver là?
Car c'est, à ce qu'on dit, un fort beau résultat !
– Le penser même, enfant, j'eus l'excellente idée
De n'en faire jamais l'objet de ma pensée. »⁴⁷⁸

Cependant, selon Steiner, c'est dans l'acte même de l'aperception du penser comme penser pur, c'est-à-dire libéré des sens, que se situe l'appréhension de la liberté. Pour lui, « on n'obtient l'idée de liberté que par l'intuition de la pensée »⁴⁷⁹.

⁴⁷⁴ Rudolf Steiner, *Les limites de la connaissance de la nature*, GA 322, E.N. 1995, p. 69.

⁴⁷⁵ Ibid. p. 75.

⁴⁷⁶ Ibid. p. 71.

⁴⁷⁷ Ibid. p. 75.

⁴⁷⁸ J.W. Goethe, cité par Steiner dans *Goethe et sa conception du monde*, GA 6, E.A.R. 1985, p. 78.

⁴⁷⁹ Ibid. p. 79.

Or, la pensée de Goethe, dit-il, était pleine des objets de la perception; sa pensée était perception et sa perception, pensée; aussi ne parvint-il jamais à faire de sa pensée même l'objet de la réflexion.⁴⁸⁰

Dans la perception, l'être humain ne peut que « pénétrer l'idée agissante » au sein de l'objet perçu donc extérieur à son esprit; ce qui n'est pas le cas dans l'appréhension de l'idée.

Dans l'intuition de l'idée, dit Steiner, en revanche, l'élément agissant et l'élément « agi » sont entièrement contenus en lui-même. Le processus est intégralement présent. La perception n'apparaît plus engendrée par l'idée; elle est elle-même idée. Or cette perception d'une chose qui s'engendre elle-même, c'est la perception de la liberté. [...] Percevoir cette activité indépendante, c'est ressentir la liberté. Cela Goethe l'a *vécu*, mais sans l'exprimer sous la forme la plus haute. Il a *exercé* dans son étude de la nature, une activité libre; [et c'est pourquoi il pouvait dire : « Quiconque a bien compris mes écrits et ma nature en général devra reconnaître y avoir gagné une certaine liberté intérieure »⁴⁸¹] mais cette activité ne fut jamais elle-même, pour lui, l'objet d'un examen.⁴⁸²

Goethe, dit encore Steiner, « ne pouvait [donc] aller jusqu'au bout de l'éthique impliquée par sa conception de la nature »⁴⁸³. Mais en posant le penser pur, libéré des sens, comme point de départ de sa démarche, Steiner allait pouvoir trouver une philosophie de la liberté qui opère le passage de l'épistémologie à l'éthique.

Pour lui philosopher ce n'est pas élaborer des constructions mentales mais établir peu à peu des conclusions à partir de résultats d'observations orientées vers l'intérieur; la méthode doit observer la même rigueur que dans les sciences de la nature. C'est ainsi qu'il place comme en sous-titre de son livre *La Philosophie de la liberté* : « Résultats d'observations de l'âme selon la méthode des sciences de la nature ». Ce faisant, il découvre l'existence en l'être humain d'un instinct de liberté :

On découvre, dit-il, que les hommes savent assurément parler instinctivement de la liberté, qu'il existe dans l'être humain des impulsions qui tendent tout à fait vers la liberté, mais qui restent inconscientes, instinctives, tant que l'on n'a pas redécouvert la liberté en sachant que du penser libéré des sens peuvent découler des impulsions de vie morale qui [...] ne sont pas déterminées elles-

⁴⁸⁰ Ibid. p. 79.

⁴⁸¹ Goethe cité par Steiner dans *Goethe et sa conception du monde*, p. 77.

⁴⁸² Ibid. p. 80.

⁴⁸³ Ibid. p. 81.

mêmes à partir des sens, mais à partir de ce qui est de nature purement spirituelle.⁴⁸⁴

Vivant dans cet élément du penser pur on fait, dit Steiner, l'expérience de « la force de la moralité dont le flux pénètre le penser libéré des sens »⁴⁸⁵. On vit, dit-il encore, « dans sa conscience quelque chose qui est intérieurement transparent, qui n'est plus impulsé de l'extérieur, mais se remplit d'esprit de l'intérieur »⁴⁸⁶. Les impulsions morales agissent « dans les tissus des pensées libérées des sens », libres par conséquent de toute forme d'instincts.

Nous faisons, dit Steiner, l'expérience vivante de la liberté, d'une liberté dont nous savons certes en même temps que l'homme ne peut s'en approcher que comme l'hyperbole approche de son asymptote, mais nous savons que cette liberté vit dans l'homme, dans la mesure où vit le spirituel. Nous commençons à saisir le spirituel à partir de l'élément de la liberté.⁴⁸⁷

En saisissant ainsi la liberté dans le penser libéré des sens, Steiner met en évidence une forme du connaître « qui s'avère en même temps un agir intérieur » et « qui en tant qu'activité intérieure peut devenir un agir dans le monde extérieur, qui donc peut absolument se répandre dans la vie sociale »⁴⁸⁸. Nous avons là esquissé en une couple de pages toute la trame du plan scolaire Waldorf pour les élèves du deuxième cycle de l'école, de la 9^{ème} à la 12^{ème} classe. Telle est la démarche à l'arrière-plan de tout le travail fait avec les élèves de ces classes, dont les conférences de Steiner intitulées *Les limites de la connaissance de la nature* développent les grandes étapes.

Dans leur introduction à l'édition française chez Novalis de ces conférences, François Lusseyran et Daniel Bariaux résument de la façon suivante cette démarche en quatre points :

1. développer notre pensée selon la voie décrite dans *La Philosophie de la Liberté*

⁴⁸⁴ Rudolf Steiner, *Les limites de la connaissance de la nature*, GA 322, E.N. 1995, p. 77.

⁴⁸⁵ Ibid. p. 77.

⁴⁸⁶ Ibid. p. 78.

⁴⁸⁷ Ibid. p. 78.

⁴⁸⁸ Ibid. p. 79.

2. mettre cette pensée pure et abstraite entre parenthèses et contempler les phénomènes en les laissant vivre dans le mouvement, l'équilibre et la vie; notre organisme réagit alors en imaginations;
3. suite à cette contemplation, notre pensée pure développée à la première étape, se sature de contenu et conduit à l'inspiration.
4. possibilité d'atteindre l'intuition en reliant l'inspiration à l'imagination.

Ce parcours en quatre étapes de l'activité de connaissance tel que décrit par Steiner, requiert courage et détermination volontaire. La jeune personne qui franchit le seuil de l'adolescence et de la "puberté psychique" entre quatorze et seize ans, n'entend plus résonner le chant des idées dans l'agir, comme dans la petite enfance; elle n'entend plus résonner le chant des idées dans l'image, la musique et la beauté comme dans la deuxième époque de son enfance. Le chant des idées s'est tu et doit être reconquis par une grande discipline intérieure qui conduit à la pacification de l'élément dionysien, au silence mental de l'élément apollinien, à la concentration, au suspens de l'attention dans l'attente qui devient geste d'accueil bienveillant de ce qui n'est pas encore manifesté. Cette discipline, c'est la pratique de la géométrie, du calcul et de l'algèbre, de la phénoménologie dans les sciences de la vie, l'histoire, la philosophie, la culture en général, toute discipline qui pourra conduire ensemble élève et enseignant à l'expérience du penser pur. Celui-ci deviendra ensuite graduellement, par intensification, intuition, penser intuitif pour déboucher à un moment donné sur l'expérience du Moi, du « Je suis », en tant que présence à sa propre action, en tant que l'organe même des intuitions pensantes; cette expérience du Moi est expérience de l'esprit en Moi, expérience du « soi-esprit » - *Selbstgeist* - car « l'esprit rayonne dans le moi »⁴⁸⁹, dit Steiner, et « pas plus que la sensation, dit-il, ne crée la plante sur laquelle apparaît la couleur, l'intuition ne crée le spirituel dont elle ne fait bien plutôt que nous manifester la présence »⁴⁹⁰. L'expérience de l'intuition révèle la présence du soi-esprit.

À ce point de l'aventure, nous ne sommes rendus qu'au terme de la première des quatre étapes de la démarche décrite dans les conférences *Les limites de la connaissance de la*

⁴⁸⁹ Rudolf Steiner, *La Théosophie*, GA 9, E.N. 1995, p. 53.

⁴⁹⁰ Ibid. p. 54.

nature. Mais c'est là que s'arrête l'accompagnement des jeunes sur les sentiers de la connaissance comme expérience de la liberté. Ceux-ci auront été conduits à travers leurs études et leur formation jusqu'au seuil de la frontière qui opère le passage entre le monde de l'âme et le monde de l'esprit, de la liberté; la continuation de ce chemin leur appartient car cela est précisément du ressort de la liberté. Toutefois, ils auront pu se rendre jusqu'à ce terme et ne point abandonner en cours de route parce que toutes les prémisses à ce développement futur auront été soigneusement développées au cours des trois phases de l'enfance et de l'adolescence, mais aussi parce que les adultes qui les y accompagnent se trouvent eux-mêmes engagés sur ces sentiers escarpés de la vie intérieure et leur montrent comment ils procèdent, tout en les encourageant à trouver leur propre chemin.

Ainsi tout au long du développement de l'enfant, depuis sa première enfance jusqu'à la jeunesse et son entrée dans la vie adulte, la tâche du professeur n'est point tant celle d'un instructeur ou d'un enseignant que celle d'un pédagogue, au sens grec du terme, de celui qui marche avec l'enfant, au côté de l'enfant, de celui qui porte la lampe dans l'obscurité des matins d'hiver. Il est tout entier au service de l'enfant et grande est sa responsabilité car la vie future de cet enfant sera en grande partie déterminée en fonction de l'éducation qu'il aura reçue et des professeurs qu'il aura eus, avec toutes les conséquences que cela implique sur le plan physique comme sur le plan psychique et spirituel. Développer sens et responsabilité morale est, pour Steiner, une exigence incontournable, scellée dans l'éthique professionnelle du professeur.

Sixième chapitre – Sens et responsabilité morale

*Schärfe dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit.
Aiguise ton sens de la responsabilité morale.*
Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde
GA 293, 1992, p. 204.

SOMMAIRE : 1. LA RELATION ENFANT-PROFESSEUR; 1.1 L'intervalle de l'entretien; 1.2 La loi pédagogique; 1.3 Préparer la rencontre; 1.3.1 *Le travail sur les dispositions psycho-physiques du professeur*; 1.3.2 *Les trois gestes intérieurs du professeur*; 2. LA RELATION PROFESSEUR-ÉCOLE; 2.1 L'école, « une république de rois »; 2.2 Les obstacles; 2.3 Les tentations et le mol oreiller d'une gouvernance directoriale; 3. LA RELATION ÉCOLE-SOCIÉTÉ

Les toutes premières paroles que Steiner prononce à l'ouverture de la formation des premiers professeurs de l'École Waldorf sont pour mettre l'accent sur le sens et la responsabilité morale du professeur comme condition de la réussite de cette nouvelle entreprise pédagogique, pour les temps présents et à venir :

[...] nous ne parviendrons, dit-il, à remplir notre tâche que si nous la considérons non seulement comme d'ordre intellectuel et affectif, mais comme une tâche hautement morale et spirituelle.¹

Puis, dans un geste très fort, Steiner engage alors tous les participants à se hausser jusqu'au seuil de la vie de l'esprit et à contempler la réalité humaine dans son essence, tout au long des deux semaines qui vont suivre. À partir de ce geste inaugural, l'étude de l'être humain, corps, âme et esprit, va se déployer en quatorze conférences qui trouveront leur point d'aboutissement dans une triple intimation à développer les facultés de l'esprit :

Pénètre-toi des forces de l'imagination
Aie le courage de la vérité
Aiguise ton sens de la responsabilité morale.

Parallèlement au développement de ces conférences sur la nature de l'être humain, Steiner en déduit, jour après jour, les principes méthodologiques essentiels à

¹ [...] *wir kommen mit unserer Aufgabe nur zurecht wenn wir sie nicht bloß betrachten als eine intellektuell-gemütliche, sondern als eine im höchsten Sinne moralisch-geistige.* Rudolf Steiner, *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293, p. 17. Dornach 1992. Édition française : *La Nature Humaine*, T. 1987, p. 19.

un art de l'éducation et il conclut, lors de la clôture du séminaire, l'ensemble du travail en énonçant quatre règles éthiques pour le professeur :

Premièrement [...]: dans les grandes lignes comme dans les détails, le maître agit sur ses élèves par la manière dont il spiritualise sa profession, par sa façon de prononcer chaque mot, de développer chaque idée, chaque sentiment. Songez que le maître doit être un être d'initiative, qu'il ne doit jamais se relâcher, qu'il doit être entièrement dans ce qu'il fait à l'école et dans son comportement vis-à-vis des enfants.⁴⁹²

Deuxièmement : « Le maître doit éprouver de l'intérêt pour tout ce qui existe dans le monde et concerne l'être humain »⁴⁹³. Troisièmement : « il ne doit jamais accepter de compromis avec ce qui n'est pas vrai. Il doit être intérieurement et profondément véridique [...] »⁴⁹⁴. Quatrièmement : « le maître ne doit ni se dessécher, ni s'aigrir. Que son âme reste vivante et fraîche ! »⁴⁹⁵. La profession d'enseignant et d'éducateur est donc de grande exigence car dans cette perspective steinerienne on enseigne avec ce que l'on est et non point tant avec ce que l'on sait. Éduquer c'est d'abord et avant tout s'auto-éduquer et assumer ses responsabilités à un triple niveau, au niveau des enfants, au niveau de l'organisme de l'école, au niveau de la société et de l'humanité dans son ensemble.

1. LA RELATION ENFANT-PROFESSEUR

Dès l'instant que deux êtres humains entrent en présence, dans l'intervalle où ils “ s'entretiennent ”, s'opère cette “chimie” dont parle Goethe dans *Les Affinités électives* et qui échappe la plupart du temps à la conscience; une chimie qui est aussi une alchimie secrète des échanges et transformations subtiles qui s'opèrent à notre insu dans le creuset de l'âme. Pourtant ce qui s'y passe peut avoir un impact majeur sur la relation entre les êtres. Le professeur se doit d'en être conscient et de soigner cet espace de la rencontre.

⁴⁹² Rudolf Steiner, *Méthode et pratique*, GA 294, T. 1982, p. 169.

⁴⁹³ Ibid. p.169

⁴⁹⁴ Ibid. p.169

⁴⁹⁵ Ibid. p.170

1.1 L'intervalle de l'entretien

Aujourd'hui on aurait tendance, selon Steiner, à penser que dès l'instant qu'on se trouve en face d'un autre être humain, toute notre appréhension de l'autre ne se ferait que par le biais de l'activité du système nerveux qui transforme nos perceptions sensibles en images mentales – tandis que la vie intérieure elle-même se trouverait retranchée dans un espace inaccessible, si ce n'est à travers les reflets qu'en donne l'activité de représentation; une situation d'isolement génératrice du climat antisocial qui règne dans les sociétés modernes de type occidental.

Lorsqu'on a le sentiment, dit Steiner [...] qu'en réalité nous ne nous trouvons face à autrui que de manière à ce que nous exercions sur l'autre une impression sensible et réciproquement, et que l'autre renferme à part lui, retranchée de nous, la vie de son sentiment, laquelle ne peut être communiquée que par le truchement des nerfs, alors nous érigeons une barrière entre les hommes.⁴⁹⁶

Chacun s'enferme dans ses images mentales et l'entretien ne peut avoir lieu. Ce mot français "entretien", du verbe entretenir, « tenir entre », est très signifiant; "s'entre-tenir" c'est se tenir l'un l'autre, les uns les autres, en créant un espace au milieu, "entre", l'espace de la rencontre ensoleillée du cœur. C'est un lieu qui vibre, résonne, un lieu d'"expérience musicale", imprégnée de la vie du ressentir; et cela n'implique pas, du moins au premier chef, le système nerveux et l'activité de représentation qui lui est liée, mais le système rythmique qui harmonise rythmes du cœur et rythmes de la respiration.

Nous serions, dit Steiner, en tant qu'hommes, vraiment très séparés les uns des autres sur le plan de l'âme et de l'esprit si nous nous tenions psychiquement et spirituellement en face d'autrui de telle manière que nous ne développerions réellement dans notre intériorité tout ce qui est du sentir et du vouloir que par le biais des nerfs et s'il nous fallait penser que l'homme était en sa totalité retranché sous sa peau. L'âme serait alors bien isolée! Mais je voudrais dire que c'est ainsi que les hommes se sentent aujourd'hui, et un reflet fidèle de ce sentiment est le climat toujours plus antisocial de l'Europe.⁴⁹⁷

Ainsi en ne s'adressant qu'à la vie des représentations et au système nerveux qui la supporte, en y rattachant toute entière la vie d'autrui, on isole les êtres les uns des autres, on les enferme en eux-mêmes. Nous n'avons plus d'autrui que des images mentales et il n'y a

⁴⁹⁶ Rudolf Steiner, *Vers un renouveau de la pédagogie*, GA 301, T. 2001, p. 48-49.

⁴⁹⁷ Ibid. p. 49-50.

plus d’“entre-tien” possible car il n’y a rien de commun à partager. L’action éducative par conséquent se réduit à une peau de chagrin. Mais, dit en substance Steiner, celui qui restitue la vie de l’âme à l’activité du système respiratoire et du système métabolique, rejoint des niveaux de la vie où quelque chose peut être vécue, partagée en commun; dans la vie affective comme dans la vie volontaire on partage en commun une “substance”, sur le plan physique comme sur le plan psychique : d’un côté l’air que l’on respire et qui nous fait vibrer; de l’autre “les nourritures terrestres”; il y a “symposium”.

Alors, rappelle Steiner au professeur, la façon dont on prononce un mot, on développe une image, une histoire, un sentiment, une idée, cela agit sur l’enfant, par-delà la parole du professeur, de façon latente, subconsciente. « Ce sont, dit Steiner, les impondérables de la relation avec l’enfant »⁴⁹⁸. Le professeur se doit de cultiver un tel don d’observation qu’il peut arriver à savoir si ses propos sont entendus avec l’être tout entier des enfants ou pas.

On peut très bien, dit-il, arriver à savoir simplement d’après la physionomie si c’est toute la personne qui écoute, c’est-à-dire si elle reçoit ce qu’elle entend avec son activité de représentation, son ressentir et son vouloir, ou bien si elle ne laisse cela pénétrer que dans sa représentation et son ressentir, ou encore si, en tant que colérique, elle le laisse peut-être agir sur son vouloir.⁴⁹⁹

Ce don d’observation, si le pédagogue le cultive dans la vie en général, devient alors comme une disposition naturelle; « car, dit Steiner, tout ce que nous faisons nôtre en général dans la vie nous est une aide lorsqu’il s’agit d’amener les enfants plus loin »⁵⁰⁰. Observer la portée de ses paroles, de ses actes sur les enfants nous conduit ensuite à une étape plus loin, une étape où l’on doit apprendre cette fois à observer l’action des différents constituants de la réalité humaine de l’adulte sur les constituants de chaque enfant en particulier. « Nous rencontrons ici, dit Steiner, une loi »⁵⁰¹, une loi pédagogique.

⁴⁹⁸ Ibid. p. 114.

⁴⁹⁹ Ibid. p. 118.

⁵⁰⁰ Ibid. p. 118.

⁵⁰¹ Rudolf Steiner, *Pédagogie curative*, GA 317, E.A.R. p. 72.

1.2 La loi pédagogique

C'est dans le cours de *Pédagogie curative* que Steiner énonce pour la première fois cette loi pédagogique qui concerne toute situation avec les enfants, qu'il s'agisse d'enfants présentant de sérieux problèmes de constitution ou d'enfants dits « normaux » :

Dans le monde, dit-il, une partie constituante de l'entité humaine, quelle qu'en soit l'origine, est toujours influencée par celle qui lui est immédiatement supérieure, et ce n'est qu'à cette condition qu'elle peut activement se développer. La vie du corps éthérique peut agir sur le développement du corps physique. Seul le corps astral (ou de sensibilité) peut agir sur celui du corps éthérique, seul le Moi sur celui du corps astral, et sur le Moi ne peut agir que ce qui est dans le Soi-spirituel.⁵⁰²

Autrement dit, de façon schématique, on peut dresser le tableau suivant de cette relation pédagogique enfant-professeur, de l'interaction qui se joue entre eux dès l'instant qu'ils sont en présence l'un de l'autre.

Professeur - Éducateur	Peut agir ®	Enfant
corps physique	—	—
corps éthérique	®	corps physique
corps astral	®	corps éthérique
Moi	®	corps astral
Soi-esprit	®	Moi

Quelles conséquences tirer d'une telle loi? Premièrement, « si vous vous apercevez, dit Steiner, que le corps éthérique d'un enfant est atrophié de quelque manière, vous devez conformer votre corps astral de telle sorte qu'il puisse corriger le corps éthérique de l'enfant »⁵⁰³. Là, deux questions difficiles surgissent : d'une part, comment percevoir que le corps éthérique d'un enfant est atrophié ou présente des faiblesses, de quelle manière cela se manifeste-t-il? D'autre part, comment conformer son propre corps de sensibilité pour qu'il puisse corriger le corps éthérique de l'enfant? Steiner donne quelques éléments de

⁵⁰² Ibid. p. 72-73.

⁵⁰³ Ibid. p. 73.

réponse mais on se rend compte vite qu'on entre là dans un ordre de questions extrêmement complexes et que l'aide de médecins compétents est ou du moins, serait nécessaire; c'est du reste pourquoi la présence d'un médecin scolaire au sein de l'équipe des professeurs fait partie du concept d'école de Steiner.

Toutefois si l'on comprend que le corps éthérique, ce corps de forces formatrices et plastiques, est comme un miroir qui a pour pendant sur le plan physique le cerveau et le système neurosensoriel, un miroir où viennent se refléter les images des idées universelles, alors on peut comprendre aussi que lorsqu'un enfant a des pensées incohérentes, illogiques, déformées voire bizarres et folles dans des cas extrêmes, la raison s'en trouve non dans les idées elles-mêmes, mais dans le corps éthérique de l'enfant, un corps éthérique déficient ou mal formé ou médiocrement développé, qui déforme les idées; « chez beaucoup d'enfants psychiquement diminués, dit Steiner, le corps éthérique est médiocrement développé ». Nous entrons là dans des situations limites qui sortent du cadre de l'enseignement régulier, mais ces situations limites sont comme un grossissement à la loupe de nos fonctionnements ou dysfonctionnements dans un cadre dit « normal ». En conclusion on peut dire que chaque fois que l'on perçoit chez un enfant une faiblesse au niveau de la pensée, de la mémoire, de la représentation mentale, du lien entre la pensée et le vouloir, la source se trouve dans une certaine faiblesse ou atrophie du corps éthérique.

Alors se pose la deuxième question, celle de conformer son propre corps de sensibilité « de telle sorte qu'il puisse corriger le corps éthérique de l'enfant »⁵⁰⁴. Le lieu du travail c'est donc le corps de sensibilité du professeur. Lorsque, dit en substance Steiner, le professeur, l'éducateur perçoit des blocages chez l'enfant, s'il peut ressentir profondément cette situation de l'enfant, s'il peut « développer une profonde compassion pour cette expérience intérieure de l'enfant, alors son propre corps astral développera la compréhension de cette situation »⁵⁰⁵. Transcendant par la compassion la polarité sympathie – antipathie, attirance – répulsion, l'éducateur éduquera son propre corps de sensibilité qui acquerra une certaine “transparence”, “innocence” – et c'est cela qui sera

⁵⁰⁴ Rudolf Steiner, *Pédagogie curative*, GA 317, E.A.R. p. 73.

⁵⁰⁵ Ibid. p. 74.

guérisseur, c'est cela qui l'aidera à agir sur le corps de forces de vie de l'enfant – *Durch Mitleid wissend, der reine Tor*, dit Wagner dans son opéra *Parsifal*, le pur fou qui connaît dans et par la compassion, c'est lui qui est « annoncé », c'est lui qui doit guérir le roi du Graal.

Vous n'imaginez pas, dit Steiner, à quel point ce qu'en surface l'éducateur dit ou ne dit pas importe peu et combien importe ce que, comme éducateur, on est soi-même.⁵⁰⁶

L'éducateur, l'enseignant est donc renvoyé à sa propre auto-éducation comme préparation à la rencontre de l'enfant.

1.3 Préparer la rencontre

Dans la première des Conférences intitulées en français *Éducation des éducateurs*, Steiner rappelle au professeur combien « les effets de l'éducation donnée à l'enfant durant la période scolaire pénètrent profondément dans sa nature physique, psychique et spirituelle »⁵⁰⁷. Or le seul fait qu'enfant et enseignant soient en présence, « ce seul fait, dit-il, suffit pour qu'il y ait action de l'un sur l'autre »⁵⁰⁸. Certes pour rencontrer l'enfant, l'enseignant sera guidé par la connaissance profonde de l'être humain, des étapes de son devenir, des métamorphoses des forces à l'œuvre dans ce devenir; non seulement, dit Steiner, cette connaissance doit le guider d'une façon infiniment plus consciente que dans le cas de l'adulte en général, « mais il faut aussi que son âme soit capable de se pénétrer [...] de cette communion avec l'âme de l'enfant »⁵⁰⁹; et Steiner de conclure : « l'élément essentiel de l'éducation, est constitué par le rapport qui s'établit entre l'âme du maître et celle de l'enfant »⁵¹⁰.

⁵⁰⁶ Ibid. p. 75.

⁵⁰⁷ Rudolf Steiner, *Éducation des éducateurs*, GA 308, E.A.R. 1978, p. 130.

⁵⁰⁸ Ibid. p. 131.

⁵⁰⁹ Ibid. p. 128.

⁵¹⁰ Ibid. p. 128.

Cela demande effort, travail, développement de la conscience car il n'est pas facile de toujours saisir « ce qui flotte en quelque sorte entre l'âme du maître et celle de l'élève »⁵¹¹. On est dans le domaine du non-dit, de l'impondérable, de ce qui demeure latent en termes d'impulsions, d'affects, d'opinions, de pensées.

Ce qui va et vient ainsi se modifie à chaque instant au cours de l'éducation et de l'enseignement. Pour le saisir, il faut avoir développé en soi le regard intérieur capable de percevoir ce jeu subtil et fuyant des courants spirituels qui s'établissent entre les âmes.⁵¹²

Le professeur doit donc se préparer à la rencontre, puisque l'essentiel de l'acte pédagogique se situe dans la rencontre professeur – enfant, enfant – professeur. Le grand défi c'est celui de la transparence : comment devenir transparent à l'autre et d'autre part comment regarder, entendre au travers de nos perceptions, au-delà de nos perceptions?

1.3.1 Le travail sur les dispositions psycho-physiques du professeur

Les règles et principes éthiques que Steiner indique pour le professeur, dans son cours sur la nature humaine et l'art pédagogique qui en découle, visent à développer chez le professeur sept qualités d'âme nécessaires à une rencontre juste avec l'enfant. Quatre de ces qualités ennoblissent le lien de son âme avec son entité corporelle. Les trois autres sont pour cultiver et développer la vie de son âme en lien avec celle de l'esprit. Ainsi pourra-t-il agir auprès des enfants en accord avec son être le plus profond et être un avec sa classe, comme un bon chef d'orchestre avec ses musiciens.

Si l'on peut voir, dit Steiner, comme c'est mon cas à l'École Waldorf, comment l'enseignant agit en accord avec son individualité, on remarque alors comment chaque classe devient un tout avec celui-ci – un tout qui est autre chose que la somme des élèves ou des élèves avec l'enseignant –, et comment le développement de l'enfant découle de ce tout.⁵¹³

Les quatre qualités d'âme mentionnées à la clôture du cours de formation pédagogique, à savoir : 1) « le maître doit être un être d'initiative »; 2) « le maître doit éprouver de l'intérêt pour tout ce qui existe dans le monde et concerne l'être humain »; 3) « il ne doit

⁵¹¹ Ibid. p. 129.

⁵¹² Ibid. p. 129-130.

⁵¹³ Rudolf Steiner, *Vers un renouveau de la pédagogie*, GA 301, T. 2001, p. 118.

jamais accepter de compromis avec ce qui n'est pas vrai »; 4) « le maître ne doit ni se dessécher, ni s'aigrir »; ces quatre qualités d'âmes visent à ennoblir le tempérament du professeur, à développer en lui les quatre manifestations possibles du tempérament dans son côté solaire, lumière plutôt que ombre, obscurité afin d'éviter la domination excessive, univoque d'un tempérament qui s'exacerbe avec les obstacles de la vie et pourrait alors agir de façon négative sur les enfants.

Le concept steinerien de tempérament fait référence à ce lieu de confluence de deux courants dans l'être : d'une part, celui de la ligne ancestrale, de l'hérédité et à travers elle de l'humanité en général; d'autre part, celui de l'individualité avec ses qualités propres, ses talents, ses dispositions intérieures, sa destinée. En ce lieu de confluence, ces deux courants se colorent l'un l'autre, cherchent leur équilibre, l'harmonie « entre ce qui est éternel et ce qui est éphémère » et peu à peu définissent chez la personne, « comme la physionomie de son individualité la plus intime »⁵¹⁴. Tel est ce que Steiner appelle le tempérament. Celui-ci se précise, se stabilise de plus en plus clairement une fois que le corps éthérique, porteur de ces deux courants, s'est individualisé vers l'âge de six ou sept ans.

Maintenant « cette physionomie de l'individualité la plus intime » peut prendre une coloration particulière suivant que l'un des quatre constituants de l'être humain sera plus ou moins dominant, car dit Steiner :

C'est par cette action réciproque du corps astral et du Moi, du corps éthérique et du corps physique, par l'interpénétration des deux courants que les tempéraments apparaissent dans la nature humaine.⁵¹⁵

Steiner caractérise ainsi quatre types de dispositions psycho-physiques, avec bien des nuances de mélanges possibles ainsi qu'un côté sombre pour chacune de ces dispositions et un côté lumineux:

Lorsque, par son destin, dit Steiner, le Moi d'une personne est devenu si vigoureux que ses forces prédominent de loin la quadruple nature humaine, qu'il domine sur les autres corps, il en résulte un tempérament *colérique*. Mais

⁵¹⁴ Rudolf Steiner, *Tempéraments*, textes compilés par K. Englert-Faye, E.A.R. 1974, p. 84.

⁵¹⁵ Ibid. p. 89.

s'il est particulièrement influencé par les forces du corps astral, nous attribuons à la personne un tempérament *sanguin*. Si le corps éthérique agit avec excès sur les autres corps et marque particulièrement la personne de sa nature, ce sera l'origine d'un tempérament *flegmatique*. Enfin lorsque le corps physique, y compris ses lois, domine particulièrement la nature humaine, si bien que le noyau de l'être humain n'est pas capable de surmonter une certaine dureté du corps physique, c'est d'un tempérament *mélancolique* qu'il s'agit.⁵¹⁶

De ces dispositions psycho-physiques, l'éducateur, le professeur doit avoir clairement conscience et comprendre de quelles manières elles peuvent affecter sa relation aux enfants s'il n'en a pas connaissance. Dans les conférences *Éducation des éducateurs*, Steiner montre comment un tempérament non contrôlé, non transformé du professeur peut affecter les enfants jusque dans leur constitution physique, créant des prédispositions pour des pathologies futures.

C'est pourquoi Steiner insiste auprès des professeurs, d'abord pour qu'ils mettent en équilibre leur propre disposition naturelle avec les trois autres tempéraments, jouant ainsi consciemment avec une palette plus riche de possibilités, suivant les activités engagées avec les enfants; ensuite il lui faut ennoblir ces dispositions au niveau du tempérament en développant son côté positif pour que se dissipe le côté négatif. C'est le but de ces quatre règles éthiques déjà mentionnées. Avec la première règle – le maître doit être un être d'initiative –, c'est la disposition « colérique » qui sera ennoblée; avec la deuxième règle – le maître doit éprouver de l'intérêt pour le monde – c'est la disposition « sanguine » que l'on orientera dans un sens positif; avec la troisième règle – le maître ne doit jamais accepter de compromis avec ce qui n'est pas vrai –, c'est la disposition « flegmatique » qui est orientée dans un sens positif; enfin avec la quatrième règle – le maître ne doit ni se dessécher, ni s'aigrir –, c'est la disposition mélancolique que l'on prévient de s'assombrir.

Ainsi ce travail intérieur du professeur sur ses dispositions psycho-physiques d'une part, sur la catharsis de son corps de sensibilité d'autre part, c'est cela qui lui permet de créer peu à peu un espace de transparence entre les enfants et lui dans lequel les enfants se sentent bien, chaleureusement accueillis, perçus dans ce qu'ils sont vraiment; un espace de

⁵¹⁶ Ibid. p. 91.

liberté où il peut venir déposer les fruits nés de son travail d'éveil et de développement des facultés d'« imagination », d'« inspiration » et d'« intuition ». En lui prendra forme ce que Steiner désigne comme les trois gestes archétypaux du professeur dans sa relation avec l'enfant, à savoir : révérence, enthousiasme, protection.

1.3.2 Les trois gestes intérieurs du professeur

Le geste de révérence envers l'enfant s'éveille d'abord avec le sentiment de profond mystère que représente l'enfant, le sentiment que quelque chose de plus grand que ce que l'on voit, entend, est là présent devant nous. Chez le jeune enfant on y pressent encore cette traîne de lumière dont parle le poète. Les forces avec lesquelles on va travailler nous viennent de loin, de très loin, du monde des dieux et dit Steiner, « l'enfant est celui qui te les transmet »⁵¹⁷.

[...] Si vous avez, dit-il encore, ce sentiment qui engendre une profonde vénération, alors vous verrez qu'il peut faire beaucoup plus que toute spéculation intellectuelle évaluant ce qu'il peut faire. Les sentiments qu'éprouve le maître sont de beaucoup les moyens d'éducation les plus importants. Et cette vénération peut exercer sur l'enfant une action infiniment formatrice.⁵¹⁸

Dans ce sentiment de révérence que le professeur pourra ressentir en face de l'enfant, s'entremêlent aussi de façon implicite, un sentiment de gratitude pour ce que « les dieux » nous envoient, d'amour pour l'action à accomplir, de responsabilité morale.

Le geste d'enthousiasme quant à lui, naît du sentiment de travailler avec les forces de l'avenir, créatrice de l'avenir, d'être en lien avec ce qui engendre et crée. Mais l'enthousiasme ne doit pas devenir débordant; en lui vit le courage, la force de l'amour qui demande à la fois tempérance et sagesse.

Enfin le geste de protection envers ce que vit l'enfant et les combats qu'il doit mener, naît de la conscience de ce qui menace l'enfant lorsqu'il pénètre en ce monde :

⁵¹⁷ Rudolf Steiner, *Enseignement et Éducation*, GA 302a, E.A.R. 1981, p. 36.

⁵¹⁸ Ibid. p. 37.

[...] je sens, dit Steiner, que je dois préserver l'enfant de se confondre trop avec le monde extérieur. Ce contact avec le monde extérieur, il faut qu'il s'établisse lentement et non pas rapidement. Tel est le troisième sentiment qui doit vivre en l'éducateur; nous étendons constamment au-dessus de l'enfant une main protectrice.⁵¹⁹

Ce geste de protection n'est que pur amour de part en part, un amour qui nourrit la foi en l'enfant et l'espoir en l'avenir. Ces trois gestes archétypaux du professeur font partie de ces impondérables qui agissent profondément dans l'être tout entier de l'enfant et y déposent les semences de ce que Steiner considère comme les deux impulsions morales fondamentales de l'avenir : l'amour moral qui m'inspire l'acte moral à accomplir et la confiance d'autrui et en autrui pour que puisse s'actualiser l'intuition morale.

Dans le *Cours pédagogique adressé à la jeunesse*, Steiner appuie avec insistance sur l'importance à développer ces impulsions morales à l'avenir, en raison de la souffrance croissante due à la méfiance qui se développera de plus en plus entre les êtres.

De même, dit-il, que l'amour enflammera la main et le bras de l'homme afin qu'il tire de l'intérieur de lui-même la force pour agir, de même une atmosphère de confiance devra couler du dehors en nous afin que l'acte trouve le chemin qui conduit d'un homme à un autre homme. Dans l'avenir, la morale devra tirer sa source des profondeurs de l'âme humaine, dans l'amour moral devenu libre, et l'action sociale devra baigner dans la confiance.⁵²⁰

Cela devient la grande exigence de l'avenir, dit en substance Steiner, que la confiance d'un être humain en l'autre imprègne la vie sociale car, dit-il, « le fait d'être déçu par d'autres hommes deviendra, dans l'avenir, la chose la plus amère qui soit »⁵²¹. Cela doit devenir comme le nerf de la pédagogie de l'avenir, dit-il, et pour cela il nous faut développer une connaissance de la nature humaine qui au lieu de nous rendre indifférent à l'autre, nous remplisse d'amour et de confiance à son égard.

La conception morale de l'avenir, dit-il, l'éthique que nous percevons ainsi, [...] parle vigoureusement [...] de la façon dont un être humain doit se développer, depuis l'enfance, afin que la force de l'amour moral soit éveillée en lui. Dans la pédagogie de l'avenir, les professeurs et les éducateurs devront transmettre

⁵¹⁹ Ibid. p. 53.

⁵²⁰ Rudolf Steiner, *La rencontre des générations*, GA 217, E.A.R. 1988, p. 109.

⁵²¹ Ibid. p. 109.

beaucoup à la génération montante grâce à ce qui agit véritablement de manière pédagogique.⁵²²

Voilà bientôt un siècle que Steiner tenait de tels propos aux jeunes de la première génération du XX^e siècle. Aujourd'hui nous nous adressons aux enfants et aux jeunes de la première génération du XXI^e siècle; où en sommes-nous dans les écoles, dans la vie sociale? Les écoles de la haine et de la violence se sont multipliées parce qu'elles sont devenues les écoles d'une seule vérité. Peur, doute, découragement se sont infiltrés insidieusement dans les âmes; peur de la vie, peur de la mort, peur du changement, peur de l'autre, toutes ces peurs viennent colorer la vie affective et jouer un rôle important dans la vie sociale, dans notre capacité à rencontrer les autres, à rencontrer le monde, mettant sérieusement en danger les forces de résilience de l'être humain; de plus en plus de jeunes gens en sont particulièrement affectés. Dans certaines communautés humaines où règne l'impuissance des adultes à rencontrer les besoins éducationnels des enfants, le taux croissant des suicides de jeunes adolescents, la facilité avec laquelle se fait le passage à l'acte, tout cela est bouleversant et met en question le modèle de nos sociétés. Il y a urgence à rendre à l'enseignant, l'éducateur, pleine et entière responsabilité morale dans l'accomplissement de sa tâche auprès des enfants; et cela veut dire liberté, mais liberté dans le sens où Steiner en parle, ce qui implique une grande rigueur éthique professionnelle, développement de la conscience morale et auto-éducation.

Toutefois « seul on ne peut rien, il faut savoir s'unir à l'heure juste »; nous avons déjà mentionné cette parole de sagesse du Vieil Homme à la lampe dans le conte du Serpent vert et de la Belle Lilia de Goethe. Il faut que les forces et les qualités de chacun puissent converger pour qu'un seul être humain fasse un pas en avant dans son développement. Il y a donc nécessité à ce que la responsabilité morale du professeur puisse être pleine et entière dans sa classe, mais puisse aussi s'élargir à l'ensemble de l'école. Le travail qu'il développe avec ses élèves doit pouvoir entrer en résonance avec les élèves des autres classes, avec tous les collègues, ce qui veut dire une organisation autonome de l'école, portée, gérée par des professeurs libres et autonomes eux-mêmes, avec des exigences qui

⁵²² Ibid. p. 110.

peuvent parfois – ou souvent – entrer en contradiction avec d'autres exigences d'ordre politico-social. À la fondation de la première école Waldorf, on voit comment Steiner lui-même se débat au milieu de ces contradictions et doit se résoudre à des compromis en attendant une situation politique et sociale plus favorable. Dans l'allocution d'ouverture de la formation des futurs professeurs de l'école Waldorf, il dit :

[L'école Waldorf] sera une école unique en ce sens qu'elle s'attachera seulement à éduquer et à enseigner comme l'exige l'être humain, l'entité totale de l'être humain. Nous devons tout mettre au service de cet objectif. Il est cependant nécessaire que nous fassions des compromis. Des compromis sont indispensables, car nous ne sommes pas encore suffisamment avancés pour accomplir un acte véritablement libre. L'État nous prescrit de mauvais objectifs finaux. Ces objectifs sont les plus mauvais que l'on puisse concevoir, et on leur attribue les qualités les plus hautes que l'on puisse imaginer.

[...] Nous allons au-devant d'un dur combat, mais nous devons tout de même accomplir cet acte de civilisation.⁵²³

Pour Steiner le professeur devra donc devenir aussi le porteur et le défenseur de l'école Waldorf pour pouvoir simplement accomplir sa tâche de façon juste, et ceci pour le seul bien de tous les enfants de l'école.

2. LA RELATION PROFESSEUR-ÉCOLE

2.1 L'école, « une république de rois »

Dès le départ, Steiner pose le geste fort d'organiser l'école comme une entreprise de collègues, c'est-à-dire de personnes qui se sont choisies ensemble avec pour objectif commun : éduquer et enseigner comme l'exige l'entité totale de l'être humain. Il veut créer « une véritable république d'enseignants »⁵²⁴, selon son expression, des enseignants qui administreront l'école « selon des principes républicains ». Par conséquent, pour organiser l'école il n'est plus question de vouloir mettre en place une gouvernance reposant sur une structure hiérarchique des fonctions. Organiser l'école c'est mettre en place une administration qui donne à chacun liberté d'initiative et pleine responsabilité pour ce qu'il a

⁵²³ Rudolf Steiner, *Conseils, Réunions avec les professeurs de l'école Waldorf de Stuttgart*, Fédération des Écoles Steiner-Waldorf en France, T. I, p. 70.

⁵²⁴ Ibid. p. 70.

à faire, une administration qui évitera la bureaucratie car davantage de la nature d'un "ministère", de ce qui se met au service de valeurs et de réalités appartenant au monde de l'esprit et reposant sur la confiance. Qu'est-ce qui fera alors la cohérence et la cohésion du groupe? La substance même qui naît d'une réalité humaine constamment observée, comprise, soignée, ensemble ou individuellement, à partir du champ d'expérience de chacun, éclairée par l'étude toujours renouvelée de la nature humaine.

Nous aurons, dit Steiner, quelque chose à mettre à la place de ce que ferait un directeur par le fait que nous organisons ce cours de préparation, et en assimilant ici par notre travail ce qui fera de l'école une unité. Nous apprendrons à constituer ce caractère unitaire par ce cours si nous travaillons avec un vrai sérieux.⁵²⁵

Cela veut dire par conséquent, que c'est la formation des professeurs et son travail d'éveil des facultés d'imagination, d'inspiration, d'intuition morale qui rend possible la réalisation d'une telle vision « républicaine » de l'école.

La responsabilité de l'école devient en effet une responsabilité partagée par tous les enseignants qui se constituent en un collège et se réunissent chaque semaine pour gérer, partager l'ensemble de la vie de l'école. Ces rencontres sont d'une part l'occasion pour les enseignants d'approfondir leurs connaissances dans et par le partage des expériences de chacun, de recevoir le support, les conseils ou la collaboration des autres collègues; d'autre part, dans ces rencontres afflue tout le flot de la vie des différents secteurs de l'école. Le collège des professeurs est ainsi le cœur vivant de l'organisme de l'école tout entier; c'est là et par là que bat la pulsation de l'âme et de l'esprit de l'école dont le flux se répand dans tous les aspects de la vie.

Toute l'expérience, dit Steiner, et la connaissance acquise en enseignant doivent être mise en commun dans ces rencontres. De cette manière, le Collège des Professeurs devient, âme et esprit, un tout où chaque membre connaît ce que l'autre fait, de quelle expérience il a reçu un enseignement, et quel progrès il a fait comme résultat de son travail avec les enfants dans la classe.⁵²⁶

⁵²⁵ Ibid. p. 70.

⁵²⁶ Rudolf Steiner, *A modern art of education*, GA 307, Rudolf Steiner Press, London, 1972, non traduit en français, p. 208. « All the experience and knowledge acquired from the teaching should be « put into the pool » at these meetings. In this way the College of Teachers in spirit and soul becomes a whole where each member knows what the other is doing,

Ce travail pédagogique du Collège des Professeurs est à la fois ce qui continuellement dynamise, stimule le travail de chacun avec les enfants, en même temps qu'il en garantit la qualité. Le Collège des Professeurs est pour Steiner l'organe central et vital de l'être de l'école :

Un organe central qui pulse la vie qui jaillit de la pratique pédagogique et aide le professeur à maintenir sa fraîcheur et sa vitalité. [...] Ces réunions permettent aux professeurs de maintenir leur vitalité intérieure au lieu de devenir des vieillards, dans l'âme et l'esprit.⁵²⁷

Un tel engagement des professeurs à porter l'ensemble de la vie de l'école avec un sens aigu des responsabilités contribue largement au respect et à l'autorité chaleureuse que leur accordent les enfants, mais aussi les parents. Les enfants aiment, respectent les professeurs parce que ceux-ci les aiment et s'emploient à tisser cette enveloppe de chaleur au sein de l'école pour que chacun y ressentent la joie de grandir et de s'épanouir ensemble. Tous les professeurs connaissent et développent un lien avec tous les enfants de l'école et réciproquement. Une imagination commune, fondatrice du Collège des Professeurs, scelle l'unité au sein de cette « république de rois », pour reprendre une autre expression de Steiner. Cette « république de rois » se doit de fonctionner de façon consensuelle car on ne peut être vraiment effectif que si tout le monde coopère dans l'accord et la concorde.

Cette vision archétypale de l'école que Steiner met en place avec la fondation de la première école Waldorf devient à la fois paradigme pour toutes les écoles qui vont ensuite se développer à travers le monde, mais aussi source de tension et de crise interne. Car sans cesse le Moi humain lutte et titube dans sa volonté à réaliser, « actualiser » l'esprit dans sa rencontre avec la réalité terrestre. Il lutte pour se mettre en accord avec l'ordre supérieur de la sagesse des mondes, avec les lois de l'univers. En l'être humain le bel ordonnancement de Cosmos a constamment tendance à se défaire en Chaos afin que puisse être engendré le

what experience has taught him and what progress he has made as a result of his work with the children in the classroom ». Traduction: George Adams.

⁵²⁷ Ibid. p. 208. « The College of Teachers becomes, in effect, a central organ whence the whole life-blood of the practical teaching flows and helps the teacher to maintain his freshness and vitality. Probably the best effect of all is that these meetings enable the teachers to maintain their inner vitality instead of actually growing old in soul and spirit. It must be the teacher's constant aim to maintain a youthful freshness of soul and spirit, but this can only be done if true life-blood flows to a central organ, just as human blood flows to the heart, and out of it again. »

nouveau. Cela ne va pas sans créer des tensions, tension en particulier entre l'archétype et la réalité existentielle. C'est là peut-être même le propre de l'existence moderne avec sa conscience aiguë du Moi, du « ego sum ». Bien des obstacles surgissent alors sur la voie de la réalisation de la concorde – du latin *cum-cors* – lorsque les cœurs (*cordes*) réunis dans l'accord (*ad-cors*) se tiennent ensemble dans un même souffle.

2.2 Les obstacles

La source principale des obstacles se situe d'abord et avant tout dans la capacité des membres du Collège à opérer le changement de niveau de conscience entre la conscience de la vie quotidienne et la conscience requise par l'exercice de la tâche d'enseignants dans une école; d'un côté la conscience ordinaire centrée sur l'« ego sum » et ses exigences, ses réussites, ses échecs, ses conflits, d'autre part la conscience qui répond à l'appel lancé par l'enfance et la jeunesse, et qui demande changement d'orientation, changement de paradigme dans l'approche de l'éducation. La réunion des professeurs, dit Steiner, doit avoir la qualité d'une école supérieure, d'un séminaire de recherche pour les professeurs; elle doit leur permettre de faire sans cesse des découvertes et des recherches concernant la connaissance de l'être humain. C'est ce qui fait circuler le sang de l'école, dit-il, et quand le sang circule il y a quelque chose de frais, de vivant qui vient vous rafraîchir; tout ce qui est psycho-spirituel en nous est rajeuni.

Seulement nous ne sommes encore qu'au début d'un tel travail et souvent au sortir des rencontres du Collège on fera au contraire l'expérience d'une lourdeur intérieure et d'un certain épuisement, voire découragement, parce que les ego se confrontent, s'enferment dans des positions personnelles, s'abandonnent au jeu de la sympathie et de l'antipathie. Il y a aussi le fait que se confrontent parfois dilettantisme et génialité, amateurisme et professionnalisme, que la communauté se fragmente en groupuscules : professeurs fondateurs, jeunes professeurs, professeurs de jardin d'enfant, professeurs de classe, etc. Mais cette fragmentation en petites communautés tire le travail vers des formes qui appartiennent au passé. Or ce ne doit plus être une certaine fonction, un certain statut, une certaine histoire, qui peut constituer une communauté d'avenir; une communauté d'avenir

ce n'est pas un ensemble de petits groupes mais une grande communauté d'individus qui perçoivent ensemble ce qui est à décider, à réaliser pour que s'incarne ce qui vient du futur. Cela n'est pas facile à atteindre. Il y a des conditions fondamentales à remplir pour rendre cela davantage possible.

La première de ces conditions c'est l'auto-éducation; on y revient encore bien sûr. Pour Steiner, si un professeur ne s'est pas engagé dans un travail de développement intérieur, il n'est pas légitime qu'il soit là. Cela est clair dans le geste de conclusion qu'il pose à la formation des premiers professeurs. Le 7 septembre 1919 c'était l'ouverture officielle de l'école; le 9 septembre Steiner réunit les douze professeurs fondateurs de l'école Waldorf et remet à chacun une méditation professionnelle que chacun s'engage solennellement à pratiquer chaque jour afin de relier son travail avec un ordre supérieur des choses; un engagement que chacun prend à l'égard de soi-même. Steiner assume que chaque professeur s'efforcera de développer cette conscience méditative et un an après, il revient vers eux avec quatre conférences sur *La connaissance de la nature humaine élaborée méditativement*. Il opère alors le passage de l'étude de la nature humaine à la connaissance méditative de cette nature humaine puis à l'action pédagogique hors cette connaissance méditative de la nature humaine, traçant ainsi les étapes de travail de l'auto-éducation du professeur : 1) l'étude; 2) l'élaboration méditative de la connaissance; 3) la mise en œuvre de la connaissance dans la pratique.

La deuxième condition c'est le développement de ce que Steiner appelle la conscience du seuil, une attention particulièrement vive accordée aux points tournants de la conscience, dans le dépassement de soi, le dépassement de la polarité sympathie – antipathie, attraction – répulsion. Quand je franchis le seuil de la salle de classe, le seuil de la salle du Collège des Professeurs, je ne peux plus être seulement l'homme de la rue que je suis aussi; une attitude d'élévation intérieure doit s'installer peu à peu, parce que je m'établis dans le calme, le silence intérieur et l'attitude de bienveillance, qualités de l'âme nécessaires au développement de la conscience.

La troisième des conditions nécessaires au bon développement du travail du Collège des Professeurs, après l'auto-éducation et la conscience du seuil, c'est sans nul doute le serment de fidélité qu'on se fait à soi-même, eu égard ce que Steiner a déposé sur l'autel de l'humanité comme « un acte de culture », pour les temps présents et à venir. Rester fidèle à cette vision de l'être humain, de son développement, de son éducation c'est transformer peu à peu sa vie, ses comportements privés à la lumière d'un idéal. Cela veut dire aussi qu'il faut être prêt à renoncer à bien des choses pour cet idéal; mais cette force de renoncement devient force pour le Collège des Professeurs lui-même. Quelque chose d'irréversible se produit naturellement mais qui vient changer la vie car celle-ci ne se déroule plus suivant le fil de la quotidienneté, de l'enchaînement des désirs et des impulsions personnelles. Cependant il faut aussi apprendre à avoir une hygiène de vie qui puisse créer un équilibre entre l'école et la maison.

Dans son livre *Comment acquérir des connaissances des mondes supérieurs*, Steiner indique sept conditions nécessaires à remplir par celui qui entreprend un chemin de développement de la conscience, chacune de ces conditions correspondant à l'un des constituants de la réalité humaine. La première de ces conditions est précisément : « il faut veiller à entretenir sa bonne *santé* corporelle et spirituelle »⁵²⁸. La deuxième condition concernera davantage le travail sur le corps de forces de vie : « [...] se ressentir comme un *chaînon* de l'ensemble de la vie »⁵²⁹. La troisième condition caractérise le travail sur le corps de sensibilité : « [...] être capable de s'élever à la conviction que ses pensées et ses sentiments ont pour l'univers autant d'importance que ses actions »⁵³⁰. La quatrième condition concerne le travail sur le Moi : « [...] acquérir la conviction que l'authentique essence de l'homme ne se situe pas au-dehors mais au-dedans »⁵³¹. La cinquième condition se rapporte au soi-esprit et « la persévérance dans l'accomplissement d'une décision une fois prise ». Une sixième condition concerne l'esprit de vie et « le développement du sentiment de *reconnaissance* envers tout ce qui arrive à l'homme »⁵³². Enfin, « toutes les

⁵²⁸ Rudolf Steiner, *L'initiation ou comment acquérir des connaissances des mondes supérieurs*, GA 10, E.A.R. 1992, p. 120.

⁵²⁹ Ibid. p. 122.

⁵³⁰ Ibid. p. 124.

⁵³¹ Ibid. p. 125.

⁵³² Ibid. p. 127.

conditions évoquées, dit Steiner, doivent se réunir en une septième : concevoir sans relâche la vie dans le sens exigé par ces conditions »⁵³³.

Il est certain que si ces règles de vie peuvent devenir *Lebens Praxis* – pratique de vie – cela peut contribuer grandement au bon déroulement des réunions du Collège des Professeurs de l'école et à la bonne marche de l'ensemble. Cela contribue à plus d'honnêteté par rapport à soi-même et protège le Collège des Professeurs de la polarité chaos-tyrannie. Toutefois une telle gestion collégiale de l'école qui fonctionne par consensus reste semée d'embûches et de crises. C'est que, répète Steiner, nous sommes au commencement de ce travail, de cette façon de conduire le travail qui fait appel à l'art le plus difficile peut-être, celui de donner forme aux relations humaines, une esthétique sociale, un art social encore à créer mais qui est appelé à devenir l'art royal; l'art d'établir une respiration, un équilibre entre perception et initiative, en ce point de suspens où la pulsation du monde se synchronise avec la pulsation du Moi. Dans le Collège des Professeurs, chacun doit apprendre en artiste à modeler le temps, donner forme au temps en aiguisant sa sensibilité aux différentes qualités du temps, aux différentes dimensions du temps; apprendre à jouer avec les *tempi* et le rythme d'écoulement du temps, les résistances nécessaires pour donner des contours, sans jamais perdre le cap; une esthétique sociale qui nous fait apprendre à percevoir en chaque collègue l'être humain en devenir. Lorsqu'un jour une crise éclate en pleine réunion c'est comme l'acte III nécessaire à la résolution de la tragédie classique; il faut passer au travers et ne pas tout faire pour l'éviter car la conscience du seuil et des forces du devenir nous permet d'affronter cela; la semaine suivante, le travail reprend comme si rien n'était arrivé. C'est là en soi tout un travail mais qui saisit la vie à bras le corps et la transforme en nous transformant pour nous rendre plus apte à rencontrer le travail avec les enfants. Des liens fraternels se tissent entre tous et quand un grand événement de la vie survient, la communauté est là, vibrante, tout entière rassemblée.

⁵³³ Ibid. p. 127.

Malgré cela bien des facteurs internes ou externes peuvent amener à renoncer à cet archétype fondateur de l'école Waldorf qu'incarnent le Collège des Professeurs et l'imagination constituante de ce Collège. Les tentations sont grandes de revenir au plus grand confort offert par les formes d'organisation du passé.

2.3 Les tentations et le mol oreiller d'une gouvernance directoriale

« Dans une véritable république d'enseignants, nous ne pourrions nous appuyer sur des coussins, sur des dispositions émanant du directeur »⁵³⁴. Ainsi s'adressait Steiner aux futurs professeurs Waldorf dans son allocution du 20 août 1919. Pourtant peu à peu, on observe dans l'évolution des écoles des changements importants qui viennent modifier et restreindre la responsabilité pleine et entière du Collège des Professeurs, dans l'organisation, la gestion, le développement de l'école. Un corps administratif de plus en plus important se met en place d'abord sous l'effet de pressions extérieures venant soit de l'État, soit du public, mais aussi de pressions internes. Il y a moins d'un siècle, le professeur en général avait encore une position, un statut social aussi importants que le médecin et le prêtre. Aujourd'hui il n'est plus rien; il est coincé entre les exigences des parents, les exigences légales de plus en plus contraignantes et ses propres exigences morales et pédagogiques. Son espace intérieur de liberté se restreint de plus en plus; d'autres pouvoirs viennent lui prescrire de l'extérieur autre chose que ce qu'il devrait faire. Il doit lutter constamment contre un sentiment d'impuissance et de peur.

Sur le plan de la responsabilité de l'école, est de moins en moins comprise et acceptée l'idée d'une direction collégiale consensuelle où chaque professeur a pleine et entière responsabilité dans l'école. L'État veut un directeur, le public veut un directeur. « Dis-moi qui dirige l'école », c'est la première question posée; viennent ensuite des questions comme « dis-moi qui est responsable des finances, qui est responsable de l'évaluation des étudiants, des relations avec les autorités, avec les parents », etc. La réponse : « Tous les professeurs sont coresponsables; réunis en collège, ils délèguent des personnes, des

⁵³⁴ Rudolf Steiner, *Conseils, Réunions avec les professeurs de l'école Waldorf de Stuttgart*, Fédération des Écoles Steiner-Waldorf en France, 2005, p. 70.

groupes, avec des mandats clairs et la possibilité de faire appel à des professionnels si besoin est », cela est de moins en moins une réponse possible et entendue. Alors peu à peu, des structures administratives de plus en plus lourdes et onéreuses se mettent en place et la nouvelle génération de professeurs perd peu à peu ce sens de la responsabilité partagée de l'école. Souvent ils se sentent même davantage à l'abri derrière le rempart d'un corps administratif solidement implanté dans l'école, ce qui peut créer un clivage entre les générations de professeurs.

Par ailleurs, la pression sociale croissante qui s'opère sur les parents eux-mêmes avec tous les discours du « *Hurry-up* », de la performance académique, du succès scolaire et social des enfants, cette pression sociale implique en retour « *a culture of evidence* », comme disent les Américains, une culture du « prouve-moi que ce que tu fais est ce qu'il y a de mieux » – exigence de qualité et de succès garantis. Pour répondre à cela, ont dû se mettre en place dans bien des pays occidentaux, différents systèmes d'accréditation des institutions scolaires et universitaires; souvent l'école Waldorf elle-même doit s'y plier pour répondre à des exigences d'État ou des exigences venant du public, afin de maintenir sa population scolaire. L'archétype de l'école Waldorf doit alors se couler dans des cadres administratifs et juridiques qui appartiennent à une organisation institutionnelle du passé, encore plus complexe et fortement structurée aujourd'hui, qui laissent peu de place au développement d'une communauté humaine de l'avenir, dont la semence fut plantée par Steiner lors de la fondation de la première école Waldorf.

Avec ces changements organisationnels au sein de l'école Waldorf est venue l'idée d'essayer d'implanter l'école Waldorf dans les structures de l'école d'État elle-même, au nom cette fois du principe démocratique de l'accessibilité de l'éducation Waldorf pour tous. Là, de grands compromis doivent être faits, non seulement sur le plan de la « constitution organique » de l'école mais sur le plan de la vie spirituelle, pédagogique de l'organisme. Le défi devient : comment arriver à mettre le plus possible de « Waldorf » dans un système structuré à l'excès sur le plan didactique, méthodologique, sur le plan des objectifs et contenus de programmes, sans parler de la formation des professeurs qui doit se faire souvent sur le tas. Certes ces écoles à projet Waldorf ou *Waldorf inspired charter*

schools, selon la désignation américaine, ne peuvent être appelées « École Waldorf » selon la marque de commerce Steiner-Waldorf School détenue légalement par les associations nationales ou internationales des Écoles Waldorf, mais dans les esprits la confusion est facile et fréquente car la différence va s'amenuisant peu à peu.

Face à cette évolution des situations se posent des questions importantes concernant l'art de l'éducation initié par Steiner en 1919 avec une équipe de professeurs qui tous furent des personnalités remarquables tant sur le plan culturel, social et spirituel. Face au sentiment croissant d'impuissance, de stress et d'angoisse du professeur, dans une société de plus en plus hostile, où la haine et la méfiance l'emportent trop souvent sur la confiance et l'amour, où les idéaux de base de l'humanité sont comme renversés, à l'encontre de toute sagesse, voire de tout bon sens; où de plus en plus ce qui est vérité devient non-vérité, ce qui est sain, malsain, ce qui est réel, irréel, illusoire; face à tout cela, où le professeur peut-il encore puiser la force, le courage, la sagesse nécessaire à l'accomplissement de sa tâche auprès des enfants? « Seul on ne peut rien », cela a déjà été dit, or dans les systèmes scolaires actuels tout est fait pour isoler le professeur et celui-ci doit trop souvent abandonner. Le professeur de l'école Waldorf pourra-t-il encore longtemps compter sur sa participation à une communauté de collègues qui bâtissent ensemble l'école, la *σκολή* (scholê), un lieu où l'on a encore le loisir de devenir, où il est bon de se tenir ensemble dans l'amitié, pour avancer ? – C'est pourtant de cela dont ont besoin les enfants – *a social womb after the mother womb*, un abri tutélaire, une matrice sociale protectrice et nourricière.

C'est parce que les professeurs ont cette relation de totale responsabilité par rapport à l'école, à sa bonne gestion, sa bonne tenue, à la vision du futur de l'école et de son développement, c'est pour cela qu'ils peuvent entrer rayonnants d'enthousiasme dans leur salle de classe, rencontrer les enfants avec l'aura d'un être humain libre, responsable et aimant.

[...] que la conférence des maîtres, dit Steiner, devienne l'esprit et l'âme de l'organisme scolaire tout entier; c'est seulement alors que chaque maître pénétrera dans la classe avec l'attitude d'esprit juste, avec l'état d'âme juste.⁵³⁵

Et c'est bien pour cela que Steiner institue cette administration collégiale jusque dans les cellules de l'organisme de l'école dès la fondation, parce qu'elle est la condition nécessaire pour réaliser dans le concret de la vie ce qu'il indiquait dès la première conférence de *Nature Humaine* :

Mes chers amis, nous ne parviendrons à remplir notre tâche que si nous la considérons non seulement d'ordre intellectuel et affectif mais comme une tâche hautement morale et spirituelle.⁵³⁶

On ne médite jamais assez sur cette phrase aujourd'hui quand on revient à une gouvernance directoriale de l'école, car ce faisant on empêche que les liens que les professeurs cultivent et développent avec le monde de l'esprit, puissent vraiment imprégner, vivifier, spiritualiser, la vie entière de l'école « dans les petites choses comme dans les grandes », et c'est cela pourtant la vraie nourriture que l'école Waldorf peut apporter aux enfants, de façon unique. C'est cela qui fait qu'une école Waldorf est vraiment une école Waldorf, que chacun considère sa tâche « comme une tâche hautement morale et spirituelle »⁵³⁷.

Or si l'école et la façon dont elle est administrée devait offrir les conditions optimales pour nourrir de façon juste la relation enfant-professeur, elle devait aussi, pour Steiner, jouer le rôle d'un précurseur qui prépare le changement de paradigme social nécessaire à l'avenir pour s'accorder avec le développement de l'âme de conscience et sa transition vers les réalités de l'esprit. Dans ce qui porte Steiner et la fondation de cette nouvelle école vit fortement la nécessité de faire évoluer l'organisme social tel qu'il existe dans les sociétés occidentales modernes car sans changement, l'humanité sera une fois encore conduite au bord de l'abîme.

⁵³⁵ Rudolf Steiner, *Pratique de la pédagogie*, GA 306, E.A.R. 1993, p. 203.

⁵³⁶ Rudolf Steiner, *Nature humaine*, GA 293, T. 1987, p.19. (Traduction revue du texte allemand *Allgemeine Menschenkunde*)

⁵³⁷ Ibid. p. 19.

3. LA RELATION ÉCOLE SOCIÉTÉ

Lorsque Steiner se tourne vers les questions sociales, on est à peine au lendemain de la première guerre mondiale. L'Europe est en ruine, l'Allemagne est en plein chaos et l'équilibre du monde entier est profondément ébranlé. Le jeu des puissances en présence est bouleversé et dans ces moments de profonde incertitude, d'insécurité, d'effondrement économique, les armées du futur sont déjà en marche. Steiner éprouve alors l'urgence à mettre en route un contre-courant de forces face à la montée en puissance d'un nationalisme malsain. Il est intervenu mais sans succès auprès des autorités militaires et politiques de l'époque. Il se lance même dans la bataille politique mais en vain. Il a vu de près comment les forces politiques et militaires alors en mouvement avaient pour objectif de porter atteinte à la liberté humaine, à la possibilité pour l'être humain de s'auto-déterminer. Pour lui il fallait absolument et de toute urgence, travailler à mettre en place une organisation sociale qui garantirait le libre développement des individus.

Or un ordre social construit sur la dualité politico-économique ne pouvait que conduire à la tyrannie, tyrannie politique comme dans le cas de la révolution Bolchévique – et bien vite ce sera le tour de l'État nazi -, ou bien tyrannie économique et là c'est plutôt vers l'Amérique et sa nouvelle politique du New Deal qu'il faut regarder. Dans les deux cas, la sphère de la culture, de la vie de l'esprit est avalée et mise en esclavage au service de l'une ou l'autre de ces tyrannies. Pour maintenir la possibilité de la liberté, il faut faire place entière à la sphère de la culture, au côté du politique et de l'économique, chacune de ces sphères de la vie sociale devant absolument respecter les lois propres à chacune.

Les politiciens comme les militaires n'ayant montré aucun intérêt à cela, Steiner comprend que le seul espoir pour qu'advienne ce futur et cette "tri-articulation" de la vie sociale se trouve dans l'éducation des enfants selon ces idéaux républicains qui cherchent encore aujourd'hui à s'actualiser, à devenir réalité concrète : les idéaux de Liberté, Égalité, Fraternité; une grande intuition morale de la Révolution Française mais demeurée pure abstraction – Liberté pour la vie de l'esprit, égalité pour la vie juridique et politique, fraternité pour la vie économique. Or Steiner dit en 1919 :

Une vie économique chaotique non planifiée; une vie juridique qui n'est qu'expression de la force; une vie spirituelle qui a dégénéré en phrase : telle est la tripartition que nous avons eue!⁵³⁸

En est-il vraiment autrement aujourd'hui? L'éducation pour Steiner est assurément la clef pour que ces idéaux s'incarnent et deviennent réalités sociales.

Ainsi dira-t-il, on ne devient libre que si, enfant, on a d'abord imité son entourage :

Il faut construire intensément cette force qui est la force naturelle du petit enfant. Et les hommes ne deviendront jamais des êtres libres malgré toutes les lamentations et les déclarations politiques sur la liberté, si la force correspondante de l'imitation n'est pas implantée au cours de la petite enfance. Car seul ce qui est ainsi implanté au cours de la petite enfance peut donner la base de la liberté sociale.⁵³⁹

Ensuite, concernant la base pour un sentiment de l'égalité des droits de l'homme dans l'organisme social, c'est dans la deuxième étape de l'enfance, entre sept et quatorze ou quinze ans que cela est développé quand on conduit « l'enseignement de façon toujours plus consciente pour qu'un pur et beau sentiment de l'autorité s'éveille en l'enfant »⁵⁴⁰.

L'égalité des droits de l'homme, dit Steiner, ne s'instaurera pas autrement, car les adultes n'atteindront jamais à la maturité nécessaire si le sentiment de l'autorité n'est pas développé en eux au cours de l'enfance.⁵⁴¹

Enfin concernant la fraternité, selon Steiner c'est après la puberté et la maturité sexuelle que peut être développée cette force de l'amour humain qu'est la fraternité :

[...] [La vie sexuelle] n'est, dit Steiner, 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. [...] 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.⁵⁴²

⁵³⁸ Rudolf Steiner, *Éducation, un problème social*, GA 296, E.A.R. 1978, p. 31.

⁵³⁹ Ibid. 20-21.

⁵⁴⁰ Ibid. 21.

⁵⁴¹ Ibid. 21.

⁵⁴² Ibid. 23.

Comme on peut le voir l'école pour Steiner, a une fonction primordiale dans la vie et le développement de la société du futur mais à la condition qu'elle soit transformée et puisse permettre aux êtres humains d'atteindre le niveau de conscience qui rendra possible l'actualisation de l'idéal républicain de « liberté, égalité, fraternité ». Là s'ouvre tout un champ de travail et de réflexion de grande importance mais qui dépasserait le cadre de ce travail.

Conclusion

Nous sommes partis du constat que l'éducation qui se veut aujourd'hui science de l'éducation, techniques d'éducation, ne rencontre plus les enfants. Héritiers de la philosophie kantienne et post-kantienne d'un côté, de la psychologie behavioriste de l'autre, nous n'abordons plus aujourd'hui les questions d'éducation qu'à partir d'un concept de plus en plus abstrait de l'enfant. De ce concept on déduit différentes techniques, démarches d'apprentissage qui entrent maintenant de plus en plus en contradiction avec les données les plus récentes des neurobiologistes et de leurs dernières recherches sur le cerveau humain. Celles-ci ont accompli des avancées extrêmement importantes durant ces toutes dernières décennies dont on ne tient toujours pratiquement aucun compte dans la pratique pédagogique. Le problème est que dans les ministères d'éducation des sociétés dites modernes – et dans bien d'autres sphères de la société –, on n'a plus aucune image vivante de l'enfant, de son devenir au cours des trois premières semaines de la vie. À partir de modèles totalement abstraits on construit des théories, des programmes et des lois scolaires qui conduisent à la mise à mort de l'enfance, au « démembrement » de l'enfant : « Mozart assassiné », observait déjà Saint-Exupéry.

Par sa rencontre avec Goethe et son travail d'observation de la nature et du vivant, Steiner est confirmé dans son épistémologie qui part de la perception et de l'observation des phénomènes, de telle façon que ceux-ci deviennent transparents au regard pénétrant de l'observateur. Cultivant l'art de l'appréhension des qualités, des caractéristiques des phénomènes, de leur relation avec le temps et l'espace, l'observateur traverse l'écran des données sensorielles – ou plutôt celles-ci deviennent transparentes – et il découvre, “rencontre l'idée”, l'archétype présent et agissant dans la production phénoménale, allumant en le chercheur, l'observateur, les facultés latentes de l'esprit. L'idée qui surgit dans le champ de sa conscience est une idée vivante, une idée-image qui dialogue avec d'autres idées et fait résonner en la conscience de l'homme la grande sagesse des mondes; et lorsque cette grande sagesse des mondes commence à retentir dans les cœurs humains, elle se transforme, dit Steiner, en amour, véritable source de l'acte moral – Et l'être humain

de devenir toujours selon Steiner, celui qui transforme ce cosmos de sagesse en un cosmos d'amour, but ultime de la destinée humaine.

C'est dans l'homme de la Terre que cette force de l'amour doit prendre son début. Et le « cosmos de la sagesse » se développe en devenant un « cosmos de l'amour ». Tout ce que le « moi » peut déployer en lui est appelé à devenir *amour*.⁵⁴³

C'est peut-être dans l'éclairage d'une telle visée de l'évolution humaine que l'art de l'éducation de Steiner avec ses fondements épistémologiques et éthiques finit par prendre tout son sens, toute sa dimension, et qu'il saura enthousiasmer les générations à venir pour imposer de mieux en mieux cette image de l'être humain dans toute sa grandeur, sa noblesse et sa dignité.

⁵⁴³ Rudolf Steiner, *La science de l'occulte dans ses grandes lignes*, GA 13, E.N. 2000, p. 399.

Index des noms cités

ARENDET, Hannah.....	18, 19, 26, 159
BIDEAU, Paul-Henri.....	2, 8, 76
BURTINSKY, Edward	16
COLLOT D'HERBOIS, Liane	19
DELEUZE, Gilles.....	3, 40, 69, 93
ELKIND, David	34, 35, 37
FRIEDENTHAL, Richard	78
GADAMER, Hans-Georg.....	10
GODDARD-BLYTHE, Sally	25, 38
GOETHE, Wolfgang Johann	6, 7, 36, 51-54, 63, 64, 71-76, 78-83, 92-96, etc.
HABERMAS, Jürgen.....	8, 74
HEALY, Jane.....	15, 27, 32, 41, 42, 43
HEIDEGGER, Martin.....	7, 69, 70
HEMLEBEN, Johannes	72
HOUSE, Richard	25, 27, 35, 38, 70
HUGO, Victor.....	46
KANT, Emmanuel	68, 78-82, 86, 87, 89, 90-92
KIEFER, Anselm.....	9
KIERKEGAARD, Sören	85
KRANICH, Ernst-Michael	126
KÜHLEWIND, Georg.....	97, 98, 110
LAFOND, Guy	10, 111, 189

MALEBRANCHE, Nicolas	9
MALHERBE, Jean-François.....	8, 164
MOLTMAN, Jürgen.....	85
MORIN, Edgar	20, 21, 69
MUNCH, Edvard	10
NIETZSCHE, Friedrich	3, 7, 62, 76, 78, 99, 190, 191, 196
RICŒUR, Paul	12, 71, 82-89
ROHEN, Johannes Wilhem	31, 33
SAINT-EXUPÉRY, Antoine	6, 13, 14, 235
SCHILLER, Friedrich (von)	1, 11, 17, 43, 51, 63, 64, 72, 78, 99, 135,136
SHAKESPEARE, William.....	35, 59, 192
SPINOZA, Baruch	92
SRI AUROBINDO.....	4, 51, 65, 66, 68
STRAUSS, Michaela	125
WATKINS, Peter	10
WEIL, Simone.....	9, 14, 15
WITTGENSTEIN, Ludwig.....	1, 2, 69, 98
WORDSWORTH, William.....	47
ZAJONC, Arthur.....	6, 7

Bibliographie

Établie après consultation de :

- Philosopher's Index
- Unix
- Bibliographies des thèses de P. H. Bideau et de F. Schwarzkopf

STEINER, RUDOLF

Ouvrages de bibliographie

- . *Das Literarische und Künstlerische Werk Rudolf Steiners. Eine bibliographische Übersicht.* P.A.V. 1/1961, 2/1983. UNIX n° 107.
- . Allen Paul Marshall, *The writings and lectures of Rudolf Steiner: a chronological bibliography of his books, lectures, addresses, courses, cycles, essays and reports as published in english translation.* New York, Whittier Books 1956. UNIX N° 4
- . Lindenberg Christoph, *Rudolf Steiner, eine Chronik*, Verlag Freies Geistes Leben, Stuttgart, Allemagne, 1988
- . Schmidt Hans, *Das Vortrags Werk Rudolf Steiners*, P.A.V. 1/1950, 2/1978 UNIX n° 114.
- . Dissertation:
Marcum Ursula B, *Rudolf Steiner, an intellectual biography*- VCR Rivera 1989, UNIX N° 75

Œuvres Philosophiques

- . *Anthroposophie, ein Fragment*, GA 45, 1980
- . *Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie*, GA 115, E.A.R. 1977
- . *Culture Pratique de la pensée*, GA 108, E.A.R. 1974
- . *Des Énigmes de l'Âme*, GA 21, E.A.R., 1984
- . *Les exigences sociales fondamentales de notre temps*, GA 186, Éditions Dervy 1997
- . *Fondement de l'organisme social*, GA 23-24, E.A.R. 1975
- . *Friedrich Nietzsche, un homme en lutte contre son temps*, GA 5, E.A.R. 1982
- . *Goethe et sa conception du monde*, GA 6, E.A.R. 1985
- . *Goethe, père d'une esthétique nouvelle*, T. 1979
- . *Imagination, Inspiration, Intuition*, GA 84, E.A.R., 1986
- . *Introduction aux œuvres scientifiques de Goethe*, partiellement publiée dans *Goethe, Traité des couleurs*, T. 1973 et *la Métamorphose des plantes*, T. 1975
- . *La science de l'occulte dans ses grandes lignes*, GA 13, E.N. 2000
- . *L'Esprit de Goethe, sa manifestation dans Faust et dans le Conte du Serpent Vert*, GA 22, E.A.R. 1979
- . *Le monde des sens et le monde de l'esprit*, GA 134, T. 1965

- . *Les degrés de la connaissance supérieure*, GA 12, E.A.R., 1985
- . *Les Énigmes de la Philosophie*, t. I & II, GA 18, E.A.R. 1991
- . *Les limites de la connaissance de la nature*, GA 322, E.N. 1995
- . *Initiation, ou comment acquérir la connaissance des mondes supérieurs*, GA 10, E.A.R. 1992
- . *Mission cosmique de l'art*, GA 276, E.A.R., 1982
- . *Mystique et Esprit Moderne*, GA 7, Fischbacher-Paris, 1967
- . *Philosophie, Cosmologie et Religion dans l'anthroposophie*, GA 215, T. 1984
- . *Philosophie de la Liberté*, GA 4, E.N. 1993
- . *Une Théorie de la connaissance chez Goethe*, GA 2, E.A.R. 1985
- . *Vérité et Science*, GA 3, E.A.R. 1982

Cycles de Conférences sur l'Éducation et la Question Sociale

A. TRADUCTIONS EN FRANÇAIS

- . *Connaissance de l'homme et Art de l'éducation*, GA 311, T. 1986
- . *Enseignement et éducation*, GA 302_a, E.A.R. 1981
- . *L'Art éducatif*, GA 304_a, E.A.R. 1998
- . *L'Éducation des éducateurs*, GA 296, E.A.R. 1978
- . *L'Éducation, un problème social*, GA 308, E.A.R. 1978
- . *La Rencontre des générations*, GA 217, E.A.R. 1989
- . *L'éducation de l'enfant*, GA 34, T. 1978
- . *Les Bases de la pédagogie*, GA 303, E.A.R. 1988
- . *Les Bases spirituelles de l'enseignement*, GA 305, T. 1976
- . *Méthode et pratique de l'enseignement*, GA 294, T. 1982
- . *Nature Humaine*, GA 293, T. 1987
- . *Pédagogie curative*, GA 317, E.A.R. 1982
- . *Pédagogie et connaissance de l'homme*, GA 302, E.A.R. 1981
- . *Pratique de la pédagogie*, GA 306, E.A.R. 1993
- . *Rapport entre les générations*, GA 217, E.A.R. 1974
- . *Vers un renouveau de la pédagogie*, GA 301, T. 2001

B. TRADUCTIONS EN ANGLAIS D'ŒUVRES NON TRADUITES EN FRANÇAIS

- . *A Modern Art of Education*, GA 307, Rudolf Steiner Press, London 1972
- . *Discussions with teachers*, GA 295, Rudolf Steiner Press, London 1967
- . *Human Values in education*, GA 310, Rudolf Steiner Press, London 1971
- . *The roots of education*, Rudolf Steiner Press, GA 309, Rudolf Steiner Press, London 1982

BIBLIOGRAPHIE SECONDAIRE

Autres auteurs

ARENDR, HANNAH

- . *La crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1972

- DELEUZE, GILLES
- . *Différence et répétition*, puf, Paris, 1968
 - . *Le pli, Leibniz et le baroque*, Les Éditions de Minuit, Paris 1988
- ELKIND, DAVID
- . *All Grown Up and No Place To Go*, Perseus Books, Cambridge, Massachusetts, 1998.
 - . *The hurried child*, Da Capo Press, US, 2001
 - . *The power of play*, Da Capo Press, US, 2007
- GADAMER, HANS GEORG
- . *L'art de comprendre*, Aubier Montaigne, Paris 1982
 - . *Dialogue and Dialectic*, Yale University Press, 1980
 - . *Vérité et Méthode*, Seuil, Paris 1996
- GANGADEAN, ASHOK K.
- . *Meditative Reason, Toward Universal Grammar*, Peter Lang, New York, 1993
- GODDARD BLYTHE, SALLY
- . *The Well Balanced Child*, Hawthorn Press, UK, 2004
- GËTHE, JOHANN WOLFGANG
- . *Naturwissenschaftliche Schriften*, Ed. Kürschner, vol.114-117, in *Deutsche National Literatur*, Stuttgart, 1882-87(Traductions partielles en français dans *La Métamorphose des plantes*, T. 1975 et le *Traité des couleurs*, T. 1973)
 - . *Wilhem Meister*, Édition La Pléiade
- HABERMAS, JÜRGEN
- . *Le discours philosophique de la modernité*, NRF Gallimard, Paris, 2006
- HEALY, JANE
- . *Different learners*, Simon &Schuster, New York, 2010
 - . *Endangered Minds*, Simon &Schuster, New York, 1990
- HOUSE, RICHARD
- . *Too Much, too soon*, Hawthorn Press, UK, 2011
- KANT, IMMANUEL
- . *Critique de la Faculté de Juger*, Gallimard, Paris 1985
 - . *Critique de la Raison Pure Pratique*, PUF, Paris 1960
 - . *Critique de la Raison Pure Théorique*, PUF, Paris 1963
 - . *La religion dans les limites de la simple raison*, Vrin, Paris 2004
- KRANICH, ERNST-MICHAEL
- . *Anthropologische Grundlagen der Waldorf Pädagogik*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1999
- KÜHLEWING, GEORG
- . *L'anthroposophie, une révolution intérieure*, T. Paris 2002
 - . *L'expérience du "Je suis"*, T. Paris 2002
 - . *The logos-structure of the world, Language as model of Reality*, Lindisfarne Press, Hudson, NY, 1986
 - . *Thinking of the heart*, Rudolf Steiner Press, Fair-Oaks, California, 1987
 - . *Feeling Knowing*, Rudolf Steiner Press, Fair-Oaks, California, 1993
- MALHERBE, JEAN-FRANCOIS
- . *Le nomade polyglotte*, Bellarmin, Québec, 2000
 - . *Les crises de l'incertitude, Essais d'éthique critique III*, Liber, Montréal 2006

- . *Mandalas, Œuvres de Blanche Paquette, Textes de Jean-François Malherbe*, Fides, Montréal 2006
- PROKOFIEFF, SERGEI O.
- . *Anthroposophy and the philosophy of freedom*, Temple Lodge 2009, UK
- RICŒUR, PAUL
- . *Le conflit des interprétations*, Éditions du Seuil, Paris 1969
- . *La Métaphore vive*, Points/Essais, Paris 1975
- SAINT-EXUPÉRY, ANTOINE
- . *Terre des Hommes*,
- SCHILLER, FRIEDRICH
- . *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Aubier, Paris 1992
- SRI AUROBINDO
- . *Letters on Yoga*, Birth Centenary Library, Sri Aurobindo Ashram, Pondicherry, India, 1972
- . *On the Veda*, Birth Centenary Library, Sri Aurobindo Ashram, Pondicherry, India, 1972
- . *Savitri*, Traduction Satprem, Institut de Recherches Évolutives, Paris, 1998
- WEIL, SIMONE
- . *La pesanteur et la grâce*, PLON/Presses-Pocket, Paris 1988
- . *Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale*, Idées/Gallimard, Paris 1980
- WITTGENSTEIN, LUDWIG
- . *Tractatus logico-philosophicus*, Gallimard-Tel, Paris, 1993

Études sur Rudolf Steiner

- BARTOUX, GÉRARD
- . *La Théorie de la connaissance de Steiner*, Université de Dijon 1976, mémoire dactylographié
- BIDEAU, PAUL-HENRI
- . *Rudolf Steiner et les Fondements Goethéens de l'Anthroposophie*, Thèse pour le Doctorat d'État, Paris-Sorbonne, 1990
- . *Une Biographie de Rudolf Steiner*, E.N. 1997
- DIETZ, MARTIN
- . *Die Suche nach der Wirklichkeit*, Stuttgart, 1988
- KALLERT, BERNHART
- . *Die Erkenntnis Theorie R Steiners*, Stuttgart, 1960
- KIENE, HELMUT
- . *Grundlinien einer essentialen Wissenschaftstheorie: die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners im Spannungsfeld moderner Wissenschaftstheorien*, Urachhaus Verlag, Stuttgart, 1984
- LINDENBERG, CHRISTOPH
- . *Rudolf Steiner, a biography*, SteinerBooks, USA, 2012
- LUFT, HERBERT
- . *The Educational philosophy of Rudolf Steiner*, PH.D Thesis, University of Southern California 1976

PALMER, OTTO

. *Rudolf Steiner s'exprime sur sa Philosophie de la Liberté*, E.N 1993

RAUB, WOLFHARD

. *Rudolf Steiner und Goethe*, Kiel 1963

SCHWARZKOPF, FRIEDEMANN ECKART

. *The Metamorphosis of the given towards an ecology of consciousness. Empirical idealism as foundation for paradigmatic thinking also under consideration of J.W. Goethe, Rudolf Steiner and Georg Kühlewind*, San Diego, CA, American Commonwealth University, U.M.I. Dissertation, 1992

SELG, PETER

. *A Grand Metamorphosis*, SteinerBooks, USA, 2008

SIEGMEISTER, WALTER

. *Theory and Practice of Dr Steiner's Pedagogy*, PH.D. Thesis, New York University 1932

STEIN, WALTER JOHANNES

. *Die moderne naturchaftliche Vorstellungsart und die Weltanschauung Goethes, wie sie Rudolf Steiner vertritt*, Stuttgart, Der Kommende Tag 1921

UNGER, KARL

. *The Language of the consciousness soul*, St. George Publications, Spring Valley, New York, 1983

WACHSMUTH, GUENTHER

. *The Life and Work of Rudolf Steiner from the turn of the century to his death*, New York, Whittier Book, 1955, UNIX No 153

WITZENMANN, HERBERT

. *Intuition and Observation: the aesthetic process examined as a pattern for the grasping of ideals, the discovery of self and the building of community*. Translated by Sophia Walsh, Northbridge, CA, Spicker Books, 1986

ZAJONC, ARTHUR

. *Meditation as contemplative inquiry*, Lindisfarne Books, United States, 2009

Études sur Goethe

BERTHELOT, RENÉ

. *Science et Philosophie chez Gœthe*, Paris, 1932

BORTOFT, HENRI

. *La démarche scientifique de Gœthe*, T. 2001

FRIEDENTHAL, RICHARD

. *Gœthe, sa vie et son temps*, Fayard, Paris 1963

SCHAD, WOLFGANG

. *Die Erkenntnistheorie des Goetheschen Weltanschauung in Entwurf Goethes-Tycho de Brahe*, Jahrbuch für Goetheanismus, 1986

SEAMON, DAVID and ZAJONC, ARTHUR

. *Goethe's Way of Science*, State University of New York Press, 1998

VORLÄNDER

. *Kant-Schiller-Goethe*, Leipzig, 1923