

Les conditions de possibilité de l'éducation vers la liberté

L'approche pédagogique de Rudolf Steiner

Thèse

Chantal Lapointe

**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

© Chantal Lapointe, 2017

Les conditions de possibilité de l'éducation vers la liberté

L'approche pédagogique de Rudolf Steiner

Thèse

Chantal Lapointe

Sous la direction de :

Raymond Lemieux, directeur de recherche

Résumé

Cette thèse s'applique à vérifier s'il est possible d'éduquer un enfant de façon à lui ouvrir la voie vers la liberté. Une liberté qui soit l'expression de son ultime humanité sans pour autant le mettre en situation de conflit avec l'univers social. Bien qu'un important détour du côté des fondements théoriques soit incontournable pour préciser ce que nous entendons par liberté et ce sur quoi elle repose, c'est d'un point de vue pratique, comme une éthique appliquée de l'éducation que nous abordons cette question. Il s'agit donc non seulement de voir si la liberté est possible, mais aussi comment on peut passer de la théorie à la réalité dans un cadre éducatif.

Plus précisément, c'est à Rudolf Steiner que nous posons la question. C'est dans son cadre conceptuel et dans les fondements et principes directeurs de la pédagogie Waldorf, qu'il a développée, que nous avons cherché les conditions de possibilité d'une éducation vers la liberté. Parce que Rudolf Steiner a fait de la liberté humaine une question fondamentale de toute son œuvre, y compris de son approche éducative. Il s'agit donc de voir comment s'articule le tout, si la philosophie de la liberté trouve son pendant dans la pratique pédagogique telle qu'il la propose.

Toutefois pour ne pas demeurer enfermée dans l'univers steinerien et pour nourrir notre réflexion, nous avons soumis les propositions de Steiner aux questions soulevées par Jean-Bernard Paturet dans ce qu'il présente comme « l'aporétique de la raison éducative ». En effet, le contexte éducatif étant particulier en lui-même, il s'y rattache certaines difficultés que Paturet présente sous la forme de six apories – le domestique et l'affranchi, l'insociable sociabilité de l'homme, l'identité et l'ipséité, la personne et la catégorie, la rupture et la continuité, la nature et la culture – qui témoignent de la complexité de la relation entre l'éducation et la liberté. Ces apories soulèvent des questions directement liées aux conditions d'une éducation vers la liberté. C'est pourquoi, tout au long de notre enquête, nous avons tâché de voir si la proposition de Steiner permet de les résoudre.

Les conditions de possibilité, nous les avons cherchées dans ce que nous avons identifié comme les trois piliers d'une éducation vers la liberté, à savoir : la société, les éducateurs responsables de la relation éducative et la méthode liée à la connaissance de l'être humain. Le cas du Québec a servi de témoin, accompagnant, dans ses ancrages théoriques et rhétoriques, le processus d'enquête sur les conditions de possibilité de la liberté.

Cette recherche se déploie en deux grandes sections : la première consacrée aux fondements et la seconde portant sur l'application. Le premier chapitre de la section I traite des concepts fondamentaux de l'approche steinerienne, inscrits dans le contexte actuel afin de mieux préciser ce qui les distingue et de faire valoir leur pertinence. Le deuxième chapitre présente la méthode goethéenne de connaissance et son déploiement, par Steiner, en une science de l'esprit. La section II de la thèse, consacrée à l'enquête proprement dite se divise en quatre chapitres : le chapitre trois explore le premier pilier, celui de la société, dans lequel les conditions de possibilités de la liberté sont envisagées du point de vue des grandes orientations, des finalités et du rapport entre l'intérêt individuel et l'intérêt de la société. Le quatrième chapitre s'intéresse au second pilier, celui constitué par l'enseignant et la relation éducative. Le cinquième chapitre s'attaque à la méthode pédagogique qui doit nécessairement reposer sur une connaissance de l'être humain. C'est pourquoi y est intégré l'exposé sur l'anthropologie steinerienne, afin de pouvoir établir des liens directs entre la méthode et le développement de l'enfant. Ce chapitre est divisé en trois grandes sections correspondant aux trois phases de l'enfance, au cours desquelles la méthode éducative évolue et se transforme. Le chapitre suivant porte sur les difficultés soulevées par certains critiques de la pédagogie Waldorf. Avant de conclure, nous présentons le bilan des conditions de possibilité d'une éducation vers la liberté et du dépassement des apories.

Il ressort de cette étude que ni la liberté humaine ni l'éducation y conduisant ne peuvent être envisagées sans réviser la conception actuelle de l'être humain et l'engagement éthique et responsable des éducateurs.

Abstract

This thesis sets out to verify the possibility of educating a child in a way that leads him towards freedom; a freedom that represents the child's ultimate humanity, without creating conflict between him and his social environment.

Though a significant detour on the theoretical basis is crucial in order to specify what we mean by freedom, and what freedom is based on, it is from a practical viewpoint, like an applied ethics of education, that we will discuss this issue. Thus, not only will we discuss if freedom is possible, but also, within an educational framework, if one can go from a conceptual idea of freedom to the actual experience of freedom.

This question will be posed more specifically to Rudolf Steiner. It is through his conceptual framework, and through the foundations and principles of Waldorf pedagogy, that he developed, that we sought to find the conditions of the possibility of an education leading to freedom. For Rudolf Steiner has made of human freedom a fundamental question throughout his works, as well as his educational approach. We need then to see how it all inter-relates, and whether the philosophy of freedom has its analogy in the pedagogical practice that he is suggesting.

However, in order to avoid remaining locked in the Steinerian universe and to nourish our thinking, we have applied Steiner's proposal to the issues that were raised by Jean-Bernard Paturet in his consideration of "the aporetics of the educational reason". In fact, the educational context being special in itself, certain difficulties are here raised and presented by Paturet through six aporias: the domestic and the free man, the human unsocial sociability, the identity and the selfhood, the person and the category, the rupture and the continuity, and nature and culture – which reflect the complexity of the relationship between education and freedom. These aporias raise issues directly related to the conditions of an education towards freedom. Consequently, throughout this study, we have tried to determine whether Steiner's proposal can solve these issues.

We sought the conditions of the possibility of freedom through education in what we have identified as the three pillars, namely: the society, the educators responsible for the educational relationship, and the method pertaining to the knowledge of the human being. Québec's case served as witness, accompanying, in its theoretical and rhetorical anchors, the process of investigating the conditions of the possibility of freedom through education.

This study presents itself in two large sections: the first devoted to the foundations and the second to the application. The first chapter of section I discusses the basic concepts of Steiner's approach, enrolled in the current context to better clarify what distinguishes them and what asserts their relevance. The second chapter presents Goethe's method of knowledge and its deployment, by Steiner, in a spiritual science. Section II of the thesis, dedicated to the investigation itself, is divided into four chapters: chapter three explores the first pillar, that of society, in which the conditions of the possibility of freedom are considered from the perspective of the broad guidelines, the purposes and the relationship between individual interests and society's interest. The fourth chapter focuses on the second pillar, the one constituted by the teacher and the educational relationship. The fifth chapter addresses the educational method that must necessarily be based on knowledge of the human being, hence the integrated presentation on Steinerian anthropology, in order to establish direct links between the method and the development of the child. This chapter is divided into three sections corresponding to the three phases of childhood, during which the educational method evolves and changes. The next chapter discusses the difficulties raised by some critics of Waldorf education and anthroposophy. Before concluding, we present the results of the possibility of education conditions for freedom and the overcoming of the aporias.

It appears from this study that neither human freedom nor an education leading up to it can be considered without revising the current notion of the human being and that of the ethical and responsible commitment of the educators.

Table des matières

Résumé	III
Abstract	V
Table des matières	VII
Liste des Figures	XI
Remerciements	XIII
Introduction	1
0.1 Les fondements	1
0.2 L'application : éduquer vers la liberté	12
0.3 Le déroulement	15
Section I- Éléments fondamentaux	17
1. Cadre conceptuel	18
1.1 Le contexte	18
1.2 Une théorie de la connaissance	21
1.2.1 Expérience d'observation de la pensée ou du penser	29
1.2.1.1 Les types de pensée	31
1.2.1.2 Observation du penser	35
1.2.2 La connaissance est-elle possible?	39
1.2.3 La Conscience	41
1.2.4 Qu'est-ce donc que la connaissance?	49
1.3 Sentiment	50
1.4 La volonté	56
1.5 La liberté	68
1.6 L'individu	75
1.7 L'éducation	93
2. La méthode scientifique et la méthode goethéenne	98
2.1 La méthode expérimentale	99
2.1.1 Les critères ou principes de la méthode expérimentale	100
2.1.2 Comment définir la science?	108
2.2 La méthode préconisée par Steiner	112
2.2.1 La méthode goethéenne	114
2.2.1.1 Le chercheur	114
2.2.1.2 L'objet	121
2.2.1.2.1 La nature organique	128
2.2.2 La science de l'esprit	134
2.2.2.1 La méthode des sciences de l'esprit	138
2.2.2.1.1 Les degrés de la connaissance	139
Section II- Éduquer vers la liberté	143
3. Les piliers de la liberté : la société	147
3.1 La finalité de l'éducation	148
3.1.1 Le cas du Québec	152
3.1.2 Au Québec comme ailleurs	159
3.1.3 Un phénomène mondial	160
3.1.4 La fin et les moyens	163
3.2 L'individu et la société : la question politique	170
3.3 Steiner, la liberté, la société	175
3.3.1 La libération de l'éducation	184
3.3.2 Le travail d'éducateur	188
3.3.3 L'intérêt collectif	191
3.3.4 La communauté de l'école	197

3.3.5 Les fondements de la communauté	202
3.4 L'exemple finlandais	205
3.5 Les apories.....	207
4. Les piliers de la liberté : l'éducateur.....	211
4.1 La formation de l'enseignant.....	212
4.1.1 Le Jugement éducatif.....	219
4.1.2 L'enseignant	222
4.2 Les vertus en éducation.....	226
4.2.1 Quelles vertus?.....	229
4.2.2 Éduquer les vertus	232
4.3 Le point de vue de Steiner.....	233
4.3.1 L'autoéducation ou le travail intérieur de l'enseignant.....	237
4.3.2 Connaissance et maîtrise de soi.....	238
4.3.3 Le mobile ou impulsion d'agir	242
4.3.3.1 Les six exercices.....	245
4.3.3.2 Devant les élèves	249
4.3.3.3 Inscrire la relation dans la durée.....	253
4.3.3.4 Contrôler son tempérament.....	253
4.3.4 La formation artistique.....	255
4.3.5 Le motif ou objectif à atteindre	255
4.3.6 La connaissance de l'être humain	258
4.3.7 La formation permanente	260
4.4 Le travail d'équipe	262
4.5 Les apories.....	263
4.5.1 Le domestique et l'affranchi	263
4.5.2 L'insociable sociabilité.....	265
4.5.3 L'identité et l'ipséité.....	266
4.5.4 La personne et la catégorie	266
4.6 Les conditions de possibilité de la liberté.....	268
5. Une méthode reposant sur la connaissance de la nature humaine.....	270
5.1 L'anthropologie anthroposophique.....	276
5.1.1 L'inné et l'acquis.....	279
5.1.2 Le corps, l'âme et l'esprit	287
5.1.3 La tripartition du corps	289
5.2 Le développement de l'enfant	293
5.2.1 Le principe de métamorphose	294
5.2.2 La santé.....	299
5.2.3 Les septénaires.....	302
5.3 Le premier septénaire : de zéro à 7 ans	303
5.3.1 Marcher.....	310
5.3.2 Parler	315
5.3.3 Penser.....	320
5.3.4 Le jeu.....	322
5.3.5 La télévision, les ordinateurs, les jeux vidéos.....	325
5.3.6 La télévision et le développement de l'enfant.....	330
5.3.7 Le contenu.....	337
5.3.8 Retour au jeu.....	339
5.3.9 Le terme de la première métamorphose ou premier septénaire	343
5.3.10 Les apories	346
5.4 Le deuxième septénaire.....	350
5.4.1 Les trois phases du deuxième septénaire.....	358
5.4.1.1 De 7 ans à 9 ans	359
5.4.1.1.1 Éléments du programme	360
Écriture, lecture, langue.....	363
5.4.1.1.2 Quelques principes fondamentaux.....	366
Mathématiques.....	367

Autres matières	371
5.4.1.2 De 9-10 ans à 12 ans	371
5.4.1.2.1 Respirer et comprendre	374
5.4.1.2.2 Éléments du programme	377
Histoire	378
Mathématique et géométrie	379
Musique.....	380
Zoologie.....	381
Botanique.....	382
Géographie.....	384
Récits biographiques.....	384
5.4.1.3 De 12 à 14 ans.....	386
5.4.1.3.1 Éléments du programme	388
Le monde minéral	388
La physique et la chimie	388
5.4.1.3.2 La fatigue.....	389
L'art	394
L'histoire.....	395
La géographie.....	398
L'astronomie	399
Les travaux manuels.....	400
5.4.1.3.3 Le mouvement, la main et la pensée.....	402
5.4.1.3.4 Nouvelles technologies	407
5.4.1.3.5 Aporie	414
5.4.2 Harmoniser le psychospirituel avec le physicoéthérique	415
5.4.2.1 Apprendre à respirer	415
5.4.2.1.1 Apprendre à respirer pour nourrir le penser	416
5.4.2.1.2 Apprendre à respirer pour nourrir la volonté.....	423
5.4.2.1.3 Le rythme	425
5.4.2.2 Établir un juste rapport entre le sommeil et l'éveil	428
5.4.2.2.1 La mémoire	428
5.4.2.2.2 L'intérêt de l'enfant pour la matière.....	433
5.4.2.2.3 Le travail de la nuit	439
5.4.2.2.4 L'enseignement en trois étapes.....	440
5.4.2.3 L'activité physique	442
5.4.2.4 L'enseignant.....	444
5.4.2.4.1 L'autorité	445
5.4.2.4.2 La vénération	451
5.4.2.4.3 Le passage du 9-10 ans.....	455
5.4.3 Les apories.....	456
5.4.3.1 Le domestique et l'affranchi	457
5.4.3.2 L'insociable sociabilité	465
5.4.3.3 L'identité et l'ipséité	467
5.4.3.4 L'universel et le particulier	473
5.5 Le troisième septénaire	474
5.5.1 La puberté	476
5.5.2 L'adolescence.....	479
5.5.3 Du côté des adolescents.....	482
5.5.4 Le point de vue de Steiner	484
5.5.4.1 La responsabilité des éducateurs	488
5.5.4.2 Développer la faculté de jugement	491
5.5.4.3 L'évolution des questions.....	496
5.5.4.3.1 La 9 ^e classe : 14-15 ans.....	497
5.5.4.3.2 La 10 ^e classe, 15-16 ans.....	499
5.5.4.3.3 La 11 ^e classe, 16-17 ans.....	503
5.5.4.3.4 12 ^e classe, 17-18 ans	507
5.5.4.4 Le jugement moral.....	510

5.5.4.5 Les vertus morales.....	513
5.5.4.6 La question religieuse.....	516
5.5.4.7 L'enseignant.....	521
5.5.4.7.1 Les défis de l'enseignant.....	522
5.5.5 Les apories.....	528
5.5.5.1 Le domestique et l'affranchi.....	529
5.5.5.2 Insociable sociabilité.....	534
5.5.5.3 Identité ipséité.....	537
5.5.5.4 La personne et la catégorie.....	540
5.5.5.5 Rupture et continuité.....	541
5.5.5.6 Universel et particulier.....	545
6. Oppositions et difficultés.....	549
6.1 Au Québec.....	550
6.2 La pédagogie Waldorf et le Christ.....	553
6.3 Grégoire Perra.....	559
6.3.1 L'anthroposophie : un « danger » en soi?.....	560
6.3.2 Enseigner l'anthroposophie?.....	565
6.3.3 L'endoctrinement.....	567
6.3.4 Deux volets de l'anthroposophie.....	571
6.3.5 L'enseignant toujours.....	573
6.3.6. Un petit monde.....	576
6.4 La recherche-action et ses conclusions.....	578
7. Éduquer vers la liberté.....	583
7.1 Considérations générales.....	583
7.1.1 Nature.....	588
7.1.2 La question du sens et des valeurs.....	590
7.2 Le germe et la finalité.....	594
7.2.1 La société.....	597
7.2.2 Les enseignants.....	600
7.2.3 Sur le chemin de la liberté.....	606
7.3 Les apories.....	613
7.3.1 Domestique et affranchi :.....	613
7.3.2 Insociable sociabilité.....	616
7.3.3 Identité et Ipséité.....	621
7.3.4 Personne et catégorie.....	626
7.3.5 Rupture et continuité :.....	628
7.3.6 L'universel et le particulier.....	631
Conclusion.....	642
8.1 Face aux apories : l'éthique de la responsabilité.....	643
8.2 D'hier à demain : la fécondité de cette thèse :.....	648
8.3 Les limites.....	652
8.4 Perspectives.....	654
Bibliographie.....	656
Monographies.....	656
Périodiques.....	677
Ressources électroniques.....	679
Sites internet.....	687

Liste des Figures

Figure 1 : dessins de bonhommes réalisés par des enfants de 5-6 ans et classés selon leur exposition à la télévision, p. 334

Figure 2 : triangles en éventail, p. 380

*Pour mes enfants, Bruno, Thomas et Geneviève,
et tous les autres enfants d'aujourd'hui et de demain,
dans l'espoir qu'ils puissent un jour emprunter le chemin de la liberté*

Remerciements

Parvenue au terme de cette grande aventure, au cours de laquelle apparaissait fréquemment le sentiment d'être plutôt seule avec des questions insolubles, il me faut, néanmoins, reconnaître qu'il s'agit là d'une fausse représentation. Bien des personnes se sont trouvées sur le chemin, pour me convier à m'engager, pour me soutenir et m'encourager ou pour nourrir mes réflexions. Sans doute est-il impossible de les identifier toutes, car parfois leur apport a précédé de loin l'engagement ou parce qu'il se trouvait dans un contexte apparemment étranger à la thèse. Pourtant, ce qu'ils ont semé en moi, il y a parfois bien longtemps, constitue peut-être le germe initial de cette entreprise.

C'est dans cet esprit qu'il me faut assurément remercier mes parents, mon père, Roger Lapointe, qui était lui-même docteur à une époque où le Québec en comptait si peu qu'on le soulignait dans les journaux, ma mère aussi, Raymonde Belliveau, qui m'a soutenu dans mes études chaque fois que l'occasion lui en a été donnée. Je voudrais aussi remercier mon ami Thierry Hentsch, aujourd'hui décédé, qui a été le premier, alors que j'étais jeune étudiante au baccalauréat, à me dire que je devrais faire un doctorat. Je remercie Modj-ta-ba Sadria, qui m'a fait comprendre, dans un moment de doute, qu'il me fallait m'engager dans cette aventure. D'autres m'ont soutenu dans ce projet, dont Jean-Marc Piotte, Anne Legaré et Yves Bélanger, je les en remercie.

Je dois aussi remercier Marc Chevrier d'avoir accepté d'être mon directeur à l'UQAM, avant que Jean-François Malherbes m'invite à le rejoindre au département de philosophie de l'Université de Sherbrooke; Jean-François que je remercie grandement de m'avoir accueillie dans ce nouvel univers. Je remercie également Raymond Lemieux d'avoir gentiment pris la relève de Jean-François quand celui-ci nous a quittés pour un autre monde. Du côté de l'université de Sherbrooke, je dois aussi remercier les employées du département, Ruth Valin, Maryse Gervais et Julie Bouchard, qui ont toujours répondu aimablement à mes questions et demandes, ainsi que les directeurs du département et directeurs des études supérieures, Alain Létourneau, Benoit Castelnérac et Claude Gélinas qui ont toujours fait preuve de sensibilité et d'une grande compréhension. Je m'en voudrais de ne pas remercier les employées du Carrefour de l'information de Longueuil qui ont toujours été particulièrement attentionnées et serviables à mon égard. Je remercie aussi André Duhamel pour sa généreuse bibliographie et ses séminaires nourrissants ainsi que les membres du jury de mes deux examens, Jean-François Malherbe, André Lacroix, France Jutras, Jacques Quintin et Raymond Lemieux pour leurs commentaires judicieux.

Par ailleurs, je suis redevable à toutes les personnes rencontrées lors des conférences, des congrès, et dans les différents groupes de lecture auxquels j'ai participé au cours des vingt dernières années et qui m'ont permis de me familiariser avec la pédagogie Waldorf. Dans ce registre je remercie particulièrement Denis Schneider et Michel Bourassa qui ont accueilli chez eux plusieurs de ces groupes. Je remercie également tous les enseignants Waldorf et tous les intervenants de l'Institut Pégase qui partagent généreusement leur point de vue sur cette pédagogie et ses fondements. Plus particulièrement, je remercie François Dostie chez qui j'ai pu trouver une oreille attentive et quelques réponses à des questions pressantes, et Thérèse Francoz.

Je remercie aussi, pour avoir patiemment relu mes textes, Nawal Bouab et Serge Lapointe qui m'a, en outre, aidé dans l'impression et servi de messenger. Je remercie également Josée St-Onge, Anaïs Lalonde-Picard et Michèle Lalonde pour la traduction anglaise de mon résumé.

Mes remerciements les plus nourris vont pourtant à mon conjoint, Denis Missud, dont la générosité et la patience ont constitué un ingrédient essentiel à cette longue aventure, et à mes enfants, Bruno, Thomas et Geneviève, sans lesquels je n'aurais jamais pu réaliser l'importance des questions éducatives. Thomas qui, par ailleurs, m'a fait le cadeau immense de réaliser ma table des matières et de m'aider dans les derniers détails techniques de présentation.

Introduction

L'objet de cette recherche est de savoir s'il est possible d'éduquer l'enfant afin qu'il devienne un être libre, individuellement épanoui tout en contribuant de façon originale et personnelle à la société dans laquelle il vit. Un être libre d'une liberté qui ne le situe pas en porte-à-faux avec la société et le mène néanmoins au déploiement de tout son potentiel, à l'expression ultime de son humanité. Cette question peut être abordée de multiples façons, pourtant il nous apparaît important de l'envisager d'un point de vue pratique, comme une éthique appliquée de l'éducation en quelque sorte. Cela, dans l'espoir de lui ouvrir une portée véritable au-delà de l'option exclusivement théorique ou philosophique. Car dans le contexte actuel où la détresse humaine atteint des sommets, y compris, d'une façon particulière¹, chez les enfants des sociétés occidentales, l'urgence de l'Homme libre se fait de plus en plus pressante. En effet, comment espérer sortir du chaos actuel, de la violence endémique, du vide de sens caractéristique de notre époque si ce n'est en redonnant à l'Homme les moyens de prendre en main son avenir, en l'amenant à éprouver les forces intérieures qui l'habitent? Forces plus susceptibles de lui ouvrir la voie du sens que toutes les fausses divinités : l'économie, la science, les vedettes, le sport, les nouvelles technologies, avec lesquelles il a tenté de combler le vide après avoir « tué » Dieu.

Cependant, ce n'est pas sans un détour obligé du côté des fondements théoriques que nous pourrons nous tourner vers l'éducation de l'être libre. D'abord parce qu'il est important de préciser ce que nous entendons par liberté, sur quoi elle repose et dans quelle mesure il est possible de concevoir l'idée d'un humain libre et celle de son éducation. Ensuite, parce que précisément, depuis le projet initial de la modernité d'éduquer l'Homme libre, non seulement la conception de l'Homme, mais aussi celle de la liberté et de la connaissance ont été mises à mal et réclament une révision fondamentale.

0.1 Les fondements

Pour donner un bref aperçu de la situation, précisons que la liberté qui nous intéresse est celle de l'individu, « propre à l'époque moderne » et non la liberté politique dans laquelle Benjamin Constant voit « la marque de l'Antiquité gréco-romaine » (tiré de Hatzenberger 1999, p. 37). En fait, les concepts de liberté et d'individu sont contemporains. On les voit poindre à une période où l'Homme commence à

¹ Loin de nous l'idée de minimiser la misère dans laquelle vit la majorité des enfants de la planète, hors Occident, cependant, il s'agit le plus souvent d'une misère liée aux conditions de vie économiques ou politiques (conflits armés, etc.). Ce qui est caractéristique de l'Occident, c'est précisément que les enfants vivent dans des pays riches qui ne sont pas touchés directement, intérieurement, par des conflits armés. La détresse des enfants occidentaux est donc d'un autre ordre et provient d'un autre type de « manque », bien qu'elle puisse être accompagnée de pauvreté ; elle se manifeste surtout par une augmentation de l'anxiété, de la dépression et de différents « troubles » de nature psychologique ou « mentale » ou, pourrions-nous dire, de nature spirituelle.

se percevoir différemment et où il questionne son rapport à Dieu et à la religion, mais aussi à la nature. Une période transitoire entre le Moyen-Âge, au cours duquel le religieux et ses prescriptions occupaient toutes les sphères de l'activité humaine, et le monde moderne qu'on dit désenchanté parce qu'il a procédé à la désacralisation de la nature du lien social et de tout ce qui constituait l'ordre cosmique. On présente généralement la Renaissance comme une période de grandes transformations à plusieurs égards, qu'il s'agisse des arts, des sciences, des grandes découvertes, de la politique, de la religion ou de la philosophie. Bien qu'elle reflète encore une forme d'équilibre entre l'Homme et Dieu, cette époque est, néanmoins, résolument tournée vers l'avenir par l'intérêt particulier qu'elle accorde à l'Homme. Elle se présente comme une terre fertile dans laquelle a germé l'Homme moderne et c'est sans doute la raison pour laquelle plusieurs historiens et philosophes se tournent vers la Renaissance pour trouver les racines de l'individu.

Or, dans cette quête, l'*Oratio* de Pic de la Mirandole apparaît pour plusieurs philosophes comme un texte charnière dans l'histoire de l'individu et dans la réflexion sur la liberté et sur la dignité de l'Homme². Ce texte, dans lequel l'auteur cherche à saisir la condition véritablement propre à l'Homme, justifie toute l'admiration qu'on peut avoir pour cet être et fonde sa dignité. Insatisfait des arguments invoqués généralement pour défendre la supériorité de l'Homme, il se tourne vers le contexte de son origine et attribue ce discours au Créateur :

Je ne t'ai donné ni place déterminée, ni visage propre, ni don particulier, ô Adam, afin que ta place, ton visage et tes dons, tu les veuilles, les conquies et les possèdes par toi-même. La nature enferme d'autres espèces en des lois par moi établies. Mais toi, que ne limite aucune borne, par ton propre arbitre, entre les mains duquel je t'ai placé, tu te définis toi-même. Je t'ai mis au milieu du monde, afin que tu puisses mieux contempler autour de toi ce que le monde contient. Je ne t'ai fait ni céleste ni terrestre, ni mortel, ni immortel, afin que, souverain de toi-même, tu achèves ta propre forme librement, à la façon d'un peintre ou d'un sculpteur. Tu pourras dégénérer en formes inférieures, comme celles des bêtes, ou régénéré, atteindre les formes supérieures, qui sont divines (Pic 1993, p. 5-7).

L'Homme présenté par Pic en 1486 apparaît comme un être exceptionnel, mis par Dieu au centre du monde, un être recelant en lui toutes les potentialités de la nature et dont la caractéristique propre se trouve dans sa liberté de les actualiser comme il lui convient; un être responsable, par ses choix, du

² C'est Jacob Buckhardt qui redécouvre Pic de la Mirandole au XIX^e siècle et fait de lui, et de son *Oratio*, mieux connu sous le titre de *Discours sur la dignité de l'homme, le*, ou du moins *un des* précurseurs de la modernité. Cette interprétation sera reprise par plusieurs, dont Ernst Cassirer et Charles Taylor, mais également contestée par d'autres. Voir à ce sujet H. De Lubac, *Pic de la Mirandole...*, 1974, F. Roulier, *Jean Pic de la Mirandole...*, 1989, E. Cassirer, *Individu et cosmos dans la philosophie de la renaissance*, 1983 et C. Taylor, *Les sources du Moi...*, 1998.

devenir de l'univers, que lui seul peut amener à son entière réalisation par le chemin de la connaissance³. La dignité de l'Homme lui vient donc à la fois de son indétermination, de sa liberté et de ses facultés de connaître et d'agir, car c'est grâce à elles qu'il peut distinguer les bêtes et les anges et choisir de s'élever vers les formes supérieures ou de dégénérer dans des formes inférieures. Si la conception de la dignité de l'Homme développée par Pic peut constituer un pas vers la modernité, ou, comme l'écrit Charles Taylor « frayer la voie à une étape où les fins de la vie humaine ne se définiront plus par rapport à un ordre cosmique, mais où on les découvrira (ou les choisira) à l'intérieur de soi », la distance qui sépare la vision picienne du sujet moderne est, néanmoins, considérable (Taylor 1998, p. 260). En effet, l'Homme de Pic s'inscrit dans un ordre cosmique où, bien qu'il puisse se mouvoir librement — car lui-même ne se rattache pas à un espace particulier —, les éléments ont leur emplacement propre et où les valeurs sont indiscutables. En outre, l'individu appartient à un Tout et sa liberté ne le dispense pas de sa responsabilité envers l'univers. Surtout, la liberté de l'Homme n'implique en rien l'absence de finalité : s'il peut choisir la fange, c'est qu'il est libre de ne pas réaliser son destin, mais celui-ci ne peut être ailleurs que dans l'union avec Dieu.

Toutefois, cette image de l'Homme digne et libre « alimente » selon Taylor, le « changement monumental dans la conception du moi » qui mènera à la naissance de l'individu moderne (Taylor 1998, p. 260). En effet, pour s'affranchir de la tutelle de Dieu et inscrire sa vie dans un parcours terrestre plutôt que dans l'obtention d'un salut après la mort, l'Homme doit d'abord prendre conscience de lui-même, comme individu, de ce qui lui est propre, de son rapport à l'autre; il doit avoir une certaine confiance dans ses possibilités de connaître et d'agir. Il doit être en mesure de réaliser que son devenir dépend de lui, car comme l'écrit Pic, si l'homme n'a « ni place déterminée, ni visage propre, ni don particulier », c'est par son propre effort qu'il peut se distinguer, se dépasser et se réaliser. On peut donc voir dans ce portrait de l'Homme libre, le prélude nécessaire au rêve des humanistes du XVI^e siècle de créer « une société nouvelle et harmonieuse construite par l'homme et pour l'homme » (Paturet 2003, p. 55). Rêve dont la réalisation rend l'éducation nécessaire. En effet, c'est dans l'esprit de donner à l'autonomie en germe des fondements solides que l'éducation prend son sens, pour libérer l'Homme de l'autorité, incarnée à cette époque en grande partie par l'Église, et pour lui permettre de créer un monde nouveau. « À sa fine pointe, l'histoire occidentale affirme le primat de la liberté et de la responsabilité humaines. Cette conviction est au cœur des grandes révolutions qui ont jalonné les derniers siècles » (Grand'Maison 1978,

³ Par la connaissance, l'Homme réalise sa fonction médiatrice, en ramenant les parties en un tout unifié, et participe ainsi à la création. « Si l'homme n'était pas le miroir qui l'unifie, le monde s'éparpillerait en une poussière de choses, grains de sable que rien ne rassemble et n'unit » (Olivier Boulnois, *Pic de La Mirandole*, 1993, p. 312). La liberté de l'homme engage donc sa responsabilité envers la création. L'engagement dans la connaissance prend ainsi, comme le dit Karine Safa, une « valeur de loi morale », car « l'objet de la connaissance étant le divers du phénomène, tous les ordres de réalité sont soumis à la puissance créatrice de l'esprit humain » (K. Safa, *L'Humanisme de Pic de la Mirandole, l'esprit en gloire de métamorphoses*, 2001, p. 65).

p. 21). Il y a donc, à la source de l'éducation moderne, une conception de la dignité de l'Homme qui implique sa liberté et une volonté d'inscrire cette dernière comme finalité de l'éducation.

Pourtant, tout ce qui caractérisait ce point de départ, la confiance en l'Homme pour créer un monde nouveau, la reconnaissance de sa dignité, de sa liberté et de sa possibilité de connaître, s'est peu à peu effrité au fil du temps jusqu'à en arriver au point où, aujourd'hui, nous ne savons plus bien à quoi peut tenir cette dignité que nous revendiquons ni comment l'Homme pourrait être libre et pour cause, puisque le discours dominant voit en lui un être déterminé, comme en témoigne l'*hypothèse stupéfiante* de Francis Crick : « L'hypothèse stupéfiante c'est que « vous », vos joies et vos peines, vos souvenirs et vos ambitions, le sens que vous avez de votre identité et de votre libre arbitre, ne sont rien de plus que le comportement d'un vaste assemblage de cellules nerveuses et des molécules qui y sont associées. Comme l'Alice de Lewis Carroll aurait pu le formuler : "Tu n'es rien d'autre qu'un paquet de neurones"» (Crick 1994, p. 17).

Le point de vue de Crick ne fait pas l'unanimité, pas plus que le point de vue de Pic n'était l'objet d'un consensus. Cependant, la vision matérialiste de l'être humain, postulant qu'il est un être naturel et que tout ce qui auparavant était attribué à une nature spirituelle procède en fait de l'évolution des espèces, est largement dominante, et constitue, d'une certaine façon, l'aboutissement logique du chemin parcouru depuis les débuts de la science moderne et qu'Olivier Rey qualifie d'*itinéraire de l'égaré* (Rey 2003). Un chemin au cours duquel, nous avons progressivement écarté la transcendance jusqu'à en arriver, comme le disait Friedrich Nietzsche, à « tuer » Dieu, à « vider la mer [...] effacer l'horizon tout entier [...], désenchaîner cette terre de son soleil » (Nietzsche 1982, p. 149). Ce qui nous a conduits, en éliminant son créateur, à tuer aussi l'Homme pour n'en garder qu'une image formelle, celle d'un Homme sans substance, sans liberté, un Homme, comme l'écrit Jean-François Mattéi, « dévasté » par la déconstruction : « La déconstruction a fêté un bal des adieux à tout ce à quoi l'homme s'était identifié dans son histoire. L'adieu à l'âme; l'adieu au corps; l'adieu au sujet; l'adieu à l'œuvre; l'adieu au monde; l'adieu au sens; l'adieu à Dieu [...] l'adieu à l'humanisme et, en son cœur, l'adieu à la condition humaine » (Mattéi 2015, p. 260). Notre projet ne consiste pas à refaire cet itinéraire de l'égaré, que plusieurs ont déjà emprunté et exposé selon de multiples points de vue, mais à voir s'il est encore possible de penser la liberté humaine dans le contexte actuel et de concevoir une éducation dont la finalité soit celle de l'Homme libre, potentiel créateur d'un monde nouveau comme le rêvaient les humanistes à l'aube de la modernité. Pour cela, nous voudrions illustrer très succinctement des moments évocateurs de la transformation de l'image de l'Homme, afin de saisir ce qu'il lui faudrait retrouver pour être libre.

En effet, dans la présentation de Pic, c'est Dieu qui donne à l'Homme sa dignité, sa liberté, sa capacité de connaître et d'agir et c'est aussi Dieu qui ordonne l'univers. Le tout se tient. Cependant, la victoire du nominalisme ouvrira une brèche dans ce monde ordonné où désormais le réel et la connaissance ne sont accessibles que par l'observation extérieure alors que le monde spirituel, le monde des Idées, et Dieu avec lui, sont relayés au domaine de la foi. L'effacement de l'essence des choses inscrit désormais leur finalité hors d'elles-mêmes : « Toute finalité intrinsèque étant exclue, la cause finale s'effondre jusqu'à ce que la cause efficiente seule demeure. Il se produit alors ce qu'on a appelé la "mécanisation de la représentation du monde" qui, en retour, ouvre la voie à une représentation scientifique où la vérité d'une hypothèse est établie en fonction de l'utilité que celle-ci peut avoir pour nous dans l'action » (Taylor 2011, p. 180).

On en voit l'expression chez Bacon de Verulam (1561-1626), le père de la méthode expérimentale de la science moderne. Il y a là, estime Taylor, un « tournant radical », car même si « le monde est une créature de Dieu », l'ordre qu'il lui a conféré perd sa valeur normative. « Il ne s'agit plus de contempler un ordre normatif dans lequel Dieu se serait révélé au travers de signes et de symboles. Il nous faut plutôt être au monde en tant qu'agents obéissant à une rationalité instrumentale qui permet d'œuvrer efficacement au fonctionnement du système pour y découvrir les desseins de Dieu, dans la mesure où c'est à travers ces finalités et non plus par les signes que Dieu se révèle au monde » (Taylor 2011, p. 181). Dieu est donc toujours présent, mais l'entreprise d'effacement de l'horizon est entamée dans cette opération où la culture scientifique troque « un univers de signes cohérents dans lequel tout a un sens pour une machine muette, mais bienfaisante » (Taylor 2011, p. 181).

Par ailleurs, l'expansion de l'humanisme, de la conviction des forces propres à l'Homme et de sa capacité à connaître le monde et à organiser son univers, dont on perçoit le germe chez Pic, entraîne elle aussi, d'une certaine façon, l'affaiblissement de « la présence ordonnatrice de Dieu », même si la croyance en Dieu demeure très forte jusqu'au XIX^e siècle (Taylor 2011, p. 651). La meilleure expression de cette nouvelle force apparaît chez Descartes, qui s'autorise d'abord à douter de tout, mettant ainsi « en scène » sa liberté (Boulad-Ayoub et Vernes 2006, p. 62). C'est à partir de la reconnaissance de sa propre existence que Descartes saisit l'existence de Dieu et qu'il déploie sa vision du monde. « Ce n'est pas parce que le monde extérieur se présente à lui comme réel que Descartes croit à la réalité du monde extérieur, écrit Rudolf Steiner, mais parce que le moi doit croire en lui-même et ensuite en Dieu, et que Dieu ne peut par ailleurs être pensé que comme véracé. Car ce ne serait pas véracé de sa part de représenter à l'être humain un monde extérieur réel si celui-ci n'était pas réel » (Steiner 1991b, p. 109).

La distanciation de l'Homme s'exprime ainsi sous plusieurs facettes qu'il serait trop long d'exposer, mais tant que la foi en Dieu domine, l'univers conserve une certaine cohérence. Cependant, à la suite de Dieu, dont il commence à se voir indépendant, l'Homme subit lui aussi des revers, dont un des plus conséquents vient d'une part de l'assignation, selon Emmanuel Kant, de limites au pouvoir de la raison humaine - « nous n'avons pour penser qu'un entendement discursif » - et d'autre part, de la dénégation de sa possibilité de pénétrer en toute objectivité la réalité des phénomènes, car, selon les termes de Charles Serrus, Kant «a interposé entre le sujet et l'objet deux écrans immuables qui nous rendent la chose en soi inconnaissable » (Serrus dans Kant 1986, p. XVIII et XX).

Pourtant, dans un contexte où le sens et la cohérence offerts par la transcendance perdaient leurs assises, si on peut le dire ainsi, ou, pour emprunter l'image nietzschéenne, quand la chaîne reliant la terre au ciel commençait à se détacher, il aurait fallu que l'Homme redessine l'horizon par ses propres moyens, qu'il parvienne à saisir la cohérence de l'univers. Il aurait fallu qu'il en arrive à élargir son domaine de connaissance, et non pas à le restreindre. C'est ce que recommandaient certains philosophes de l'*Aufklärung*, dont Gotthold Ephraim Lessing qui affirme en 1780, dans *L'éducation du genre humain*, la nécessité d'étudier les vérités révélées et de les transformer en vérités de raison pour que l'être humain puisse continuer à progresser :

Le mot mystère avait un tout autre sens, aux premiers temps du christianisme, que ce que nous entendons aujourd'hui, et la transformation des vérités révélées en vérités de raison est tout simplement nécessaire si cela peut être d'une quelconque aide au genre humain. Lorsqu'elles furent révélées, elles n'étaient certes pas encore des vérités de la raison, mais elles ont été révélées précisément pour qu'elles le deviennent. Elles étaient en quelque sorte comme le résultat que le maître d'arithmétique donne par avance à ses élèves afin qu'ils puissent, dans leurs calculs, s'orienter en quelque manière d'après cette indication. Si les élèves entendaient se contenter du résultat ainsi donné, ils n'apprendraient jamais à calculer, et ils satisferaient bien mal à l'intention qu'avait eue leur maître en leur donnant ce fil conducteur de leur travail (Lessing 1994, p. 50-51).

Au sujet de l'*Aufklärung*, Kant écrivait, en 1784, qu'elle était « ce qui fait sortir l'homme de la minorité ». Dans sa foulée, Kant exhortait l'Homme à avoir le courage de ne plus se laisser diriger de l'extérieur et d'user de sa raison. « Aie le courage de te servir de ta propre intelligence! Voilà donc la devise des lumières » écrivait-il (Kant 1853, p. 2). Pourtant, lui-même choisit de limiter l'usage de l'intelligence « aux simples objets de l'expérience », et de refuser l'accès à des vues transcendantes, en abolissant « le savoir afin d'obtenir une place pour la croyance » (Kant 1986, p. 24). G.W.F. Hegel voit dans cette opération de Kant une défaite de la raison :

L'*Aufklärung* victorieuse a, au fond, fait perdre sa victoire à la raison, parce qu'elle n'a vaincu qu'une caricature de la religion. Cependant, la raison ne fut pas critique seulement à l'égard de la religion, mais avant tout à l'égard de soi-même. Elle parvient ainsi à la propre connaissance de soi. Mais il relève alors de la connaissance de soi de la raison, que cette raison se limite à l'entendement.

Or l'entendement n'est tourné que vers le fini. L'infini ne peut alors qu'être cru. L'ancienne opposition entre foi et savoir se situe maintenant à l'intérieur de la philosophie, en ce sens que la raison critique limite le savoir au fini et par là justement, en regard de l'infini, fait place à la foi. Mais de cette manière, la raison s'est interdit de concevoir son plus noble objet. La raison pose le meilleur d'elle-même comme un au-delà et se fait ainsi de nouveau la servante d'une foi. L'espace vide du savoir ne peut être rempli que par la subjectivité de l'aspiration et du pressentiment (tiré de Brito 1986, p. 296).

Kant, de son côté, estime que malgré le « préjugé que la raison spéculative doit en éprouver dans les possessions qu'elle s'était attribuées envers les hommes » cela n'affecte en rien « l'intérêt général de l'humanité et le profit que le monde tirait jusqu'ici des doctrines de la raison pure », car toutes les preuves concernant « la permanence de l'âme après la mort [...], la liberté du vouloir [...], l'existence de Dieu [...] » n'avaient jamais eu d'effet sur leurs convictions (Kant 1986, p. 25). Convictions qui n'avaient rien à gagner des spéculations de la raison alors que les meilleures preuves étaient directement accessibles à tous : pour la permanence de l'âme, « cette disposition remarquable naturelle à tout homme de ne pouvoir jamais être satisfait par rien de temporel, en tant qu'insuffisant au besoin de son entière destination, peut faire naître l'espérance d'une vie future »; concernant la liberté humaine : « la claire représentation des devoirs, en opposition avec toutes les exigences de nos tendances, suffit seule à faire naître la conscience de la liberté »; et enfin sur l'existence de Dieu : « l'ordre magnifique, la beauté, la prévoyance qui éclatent de toutes parts dans la nature, sont suffisantes toutes seules à faire naître la croyance en un sage et grand auteur du monde, conviction qui se propage dans le public en tant qu'elle repose sur des fondements rationnels » (Kant 1986, p. 25).

D'une certaine façon, Kant avait raison de dire que sa conception n'allait pas changer grand-chose pour l'humanité, du moins à court terme, et c'est sans doute une des raisons pour lesquelles elle a eu une si grande influence, qui perdure encore aujourd'hui, car, écrit Steiner :

Elle ne porte atteinte à aucune des représentations qui se sont gravées dans l'âme humaine au cours de l'évolution de la civilisation occidentale. Elle laisse à l'esprit religieux Dieu, la liberté et l'immortalité. Elle satisfait le besoin de connaissance en lui délimitant un domaine à l'intérieur duquel elle connaît sans aucune réserve certaines vérités. Et même elle accorde une valeur à l'opinion que l'esprit humain a le droit, pour expliquer les êtres vivants, d'utiliser non seulement les lois d'airain, éternelles, de la nature, mais le concept de fin, qui indique clairement qu'il existe dans l'univers une ordonnance voulue comme telle (Steiner 1991b, p. 163).

Cependant, si la foi pouvait encore suffire à garder vivantes l'idée d'immortalité, celle de liberté et celle de l'existence de Dieu au XVIII^e siècle, il n'en est pas de même au XIX^e siècle, « témoin d'une poussée importante de l'incroyance » (Taylor 2011, p. 563). Dès lors, tout ce que Kant avait prétendu combattre avec sa critique, à savoir « le matérialisme, le fatalisme, l'athéisme » etc., se développe allègrement et

intensément au cours du XIX^e siècle (Kant 1986, p. 26)⁴. Il ne s'agit pas d'établir un lien de cause à effet entre l'explosion du matérialisme et la philosophie kantienne, mais on peut dire qu'en limitant le domaine de la connaissance au monde sensible et en écartant la possibilité qu'elle soit objective, Kant a contribué à justifier le relativisme et à paver la voie au matérialisme et à la raison instrumentale déjà en plein essor.

Le second évènement qui allait discréditer l'Homme correspond justement à l'interprétation matérialiste de l'évolution, issue de la théorie de Darwin. Ces deux évènements, la conception kantienne de la raison et la théorie de l'évolution, illustrent comment ce qui constituait la dignité de l'Homme défendue par Pic est entièrement contesté : non seulement il ne peut plus penser l'univers dans son entier, ni connaître le fondement des choses, ce qui restreint son potentiel de liberté, mais ce qui pouvait rester de liberté dans le système kantien est balayé par la science moderne avec la théorie de l'évolution, qui rend tout recours à Dieu inutile et situe l'Homme dans l'ordre de la nature, entièrement déterminé par elle. Freud viendra enfoncer le clou en indiquant de nouvelles limites à la raison, incapable d'accéder aux motivations inconscientes des actions humaines. Dans son vécu quotidien, l'être humain se trouve ainsi divisé entre ses conceptions morales, peut-être aussi sa foi persistante, et la vision du monde proposée par la science et la psychanalyse (qui se veut scientifique).

Cependant, le discours scientifique post darwinien, soucieux d'échapper au dualisme, emprunte plus volontiers la voie moniste matérialiste, y compris dans les sciences humaines s'intéressant à l'éducation. C'est ce que fera John Dewey, par exemple, qui souligne dans tous ses écrits son désaccord avec les approches métaphysiques absolutistes et dualistes et leur vision d'un monde immuable ne rendant pas compte de la dynamique réelle de l'expérience humaine et freinant même, en proposant des barrières ontologiques, la recherche d'une continuité dans les processus et dans ce qui existe. Prenant ses distances de ces philosophies, Dewey veut expliquer et comprendre l'être humain et son environnement comme constitutifs d'un tout unifié, la nature, dont le principe fondamental est le changement propre à l'expérience. Bien que l'être humain se distingue par sa complexité, son apparition s'inscrit néanmoins, selon Dewey, dans la continuité du phénomène de l'évolution de la nature et tout ce qui caractérise la vie humaine peut être envisagé dans le cadre d'un processus expérientiel d'adaptation à des conditions

⁴ « La critique peut seule couper dans leurs racines le matérialisme, le fatalisme, l'athéisme, l'incrédulité des libres penseurs, le fanatisme, la superstition, fléaux qui peuvent devenir nuisibles à tout le monde, enfin l'idéalisme et le scepticisme qui sont dangereux plutôt pour les écoles et ne peuvent que difficilement passer dans le public » (E. Kant, *Critique de la raison pure*, 1986, p. 26).

sans cesse changeantes⁵. On voit bien ici l'influence darwinienne. C'est aussi un monisme matérialiste qu'adopte Jean Piaget, tenant à l'écart toute philosophie ou métaphysique qui pourrait altérer son approche scientifique⁶. « Dans l'ordre des sciences, la psychologie procède des disciplines biologiques » (Piaget 1970, p. 364). Par conséquent, c'est sur la matière observable qu'il étudie l'enfant, soit d'un point de vue biologique. Émile Durkheim adopte également une position moniste inspirée des sciences naturelles et dans laquelle c'est la société qui engendre l'individu et lui attribue une fonction⁷. B.F. Skinner, quant à lui, s'identifie comme un behavioriste radical, c'est-à-dire qu'il considère le comportement manifeste comme le seul objet permettant d'étudier, de comprendre et d'expliquer l'être humain. Il conçoit l'individu comme un organisme au sens biologique du terme, dont les caractéristiques physiologiques et anatomiques sont le reflet des modifications que l'environnement a produit, au cours de l'évolution, sur son matériel génétique. Bien qu'il reconnaisse l'existence des sentiments, des émotions, des idées, il les voit comme des manifestations du corps physique qui ne peuvent être considérées comme des informations pertinentes concernant les causes du comportement (Skinner 1979, p. 23-24).

Tous ces penseurs, qui sont à l'origine de la plupart des orientations pédagogiques actuelles, adhèrent à une vision de l'être humain totalement différente de celle défendue par Pic et aussi de celle des humanistes qui souhaitaient éduquer l'Homme libre. Tout ce qui faisait de lui un être digne, son indétermination, sa pensée, ou sa faculté de connaître le monde afin de distinguer le bien du mal et de choisir de réaliser ou non son destin, sa responsabilité envers la création, sa liberté, tout cela lui a été retiré. En effet, chez Dewey, Durkheim, Piaget et Skinner, en deçà de toutes les nuances qui mériteraient d'être faites, l'Homme est néanmoins déterminé par l'expérience, par la société, par la biologie, ou par l'environnement. C'est avec le principe unitaire dont ils le disent issu que ces auteurs veulent expliquer comment se constitue l'organisme humain, ce qui l'affecte, l'amène à se modifier et comment s'inscrivent ses relations avec l'environnement dans lequel il se fonde. Dans la mesure où l'Homme forme un tout indifférencié avec son environnement, son besoin de connaissance atteint sa

⁵ Cette expérience, qui lie l'organisme et l'environnement, Dewey la définit aussi comme une transaction, soit : « *une situation en devenir continu qualitativement unifiée dans laquelle on distingue un organisme et un environnement* ». Mais il ne faut pas comprendre ici l'organisme et l'environnement comme deux entités séparées et indépendantes et l'interaction comme un phénomène qui les réunit. « L'organisme ne vit que dans et par l'environnement. Il est lui-même une transaction s'étendant au-delà des limites spatiales de l'organisme, et les activités organiques sont autant des produits de l'environnement que de l'organisme » (tiré de G. Deladalle, *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, 1967, p. 394-395).

⁶ « Le dualisme du sujet et de l'objet se ramène à une simple différenciation progressive entre un pôle centripète et un pôle centrifuge au sein des interactions constantes de l'organisme et du milieu. Aussi bien, l'expérience n'est-elle jamais réception passive : elle est accommodation active, corrélative à l'assimilation » (J. Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, 1970, p. 364).

⁷ La fonction de l'éducation est considérable, et son pouvoir également, car les dispositions de l'Homme à sa naissance sont « très générales et très vagues » alors que pour remplir un rôle utile à la société, il doit devenir un « personnage très défini » (E. Durkheim, *Éducation et sociologie*, 1985, p.63-64).

plus simple expression en se limitant à une dimension utilitaire. Par conséquent, la pensée peut être réduite à une fonction d'adaptation; elle n'est requise que dans le cadre de l'action, pour permettre à l'expérience de reprendre son cours, pour solutionner des problèmes d'ordre pratique. Pour ce qui concerne la liberté, elle se limite à une façon particulière d'orienter l'expérience sans pourtant échapper à l'emprise déterminante des conditions biologiques, sociales ou environnementales, une liberté fondée sur l'action et dont la valeur ne dépend pas du sujet, car son principe fondateur n'est pas simplement constitutif et explicatif, mais il est également normatif⁸.

Cette vision de l'Homme qui a conduit à la confusion actuelle ne procède pas véritablement d'une exigence scientifique, mais d'un choix ontologique, celui de rejeter le dualisme et, surtout, l'option spirituelle. Le biologiste et généticien évolutionniste Richard Lewontin en témoigne :

Notre empressement à accepter les thèses scientifiques qui vont à l'encontre du sens commun est la clé permettant de comprendre le véritable conflit qui oppose la science au surnaturel. Nous prenons le parti de la science *malgré* l'absurdité manifeste de ses constructions, *malgré* le fait qu'elle échoue à honorer ses promesses extravagantes de santé et de vie, *malgré* la tolérance dont fait preuve la communauté scientifique pour des histoires à peine justifiées, parce que nous avons un engagement préalable, un engagement envers le matérialisme. [...] Ce n'est pas que les méthodes et les institutions scientifiques nous forcent en quelque façon à accepter une explication matérielle du monde phénoménal; au contraire, c'est nous qui sommes forcés, par notre allégeance *a priori* aux causes matérielles, à créer un appareil d'investigation et un ensemble de concepts qui produisent des explications matérielles, quelque contre-intuitives et mystifiantes qu'elles soient pour le non-initié. En outre, le matérialisme est absolu, car nous ne pouvons tolérer qu'un Dieu passe la porte (cité dans Taylor 2011, p. 959).

Pourtant, cet itinéraire dans lequel l'Homme perd sa liberté et les moyens d'y accéder n'était pas l'unique voie possible. La séparation entre le monde sensible et le monde spirituel, auxquels se sont employés à leur façon la science moderne et la philosophie, jusqu'à détacher l'Homme du monde spirituel tout en l'isolant dans l'univers naturel n'était pas incontournable. Il n'était pas obligatoire de laisser de côté une des dimensions fondamentales de l'être humain et de le vider de sa substance. En effet, contemporain de Kant, Johann Wolfgang von Goethe choisit une voie différente dans laquelle il met à profit à la fois l'observation sensible et la pensée créatrice pour atteindre une science qualitative

⁸ Pour J. Dewey, par exemple, ce qui donne sa valeur à une action se trouve dans ses conséquences, c'est-à-dire dans le rétablissement de l'ordre de l'expérience qui a été temporairement troublé et qui a nécessité l'action en question. « Si idées, significations, conceptions, notions, théories et systèmes sont utiles à la réorganisation active d'un environnement donné pour enlever quelques problèmes ou perplexités particulières, alors leur validité et leur valeur se mesurera à la tâche accomplie. S'ils réussissent dans leur mission, alors ils sont fiables, justes, exacts, vrais et bons. S'ils ne parviennent pas à dissiper la confusion, à éliminer les défauts, s'ils ajoutent à la confusion et à l'incertitude, s'ils font plus de mal que de bien lorsqu'on fonde sur eux nos actions, alors ils sont mauvais. Confirmation, corroboration et vérification résident dans l'œuvre accomplie et ses conséquences. [...] La logique expérimentale appliquée à la morale évalue le bien à sa capacité à remédier aux maux existants. De la sorte, elle contribue à la signification morale des sciences naturelles » (J. Dewey, *Reconstruction en philosophie*, 2003, p. 135 et 147).

tout aussi rigoureuse que les sciences modernes, mais qui refuse leur tendance réductrice à ne considérer des phénomènes que ce qui peut se traduire en formules mathématiques. Cette démarche goethéenne de connaissance dépasse également les limites de la pensée décréetées par Kant et s'autorise même la connaissance du monde vivant grâce à sa « faculté de juger intuitive », à savoir le mode de penser que Kant refusait à l'être humain pour atteindre la connaissance. Voici ce qu'écrivait Goethe à ce sujet, après avoir souligné l'attitude contradictoire de Kant « tantôt paraissant s'efforcer de contenir la faculté de connaissance dans les limites les plus étroites, tantôt indiquant d'un signe discret l'espace au-delà des limites qu'il avait lui-même tracées » (Goethe 1999, p. 198) : « Il est vrai, l'auteur semble indiquer l'existence d'un entendement divin; mais si dans le domaine moral nous sommes censés, par la foi en Dieu, en la vertu et en l'immortalité, nous élever vers une région supérieure et nous approcher du premier des êtres, il pourrait bien en être de même dans le domaine intellectuel, et que, par la contemplation d'une nature toujours créante, nous nous rendions dignes de participer par l'esprit à ses productions (Goethe 1999, p. 199).

Le travail accompli par Goethe dans sa quête pour comprendre le monde des plantes, qui l'avait conduit à percevoir intuitivement la plante originelle et à en faire « une description conforme à la nature », lui semblait tout à fait s'inscrire dans cette ouverture opérée par Kant, mais que ce dernier voulait, arbitrairement, réserver au domaine moral. Ainsi, écrit-il : « plus rien ne pouvait alors m'empêcher d'affronter courageusement *l'aventure de la raison* » (Goethe 1999, p. 199-200). Goethe va donc au-delà de Kant et démontre la possibilité humaine de développer une faculté de connaissance qui dépasse l'entendement et la raison discursive. Pour Goethe, le dualisme n'a pas lieu d'être, la séparation entre le monde spirituel et le monde sensible n'existe pas hors de l'Homme et si la connaissance implique l'analyse faite par l'entendement, elle doit néanmoins, par la raison, rétablir l'unité, non pas comme un universel analytique obtenu par abstraction, mais par la saisie intuitive de l'idée : « le concept est la *somme*, l'idée le *résultat* de l'expérience; faire la première exige l'entendement, appréhender le second, la raison » (Goethe 1999, p. 309). L'effort de Goethe, écrit Paul-Henri Bideau, « vise en fait à préserver l'unité de l'être humain dans son rapport avec l'univers » (Goethe 2000, p. 17).

Il y a là, selon nous, la possibilité de sortir de l'impasse apparente dans laquelle nous nous trouvons en Occident aujourd'hui. En effet, nous sommes déchirés entre la nécessité de la liberté humaine, fondement de l'éthique et de la responsabilité sur lesquelles reposent nos démocraties, et l'incapacité dans laquelle nous sommes de définir l'homme et de situer cette possibilité de liberté tellement son image s'est transformée au cours des derniers siècles et surtout depuis l'avènement des sciences humaines. Par ailleurs, l'éducation repose nécessairement sur une vision de l'être humain à partir de

laquelle on définit la finalité à atteindre et les moyens d'y parvenir. Il nous faut donc à la fois revoir les fondements ayant mené à cette impasse et trouver le chemin de l'application pratique. Comme le suggérait le physicien allemand Hans-Peter Dürr, il faut prendre acte des limites de la science moderne et s'ouvrir à un autre mode de connaissance : « la pensée scientifique est problématique là où l'imbrication est forte et la complexité, grande. Pour ne pas rester aveugle dans la variété, nous ne devrions pas renoncer à considérer le monde globalement et intuitivement » (Dürr 1994, p. 57).

0.2 L'application : éduquer vers la liberté

Considérer le monde globalement et intuitivement, c'est ce que nous propose Rudolf Steiner, qui, dans la foulée de Goethe, emboîte le pas de la défense de la dignité humaine, de sa faculté de connaître et de sa liberté. Il fonde une approche pédagogique reposant sur une connaissance globale de l'enfant en devenir, acquise grâce à cette faculté intuitive dénigrée par Kant, développée par Goethe et qu'il pousse lui-même plus loin encore. C'est donc en compagnie de Rudolf Steiner que nous procéderons à notre enquête. C'est à lui que nous poserons la question de la possibilité d'éduquer un Homme libre, d'éduquer vers la liberté. Nous voulons, dans ce travail, faire l'hypothèse que cela est possible. Cependant, il nous faudra auparavant effectuer le long détour pour rétablir des fondements solides à notre éthique appliquée de l'éducation vers la liberté.

Notre objet étant l'éducation vers la liberté, il ne suffit pas de faire la démonstration théorique ou philosophique de la possibilité de liberté. Encore faut-il voir comment on peut passer de la théorie à la réalité dans un cadre éducatif. Dans un texte portant sur la liberté, Paul Ricoeur écrit que du point de vue philosophique fondamental, « le discours sur la liberté procède d'une question : comment la réalité dans son ensemble doit-elle être constituée pour qu'il y ait dans son sein quelque chose comme la liberté? » (Ricoeur 2014, p. 1). Cette question, précise-t-il, est reliée à celle concernant la possibilité pour l'agent d'être le véritable auteur de ses actes, des points de vue psychologique et éthique. Dans le cadre de notre étude, cette question pourrait se traduire par : comment, selon Steiner, la réalité éducative doit-elle être constituée pour qu'on puisse dire qu'elle a en son sein ce qu'il faut pour mener à la liberté en théorie et en pratique? Quelles sont, selon Steiner, les conditions de possibilité d'une éducation vers la liberté? Les conditions pour que l'agent devienne le véritable auteur de ses actes? Les conditions pour que cette liberté puisse servir de fondement à l'éthique?

Voilà les questions d'ordre général auxquelles nous devons répondre pour vérifier notre hypothèse. Par ailleurs, dans la mesure où le contexte dans lequel nous voulons étudier la possibilité de liberté est

particulier en lui-même, il s'y rattache certaines difficultés que nous aurons à considérer. Ce sont des questions relatives à ce que Jean-Bernard Paturet appelle « l'aporétique de la raison éducative », qui résultent « *de la nature même de l'acte éducatif qui met en présence deux fonctions dont la contradiction paraît insurpassable, et, par conséquent, oblige à un dépassement sans cesse renouvelé sans que, pour autant, soient supprimées les apories* » (Paturet 2003, p. 53). Ces questions illustrent différents aspects de la difficile relation entre l'éducation et la liberté qu'il nous semble important de garder à l'esprit afin de mieux orienter notre évaluation de la possibilité de liberté.

La première aporie réfère à cette apparente contradiction entre le fait même d'éduquer, qui suppose un certain modelage, une certaine intégration à une société, à un environnement préexistant, et l'idée de vouloir par là émanciper ou libérer l'Homme (Paturet 2003, p. 53-57). La seconde aporie vient de ce que Paturet identifie comme « l'insociable sociabilité de l'homme », soit une forme d'égoïsme qui tire à l'écart le désir de l'Homme entre la volonté d'être parmi les autres et celle de s'isoler, de résister, de se distinguer. La tâche de l'éducation exige alors un certain doigté afin d'amener l'Homme à la socialité sans toutefois le soumettre (Paturet 2003, p. 57-59). La troisième aporie oppose l'identité et l'ipséité. L'identité définie de l'extérieur, par la génétique, l'environnement, la société, qui marque « l'inscription de l'individu dans un groupe social »; une identité imposée donc, face à l'ipséité, entendue comme cette part infinie et mystérieuse de l'homme qui fait que je suis moi-même et non un autre, part qui échappe à la détermination et à la science (Paturet 2003, p. 60). Face à ce mystère, l'éducation ne peut se résumer à l'application de techniques pédagogiques inspirées de sciences qui se rapportent à une forme plus générale de l'humanité et dont on voit l'expression dans l'identité. L'acte éducatif doit alors être envisagé comme une relation qui met face à face « un sujet vis-à-vis du mystère d'un autre sujet » (Paturet 2003, p. 62). La quatrième aporie oppose la catégorie à la personne. Ici Paturet signale l'importance et aussi la nécessité des catégories dans la structure éducative, qu'il s'agisse de catégories d'âge, de catégories relatives au classement des individus quant à leurs difficultés d'apprentissage, leurs handicaps, leurs problèmes de comportement, ou encore des catégories qui situent les enseignants et les élèves chacun dans leurs rôles respectifs. Or, ces catégories s'opposent d'une certaine façon à la possibilité de considérer la personne dans sa singularité. Pour qu'il y ait éducation, il faut pourtant arriver à dépasser ces catégories et permettre la rencontre humaine (Paturet 2003, p. 62-65). La cinquième aporie concerne plus directement le processus d'apprentissage, qui est à la fois rupture et continuité. Rupture dans le sens où il y a un effort d'arrachement à la facilité de l'opinion immédiate pour s'élever vers la lumière de la connaissance, et continuité parce que la connaissance n'est pas négation des savoirs antérieurs, mais leur réorganisation en un portrait toujours plus clair. La difficulté éducative réside ici dans l'art dynamique de la progression. Il s'agit de sortir de la continuité en emmenant l'enfant à s'intéresser à

autre chose que ce qui le concerne immédiatement et à se poser de nouvelles questions, mais de telle façon que la rupture ne soit pas trop brutale et, faute d'être assimilée correctement, mène à l'endoctrinement plutôt qu'à une évolution de sa propre conception du monde (Paturet 2003, p. 65-68). La dernière aporie relevée par Paturet oppose l'universel au particulier. Elle réfère à une conception de la nature humaine qui reposerait sur l'identification d'universaux anthropologiques entendus comme « structures des possibles » (Paturet 2003, p. 69). Ces universaux s'expriment par exemple dans l'habileté à parler, à apprendre, à agir, dont la manifestation dépend néanmoins de l'appartenance à une communauté humaine qui, elle, est particulière. La difficulté ici réside dans la confusion entre ce qui est universellement humain et ce qui relève d'une manière particulière de vivre qui paraît naturelle. Le risque se trouve dans la conception d'une humanité universelle complètement abstraite en raison de son arrachement à une communauté particulière. Pour rendre libre ou autonome, c'est-à-dire pour permettre l'expression de l'humanité universelle, l'enjeu éducatif implique donc à la fois « l'arrachement » à toute détermination qui vient de la culture particulière, et « l'enracinement » dans une communauté singulière (Paturet 2003, p. 68-71).

Chacune de ces apories, identifiées par Paturet, soulève donc certaines difficultés directement liées aux conditions d'une éducation vers la liberté et que nous voulons confronter à la vision proposée par Steiner afin de voir si elle permet de les résoudre. Steiner a introduit lui-même les enseignants à son approche pédagogique, quelques jours avant l'ouverture de la première école la mettant en pratique, en 1919 à Stuttgart, et il a assuré un suivi constant de l'évolution des élèves et des enseignants de cette école jusqu'à peu de temps avant sa mort, en 1925. On peut donc trouver sa vision exprimée dans plusieurs documents reprenant les écrits, les conférences ainsi que les communications de Steiner avec les enseignants, les parents et les élèves. Il existe également plusieurs écrits d'auteurs ayant poursuivi une réflexion à partir des éléments fondamentaux présentés par Steiner et sur la pédagogie Waldorf. L'étude de ces différents documents nous a permis d'identifier des éléments pouvant former un cadre pour structurer notre examen des conditions de possibilité de la liberté. Ces éléments, nous les avons appelés « les piliers de la liberté » dans la pédagogie Waldorf. Trois grands piliers de la liberté nous sont apparus, soit :

1. La société dans son sens large : les gouvernements et les institutions chargées des orientations, des programmes et de l'administration de l'éducation (ministère, les commissions scolaires), les écoles, les syndicats, les collègues d'enseignants, les parents.
2. L'enseignant : comme responsable de la relation éducative.
3. La méthode pédagogique : qui doit nécessairement reposer sur une connaissance de l'être humain, de l'enfant en devenir.

Notre enquête explorera successivement chacun de ces piliers afin de voir en détail et en profondeur comment s’y articule l’idée de liberté, comment s’y présentent les apories et s’il est possible de les résoudre. Nous ferons donc une entrée dans l’univers de la pédagogie, ce qui pourra sembler hors norme dans le cadre d’une thèse en philosophie. Pourtant, cette incartade, qui nous paraît nécessaire, révélera son importance en illustrant le plus concrètement possible ce qui serait, sans ce détour, demeuré une liste de belles formules interprétables à souhait. Le cas du Québec sera pris comme témoin tout au long de la thèse, accompagnant, dans ses ancrages théoriques et rhétoriques, le processus d’enquête sur les conditions de possibilité de la liberté. Cependant, il nous faut préciser dès maintenant que cela ne présume rien de ce qui se passe dans la réalité des classes, autant dans les écoles régulières du Québec que dans les classes des écoles à pédagogie Waldorf. Nous n’avons procédé à aucune enquête de terrain.

0.3 Le déroulement

Notre recherche se déploie en deux grandes sections : la première est consacrée aux fondements et la seconde porte sur l’application dans la réalité. Le premier chapitre de la section des fondements est consacré à la présentation des concepts fondamentaux de l’approche steinerienne, que nous avons inscrits dans le contexte actuel afin de mieux préciser ce qui les distingue et de faire valoir leur pertinence. Dans le second chapitre, nous présentons la méthode goethéenne de connaissance dans son rapport avec la méthode scientifique et son déploiement, par Steiner, en une science de l’esprit. Cet exposé tient son importance du fait que la méthode goethéenne, comme pierre d’assise de la démarche de connaissance, constitue également un des fondements de la méthode pédagogique et sert, en outre, de prémisses au travail intérieur de l’enseignant. Cette traversée théorique consignée dans le cadre conceptuel et dans le chapitre sur la méthode scientifique pourra sembler long, mais compte tenu de l’écart entre les conceptions actuelles et celles de Steiner, ce passage nous apparaît incontournable. Quelle cohérence pourrions-nous revendiquer pour notre démonstration pratique si elle ne reposait pas sur des fondements solides et bien expliqués? L’éducation implique nécessairement une vision de l’être humain, mais nous avons vu la difficulté aujourd’hui d’obtenir une image de l’Homme qui lui rende justice. En effet, comment peut-on prétendre connaître l’être humain si la connaissance elle-même est mise en doute, ainsi que la pensée? Et si la connaissance est possible quelle méthode faut-il favoriser si celle préconisée par les sciences modernes ne parvient pas à saisir l’humain dans son intégralité? Ce sont là des problèmes réels que nous ne pouvons escamoter, car ils se situent précisément à l’endroit où nous pouvons soit demeurer face à l’impasse actuelle ou bifurquer vers une voie différente, mais ouverte.

La seconde section, consacrée à l'enquête proprement dite se divise en cinq chapitres : le chapitre trois explore le premier pilier, celui de la société, dans lequel les conditions de possibilité de la liberté sont envisagées du point de vue des grandes orientations, des finalités et du rapport entre l'intérêt individuel et l'intérêt de la société. Le quatrième chapitre s'intéresse au second pilier, celui constitué par l'enseignant et la relation éducative. Le cinquième chapitre s'attaque à la méthode pédagogique qui doit nécessairement reposer sur une connaissance de l'être humain. C'est la raison pour laquelle nous avons intégré l'exposé sur la conception anthropologique de Steiner dans ce chapitre, afin de pouvoir établir des liens directs entre la méthode et le développement de l'enfant. Ce chapitre est divisé en trois grandes sections correspondant aux trois phases de l'enfance, au cours desquelles la méthode éducative évolue et se transforme au rythme des enfants. Le chapitre suivant porte sur les difficultés soulevées par certains critiques de la pédagogie Waldorf. Avant de conclure, le chapitre sept présente le bilan des conditions de possibilité d'une éducation vers la liberté et du dépassement des apories.

Section I- Éléments fondamentaux

1. Cadre conceptuel

1.1 Le contexte

Pour pouvoir procéder à notre recherche et répondre à nos questions, il est d'abord essentiel de clarifier un certain nombre de concepts dont le sens et la valeur pourraient porter à confusion. Parmi ces concepts, il y a la connaissance, la pensée, le sentiment, la volonté, la liberté, l'individualité, l'éducation. Puisque notre recherche porte précisément sur la possibilité d'une éducation vers la liberté selon l'approche steinerienne, il nous apparaît nécessaire d'adopter un cadre conceptuel qui permette l'expression de cette vision. Cependant, nous tenterons de la situer dans le contexte dans lequel elle a émergé ainsi que dans le contexte philosophique et scientifique actuel.

Steiner a développé les fondements philosophiques de sa pensée et défini la plupart des concepts ci-haut mentionnés dans trois ouvrages fondamentaux qui se recoupent et se complètent, à savoir : *Une théorie de la connaissance chez Goethe (Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller, 1886)*, *Vérité et science (Wahrheit und Wissenschaft, 1892, thèse de Doctorat)*, et *La philosophie de la liberté (Die Philosophie der Freiheit, 1894)*. Cependant, on peut retrouver dans ses écrits ultérieurs et aussi dans plusieurs conférences dont les textes ont été imprimés d'après des sténogrammes, un certain nombre de précisions et d'approfondissements susceptibles d'enrichir la compréhension de certains concepts.

Durant les années 1880, penché sur l'étude de la science et de la philosophie de l'époque, Steiner s'interroge sur leur capacité à répondre aux aspirations humaines et formule cette remarque : « Nous avons une science que personne ne demande, et un besoin scientifique qui n'est satisfait par personne » (Steiner 1991d, p.31). Selon lui, les questions traitées par la philosophie issue de l'agnosticisme étaient « d'un genre si lointain et abstrait que cela n'avait absolument rien à voir avec la vie ardente de l'âme cherchant une solution aux véritables énigmes de l'existence » (Steiner 1991d, p.31). À l'époque où Steiner écrit les ouvrages fondamentaux mentionnés plus haut, la réflexion philosophique est grandement influencée par les idées de Kant, et particulièrement par les limites qu'il attribue à la possibilité de connaître, avec pour résultat que « le principe selon lequel nous n'avons de savoir que nos représentations [...] est devenu, pour les philosophes, une conviction quasi générale » (Steiner 1982, p.41). Cette situation préoccupe grandement Steiner, dont l'expérience personnelle ne permet pas de partager une vision voulant imposer à la connaissance des limites telles qu'elle refuse à l'Homme l'accès à la réalité.

Pendant que la philosophie perd confiance en la possibilité d'accéder à la connaissance par le moyen de la pensée, la vision scientifique veut, quant à elle, fonder ses certitudes sur l'observation du monde extérieur. L'influence de la méthode scientifique sur la pensée philosophique tout au long de l'époque moderne a d'ailleurs mené, selon Steiner, à une quête de certitude en ce qui concerne l'âme humaine qui fait en sorte de « donner à la philosophie une forme scientifique » et ainsi de perdre « le sens des questionnements philosophiques » (Steiner 1991c, p.242). Ce constat sera aussi celui de Martin Heidegger, qui écrit : « La « philosophie » est dans la nécessité constante de justifier son existence devant les « sciences ». Elle pense y arriver plus sûrement en s'élevant elle-même au rang d'une science. Mais cet effort est l'abandon de l'essence de la pensée. La philosophie est poursuivie par la crainte de perdre en considération et en validité, si elle n'est science. On voit là comme un manque qui est assimilé à une non-scientificité » (Heidegger 1966, p.69). C'est dans le courant pragmatique que Steiner voit la manifestation la plus nette de cette influence. Courant voulant « placer toute quête humaine de la vérité sur un terrain sûr », ne reconnaissant à la pensée que le pouvoir d'éclairer « les buts de la vie », et pour lequel la connaissance se réduit à un produit de la volonté, alors que depuis les Grecs et jusqu'à Hegel, la pensée permettait à l'être humain de « pénétrer jusqu'à la source de l'existence » (Steiner 1991c, p.243).

Par ailleurs, à cette même époque, Steiner s'intéresse grandement à la théorie de l'évolution, en plein développement, notamment grâce aux travaux de Haeckel, mais il est très préoccupé par la forme qu'elle veut prendre en empêchant toute considération d'un élément spirituel et de son action possible. Pour Steiner, il est inconcevable de faire reposer la réalité spirituelle sur l'évolution des phénomènes extérieurs sensibles. Il est convaincu que « pour comprendre l'évolution du monde, il faut voir qu'à côté et en dehors de l'élément non spirituel du début, à partir duquel se développera ensuite la spiritualité humaine, il existe une réalité spirituelle » (Steiner 2000c, p.10).

C'est habité de cette conviction que Steiner tente de s'affranchir des démarches philosophiques de son époque pour trouver dans le moi conscient un point d'appui pour la connaissance. Ayant eu l'occasion de se pencher sur l'ensemble de l'œuvre de Goethe, et notamment sur ses écrits scientifiques⁹, Steiner reconnaît chez ce dernier une conception de la connaissance rejoignant la sienne et lui paraissant éminemment plus fructueuse, particulièrement pour ce qui concerne la compréhension du vivant.

⁹ En 1882, alors qu'il n'avait pas encore 22 ans, Steiner s'est fait confier, sous la recommandation d'un de ses professeurs, la tâche de présenter les œuvres scientifiques de Goethe dans une édition des œuvres complètes de Goethe dans la prestigieuse collection *Deutsche National-Litteratur* de Joseph Kürschner. Son étude des œuvres de Goethe, tant scientifiques que poétiques, déjà bien avancée, se poursuit au moins jusqu'en 1897, année où fut publiée la dernière des introductions aux différents volets des œuvres scientifiques de Goethe. Entre temps, il avait publié, en 1886, un premier livre sur l'épistémologie de la pensée goethéenne édité aujourd'hui en français sous le titre *Une théorie de la connaissance chez Goethe*.

Comme Goethe n'a jamais pris la peine de synthétiser son approche sous une forme théorique, Steiner entreprend l'écriture d'une théorie de la connaissance visant à « montrer comment les conceptions scientifiques de Goethe [...] sont aussi susceptibles d'être fondées en elles-mêmes » et, par conséquent, de mener à une véritable connaissance, par le recours à la pensée (Steiner 2000c, p.15). C'est sur la base de cette théorie que Steiner développera par la suite sa philosophie de la liberté ainsi que l'ensemble de son œuvre.

Ces questions relatives à la nature, la valeur et la possibilité qu'offre la pensée d'accéder à la connaissance sont toujours d'actualité et elles s'avèrent fondamentales pour notre recherche, car c'est d'abord sur elles que repose la possibilité d'une liberté humaine. C'est d'ailleurs une controverse concernant la nature et la valeur de la connaissance qui explique en grande partie le conflit opposant les tenants de l'approche traditionnelle ou « libérale » en éducation aux défenseurs des pédagogies dites « nouvelles ». L'éducation libérale défend l'importance d'enseigner des « savoirs » ou des « connaissances », alors que pour les pédagogies « nouvelles » inspirées du constructivisme, toute connaissance trouve son sens dans l'action et perd sa valeur aussitôt le geste dépassé, car la pensée se réduit à une fonction d'adaptation permettant de solutionner des problèmes d'ordre pratique. L'approche libérale fait souvent figure de passéiste dans le climat actuel où on a sans doute encore moins confiance en la pensée et en la connaissance qu'à l'époque de Steiner. En effet, une majorité des auteurs actuels estime que la pensée est déterminée¹⁰ par l'environnement et la génétique et qu'elle ne peut donc donner accès qu'à une connaissance elle aussi déterminée par ces mêmes facteurs. C'est aussi ce que laisse entendre Michaël Foessel dans un texte sur la connaissance où il écrit : « la réflexion contemporaine consiste très largement en une critique de l'entreprise de connaissance » (Foessel, Gingras, Ladière 2013, p.3). Il cite en exemple Heidegger, pour qui « la connaissance nous éloigne de l'être au point de nous faire oublier jusqu'à la question de son dévoilement », et Maurice Merleau-Ponty avec son « désaveu de la science », reprochant à la connaissance de « jeter le discrédit sur le contact naïf avec le

¹⁰ Il est à noter que le simple fait de dire que la pensée est déterminée pose en lui-même un problème, car l'assertion repose elle-même sur une pensée. Francis Caplan a exposé plusieurs des contradictions que cela implique en commençant par rappeler que « le déterminisme signifie qu'un état actuel positif entraîne un autre état actuel positif », ce qui rend théoriquement impossible de « former des idées », car celles-ci ne sont pas des états actuels positifs. Il est en outre impossible de penser, soi-même, qu'on est déterminé sans que cela mène à une contradiction : « Ou je pense que ce que je pense, je le pense parce que c'est vrai, mais [...] cela implique que je ne pense pas que je suis déterminé, car si je suis déterminé, je peux être déterminé à penser quelque chose de faux puisque je peux me tromper. Je dois donc penser que ce que je pense je le pense parce que je suis déterminé et non parce que c'est vrai. Je me contredis alors si je dis que je suis déterminé en pensant que je le dis parce que je pense que c'est vrai ». F. Caplan ajoute plus loin « selon le déterminisme, toutes les théories sont juste bonnes pour le cerveau de ceux qui les conçoivent [...] (car) pour comparer d'une manière légitime deux théories, il faut nécessairement se mettre en dehors de l'une et de l'autre [...]. Il faut adopter un point de vue extérieur. Si les déterministes sont déterminés, ils ne peuvent sortir de leurs cerveaux et de la théorie à laquelle ils sont déterminés. Ils se contredisent donc en disant qu'ils ont raison quand ils affirment qu'ils sont déterminés puisqu'ils affirment qu'ils sont déterminés et que leur affirmation n'a de sens que s'ils ne le sont pas » (F. Caplan, *Entre Dieu et Darwin*, 2009, p. 299-303).

monde sur la base duquel elle s'édifie » (tiré de Foessel, Gingras, Ladrière 2013, p.3). Par ailleurs, Julien Dutant et Pascal Engel rapportent que l'idée même d'une enquête visant simplement à définir ce qu'est la connaissance est contestée par de nombreux sociologues, historiens, mais aussi par des philosophes « qui considèrent que la notion abstraite de connaissance n'a pas de sens » (Dutant et Engel 2005, p.10). Pourtant, nous devons admettre la difficulté pour le sens commun de croire que la connaissance n'a pas de sens, la difficulté de donner raison au scepticisme et au relativisme, de considérer qu'aucune science ne puisse fonder nos orientations; mais n'est-ce pas déjà exprimer une forme de connaissance que de dire qu'elle n'a pas de sens?

1.2 Une théorie de la connaissance

Selon Steiner, l'erreur majeure de Kant et des penseurs qui lui ont succédé, sans toutefois être en accord avec lui sur les limites à imposer à la connaissance, est de ne pas s'être interrogés sur ce qu'est précisément la connaissance (Steiner 1982, p. 9 et 2002, p. 126-127). Ce constat nous semble toujours pertinent aujourd'hui comme nous allons le voir plus loin. En effet, la démarche kantienne n'examine pas la nature de la connaissance; elle tient pour acquis qu'il en existe deux formes, à savoir des connaissances *a priori*, indépendantes de l'expérience, et des connaissances dérivant de l'expérience (Kant 1986, p.31-32). Kant pose ensuite la question fondamentale : « comment les jugements synthétiques a priori sont-ils possibles? » (Kant 1986, p.43) Comme le souligne Steiner, le point de départ d'une théorie de la connaissance devrait être exempt de présupposition, or la question de Kant contient déjà deux présuppositions ne faisant l'objet d'aucune vérification, à savoir « que nous devons disposer, outre l'expérience, d'un autre moyen d'acquérir des connaissances, la seconde que le savoir acquis par l'expérience ne peut avoir qu'une valeur relative » (Steiner 1982, p.33)¹¹.

Pour saisir la nature de la connaissance, il ne suffit pas de tenter de la définir d'un point de vue extérieur, car cela nous mène, comme le soulignait déjà Spinoza, à une « enquête à l'infini », puisque nous avons à décider des critères qui la définissent ou de la méthode de recherche pour arriver à la connaissance (Spinoza 1964, p.189). N'est-ce pas ce à quoi se livrent encore de nombreux philosophes de la connaissance, qui cherchent à établir les critères permettant de distinguer la croyance de la connaissance

¹¹ R. Steiner souligne l'accord du néokantien J. Volkelt au sujet de la « présupposition explicite [...] qu'il existe réellement un savoir universel et nécessaire [...] cette présupposition dont E. Kant ne fait nulle part l'examen approfondi est tellement en contradiction avec le caractère de la théorie critique de la connaissance que l'on peut sérieusement se demander si la "*Critique de la raison pure*" doit vraiment être considérée comme une théorie critique de la connaissance ». O. Liebmann, A. Hölder, W. Windelband, F. Überweg, Ed von Hartmann et K. Fischer, précise R. Steiner, reconnaissent également que Kant « place comme présupposition à la base de ses développements la valeur *a priori* des mathématiques pures et de la science pure de la nature » (R. Steiner, *Vérité et science*, 1982, p.36-37).

et de justifier cette différenciation? Pour comprendre ce qu'est la connaissance, il faut d'abord trouver la voie qui y mène, trouver sa « puissance native », ou autrement dit, le point zéro de la connaissance, même si cette démarche est nécessairement artificielle (Spinoza 1964, p.190). En effet, nous ne pouvons pas nous replonger dans l'état de totale ignorance, mais cela ne nous empêche pas de nous replonger intérieurement dans l'expérience de la connaissance en faisant comme si nous partions de zéro, c'est-à-dire d'« un point de départ encore libre de toute présupposition » (Steiner 1982, p.38). C'est ce que propose Steiner, pour élaborer sa théorie de la connaissance : partir, à l'instar de Spinoza, d'une « autoréflexion de la connaissance en acte » (tiré de Besnier 2005, p.5); partir du point zéro de la connaissance et suivre le cheminement pas à pas. Selon lui : « Si la théorie de la connaissance doit s'étendre à tout le domaine de la connaissance, et en rendre vraiment compte, elle doit prendre comme point de départ quelque chose qui ne soit aucunement atteint par cette activité, quelque chose qui soit même plutôt l'impulsion de cette dernière. Ce par quoi il faut commencer est situé à l'extérieur de la connaissance, ne peut encore être une connaissance » (Steiner 1982, p.38).

La démarche débute donc par l'exclusion de ce qui appartient déjà au domaine de la connaissance (Steiner 1982, p.55). L'expérience de la connaissance ne peut commencer, plus précisément, qu'avec « *l'image du monde telle qu'elle nous est immédiatement donnée* » (Steiner 1982, p.56). C'est-à-dire une image n'ayant fait l'objet d'aucune détermination, sur laquelle aucun jugement n'a été porté. Dans une telle position, l'image du monde nous apparaît totalement incohérente. Entre les objets ou les phénomènes, il n'existe aucun lien ou relation de cause à effet, il n'y a pas d'opposition entre la matière et l'esprit, les objets n'ont aucune valeur, tout prédicat est exclu, l'image est simplement là. L'erreur même est exclue de cette image, précise Steiner, car elle ne peut venir que d'un jugement, elle ne peut « se trouver *qu'au sein de l'acte de connaissance* » (Steiner 1982, p.60). Les illusions sensorielles auxquelles donnent lieu certains phénomènes ne constituent pas des erreurs, car elles relèvent de lois naturelles. Ce n'est pas une erreur de voir la lune plus grosse à son lever qu'à son Zénith; l'erreur serait de juger que sa taille varie véritablement. À cette étape de l'expérience, rien ne peut certifier ou invalider l'éventualité que le monde entier soit une création de notre moi, car il s'agirait là d'une considération issue de la connaissance et non pas d'un point de départ d'une théorie de la connaissance (Steiner 1982, p.62).

Dans ce « donné immédiat », précise Steiner « est inclus tout ce qui peut, en général et dans un sens large, apparaître dans l'horizon de notre conscience : sensations, perceptions, intuitions, sentiments, actes volontaires, images créées par le rêve ou l'imagination, représentations, concepts et idées » (Steiner 1982, p.62). Même les illusions et les hallucinations sont sur le même plan, ainsi que la conscience et la représentation du Moi; notre personnalité propre est perçue comme un fait singulier parmi

d'autres. En fait, tout ce qui est perceptible et se manifeste dans l'espace ou dans le temps fait partie du donné immédiat.

Généralement, les philosophes font d'emblée une distinction entre la conscience et les autres constituants du donné immédiat (Besnier 2005, p.11). Dès lors, leur préoccupation consiste à établir comment peut se réaliser une relation entre le sujet et l'objet. En termes contemporains, on définit généralement la connaissance comme : « la mise en relation d'un sujet et d'un objet par le truchement d'une structure opératoire » (Besnier 2005, p.23). La théorie de la connaissance, dans cet esprit, « s'interroge sur l'origine et la nature des structures que le sujet doit solliciter pour décrire l'objet auquel il est confronté » (Besnier 2005, p.24). Cependant, comme le fait remarquer Steiner, cette distinction entre sujet et objet constitue déjà une forme de connaissance. Elle implique une détermination fondamentale ne pouvant résulter d'une simple perception. Qu'ils veuillent résoudre ou dépasser cette opposition, les penseurs optant pour ce point de départ font reposer leur théorie sur des postulats qui les positionnent à l'intérieur même du processus de connaissance. Hegel, pour qui tout est idée, Karl Popper choisissant « d'interroger les contenus des conceptions scientifiques davantage que les modalités qui les rattachent au sujet connaissant », Francisco Varela pour qui la connaissance est action adaptative, ou Gilbert Ryle renonçant au « mythe » de l'intériorité, aucun d'eux ne part du point zéro de la connaissance (tiré de Besnier 2005, p.55-56 et 62). Ils font tous reposer leur théorie de la connaissance sur ce qui est déjà un produit de la connaissance.

C'est en partant d'une telle opposition entre l'esprit et la matière que, depuis Kant, s'est développée, chez plusieurs théoriciens de la connaissance, la conviction voulant que le monde perçu ne soit qu'une représentation subjective (Steiner 2000c, p.39). En effet, face à la dualité entre le sujet et l'objet, ils ont cru que l'Homme recevait du monde des impressions à partir desquelles il se construisait une image. Ainsi, sa représentation du monde serait une construction subjective de sa conscience (Steiner 1997c, p.182). En outre, les découvertes de la physiologie ayant démontré les multiples métamorphoses jalonnant le processus de transmission de la sensation, entre l'excitation exercée sur les organes des sens jusqu'au cerveau, on a estimé qu'il ne devait plus subsister aucune trace de ressemblance entre la première impression sur les sens et la sensation apparaissant finalement dans la conscience. Cela ne pouvait qu'appuyer la croyance en l'impossibilité de connaître autre chose que ses propres représentations.

Cependant, encore une fois, il ne saurait être question de telles déterminations au point de départ d'une théorie de la connaissance. Pour pouvoir établir le lien entre notre perception sensorielle et la sensation

apparaissant dans la conscience, pour caractériser notre monde apparent comme étant de nature subjective et pour affirmer que tout savoir n'est que représentation, on doit déjà avoir dépassé le stade premier de l'observation; il s'agit déjà d'un « jugement de connaissance bien déterminé » (Steiner 1982, p.44). Or, cette idée selon laquelle le savoir n'est que représentation domine encore aujourd'hui, comme en témoigne cet extrait de Jean-Michel Besnier :

Pour qu'une théorie de la connaissance soit envisagée, il faut au moins que soient clairement distingués le sujet qui connaît et l'objet à connaître [...] Le théoricien de la connaissance se demande alors comment s'effectue cette élaboration qui a conduit au savoir, par quels prismes la réalité est passée avant de devenir un objet pour le sujet qui connaît. Il doit finalement se convaincre du fait que *celui-ci a essentiellement à faire avec ses représentations*, qu'il n'est pas de connaissance sans le truchement de signes pour interpréter le réel, et que, par conséquent, le mécanisme de production de ces représentations et de ces signes peut seul donner les clés de la compréhension du pouvoir de l'homme de s'assimiler ce qui n'est pas lui (Besnier 2005, p.11-12).

Bien que certaines approches actuelles contestent ce rôle attribué à la représentation, tantôt pour fonder le savoir sur des croyances, tantôt par refus de reconnaître le rôle ou même l'existence de la conscience, elles le font précisément en amont du processus d'enquête quant à la nature de la connaissance. Elles ne s'interrogent pas sur la nature de la connaissance, mais sur son fonctionnement. On suppose donc l'existence de la connaissance sans dire ce qu'elle est et on adopte une attitude tout à fait extérieure en cherchant à établir des parallèles entre le fonctionnement de la connaissance humaine et celle des machines à traiter l'information (Besnier 2005, p.72). Ainsi la faculté de connaître devient, pour le cognitivisme, « l'aptitude à gérer les informations venant du monde extérieur » et, comme le précise Besnier, « le problème de la représentation, central pour les théories de la connaissance, laisse désormais la place à celui de la relation entre causalité et intentionnalité » (Besnier 2005, p. 74-75).

Au degré zéro de la connaissance, à partir de la simple observation de ce qui nous est donné, il est impossible de dire qu'il s'agit d'une représentation subjective, et il est aussi impossible de dire qu'il y a une opposition entre Moi et le monde. Ce sentiment de dualité qui nous fait considérer le monde extérieur comme distinct de nous, tout en nous faisant ressentir profondément notre appartenance à ce monde, ne devrait pas être pris comme point de départ d'une théorie de la connaissance, mais comme une manifestation de notre conscience, car à l'étape initiale cette distinction n'existe pas encore. Au degré zéro de la connaissance, précise Steiner, la conscience et la représentation du Moi appartiennent au donné immédiat de la même façon que les autres phénomènes. L'établissement de rapports entre les

éléments du donné immédiat et la conscience ne peuvent être que le résultat de la connaissance (Steiner 1982, p.62)¹².

Ce n'est pas à partir de la conscience que Steiner veut définir la connaissance, il propose plutôt de « déterminer, en partant de la connaissance, la nature de la conscience et les rapports entre la subjectivité et l'objectivité » (Steiner 1982, p.62-63)¹³. Pour résoudre le problème posé par le sentiment de dualité, Steiner choisit de nous entraîner dans une expérience que chacun peut accomplir dans sa propre conscience : il nous propose une description phénoménologique du processus menant à la connaissance. Cette façon de procéder, opposée au courant officiel tourné vers la spéculation, renoue en quelque sorte avec une ancienne pratique de la philosophie consistant à « amener l'âme humaine à faire l'expérience des forces intimes de son être » plutôt que de se tourner exclusivement vers l'observation du monde extérieur (Steiner 1991d, p.8). Pour Steiner, il est fondamental de « faire valoir qu'absolument tout ce qui constitue la connaissance et le contenu existentiel de l'être humain », c'est-à-dire autant les phénomènes psychiques et spirituels que les objets matériels, « doit entrer, d'une façon ou d'une autre, dans le domaine de l'observation et de la perception » (Steiner 1991d, p.53). Il n'y a aucune raison de se rabattre, comme le fait la science, sur une approche spéculative. « Car si l'on ne réussissait pas à introduire dans la conscience de l'homme tout ce qui, d'une façon ou d'une autre, le concerne au plus profond de son être, on devrait supposer que l'homme est dirigé et conduit par les fils émanant de mondes inconnus, de mondes auxquels on accède tout au plus par la pensée abstraite, mais dont on ne peut jamais faire l'expérience » (Steiner 1991d, p.53).

La présentation de la théorie de la connaissance exige du lecteur qu'il accepte d'intégrer le processus plutôt que de demeurer un observateur extérieur, de façon à ce qu'il puisse expérimenter et valider, par sa propre démarche, les différentes étapes menant à une compréhension de la nature de la connaissance. Car, comme l'écrit Michel Bitbol : « Non seulement les problèmes de la philosophie de

¹² Si on considère le jeune enfant, qui se rapproche le plus de ce stade du degré zéro, on constate qu'il se nomme d'abord à la troisième personne, comme il nomme les autres personnes et les objets. Il ne semble pas distinguer ce qui appartient à sa conscience de ce qui lui est extérieur. Sa représentation de son moi n'apparaît que plus tard, quand il en vient à dire « Je ».

¹³ R. Steiner est tout à fait conscient des objections qui pourraient venir quant à cette posture. En témoigne cet extrait : « La plupart des philosophes contemporains objecteront ceci : “ Avant qu'il y ait pensée, il faut qu'il y ait conscience ; c'est donc la conscience, non pas la pensée qui constitue le point de départ. Sans conscience il n'y aurait pas de pensée ”. Nous répondrons ainsi : “ Pour m'expliquer le rapport qui existe entre la pensée et la conscience, il faut que j'y réfléchisse. Donc, je suppose la pensée avant tout ”. À ceci on pourra répliquer : “ Le philosophe qui cherche à *comprendre* ce qu'est la conscience se sert de la pensée ; il la suppose donc au départ. Mais dans la vie courante, la pensée s'élabore dans la conscience et vient nécessairement en second ”. Si cette réplique s'adressait au Créateur de l'univers qui désire engendrer la pensée, elle serait sans aucun doute justifiée. On ne peut évidemment pas faire apparaître la pensée sans avoir créé d'abord la conscience. Le philosophe toutefois ne cherche pas à créer le monde ; il désire le comprendre. Il a donc à rechercher le point de départ, non pas de la création, mais de sa compréhension » (R. Steiner, *La Philosophie de la liberté*, 1983, p. 52-53).

L'esprit se trouvent de fait résorbés par une certaine forme de vie, mais ils font partie de ceux dont la "solution" n'est en principe accessible qu'à condition de (la) vivre » (Bitbol 2000, p.328).

La situation de départ est donc celle où tout le donné immédiat nous apparaît comme un agrégat d'objets ou de phénomènes. Nous percevons le monde extérieur et, également nos sentiments, nos sensations, notre personnalité. C'est à cette forme première, sous laquelle nous apparaît la réalité, que Steiner donne le nom de « *phénomène sensible* » (Steiner 2000c, p.44)¹⁴. Cependant, le terme *sens* n'implique pas simplement les sens extérieurs, mais « *tous* les organes corporels et spirituels, qui servent à percevoir les faits immédiats » (Steiner 2000c, p.44). Le terme phénomène s'applique, quant à lui, à « une chose ou un événement qui nous sont perceptibles, pour autant qu'ils se manifestent dans l'espace ou dans le temps » (Steiner 2000c, p.44).

Cette première forme sous laquelle nous apparaît le monde peut-elle être considérée comme une « propriété essentielle » des choses? (Steiner 2000c, p.45) Si la réponse était positive, si le phénomène sensible nous révélait la nature essentielle des choses, alors, poursuit Steiner, on ne pourrait pas dépasser ce stade de la connaissance. On pourrait, tout au plus, contempler le monde extérieur, observer nos sensations intérieures et les décrire, mais on ne pourrait pas les comprendre (Steiner 1982, p.63). « On devrait simplement s'appliquer à noter pêle-mêle tout ce qu'on perçoit, et la collection de ces notes constituerait notre science » (Steiner 2000c, p.45)¹⁵. Il ne servirait à rien de chercher une cohérence supérieure si les choses nous dévoilaient d'emblée leur vraie nature.

Cependant, si tel n'est pas le cas, si le phénomène sensible ne nous donne pas d'emblée accès à la nature des choses, mais plutôt à un de ses aspects transitoire et accidentel qui nous voile leur véritable essence, il faut alors chercher plus avant, trouver à dépasser ce premier stade pour saisir les propriétés des choses (Steiner 2000c, p.45). Il faut, en quelque sorte, tenter de trouver un fondement à la connaissance qui soit autre que la simple observation. C'est d'ailleurs parce qu'ils reconnaissent l'insuffisance des « données d'entrée (que certains appelleront l'"input") [...] pour rendre compte du produit final : le percept » que certains courants de la psychologie ont développé l'idée d'une perception indirecte, afin

¹⁴ Ce contenu de l'observation immédiate, R. Steiner l'appelle aussi « *perceptions* », dans *Philosophie de la liberté*. Comme il le précise, il ne considère pas, sous cette appellation, le processus de l'observation, mais bien son objet.

¹⁵ Ici, il me semble que R. Steiner fait une concession au sens commun qui peine peut-être à se représenter le véritable point zéro de la connaissance, car à ce point, il ne saurait véritablement être question de décrire les choses, car elles n'auraient pas encore de nom.

de pouvoir constituer « un lien entre le donné sensoriel et d'autres données pour que s'établisse le percept » (Delorme et Flückiger 2003, p.25).

Comment peut-on aller au-delà de cette étape, comment peut-on franchir le pas qui mène d'un chaos informe à un monde cohérent? Selon Steiner, ce qui rend possible la démarche de connaissance, c'est justement le fait que le monde nous soit donné; si nous le produisons nous-mêmes, nous n'aurions pas à nous interroger à son égard, car nous serions maîtres de ses déterminations (Steiner 1982, p.64). Nous ne pouvons avoir une connaissance immédiate des choses que si nous les produisons nous-mêmes. Il faut donc, pour pouvoir dépasser l'étape du phénomène sensible, trouver au sein même du donné immédiat, un élément sur lequel nous pouvons nous appuyer, différent des autres en ce qu'il n'est pas un simple donné, mais « seulement donné dans la mesure où il est en même temps produit dans l'acte de connaissance » (Steiner 1982, p.66). Un élément qui soit donc à la fois produit par nous, que nous pouvons donc connaître d'emblée de l'intérieur, et qui nous apparaisse néanmoins comme un donné immédiat. Le seul élément répondant à ces exigences est le penser.

En effet, le penser se distingue des autres éléments du donné dans la mesure où pour le percevoir, nous devons déjà l'avoir produit. Pour qu'une idée ou un concept nous apparaisse, il doit être le résultat de notre propre activité. Il ne peut nous être donné de l'extérieur, comme les autres éléments du phénomène sensible. Par exemple, si j'ai devant moi un chaudron rempli d'eau sur un rond de cuisinière allumé, l'eau est d'abord calme, puis se présentent des bulles et enfin de la vapeur s'échappe. Avec mes perceptions sensorielles, je ne peux que constater la succession des faits sans jamais établir de lien entre eux, sans comprendre ce qui se passe devant moi. Les concepts et les idées reliant les phénomènes et leur donnant un sens ne sont pas perceptibles dans le monde extérieur; je dois les saisir avec ma pensée. Cependant, rien ne m'oblige à penser. Je peux tout à fait demeurer contemplatif devant les événements sans les comprendre, ou je peux chercher à trouver les concepts ou les idées me permettant de relier les phénomènes et ainsi saisir leur signification. Reprenant les termes de Maurice Merleau-Ponty, on pourrait dire que « la perception originaire est une expérience non-thétique, préobjective ». Il y a là, « une matière de la connaissance *possible* seulement » (Merleau-Ponty 1945, p.279). Pour qu'il y ait connaissance, il faut y ajouter la réflexion, la pensée. « Je pose une matière de la connaissance lorsque, rompant avec la foi originaire de la perception, j'adopte à son égard une attitude critique et que je me demande *ce que je vois vraiment* » (Merleau-Ponty 1945, p.278).

Dès les débuts du processus de connaissance, il y a donc d'un côté l'observation et de l'autre la pensée et ils sont tous deux à la fois nécessaires et complémentaires. Comme l'écrit Steiner : « L'objet "cheval" et nos réflexions à son sujet sont deux choses qui nous apparaissent séparément. L'objet "cheval" ne nous est accessible que par l'observation. Mais regarder fixement un cheval ne suffit pas à nous en fournir le concept; nous ne sommes d'ailleurs pas plus capables de produire, par notre seule pensée, un objet correspondant » (Steiner 1983a, p.42). Pour Steiner, la pensée et l'observation sont tous deux à la source de la connaissance. Il rejoint en cela Dewey, pour qui la pensée ne peut se passer de l'observation. Cependant, pour Dewey, la pensée et l'observation semblent imbriquées l'une dans l'autre :

L'observation, intervient au début et à la fin du processus; au début pour déterminer d'une manière plus définie et plus précise la nature de la difficulté à résoudre, à la fin pour s'assurer de la valeur d'une conclusion tirée par hypothèse. C'est entre ces deux étapes de l'observation que nous trouvons les deux aspects mentaux du cycle entier de la pensée : 1 — l'inférence, la suggestion d'une explication ou une explication; 2 — le raisonnement, le développement des bases et des conséquences de la suggestion (Dewey, 2004, p.105-106).

C'est une grande erreur, selon Dewey, de distinguer l'observation de la pensée, comme si la pensée était un processus pouvant se passer d'elle (Dewey, 2003, p.126). Cette façon d'aborder la pensée contribue, selon lui, à lui accorder un statut particulier, hors de l'expérience et de l'action, et mène à une forme d'absolutisme. Pour Dewey, la pensée, la raison, l'intelligence sont tous des synonymes de l'enquête, conçue comme processus, fonction et instrument visant au rétablissement de la continuité de l'expérience, et se réalisant dans le cadre de l'interaction de l'organisme avec son environnement.

Pourtant, si nous évitons de distinguer l'observation de la pensée, nous nous privons de la possibilité de saisir clairement leurs contributions propres dans le processus d'accession à la connaissance. L'observation et la pensée sont à la fois polaires et complémentaires. Alors que l'observation ne fournit pas les concepts, la pensée le fait, mais la pensée ne produit pas les objets de sa réflexion. Elle a besoin de l'observation pour pouvoir lui relier un concept. Chronologiquement, nous dit Steiner, l'observation précède donc la pensée, et c'est toujours par l'observation que les objets et les phénomènes nous sont accessibles, qu'il s'agisse de phénomènes extérieurs ou de phénomènes intimes tels que les sensations, les sentiments et même pour ce qui est de notre propre pensée (Steiner 1983a, p.42). Comme l'écrit Merleau-Ponty : « La réflexion ne saisit donc elle-même son sens plein que si elle mentionne le fonds irréfléchi qu'elle présuppose, dont elle profite, et qui constitue pour elle comme un passé originel, un passé qui n'a jamais été présent » (Merleau-Ponty 1945, p.280).

1.2.1 Expérience d'observation de la pensée ou du penser

Puisque nous avons identifié le penser comme un élément jouant un rôle particulier au sein du processus de connaissance, il nous faut prendre le temps de bien clarifier ce dont il s'agit. En effet, nous avons déjà souligné que le penser, après avoir été considéré comme un élément fondamental de la dignité humaine, était progressivement tombé en disgrâce, ceci d'abord par le désaveu de Kant, ensuite avec la théorie de l'évolution, puis suite à la découverte de Freud de l'inconscient. Nous avons vu que Dewey contestait l'importance particulière qu'on voulait lui accorder, mais d'autres sont allés jusqu'à en faire un objet de déni, comme le laisse entendre John C. Eccles :

Ainsi, au point le plus haut (ou le plus bas!) de l'influence exercée par le livre important de Ryle, *The Concept of Mind*, des mots comme « mental », « conscience », « pensée », « intention », « croyance » étaient prohibés. Dans un effort visant à bannir l'idée cartésienne d'un fantôme habitant une machine corps-cerveau, tous les termes pouvant rappeler le dualisme cartésien étaient honnis par le discours philosophique « convenable ». Les obscénités philosophiques les plus choquantes étaient : l'esprit, le moi, l'âme, la volonté (Eccles 1994, p.301).

Il nous apparaît donc nécessaire de prendre la peine de définir ce qu'on entend par « penser » et de bien saisir son rôle dans la connaissance. Or, ceux qui s'intéressent à la pensée ou au penser, que ce soit dans les milieux philosophiques ou scientifiques, se contentent généralement d'une description externe. Ils partagent ainsi les résultats de leur pensée sur la pensée, ce qui est pour le moins paradoxal dans la mesure où on met en question sa fiabilité. En effet, comme le soulève Jürgen Strube : « comment, les pensées sur la pensée pourraient-elles fournir davantage de certitude que les pensées sur autre chose? » (Strube 2012, p.29).

Pascal Engel, dans un texte sur la pensée, écrit : « Une théorie de la pensée doit d'abord s'appuyer sur une conception du mental » (Engel 2013, p.1). Cependant, pour développer une conception du mental, on fera appel à la pensée, on fait donc reposer une conception de la pensée sur un fondement qui repose lui-même sur la pensée. De la même façon qu'on ne peut définir la connaissance avec des critères qui sont eux-mêmes issus de la connaissance, on ne peut saisir la pensée par la pensée sans être pris dans un problème de circularité.

Si, comme nous l'avons écrit plus haut, la pensée et l'observation sont les deux fondements nécessaires de toute connaissance, on peut s'attendre à ce que la seule façon de vraiment pouvoir appréhender la pensée, sans sombrer dans la circularité, s'appuie sur l'observation. C'est pourquoi, plutôt que d'exprimer une nouvelle opinion sur le penser, Steiner propose de faire l'expérience du penser. C'est-à-dire d'adopter une approche scientifique, d'observer les faits afin de découvrir la véritable nature de la

pensée. Il s'agira donc, par un travail intérieur volontaire, d'examiner, d'observer, comme on le fait dans n'importe quelle autre expérience scientifique, ce qui se produit lorsqu'on pense.

Si la science a du mal à reconnaître la valeur des expériences intérieures, c'est parce qu'elles ne sont accessibles qu'à celui qui les vit. Comme il en est ainsi de la pensée, on a voulu trouver sa manifestation dans des comportements perceptibles de l'extérieur, considérés plus réels, privant ainsi la recherche de tout un pan de la vie de la pensée. Cependant, ce que soutient Steiner, c'est qu'il est tout à fait possible de procéder scientifiquement à une observation de la pensée. En outre, chacun peut procéder à cette expérience, car elle est universellement accessible. Strube décrit ainsi comment la méthode scientifique peut s'appliquer à la pensée :

En tant que scientifique, on donnerait une description de ce que l'on a devant soi comme faits observés, et l'on désignerait les conditions dans lesquelles ils sont apparus. Sur la base de ces données, d'autres pourraient répéter l'expérience, observer les faits qui se manifestent et les comparer avec la relation initiale.

On décidera d'après les circonstances concrètes de cette recherche si les faits observés demandent une explication, et dans quelle mesure. En revanche, il ne relève pas de la méthode scientifique d'exiger impérativement une explication matérielle aux faits présentés. Penser que cela nécessite une telle explication serait une présupposition non fondée, un objet de croyance. S'appuyer exclusivement, sans les vérifier, sur les relations faites par autrui [...] porterait pareillement préjudice aux règles de la méthode scientifique, puisqu'il s'agirait de croire en l'exactitude de ces relations. [...]

En rapport avec le sujet traité ici, une vérification scientifique ne peut donc s'appuyer que sur l'observation propre. Le « laboratoire » où a lieu cette recherche est l'« espace » de l'expérience intérieure, c'est-à-dire l'intériorité du sujet qui cherche (Strube 2012, p.29-30).

La pensée est donc prise comme objet d'observation, de la même façon qu'une partie du corps peut être pris comme objet d'observation et donner lieu à une recherche scientifique. C'est de cette façon qu'on peut accéder à une véritable compréhension de ce qu'est la pensée. Concernant l'idée de rechercher nécessairement une explication matérielle des faits, cela relève de ce que Heidegger appelle la « projection mathématique de la nature » (Heidegger 1986, p.425). Celle-ci est imposée par la science moderne qui implique un regard porté principalement et même exclusivement sur ce qui est déterminable quantitativement, un regard sous lequel les phénomènes ne peuvent apparaître que sous une forme mathématique (Heidegger 1986, p.425). Or, comme le précise Alain Boutot, cette projection est « d'ordre non pas scientifique, mais philosophique ou métaphysique, dans la mesure où (elle) concerne l'être ou l'essence, en l'occurrence l'essence de la réalité physique » (Boutot 2013, p.18). Cette projection mathématique ne devrait donc pas constituer un frein à une expérience scientifique de la pensée.

1.2.1.1 Les types de pensée

Avant de poursuivre, il faut pourtant, préciser le type de pensée dont il est question. Quelle est la pensée que nous tenterons d'observer? Dans *Comment nous pensons*, Dewey distingue quatre types de penser différents, en commençant par celui qui réfère à « tout ce qui nous passe par la tête » (Dewey 2004, p.9). Le second type « exclut tout ce qui tombe directement sous nos sens » et réfère donc à ce que nous ne pouvons percevoir de façon directe (Dewey 2004, p.9). Les troisième et quatrième sens de penser identifiés par Dewey réfèrent à des opinions. La différence entre les deux relève du fait de chercher ou non à trouver des fondements ou des preuves pour appuyer l'opinion en question (Dewey 2004, p.9-10). Bien qu'il donne davantage de précision et des exemples pour expliquer les distinctions entre ces quatre types de penser, ce sont néanmoins des critères extérieurs qui permettent de les identifier. En témoigne la définition plus explicite de ce que Dewey considère comme la véritable pensée, la « pensée réfléchie » : elle est « le résultat de l'examen serré, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent » (Dewey 2004, p.15). La pensée réfléchie est donc, selon Dewey, le résultat d'arguments qui, logiquement, doivent être issus eux aussi d'une pensée réfléchie, ce qui nous mène à une régression à l'infini. D'ailleurs, après avoir présenté plus en détail les différents types de penser, Dewey admet qu'il est très difficile de les distinguer les uns des autres : « Il n'existe cependant aucune ligne de démarcation absolue entre les diverses opérations qui viennent d'être esquissées. Le problème, que présente l'acquisition de bonnes habitudes de réflexion, serait plus facile qu'il ne l'est, si les différentes manières de penser ne se confondaient pas ainsi, d'une façon insensible » (Dewey 2004, p.16).

Face à cette difficulté, Dewey cherche à trouver une ligne de démarcation dans le processus qu'il situe en deux étapes. La première est caractérisée par « un état de perplexité, d'hésitation, de doute » dont provient la nécessité de penser, pour sortir de cet état. La seconde s'exprime par « une activité représentée par des recherches ou investigations dirigées vers la découverte d'autres faits qui servent à confirmer ou à infirmer l'opinion suggérée » (Dewey 2004, p.19). Malgré cet effort, la définition de Dewey demeure, selon nous, insatisfaisante, car les recherches ou investigations doivent toujours être confirmées par de nouvelles recherches et investigation, et ainsi jusqu'à l'infini. Pourtant, Dewey précise que « pour établir une croyance sur une base solide d'arguments, un effort conscient et volontaire est nécessaire » (Dewey 2004, p.15). Dans la mesure où l'effort et la volonté ne sont pas issus du processus de pensée, mais qu'ils en sont le moteur, cette distinction nous apparaît plus prometteuse pour arriver à saisir les différents types de penser. Ainsi, le premier type identifié par Dewey peut être vu comme un enchaînement d'idées ou d'images se formant sans qu'il y ait une participation active et consciente. On peut le caractériser comme un type de penser passif; une forme plus active se manifeste lorsque

L'attention est dirigée consciemment vers quelque chose. Heidegger aussi caractérisait la « pensée méditante », qu'il opposait à la « pensée qui calcule », par le « grand effort » et le « long entraînement » qu'elle exige « toujours » (Heidegger 1966, p.137). Dans le même esprit, Strube¹⁶ distingue les différents types de penser d'un point de vue intérieur, selon la participation qu'ils impliquent. Parmi les types de penser actifs, il identifie d'abord ce qu'il appelle le « penser de représentation » dont il donne un exemple, comme suit : « Une personne est assise en face de nous à environ trois mètres, de manière à ce que nous ne la voyions que de face. Elle tient une gomme dans sa main droite levée devant elle, sa main gauche étant vide. Puis elle place ses deux mains derrière le dos, passe la gomme d'une main à l'autre, lève de nouveau les mains devant elle, tenant la gomme dans la main gauche et la main droite étant vide » (Strube 2012, p.37).

Il est évident ici que le passage de la gomme d'une main à l'autre ne peut avoir été l'objet d'une observation, qu'il a nécessairement été ajouté par le penser. Sans doute, la grande majorité des observateurs mis devant une telle situation se feraient, ainsi, une représentation de ce qui s'est passé derrière le dos. Cela relève d'une caractéristique humaine que Steiner décrit ainsi : « Nous ne sommes jamais satisfaits de ce que la nature offre à nos sens. Partout, nous cherchons ce que nous appelons l'explication des phénomènes » (Steiner 1983a, p.32). Cependant, le recours au penser, dans une telle situation, se fait si simplement et si spontanément qu'on ne s'en rend pas compte et qu'on a peine à distinguer l'objet de perception de ce qui a été ajouté par la pensée. Comme le précise Strube : « Le penser de représentation permet de combler des lacunes dans l'enchaînement des perceptions. Des processus simples de pensée se trouvent comme naturellement à disposition et ne sont habituellement pas remarqués » (Strube 2012, p.40). Précisons cependant que même s'il s'agit de processus simples, ils impliquent un minimum de connaissances ou de capacités de représentation, car un enfant en bas âge n'aurait pas pu faire le cheminement suggéré dans l'exemple. En fait, ce qui peut être intégré dans le penser de représentation dépendra de l'expérience individuelle; ce sont les connaissances acquises qui nous donnent le sentiment de pouvoir comprendre le phénomène observé spontanément. Un autre exemple donné par Strube permet d'identifier le « penser conceptuel » : « Représentons-nous la chose suivante ou mettons-la en pratique : un petit objet (par exemple un marron) est lancé horizontalement à une certaine hauteur. Après un certain parcours en vol, il atteindra le sol. [...] Répondons aux questions suivantes : Quelle est ici la perception, où intervient mon penser? Pourquoi le marron a-t-il suivi une telle courbe? Pourquoi n'est-il pas tombé à la verticale? Pourquoi n'a-t-il pas continué à voler à une hauteur constante? » (Strube 2012, p.42) Dans ce cas, on peut distinguer clairement la partie perceptible et

¹⁶ Les extraits qui vont suivre sont issus d'un travail de recherche et d'expérimentation que J. Strube a produit à partir de la méthode d'observation du penser exposée dans *Philosophie de la liberté* de R. Steiner.

l'apport de la pensée. On peut s'en tenir à l'observation de l'objet — observation intérieure ou extérieure, selon qu'on s'est simplement représenté l'expérience ou qu'on a choisi de la réaliser concrètement —, mais on n'obtient alors aucune explication sur la raison pour laquelle sa trajectoire suit une courbe descendante. Quelle que soit la façon d'expliquer le phénomène, elle nécessite un ajout conceptuel à ce qui a été observé. Pour comprendre, il a fallu se représenter ce qui s'était passé et chercher les concepts susceptibles de fournir une explication. Le penser conceptuel saisit les lois qui régissent les phénomènes, ce qui permet d'aller au-delà de la perception en prédisant comment des circonstances différentes pourraient les affecter. Il s'agit donc d'un type de penser exigeant une présence consciente ainsi qu'un effort de concentration plus ou moins grand selon la complexité du phénomène à saisir. C'est ce type de penser que nous allons tenter d'observer.

Pour mieux différencier le penser de représentation du penser conceptuel, Strube suggère de faire l'exercice de nous représenter une droite géométrique « c'est-à-dire une ligne droite infiniment longue, orientée dans une direction quelconque de l'espace » (Strube 2012, p. 56). L'expérience permettra de réaliser qu'il n'est pas possible de se représenter l'infini de la droite, mais qu'après avoir visualisé une droite, on doit faire intervenir la pensée.

Il ressort d'une telle recherche qu'il existe une loi générale non pas représentable, mais bien connaissable, de ce qu'est la droite géométrique. A la place d'une représentation continue, on fait intervenir une pensée (« et ainsi de suite infiniment ») qui dit comment la représentation devrait être poursuivie, sans qu'on ait concrètement à le faire. Cette pensée obéit à la loi générale de la droite, cependant cette loi proprement directrice de la droite (le concept de droite) n'est elle-même pas visible (Strube 2012, p.57).

Le penser de représentation fait donc intervenir des contenus intérieurement perceptibles alors que le penser conceptuel réfère à des contenus qu'on ne peut se représenter, mais dont on connaît la loi. Le penser conceptuel peut trouver son expression dans des expériences du monde sensible : par exemple si on veut construire un pont on devra recourir à des concepts se rapportant aux conditions présentes sur le terrain, aux matériaux disponibles, aux objectifs à atteindre, etc. Le penser conceptuel peut aussi trouver son expression dans des réflexions n'ayant pas à reposer sur des phénomènes sensibles, comme en géométrie ou en mathématiques. On peut alors explorer les concepts, leurs lois et leurs relations sans jamais sortir du penser lui-même. Dans le cas de concepts qui peuvent ainsi être abordés directement, on peut dire qu'ils sont « “dépourvus de sensorialité” ou “purs” » et on peut qualifier le penser qui les manie de « penser “dépourvu de sensorialité” ou “pur” » (Strube 2012, p.115). Strube précise ainsi la différence entre ces deux manifestations du penser conceptuel :

Le penser en lien avec les sens est principalement dirigé par les souvenirs se rapportant au monde sensible et par les désirs personnels, dans le meilleur des cas par les faits donnés. Si l'on demeure en

revanche dans les concepts dépourvus de sensorialité, on dirige soi-même le processus de pensée à l'aune de la compréhension ou vue intérieure que l'on a de ces concepts; on s'oriente d'après les concepts et leurs relations entre eux et l'on peut produire ainsi de nouvelles relations qui éclairent le thème de pensée (Strube 2012, p.117)¹⁷.

Dans la mesure où il est dirigé par nous plutôt que par les phénomènes sensibles, Strube appelle le penser pur un « penser autonome ». Le penser pur n'est pas réservé aux mathématiques, on peut aussi le pratiquer dans une quête de compréhension d'autres concepts, par exemple dans une réflexion sur ce qui distingue, caractérise et relie le tout et la partie. Il s'agit alors de fournir un effort particulier, volontaire, pour maintenir l'activité de penser jusqu'à ce qu'on parvienne à saisir le contenu des concepts dans toute leur clarté et leur transparence. On demeure donc à l'intérieur de la pensée pour observer le monde conceptuel. Strube souligne alors que : « L'acquisition du penser pur permet la transition menant du penser ordinaire à une manière de penser où le caractère spirituel du penser devrait être compris (vu intérieurement) » (Strube 2012, p.123). Steiner appelle « *intuition* » ce qui nous permet de saisir ce contenu de pensée qui a sa source en nous-même (Steiner 1983a, p.93). Nous reviendrons plus loin sur ce concept d'intuition.

Concernant l'expérience du penser comme telle, Strube précise que le penser ordinaire, soit celui qui nous mène à relier les concepts en fonction des phénomènes du monde sensible, peut nous donner l'impression « que l'on regarde en quelque sorte depuis l'intérieur du corps vers l'extérieur [...] (que) le penser est ressenti en particulier dans la région de la tête, alors qu'on continue à se sentir dans le corps » (Strube 2012, p.127). Alors que dans le penser pur, « c'est comme si, tandis que l'on pense, on regardait les concepts et les idées. On peut également avoir l'impression de se regarder en train de penser » (Strube 2012, p.127).

L'observation du penser, dans la mesure où elle est pratiquée assidument ou, du moins, plusieurs fois, peut permettre de parvenir à de nouvelles distinctions, comme celle que Strube introduit, cette fois entre le penser pur et le penser vécu intuitivement. Nous avons vu que le penser pur réfère à une activité se situant exclusivement à l'intérieur de la pensée, sans recours aux phénomènes sensibles. Le

¹⁷ J. Strube précise plus loin que « Absence de sensorialité n'exclut pas des impressions intérieures (vis-à-vis desquelles nous rêvons pour ainsi dire d'habitude); selon les aptitudes individuelles, on peut s'éveiller à elles. Si l'on fait l'expérience par exemple avec un point géométrique d'une sensation de resserrement, cela correspond au contenu du concept de point. Si on la remarque de façon claire, éveillée, elle contribue consciemment à la compréhension du concept » (J. Strube, *Pensée clairvoyante et perception du vivant*, 2012, p.117).

penser vécu intuitivement se distingue du penser pur par le fait qu'il s'accompagne d'autres types d'expériences vécues consciemment.

Dans le penser pur, l'attention se dirige sur le contenu de pensée [...] fait de concepts purs et de leurs relations. La compréhension du contenu peut atteindre une telle immédiateté que sa légalité est reconnue comme une réalité indubitable. Le penser vécu intuitivement se distingue de cela dans la mesure où deviennent également présents dans la conscience, outre le penser pur, d'autres facteurs ou plans du vécu des idées. Pour un même contenu, le champ d'expérience grandit. Dans le penser vécu intuitivement peuvent entrer des sentiments, sensations, impressions [...] son noyau est resté inchangé, mais il s'est en même temps enrichi et a revêtu plusieurs formes [...] une réalité plus large du penser est devenue consciente (Strube 2012, p.129-130).

Cette forme de penser, tenant compte d'expériences vécues, s'éloigne de la conception qui veut garder la pensée emprisonnée dans la logique, au sujet de laquelle Heidegger écrivait : « L'Être en tant que l'élément de la pensée est abandonné dans l'interprétation technique de la pensée. La "logique" est la sanction de cette interprétation [...]. Depuis longtemps, trop longtemps déjà, la pensée est échouée en terrain sec » (Heidegger 1966, p.69).

1.2.1.2 Observation du penser

Les exemples donnés précédemment afin de présenter le penser de représentation et le penser conceptuel ont permis de vérifier que l'observation et la perception ne concernent pas que les objets extérieurs. En effet, nul n'a sans doute eu besoin de convoquer une personne en chair et en os pour se tenir assis à trois mètres de distance avec une gomme à la main pour comprendre de quoi il s'agissait. Une simple représentation intérieure du phénomène a suffi et il en a probablement été de même pour ce qui concerne l'exemple du penser conceptuel. L'observation ne s'applique donc pas exclusivement aux objets extérieurs, elle peut concerner des sentiments, des sensations, des représentations, ou encore des pensées, dans la mesure où ces phénomènes nous sont donnés.

Cependant, la pensée se distingue des autres objets d'observation à plusieurs égards. Tous les objets peuvent être observés dès qu'ils apparaissent, qu'il s'agisse de phénomènes extérieurs ou intérieurs : j'observe ma faim ou ma douleur dès qu'elles se présentent en moi de même que j'observe un arbre ou une table dès qu'ils sont dans mon champ de perception. Seule la pensée échappe à cette règle : pendant que je pense à l'arbre, c'est l'arbre que je perçois et non ma pensée relative à l'arbre. Pour pouvoir observer ma pensée, je dois déjà l'avoir produite. Pour nous en assurer, nous pouvons nous souvenir, ou encore reproduire l'expérience concernant le penser conceptuel et, après avoir terminé, nous demander où était dirigée notre attention pendant que nous tentions de répondre aux questions. Nous

remarquons alors que notre attention était toute dirigée vers notre représentation du phénomène et la façon de l'expliquer. Pendant que nous pensons, notre attention est entièrement dirigée vers l'objet de notre penser. Comme le souligne Steiner, « la nature de la pensée est donc caractérisée par le fait que l'être pensant oublie la pensée pendant qu'il l'exerce. Ce n'est pas la pensée elle-même qui le préoccupe, mais la chose observée, l'objet de sa pensée » (Steiner 1983a, p.44).

Il est caractéristique de la pensée que nous n'ayons pas l'habitude de l'observer. Ceci, parce qu'elle résulte de notre propre activité, de notre propre création. Quand nous observons, nous ne créons pas les objets ou les phénomènes se présentant à nous; nous n'intervenons pas dans leur existence. Mais quand nous pensons, nos pensées sont issues de notre activité, et il nous est impossible de penser et, en même temps, de regarder nos pensées. Ce sont deux activités qui s'excluent mutuellement. En fait, la pensée est la seule expérience dans laquelle nous nous fondons totalement sans qu'il soit possible de nous en extraire, ne serait-ce qu'un instant, à moins d'y mettre un terme.

C'est parce que nous sommes entièrement occupés à la produire, parce qu'elle résulte de notre propre activité que la pensée demeure « l'élément inobservé de notre activité spirituelle courante » (Steiner 1983a, p.44). Il ne nous est pas naturel d'observer notre pensée et pour le faire, il faut qu'elle ait déjà été accomplie. L'observation de la pensée exige donc un « état d'exception » (Steiner 1983a, p.42). Bien que nous ayons l'habitude de penser, nous n'avons pas l'habitude d'observer nos pensées. Cet état d'exception dont parle Steiner vient essentiellement du fait qu'il ne s'agit pas ici d'observer le résultat de notre pensée, comme nous le faisons habituellement lorsque nous pensons. Il s'agit plutôt de tourner notre attention sur le processus de production de la pensée. L'observation du penser est « contemplation spirituelle du penser », une façon de nous souvenir non pas de nos pensées, mais de ce que nous avons réalisé (Strube 2012, p.136). Elle implique une forme de retournement et de plongée intérieure pour poser un regard rétrospectif sur les étapes par lesquelles nous sommes passés dans le processus de pensée.

C'est justement parce que la pensée est issue de ma propre activité, parce que je l'engendre moi-même, que je peux la connaître directement, sans aucun intermédiaire. Si je prends la peine d'observer ma pensée, une fois que je l'ai créée, je peux en suivre le déroulement entièrement sans avoir à émettre des hypothèses sur la succession des étapes qui la constituent, car j'ai directement accès à elle. Par conséquent, je peux saisir immédiatement les liens s'établissant entre les différents concepts alors qu'il m'est impossible d'établir un rapport entre les autres objets par une simple observation. Steiner donne

cet exemple : « L'observation ne me dit pas tout de suite pourquoi la perception du tonnerre succède à celle de l'éclair; mais que dans ma pensée je relie le *concept* de tonnerre à celui d'éclair, cela résulte directement du contenu même des deux concepts. Peu importe que mes concepts du tonnerre et de l'éclair soient vrais ou faux. Ceux que j'ai m'apparaissent dans un rapport bien clair découlant de leur nature même » (Steiner 1983a, p.46). Pour connaître la pensée, je n'ai donc rien à ajouter à ce que m'offre l'observation de son déroulement, alors que pour tous les autres objets d'observation, la forme première sous laquelle ils se présentent à nous ne nous permet pas d'établir des liens et de comprendre les phénomènes.

Comme le précise Steiner, la possibilité d'accéder directement et clairement au déroulement de mes pensées ne doit rien et n'a rien à voir avec la connaissance du processus physiologique qui lui est associé. « Ce que j'observe, ce n'est pas le processus matériel qui dans mon cerveau relie les concepts de tonnerre et d'éclair, mais c'est ce qui m'amène à mettre ces deux concepts dans une certaine relation » (Steiner 1983a, p.46). Cette observation de la pensée constitue, selon Steiner, l'expérience la plus importante qu'il soit donné de faire à tout être humain. Et comme la pensée est le seul objet d'observation dont il puisse connaître entièrement les conditions et les étapes de réalisations ainsi que les liens qu'elles impliquent, elle constitue un « point d'appui solide, à partir duquel il nous est permis d'espérer une explication de tous les phénomènes de l'univers » (Steiner 1983a, p.47).

Comme Descartes, Steiner veut voir dans la pensée humaine la seule chose dont on puisse être certain. Cependant, il estime que Descartes aurait dû s'en tenir à la première section de son principe : « Je pense », c'est-à-dire que la seule chose dont je puis être certain, parce que j'en suis le créateur, c'est ma pensée. À moins de limiter le sens du « donc je suis » au constat élémentaire de l'existence du « Je », sans aucune précision sur la nature et le contexte de cette existence, qui pourrait tout à fait être de l'ordre du rêve ou de l'hallucination. Pour définir plus clairement la nature d'un objet, il faut pouvoir établir des comparaisons ou des rapports avec d'autres objets, et encore, cela ne procure qu'une connaissance relative à ces rapports. Pour que la connaissance aille au-delà de ces rapports, il faut d'abord avoir trouvé un objet qui porte « dans sa propre nature le sens de son existence » (Steiner 1983a, p.48). Mais Descartes, suite à son équation du « Je pense donc je suis », bien qu'il déduise l'existence du Je de sa faculté de penser, choisit néanmoins de donner priorité au Je qui pense, dans la mesure où c'est pour lui le sujet qui est la substance et que la pensée est conçue comme son « attribut unique » celui « qui me révèle à moi-même » (Boulad-Ayoub et Vernes 2006, p.90-91). La chose première n'est donc pas la pensée, mais bien le sujet, qui néanmoins a besoin de la pensée pour se révéler. « Le déplacement cartésien se mesure à l'imposition du sujet et de ses idées comme fondement-fondateur » (Boulad-Ayoub

et Vernes 2006, p.106). C'est-à-dire que le sujet est aussi le fondateur de ses idées (Boulad-Ayoub et Vernes 2006, p.108). C'est pourquoi, s'il veut pouvoir « affirmer autre chose que lui-même », le *Cogito* doit se trouver un fondement extérieur, en Dieu en l'occurrence (Boulad-Ayoub et Vernes 2006, p.107).

Si, pour Descartes, la première connaissance indubitable est celle du sujet certain de son existence parce qu'il pense, pour Steiner, la primauté n'est pas celle du sujet, mais celle de la pensée dont je peux connaître les tenants et aboutissants. C'est en tant qu'objet reposant sur lui-même, que la pensée peut donner une existence objective au Je. Cet objet reposant sur lui-même, cet objet qui porte en lui-même le sens de son existence, « je le suis moi-même lorsque je pense » souligne Steiner, « car je donne alors à mon existence le contenu précis se suffisant à lui-même : l'activité pensante » (Steiner 1983a, p.48). C'est donc dans la pensée que le Je existe.

Pour mieux saisir ce dont il s'agit, on peut refaire un des exercices présentés précédemment pour illustrer le penser conceptuel et répondre aux questions suivantes, telles que proposées par Strube : « Qui produit le processus de pensée? Qui prend en charge son déroulement? Qui prend connaissance des rapports? » (Strube 2012, p.79-80) On pourra alors constater que c'est le Je lui-même qui produit le processus, prend en charge son déroulement et prend connaissance des rapports. Comme le souligne Steiner, quand on observe la pensée, « c'est le moi lui-même, situé *dans* la pensée, qui observe *sa* propre activité » (Steiner 1983a, p.56). Le Je et la pensée sont de même nature : « Pour que le penser se manifeste à moi, il a besoin de mon Je. Pour que je me connaisse moi-même, j'ai besoin du penser » (Strube 2012, p.80).

À partir de cette expérience d'observation de la pensée, on peut s'interroger sur ce qui diffère de l'observation des autres objets. Nous avons vu que la simple observation des objets habituels ne nous permet pas d'établir des liens, d'accéder à la connaissance, car pour cela, il faut un apport de la pensée. De plus, il faut ajouter quelque chose d'étranger, un concept, à l'objet d'observation pour le connaître. Cependant, quand nous observons notre pensée, nous n'avons pas besoin d'ajouter quoi que ce soit pour la saisir dans son entièreté et la connaître; elle se livre à l'observation en toute transparence. Il s'agit là d'une seconde caractéristique de la pensée : « pour l'observer, il n'est point besoin de recourir à une activité qualitativement différente d'elle; nous demeurons dans un seul et unique élément » (Steiner 1983a, p.49).

Alors qu'on a voulu discréditer la pensée au profit de l'observation parce qu'elle semblait nous permettre un contact plus vrai avec les choses, Steiner démontre ici que la pensée est, en fait, le seul objet d'observation qu'on puisse appréhender dans son entier et sur lequel, par conséquent, on puisse s'appuyer. En outre, il démontre que l'expérience d'observation de la pensée est le seul moyen de pouvoir accéder à son origine et de saisir sa vraie nature. Toute approche aspirant à définir la pensée de l'extérieur ne peut qu'aboutir à une opinion sans réel fondement. Ainsi, comme le souligne Steiner : « Une observation sans préjugés constatera que rien ne doit être attribué à la pensée qui ne puisse être trouvé en elle. On ne peut accéder à ce qui engendre la pensée si l'on en quitte le domaine » (Steiner 1983a, p.56).

Pour pouvoir connaître ma pensée, je dois d'abord la créer. Alors que les autres objets de mon observation existent sans que je n'aie à participer à leur création, il est impossible d'observer une pensée que je n'ai pas moi-même créée. C'est d'ailleurs parce que je ne participe pas à leur création que les objets extérieurs me paraissent étrangers et énigmatiques. Si nous voulions créer la nature, il faudrait préalablement la connaître. C'est le contraire pour la pensée, que nous devons d'abord créer avant de l'observer et de la connaître. La pensée apparaît donc comme la seule part de la réalité qui se suffit à elle-même, qui n'a pas besoin d'être complétée par autre chose et peut être comprise de façon immédiate dans sa forme originelle. Par conséquent, elle est la mieux placée pour constituer le point d'appui que cherchait Archimède, celui qui pourrait nous permettre d'expliquer les phénomènes de l'univers (Steiner 1983a, p.47). Elle permet également de répondre au défi d'Agrippa par l'option consistant à fonder la connaissance sur un principe de base qui n'est fondé sur rien d'autre que sur lui-même. Cependant, le choix de ce principe n'est pas arbitraire. Il repose sur l'expérience scientifique de la pensée¹⁸.

1.2.2 La connaissance est-elle possible?

Maintenant que nous avons notre point d'appui dans la pensée, il nous faut voir si elle peut nous donner accès à une véritable connaissance ou si, comme le prétendent certains penseurs, dont Kant, Fichte et Schopenhauer, par la pensée, nous « introduisons » dans le monde des lois reflétant notre propre subjectivité (Steiner 2000c, p.54).

¹⁸ J. Dutant et P. Engel rapportent ainsi les termes du défi d'Agrippa, dont le trilemme de Münchhausen ou de Fries n'est qu'une version : « Agrippa, nous rapporte Sextus Empiricus, mettait au défi les dogmatiques de se soustraire au trilemme suivant : i) ou bien pour fonder la connaissance, il nous faut sans cesse recourir à des connaissances antérieures, et on régresse à l'infini, ii) ou bien nos connaissances sont fondées en dernier lieu sur des principes ou jugements de base qui ne sont eux-mêmes fondés sur rien d'autre, auquel cas l'arrêt de la régression est purement arbitraire, iii) ou bien la justification de la connaissance est circulaire (diallèle) » (Dutant et Engel, *Philosophie de la connaissance, croyance, connaissance, justification*, 2005, p.18).

Selon Steiner, il y a là l'expression d'une « confusion entre le théâtre de nos pensées et cet élément d'où elles tirent ce qui détermine leur contenu, leurs lois internes » (Steiner 2000c, p.54). Par le penser, l'être humain fait apparaître des concepts et des idées. Le concept est, selon les termes de Steiner, le « pendant idéal » d'un objet (Steiner 1983a, p.57). C'est ce qui nous reste d'un objet lorsque nous ne pouvons plus le percevoir. Les idées ne sont pas qualitativement différentes des concepts : « elles sont seulement des concepts plus substantiels, plus riches et plus vastes » (Steiner 1983a, p.57). Si on observe bien comment apparaît notre pensée, on réalise rapidement que les concepts n'existent pas de façon isolée, ils sont toujours associés à d'autres concepts pour former un tout structuré. Si je pense au concept d'arbre, par exemple, il m'apparaîtra en lien avec ceux de racine, tronc, feuille, branche, vert, brun, dur, vertical, nature, plante, etc. parce que tous ces concepts ont un rapport objectif entre eux et forment une unité.

Pour Steiner, les concepts ne sont pas des coquilles vides qui ne feraient qu'emprunter leur contenu au monde extérieur. Si tel était le cas, précise-t-il, il ne serait pas nécessaire de s'élever au-dessus du monde sensible pour accéder à la connaissance, car il nous offrirait déjà tout le nécessaire. Le concept ne peut pas non plus être vu comme contenant les « propriétés similaires » des objets, car, comme le souligne Steiner, « *Lorsqu'on en reste à l'expérience sensible, deux choses de même nature n'ont absolument rien de commun* » (Steiner 2000c, p.65). Si on observe deux triangles différents, on constate que ce qu'ils ont de similaire n'a rien à voir avec l'expérience sensible, mais réside précisément dans la loi qui fait d'eux des triangles, loi qu'on ne peut atteindre qu'en allant au-delà de la perception sensible. Le concept peut s'appliquer à tous les triangles justement parce qu'il ne change pas, alors que ce qui distingue un triangle d'un autre est déterminé par ce qui appartient au monde sensible, à savoir, la longueur de ses côtés, l'ouverture de ses angles, son orientation, etc. (Steiner 2000c, p.66). En fait, le concept est « plein de contenu », mais celui-ci ne « coïncide avec celui d'aucune autre forme de phénomène » (Steiner 2000c, p.67).

Cependant, ce n'est pas parce que nous produisons nos pensées que nous déterminons subjectivement les contenus des concepts et les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Mon penser ne décide pas subjectivement d'établir un rapport entre le tonnerre et l'éclair; il permet simplement de saisir ce rapport déterminé légalement par le contenu propre du tonnerre et de l'éclair. C'est en fonction de leurs contenus que les concepts sont mis en liens les uns avec les autres. Les lois existent déjà dans les phénomènes, le penser ne fait que les saisir. Nous ne décidons pas, non plus, du contenu des concepts; sinon il serait impossible d'exprimer les rapports qu'ils entretiennent entre eux avec des lois. Il serait également impossible pour les humains de s'entendre sur quoi que ce soit. Comme le précise Steiner : « Notre monde de pensées est une entité entièrement édifiée sur elle-même » (Steiner 2000c, p.55). Ce qui

porte à confusion et laisse croire à une forme de subjectivité de la pensée, c'est le fait qu'elle s'exprime dans des individus, mais, comme le souligne Steiner, l'essentiel du monde des pensées, c'est « l'aspect *objectif* de son contenu et non l'aspect *subjectif* de sa manifestation » (Steiner 2000c, p.55).

1.2.3 La Conscience

Cet aspect subjectif de la manifestation de la pensée nous amène à considérer la personne qui pense et plus particulièrement le lieu d'expression de la pensée, à savoir : la conscience. La conscience humaine « sert de lieu de rencontre où concept et observation sont associés l'un à l'autre » (Steiner 1983a, p.59). Elle est la « médiatrice entre la pensée et l'observation » (Steiner 1983a, p.59). Il est important ici de comprendre que Steiner ne réfère pas à un lieu physique identifiable quelque part dans le cerveau. D'ailleurs, comme le soulignent Bernard et Bianca Lechevalier, même dans une conception pour laquelle « la conscience est pour ainsi dire consubstantielle à tous les processus de la neuropsychologie, elle est sous-entendue, elle va de soi, comme étant le *contenant* de toutes les activités psychiques », il n'y a, néanmoins, « pas de localisation anatomique précise de la conscience pas plus qu'un seul mécanisme neurobiologique de son fonctionnement » (Lechevalier et Lechevalier 2007, p.442). La proposition de Steiner se rapporte à l'expérience que chacun peut vivre. La description phénoménologique est d'ailleurs, selon le psychiatre Henri Ey, la seule façon de parvenir à dépasser les points de vue contradictoires qui font voir la conscience comme un épiphénomène par certains et comme « l'instance suprême et transcendante qui anime le sujet du cogito » pour d'autres (Ey 2013, p.1). En accord avec Edmund Husserl, Ey propose aussi de voir la conscience comme : le « lieu » des relations du sujet à son monde; c'est-à-dire le « milieu où se médient, dans la représentation idéoverbale du temps et de l'espace dont il dispose, les expériences et les projets du sujet » (Ey 2013, p.1).

Dans l'activité d'observation, les objets se présentent à l'Homme comme un donné. Mais quand il pense, il perçoit à la fois la chose observée, l'objet, et il se perçoit lui-même comme sujet qui pense. La position qu'il prend, le lieu de la conscience, offre ce panorama. L'Homme peut diriger son penser sur les données de son observation, et avoir conscience de l'objet, ou diriger son penser sur lui-même et avoir conscience de lui-même (Steiner 1983a, p.54). La conscience, tout en étant un lieu, est donc également un état d'être. La conscience humaine, écrit Steiner, est « nécessairement, en même temps, conscience de soi, parce qu'elle est une conscience pensante. » L'Homme ne peut pas être conscient des objets autour de lui sans être en même temps conscient de lui-même, parce que sa conscience est reliée à la pensée. Il n'y a pas de pensée sans conscience ni de conscience sans pensée. Dans son *Essai sur l'entendement humain*, Locke écrit : « Puisque la conscience accompagne toujours la pensée, et que c'est là

ce qui fait que chacun est ce qu'il nomme soi-même, et par où il se distingue de toute autre chose pensante : c'est aussi en cela seul que consiste l'identité personnelle, ou ce qui fait qu'un Être raisonnable est toujours le même » (tiré de Lechevalier et Lechevalier 2007, p.438).

Le fait de penser implique une conscience qui est en même temps conscience de soi. J'ai donc, quand je pense, à la fois la conscience de l'objet et la conscience de moi, sujet pensant. C'est d'ailleurs uniquement par la pensée, précise Steiner, que je peux me définir et me reconnaître comme sujet et m'opposer aux choses, aux objets (Steiner 1983a, p.60). En cela, il se distingue de Ey, qui voyait dans la conscience la « modalité de l'être psychique par quoi il s'institue comme sujet de sa connaissance et auteur de son propre monde » (Ey 2013, p.1). Alors que pour Ey, la conscience est une « organisation dynamique », pour Steiner, c'est la pensée qui apporte cet élément dynamique, c'est la pensée qui institue le sujet et c'est en dirigeant son regard sur sa pensée que l'être humain rencontre son être propre (Steiner 1983a, p.60). Il s'agit là d'une distinction conceptuelle que ne semblent pas faire non plus Bianca et Bernard Lechevalier, qui concluent ainsi leur étude sur les différentes conceptions de la conscience : « la conscience apparaît comme un processus complexe qui comprend nécessairement trois qualités : la connaissance de soi-même, l'intuition de son identité différenciée, l'intuition d'un courant de conscience concernant sa vie pulsionnelle et relationnelle » (Lechevalier et Lechevalier 2007, p.453). Ici encore, la pensée et la conscience semblent totalement imbriquées, alors que Steiner tente de les distinguer, d'un point de vue conceptuel, en soulignant toutefois qu'elles sont toujours et nécessairement ensemble.

Si cette distinction conceptuelle est capitale, c'est parce qu'elle permet de considérer qu'il puisse exister une conscience qui ne soit pas une conscience pensante, bien que cela ne s'applique pas à l'être humain. En établissant la pensée comme instituant le sujet, cela laisse entendre que si nous n'avions pas la pensée, nous ne nous sentirions pas comme un sujet, mais comme faisant partie du tout; nous ne nous sentirions pas nous-mêmes comme individu isolé. Nous ne serions pas une conscience de soi.

C'est par la pensée que nous pouvons prendre conscience de notre être comme sujet. C'est la raison pour laquelle Steiner souligne que « la pensée ne doit jamais être considérée comme une activité uniquement subjective. L'activité pensante est au-delà du sujet et de l'objet » (Steiner 1983a, p.60). Puisque c'est par la pensée que je peux me définir comme sujet, que c'est par la pensée que je peux définir l'objet, il apparaît qu'avec la pensée, je me tiens effectivement dans une distance, je prends un recul qui me situe à la fois hors de l'objet et hors du sujet. Et c'est à partir de cette position, au-delà du sujet et de

l'objet, que la pensée me permet de former tous les concepts, y compris ceux de sujet et d'objet. Par conséquent, précise Steiner : « Lorsqu'en qualité de sujet pensant nous rapportons un concept à un objet, nous n'avons pas le droit de voir là un rapport purement subjectif. Car ce n'est pas le sujet qui établit ce rapport, mais la pensée. Ce n'est pas parce qu'il est un sujet que ce sujet pense; au contraire, c'est sa faculté de penser qui le fait se percevoir en tant que sujet » (Steiner 1983a, p.60)¹⁹.

C'est donc par la pensée que je recrée l'unité entre moi et le monde, en reliant les concepts et idées aux objets observés; mais c'est aussi la pensée qui crée une distance entre moi et le monde en me faisant prendre conscience de mon existence comme sujet. C'est, écrit Steiner, « là-dessus que se fonde la double nature de l'homme : il pense et par là, englobe lui-même et le reste de l'univers; mais en même temps, il doit, par l'acte de penser, se définir comme individu, distinct de l'univers » (Steiner 1983a, p.60).

Si le moi, la conscience et la pensée se trouvent ainsi unis, comment l'objet d'observation peut-il à son tour pénétrer dans notre conscience pour y rencontrer la pensée? (Steiner 1983a, p.60) Pour aborder cette question, nous devons considérer le phénomène de perception plus en profondeur. Ce qui caractérise le donné immédiat²⁰, c'est, d'une part, sa dépendance quant à la position du sujet observant et sa distance face à l'objet. D'autre part, c'est qu'il varie en fonction de l'organisme du sujet observant, c'est-à-dire des dispositions de ses organes des sens pour percevoir correctement les qualités des objets. Steiner identifie la première comme une « dépendance mathématique », et la seconde comme une « dépendance qualitative » (Steiner 1983a, p.64). Ces deux dépendances font en sorte que le donné immédiat paraît d'abord subjectif. C'est ce qui a fait dire à George Berkeley que le donné immédiat n'existe pas en dehors de notre organisme subjectif, et donc que l'univers n'a aucune réalité en dehors de l'esprit. Cependant, nous dit Steiner, il ne faut pas simplement considérer ces dépendances mathématique et

¹⁹ Cette remarque nous permet de mesurer la distance entre R. Descartes et R. Steiner. Pour ce dernier, la pensée pure est une activité de l'esprit qui se positionne au-delà du sujet. Ce qui a fait dire à Steiner « je pense, donc je ne suis pas [...] dès l'instant où nous passons à la pensée totalement retirée du monde extérieur (à savoir la pensée pure telle que décrite précédemment), nous obtenons des éclaircissements sur notre "non-être" en tant qu'êtres psychiques, sur la nature de notre soi dans la mesure où "nous ne sommes pas" ». En cela, Steiner rejoint en partie Hannah Arendt quand, parlant de la pensée qui « n'est pas orientée par des besoins ou des objectifs pratiques », elle soutient qu'elle « interrompt l'action, l'activité courante [...] il semble vraiment que la pensée me paralyse de la même façon qu'un excès de conscience peut paralyser l'automatisme des fonctions du corps. » Arendt cite plus loin Valéry qui résumait sa pensée par « Tantôt je pense et tantôt je suis » et poursuit en précisant qu'il s'agit là d'une remarque « entièrement fondée sur des faits d'expérience [...] (qui) souligne un antagonisme être-pensée qui remonte aux célèbres paroles de Platon affirmant que le corps seul du philosophe — c'est-à-dire ce qui le fait paraître au milieu des phénomènes — continue à habiter la cité des hommes, comme si, en pensant, les hommes se détachaient du monde des vivants » (R. Steiner, *Psychologie du point de vue de l'Anthroposophie*, 1986, p. 104 et suivantes et H. Arendt, *La vie de l'esprit*, 2007, p. 109).

²⁰ « Donné immédiat » constitue ce qui apparaît à l'observation sensible. Ceci inclut les perceptions intérieures et extérieures. Ce sont les termes utilisés par R. Steiner dans *Vérité et science*. Dans *Une théorie de la connaissance chez Goethe*, il emploie l'expression « phénomène sensible » et dans *Philosophie de la liberté*, il utilise le terme « perceptions », mais il s'agit toujours du contenu de l'observation immédiate, avant que soit intervenue la pensée.

qualitative, il faut aussi examiner l'activité de perception elle-même, comme nous l'avons fait avec la pensée, afin de voir s'il n'y a pas autre chose qui doit être présent pour que la perception ait lieu (Steiner 1983a, p.66).

En effet, pendant que nous percevons, un phénomène fait en sorte que notre perception n'est pas subjective. Quand j'observe, souligne Steiner, « je ne perçois pas seulement les choses autour de moi, mais je me perçois également moi-même » (Steiner 1983a, p.66). Comme dans l'activité de penser, qui positionnait le sujet pensant au-delà de la subjectivité et de l'objectivité, dans l'activité d'observation, le sujet qui observe voit l'objet et se voit lui-même. Cette position lui permet de percevoir en même temps un élément durable, son moi, et un élément temporaire, les choses autour de lui. Elle lui permet également d'avoir conscience non seulement de l'objet observé, mais que c'est lui qui observe (Steiner 1983a, p.66). L'observation de cet objet produit une transformation à l'intérieur du moi, qui vient de l'introduction d'une nouvelle image, d'un nouveau contenu. Et lorsque l'objet en question n'est plus dans le champ de mon observation, il en demeure une trace dans ma conscience. Ce qui reste dans ma conscience, une fois que l'objet a disparu de mon observation, Steiner l'appelle la représentation (Steiner 1983a, p.67). Mais, précise-t-il, « je ne serais jamais en mesure de parler de représentations, si la perception de mon propre moi ne m'en donnait l'expérience. Les perceptions surgiraient et disparaîtraient, et je les laisserais passer » (Steiner 1983a, p.67).

Il faut donc la conscience de soi et la perception de soi pour réellement percevoir l'univers. Pour pouvoir percevoir les choses, je dois prendre une distance face à elles, un recul que seule la conscience me permet. Et c'est la conscience de mon propre moi, comme élément permanent, qui me permet de me percevoir comme distinct des choses et me permet en même temps de percevoir les choses. Steiner poursuit : « je perçois mon moi, et je remarque que *son* contenu se modifie à chaque perception; ceci me conduit à établir un rapport entre l'observation de l'objet et la modification de mon propre état, et c'est ainsi que je puis parler de ma représentation » (Steiner 1983a, p.67). Cette représentation qui enrichit maintenant mon moi, je la perçois comme je perçois les qualités d'autres objets, je peux donc faire la différence entre « les objets qui s'opposent à moi, soit le *monde extérieur*, et le contenu de mon autoperception, soit le *monde intérieur* » (Steiner 1983a, p.60).

Selon Steiner, plusieurs erreurs de la philosophie moderne découlent du fait qu'on a mal compris le rapport entre l'objet et la représentation. Après avoir constaté que la perception des objets extérieurs entraînait des modifications de notre état, Kant en a déduit que nous ne pouvions connaître les objets

extérieurs, puisqu'ils ne nous sont pas directement accessibles. Les seules choses que nous pouvons connaître, ce sont nos représentations, elles-mêmes issues des modifications de notre état suite aux perceptions. Les objets extérieurs, ou « choses en soi » demeurant inconnaissables. Cependant, rappelle Steiner, c'est par l'observation que nous accédons à nos représentations, de la même façon que nous accédons aux objets extérieurs. Qu'il s'agisse d'une représentation ou d'un objet extérieur, le moyen d'en prendre connaissance est le même.

La physiologie moderne a aussi développé une conception qui limite notre faculté de connaissance à nos représentations parce que selon elle, les organes des sens ne peuvent nous transmettre que leur propre activité et non pas les informations concernant les qualités des objets, si bien que celles-ci, et finalement les objets eux-mêmes n'existent pas en dehors des organes des sens. Mais, encore une fois, il s'agit de prendre conscience que c'est par l'observation que les organes des sens me sont accessibles, au même titre que les objets extérieurs et leurs qualités. Alors si les objets extérieurs n'existent pas en dehors de ma représentation, les organes des sens non plus n'existent pas hors de ma représentation ni le circuit neurosensoriel que les neurophysiologistes observent. Par conséquent, si nous pouvons connaître nos représentations, nous pouvons également connaître les objets extérieurs, et inversement, si nous ne pouvons pas connaître les objets extérieurs, nous ne pouvons pas davantage connaître nos représentations, ni quoi que ce soit d'autre, y compris nous-mêmes.

En outre, pour établir de façon juste le rapport entre la perception et la représentation, il faut examiner le rôle de la pensée face à la perception, car cette dernière ne peut être que muette²¹. Si le monde m'apparaît d'abord comme un agrégat de données sensibles, alors dès que je nomme un objet, cela exprime une pensée. Si nous n'avons pas l'impression de penser, c'est parce que, comme nous l'avons constaté plus haut, quand nous pensons, notre attention est toujours portée vers l'objet.

L'univers, précise Steiner, n'est pas achevé sans la pensée. Le concept que la pensée ajoute à la perception fait tout autant partie de l'objet que ses autres caractéristiques. « L'univers n'engendre-t-il pas la pensée dans le cerveau de l'homme avec autant de nécessité qu'il engendre la fleur sur la plante? » (Steiner 1983a, p.85) Au même titre qu'une graine germe si elle est plantée dans un terreau fertile, le

²¹ Selon P. Engel : « La plupart des psychologues contemporains admettent que les systèmes de traitement de l'information sensorielle sont autonomes par rapport aux processus supérieurs de pensée et de jugement. » Il y aurait donc une reconnaissance de l'existence de l'« expérience d'un donné pur, non conceptualisé » tel celui auquel réfère R. Steiner (P. Engel, « Expérience », 2014, p. 3).

concept de la plante apparaît quand une conscience pensante s'approche d'elle. Il est tout à fait arbitraire, selon Steiner, de croire que ce que nous offre la perception sensorielle constitue un tout achevé et de voir dans l'élément conceptuel obtenu par la pensée un complément aléatoire sans rapport réel avec l'objet. Ce que nos sens nous permettent de percevoir, dans un monde en constante transformation, c'est une image qui ne peut refléter qu'un moment de la réalité, et ne peut en aucun cas être considéré comme la réalité objective. Nous ne pouvons pas, non plus, faire la somme de toutes nos observations ou de toutes les caractéristiques perceptibles d'un objet pour le définir.

Pour avoir une connaissance complète d'un objet, nous devons avoir, en plus de sa perception, son complément conceptuel. Seulement, notre constitution, notre organisation spirituelle font en sorte que nous avons besoin à la fois de l'observation et de la pensée pour concevoir la réalité. Et ceci n'a rien à voir avec la nature même des objets que nous percevons, mais bien avec la nôtre. « Notre entité totale fonctionne ainsi : les éléments constitutifs de chaque chose réelle lui arrivent de deux sources : celle de l'acte perceptif et celle de la pensée » (Steiner 1983a, p.87). Cette dualité de l'être humain, qui nous amène à morceler les choses pour pouvoir les connaître, est également à l'œuvre dans ma propre définition de moi-même par rapport aux autres êtres. Par l'autoperception me sont données les qualités que j'attribue à ma personnalité, par lesquelles je reconnais mon individualité; par la pensée, j'inscris ces perceptions dans le devenir de l'univers, et me relie au tout.

La pensée n'est pas un phénomène individuel, selon Steiner, mais universel. Les concepts ne diffèrent pas en fonction des individus, ils sont uniques. C'est la sensibilité et le sentiment personnel qui amènent les individus à concevoir différemment les concepts et donnent un aspect particulier à leurs pensées. « Tant que nous restons dans le domaine des sensations, des sentiments (et de l'acte de perception), nous sommes des êtres isolés; mais lorsque nous pensons, nous sommes l'être un et total qui pénètre toutes choses » (Steiner 1983a, p.89). Il n'existe « *qu'un seul* contenu de pensées, et notre penser individuel n'est rien d'autre que le travail de notre soi, de notre personnalité individuelle, pour pénétrer dans le *centre des pensées* du monde » (Steiner 2000c, p.57). Ce centre des pensées étant celui auquel chacun peut accéder dès qu'il fait un exercice du genre de ceux proposés précédemment. Strube propose d'ailleurs un exercice permettant de reconnaître la réalité autonome des concepts, leur indépendance par rapport aux personnes qui les pensent :

Supposons un cercle et une droite. Tous deux se trouvent sur le même plan. La droite passe à l'extérieur du cercle sans le toucher. Puis nous la déplaçons parallèlement à elle-même, de façon qu'elle vienne d'abord toucher le cercle. Nous poursuivons ce décalage parallèle de manière à ce que la droite partage le cercle en deux, puis qu'elle passe de l'autre côté, ne fasse plus que le toucher

de nouveau, et finalement lui redevienne extérieure. Quels faits résultent systématiquement de ce que la droite vienne toucher et traverser le cercle?

Résultat : Quand la droite vient toucher le cercle, il en résulte un point commun aux deux. Quand elle se décale un peu plus, il en résulte deux points d'intersection. La portion de droite située entre les deux points d'intersection a au début une longueur nulle. Plus la droite est décalée, plus cette portion s'allonge. Lorsque la droite vient partager le cercle en deux parties égales, cette portion de droite atteint sa longueur maximale et devient le diamètre du cercle. Quand la droite passe dans la deuxième moitié du cercle le processus se produit en sens inverse. Nous avons ainsi reconnu entre les concepts géométriques de cercle, de droite et de points d'intersection des relations qui ne dépendent pas de la taille et de la position du cercle, et qui ont donc une valeur générale. (...) Les relations reconnues plus haut sont valables indépendamment du fait que la droite soit décalée parallèlement ou qu'on la tourne (Strube 2012, p.111).

Quiconque fait cette expérience, en n'importe quel lieu et à n'importe quel moment, le résultat sera toujours le même, quels que soient les mots pour le décrire, parce que la réalité des concepts ne dépend pas des personnes qui les pensent, ni les liens qu'ils entretiennent entre eux. Il ressort de cette démonstration que le seul élément partagé par tous les êtres humains se trouve dans le contenu de la pensée. Il est donc illusoire de chercher l'unité universelle ailleurs, que ce soit dans un Dieu humain, dans une Force, une Matière, ou une Volonté privée d'intelligence (Steiner 1983a, p.90).

Pour illustrer sa conception de l'universalité des concepts, Steiner raconte qu'un philosophe du XIXe siècle invitait ses étudiants à « imaginer un loup qui tout au long de son existence n'a mangé que de l'agneau et qui de ce fait n'est composé que de la seule matière d'agneau, sans pour autant s'être transformé en agneau » (Steiner 1997c, p.102). Ce qui permettait d'illustrer que le loup ne tient pas son essence de la matière dont il est formé, qui est celle de l'agneau, mais bien de la forme qu'il partage avec tous les autres loups. C'est dans la forme qu'apparaît l'essence ou le caractère universel des choses. Ce caractère universel, Steiner nous propose de le considérer, comme les scolastiques, sous trois aspects, à savoir :

- *Universalia ante rem*, l'essence de la forme avant qu'elle ne vive dans les choses individuelles;
- *Universalia in re*, les formes essentielles dans les choses;
- *Universalia post rem*, ces formes essentielles extraites des choses et surgissant, en tant qu'expériences intimes de l'âme, dans la connaissance, par les échanges que l'âme entretient avec les choses (Steiner 1997c, p.103).

Selon ce point de vue, le concept se rapporte à l'*Universalia in re*, alors que l'aspect subjectif des représentations relève de l'*Universalia post rem*. Pourtant, précise Steiner, si les *Universalia in re* existent dans les choses, c'est « parce qu'elles existaient déjà avant les choses en tant qu'*Universalia ante rem*. » Ce qui implique que l'*Universalia ante rem* n'a pas une existence matérielle, mais strictement spirituelle. Ainsi, le concept de loup n'apparaît plus comme « une structure de l'intelligence réunissant les différents loups

individuels », mais plutôt comme « une réalité spirituelle “loup” qui va au-delà des loups individuels » (Steiner 1997c, p.104).

Pour Steiner, il est erroné de voir dans la pensée un phénomène abstrait. La perception n'offre qu'une somme d'agrégats indifférenciés et ne permet pas de distinguer la valeur des choses. C'est par la pensée que nous attribuons aux choses leurs significations, leurs valeurs, leurs rapports les unes aux autres. C'est par le contenu de la pensée que nous pouvons saisir et situer les phénomènes extérieurs dans le contexte universel, et en ce sens, soutient Steiner, « cette activité de la pensée est donc *substantielle* » (Steiner 1983a, p.93). Il y a donc, d'un côté, le contenu de perception provenant de l'extérieur par l'observation ; et de l'autre, le contenu que la pensée puise dans le monde des idées et qui nous vient de l'intérieur de nous-mêmes, par l'intuition. Par intuition, Steiner entend : « toute expérience consciente relative à un contenu spirituel et se déroulant dans un monde purement spirituel » (Steiner 1983a, p.140). Sa compréhension rejoint donc celle de la philosophie antique et de certains idéalistes allemands, mais elle se distingue clairement de la conception de type kantien qui la rapporte à des phénomènes sensibles. Les phénomènes sensibles sont perçus par les sens alors que les concepts, les idées, de même que les représentations, sont saisis par l'intuition. « Intuition et observation sont les sources de notre connaissance » (Steiner 1983a, p.93). Par conséquent, de la même façon qu'un daltonien ne peut percevoir tout l'éventail des couleurs, un individu privé d'intuition ne peut percevoir la multiplicité des relations que les choses et les phénomènes entretiennent entre eux.

Toute connaissance des objets et phénomènes, extérieurs aussi bien qu'intérieurs, nous vient de ce rapport idéal établi par la pensée entre les données de l'observation. Il n'existe pas, en dehors des données perceptibles, comme le prétendent la physiologie moderne et l'idéalisme critique, des choses autres que celles que nous connaissons grâce à ces liens établis par la pensée. « La relation de l'objet perçu au sujet percevant dépasse l'acte de percevoir ; elle est purement idéale, c'est-à-dire qu'elle ne peut s'exprimer que sous forme de concepts » (Steiner 1983a, p.95). Pour répondre à la question de ce qu'est la perception, il faut nécessairement ajouter la pensée, et donc ajouter quelque chose d'étranger à la perception, qui n'est que manifestation d'un contenu, d'une donnée immédiate. On ne peut parler de la nature d'une perception sans y introduire la pensée. Par conséquent, il n'est pas sensé de dire de la perception qu'elle est subjective. « Seul ce qui est perçu comme appartenant au sujet peut être qualifié de subjectif » (Steiner 1983a, p.96). Tout ce qui dans l'acte de perception appartient au contenu extérieur doit donc être considéré comme objectif.

Cependant, ce qui demeure dans le sujet alors que l'objet d'observation n'est plus là, ce qui résulte de la modification que la perception a engendrée dans le moi du sujet, peut être considéré comme subjectif. Cet élément, c'est la représentation. « La représentation est donc une perception subjective, par opposition à la perception objective qui se fait en présence de l'objet observé » (Steiner 1983a, p.97).

Dans les développements précédents, il apparaît que les objets extérieurs n'ont pas à pénétrer en moi pour que je puisse m'en faire une représentation. Car, bien que je me perçoive distinct des objets extérieurs, ce qui est intérieur à mon enveloppe corporelle appartient au même univers et forme un tout unifié avec les objets extérieurs. Ce n'est pas en tant que sujet qui perçoit que je suis lié aux choses extérieures, mais par la pensée, en tant que « partie intégrante du devenir universel » (Steiner 1983a, p.102). La représentation est issue d'une intuition, d'un concept que j'ai mis en rapport avec une perception particulière, et que j'ai gardé en mémoire alors que l'objet d'observation a disparu. Pour être plus précis, Steiner ajoute : « Mon concept du lion n'est pas issu des perceptions que j'ai eues des lions. Ma représentation du lion, par contre, a été formée à l'aide de perceptions. Je puis faire acquérir à quelqu'un le concept du lion sans qu'il n'ait jamais vu de lion. Mais je ne pourrai lui donner une représentation vivante du lion s'il n'en a eu lui-même la perception. La *représentation* est donc un concept individualisé » (Steiner 1983a, p.103-104). Nous pouvons donc avoir plusieurs représentations du même concept si nous avons eu plusieurs perceptions du lion. Mais à chaque fois que nous avons une nouvelle perception d'un lion, nous devons référer au concept pour établir qu'il s'agit bien d'un lion. Si nous rencontrons deux fois le même lion, nous trouvons à la fois le concept, et la représentation que nous avons de ce même lion et nous le reconnaissons. La représentation se rattache donc toujours à une perception particulière.

1.2.4 Qu'est-ce donc que la connaissance?

De tous ces développements, il résulte que la connaissance est l'acte par lequel nous relions la perception et le concept, pour obtenir une totalité. Cela signifie que le simple constat de certains faits ne constitue pas une connaissance. La connaissance n'est pas une copie du monde extérieur.

Le processus de connaissance chez l'homme est, par nature, un élément de l'évolution humaine. Ce qu'il permet de réaliser a sa signification à l'intérieur même de cette évolution. Qu'à un certain stade de cette évolution, dans l'activité des pensées et des idées, puisse surgir également une copie du monde extérieur n'est pas davantage un attribut originel de ce processus de connaissance que ne l'est le détournement du blé à des fins d'alimentation humaine. Si l'on croit devoir poser la question principale de la théorie de la connaissance en cherchant seulement à savoir dans quelle mesure la connaissance est une copie du monde extérieur, on détourne la réflexion, comme on détournerait la question botanique cardinale en s'adressant à la chimie alimentaire pour connaître la nature de la plante (Steiner 1997c, p.187).

Le vrai connaître, au sens où Steiner l'entend et au sens où l'entendait Goethe dont il s'est inspiré, « doit nous livrer ce que l'expérience sensible nous refuse, mais qui pourtant est réel » (Steiner 2002, p.128). Le monde tel qu'il nous est donné, tel que nous le percevons par nos sens, ne constitue pas une réalité complète dont nous pouvons trouver passivement le sens. Pour saisir la réalité, nous avons besoin de deux éléments : l'observation et la pensée. « C'est uniquement par l'acte de connaissance qu'une chose devient une réalité » (Steiner 1991d, p.45). Ce qui signifie que la connaissance n'est pas une donnée formelle située à l'extérieur de l'Homme, mais une expérience qu'il vit intérieurement. Par la connaissance, l'Homme « s'insère [...] dans le contexte de l'univers » (Steiner 1991d, p.39). Par conséquent, la réalité n'est pas à chercher dans le monde extérieur, elle ne se présente pas tel un événement auquel l'Homme assisterait comme témoin sans y prendre part. « Elle est une chose que nous produisons, quelque chose à quoi nous participons par une activité créative » (Steiner 1991d, p.44). C'est grâce à la connaissance que l'Homme peut accéder à la réalité; et la connaissance n'est pas quelque chose « d'achevé, de terminé, mais quelque chose de fluide et susceptible d'évoluer » (Steiner 1997c, p.128). Par la pensée, l'Homme participe à la création de la réalité et au devenir de l'univers.

Steiner définit l'expérience comme « la somme de tout ce dont je peux former des représentations » (Steiner 1983a, p.104). L'expérience individuelle dépend, par conséquent, à la fois de sa faculté d'observation et de son pouvoir d'intuition. L'expérience humaine est donc reliée à la connaissance. Cependant, la connaissance n'est pas notre seul moyen d'expression. Notre activité ne se limite pas à relier des perceptions à des concepts. Nous les rapportons également à notre être individuel et cela provoque en nous des sentiments.

1.3 Sentiment

Le concept de sentiment est relativement complexe à cerner, d'une part en raison de la variété et de l'étendue de ses manifestations et d'autre part en raison des multiples interprétations dont il a fait et fait toujours l'objet. À l'époque de Steiner, les sentiments et les émotions étaient surtout perçus comme des manifestations de la nature, et l'éthique du devoir inspirée de Kant exigeait qu'ils soient tenus à l'ordre par la raison. Kant, dont l'influence était toujours notoire, a d'ailleurs écrit : « C'est toujours une *maladie de l'âme* que d'être sujet aux émotions et aux passions, parce que dans les deux cas la raison est sans empire » (Kant 1863, §73). Thomas Dixon démontre que les typologies différenciées auxquelles la philosophie traditionnelle référerait, « qui incluaient les appétits, les passions, les affects et les sentiments » ont été remplacées par une seule catégorie les englobant toutes : celle des émotions (Dixon 2008, p.29). Cela dans le but de soumettre les facultés psychiques à la méthode scientifique. Dixon

soutient que durant la première moitié du XIX^e siècle, on observe un « changement radical » dans le vocabulaire utilisé « de telle façon que les gens engagés dans des discussions théoriques sur des phénomènes tels que l'espoir, la peur, l'amour, la haine, la joie, la peine, la colère et autres ne discutaient désormais plus de passions ou d'affections de l'âme, ni de sentiments, mais réfèrent invariablement aux émotions » (Dixon, 2008, p.30)²².

Alors que la tradition philosophique, comme le rappelle Martha Nussbaum, reconnaissait aux émotions une valeur cognitive²³, le sens donné au terme émotion — utilisé comme une catégorie surplombant et englobant toute manifestation psychique — par l'école Écossaise, et par la suite en psychologie, suggérait clairement que « ces états mentaux étaient passifs et non cognitifs » (Dixon, 2008, p.32). On emboîtait ainsi le pas à la conception mécaniste de la biologie en refusant de reconnaître aux sentiments leur apport à la connaissance. C'est sur cette base que la recherche sur les émotions s'est poursuivie, surtout en psychologie où on s'est intéressé à leurs manifestations physiques et on a tenté de trouver leurs causes ou leur fonction. Max Scheler observe d'ailleurs que l'idée même qu'il pouvait exister des sentiments de nature supérieure, indépendants de toute causalité extérieure, semblait disparue du paysage, même après que Hermann Lotze, philosophe et pionnier de la psychologie scientifique, ait pourtant remarqué que « dans ce sentiment que nous avons des valeurs des choses et de leurs rapports, la raison possède une révélation aussi sérieuse que dans les principes rationnels de la recherche, cet instrument indispensable de l'expérience » (Scheler, 1950, p.7). Il n'y aurait eu que la métaphysique pour reconnaître encore que les émotions et sentiments ne présentaient pas de « lien causal, direct ou indirect, avec notre organisation psychophysique » (Scheler, 1950, p.90).

Les courants qui ont dominé la réflexion sur les émotions jusqu'aux années 1960 sont issus de Darwin, de William James et de Freud. Le premier s'intéresse surtout à leur « fonction » dans le cadre de la sélection naturelle des espèces, alors que le second s'attarde davantage à leur « nature » et les voit comme des sensations répondant à des manifestations corporelles réflexes (Nugier 2009, p.8)²⁴. Quant à Freud, il s'attarde à la « signification » des émotions qu'il voit comme des mécanismes de défense. À partir des années 1960 apparaît un questionnement sur les approches naturalistes²⁵. Il leur est reproché

²² T. Dixon précise plus loin que l'usage initial du terme émotion dans un sens englobant apparaît chez les philosophes empiristes de l'école écossaise, et plus clairement dans *Lectures on the Philosophy of the Human Mind* (1820) de Thomas Brown.

²³ Bien que cette valeur n'ait pas été jugée fiable par tous, elle était néanmoins reconnue (M. Nussbaum, « Les émotions comme jugement de valeur », 1995, p. 25.)

²⁴ C'est en 1884 que William James développe sa théorie des émotions (W. James, *Les émotions*, 2006).

²⁵ Selon A. Nugier, les travaux de Magda Arnold, en 1960 et de Richard Lazarus en 1966 sont à « l'origine des théories de l'évaluation cognitive des émotions » (A. Nugier, « Histoire et grands courants de recherche sur les émotions », 2009, p. 10).

de ne pas être en mesure, en réduisant les émotions à des sensations, de rendre compte de leur diversité puisque des sensations de même type peuvent entraîner des émotions différentes et qu'une seule émotion peut impliquer de multiples sensations (Paperman et Ogien 1995, p.10). On estime par ailleurs que les émotions se distinguent aussi des sensations par leur référence à des connaissances ou à des croyances. En effet, « il n'est pas nécessaire d'avoir une croyance ou une raison quelconque pour avoir une douleur au pied. Mais il semble nécessaire d'avoir des raisons (bonnes ou mauvaises) ou des croyances quelconques pour éprouver de la honte ou de la pitié » (Paperman et Ogien 1995, p.10). L'approche cognitive des émotions a ainsi voulu réintégrer un aspect personnel, individuel dans la compréhension des émotions, découlant non seulement des croyances et connaissances, mais également de l'interprétation que l'individu fait de la situation dans laquelle il se trouve (Nugier 2009, p.10). Ainsi se trouve réhabilitée l'intentionnalité des émotions. Le courant constructiviste a voulu à son tour considérer les émotions dans leur dimension et leur fonction sociale et culturelle. Cependant, depuis le début des années 2000, les approches naturalistes et physiologistes réapparaissent, s'appuyant sur les recherches en neurologie. Nous sommes donc encore loin d'un consensus en ce qui concerne à la fois la nature et le rôle des émotions. Selon Véronique Christophe, la disparité des points de vue fait en sorte qu'on doit se limiter à « caractériser l'émotion comme un état affectif associé à des sensations de plaisir, de déplaisir ou encore à des sensations liées à la tonalité agréable, désagréable » (Christophe 1998, p.11). Il y aurait aussi, selon elle, un accord relatif à une description de l'émotion comme « un état affectif multidimensionnel qui s'accompagne de manifestations physiologiques, cognitives, expressives et subjectives » (Christophe 1998, p.11).

On peut dire que le point de vue de Steiner quant aux sentiments et émotions se démarquait dans le paysage de la fin du XIX^e siècle au début du XX^e, car dans son éthique il accorde autant d'importance à la pensée qu'au sentiment et à la volonté. En outre, il se distingue des approches naturalistes en ne limitant pas son regard à l'aspect physique ou physiologique des sentiments et en ne reconnaissant aucune justification à l'idée de prioriser l'aspect physique d'un phénomène afin d'en soutirer les manifestations psychiques. C'est ainsi que procédait James et c'est ainsi que Antonio Damasio poursuit, quand il écrit : « Je considère que les émotions sont, en essence, constituées par ces changements survenant dans l'état du corps, induits dans ses nombreux organes par les terminaisons nerveuses issues d'un système neural spécifique » (Damasio 1995, p.183). Comme le souligne Ernst-Michael Kranich, le fait que les émotions soient liées à des modifications physiologiques ne nous autorise pas à qualifier ces modifications de sentiments ou d'émotions. « Car en réalité on éprouve les émotions et les sentiments comme quelque chose de qualitativement tout différent d'un changement de la fréquence cardiaque par exemple. On n'explique pas non plus comment l'organe en question en vient à de telles modifications

fonctionnelles, et encore moins comment, de ces transformations, peut émaner quelque chose d'aussi différent d'un processus organique qu'une émotion, donc un vécu affectif » (Kranich 2006a, p.285-286).

Pour en arriver à des considérations comme celle d'Antonio Damasio, il faut présumer le caractère primordial des processus physiques, au détriment du vécu personnel de nature plutôt psychique. Ce qui va à l'encontre de la démarche de Steiner. Nous aurons l'occasion, dans le chapitre 5 où nous aborderons l'anthropologie, d'approfondir autrement les questions relatives au sentiment, de même que nous le ferons pour la pensée et la volonté. Pour le moment, nous nous en tiendrons à ce qui est nécessaire pour saisir le concept en poursuivant l'approche phénoménologique, qui consiste à aborder le sentiment tel qu'il est vécu par l'être humain. Nous avons vu que l'existence de l'individu est conditionnée par la connaissance, par laquelle il établit des rapports entre les perceptions et la pensée. Elle l'est également par les sentiments qu'éveillent en lui les perceptions. Nous avons également vu que les sentiments sont perçus de la même façon que nous percevons les objets du monde extérieur, en ce sens qu'ils apparaissent sans que nous prenions part à leur création; ils font partie du « donné immédiat ». Leur manifestation est, le plus souvent, de l'ordre de la révélation, du surgissement. Olivier Reboul écrit : le sentiment « désigne la prise de conscience immédiate, sans intermédiaire, sans distance, des choses et de nous-même » (Reboul 2013, p.1). On pourrait ajouter : sans avertissement. Reboul souligne l'aspect mystérieux du sentiment, son caractère inexplicable, « car on ne peut pas analyser un sentiment, le ramener à des causes ou à des facteurs objectifs sans perdre aussitôt ce qui en fait l'essence : expliquer à une mère pourquoi elle aime son enfant, n'est-ce pas réduire cet amour à autre chose et finalement le nier? » (Reboul 2013, p.1). Pourtant, Reboul insiste sur le lien du sentiment avec la conscience, il le voit comme « un mode de la conscience » (Reboul 2013, p.1). Ce qui semble paradoxal, alors qu'il vient de rappeler son aspect mystérieux et qu'en général on associe la conscience à une forme d'éveil, de clarté. En effet, si nous prenons la peine de nous attarder un peu à la façon dont se manifestent les émotions ou les sentiments, nous pouvons observer qu'ils peuvent parfois nous éveiller comme un choc, mais que leur provenance ne nous apparaît pas dans la clarté et la transparence comme c'est le cas des pensées. Alors que nous pouvons connaître le processus global menant à nos pensées, nous ne sommes pas conscients de celui qui engendre notre ressentir. C'est sans doute la raison pour laquelle Steiner caractérise le sentiment comme étant pénétré à la fois de conscience, et d'inconscience, un peu comme un rêve (Steiner 2004c, p.112-113).

Les sentiments, comme toutes les autres perceptions, ont besoin de leur pendant idéal pour constituer une réalité totale, pour qu'on puisse les connaître. On les perçoit avant de les connaître. Steiner donne l'exemple suivant : « Tout d'abord, nous sentons que nous existons; et, en cours de notre évolution

progressive, nous parvenons jusqu'au point où surgit, de notre existence obscurément ressentie, le concept de notre moi » (Steiner 1983a, p.133). Pourtant ce moi, dont nous avons le sentiment diffus, existait déjà en lien avec le sentiment, simplement, nous n'étions pas encore en mesure d'en saisir le concept. C'est cette immédiateté du sentiment qui incite certaines personnes à croire qu'il peut nous donner une meilleure connaissance de l'univers. « On pourrait être tenté de voir dans la vie du sentiment un contenu bien plus réel et plus riche que ne l'est l'observation pensante de l'univers. Mais cette plus grande importance n'existe qu'aux yeux de ma propre personne. Pour l'univers, ma vie sentimentale ne peut acquérir une valeur que si le sentiment, devenu objet d'une perception intérieure, entre en rapport avec un concept, et s'insère de la sorte au cosmos » (Steiner 1983a, p.106).

Le sentiment est un phénomène individuel, et à ce titre, il ne peut être considéré comme un principe qui donne accès à une connaissance universelle, ainsi que le prétendent les philosophies du sentiment. Grâce aux sentiments, nous ne demeurons pas indifférents au monde et à nous-mêmes. « En réalité, tout sentiment s'oppose à la connaissance "froide" » écrit Reboul (Reboul 2013, p.2). Alors que par la pensée, j'exprime mon lien avec l'univers; par le sentiment, j'exprime l'effet que l'univers a sur moi et je me distingue moi-même, je m'isole. C'est par le sentiment que je suis un individu. Cependant, mes sentiments n'ont de valeur que pour moi.

Steiner s'accorde avec la perspective cognitiviste des émotions qui leur reconnaît une valeur, ou du moins une signification proprement individuelle. Pourtant, il va plus loin, car pour lui, le sentiment constitue le mode d'expression de l'individualité.

Chacun de nous est placé à un point de vue particulier d'où il considère l'univers. Ses concepts viennent s'adjoindre à ses perceptions. Il pensera à sa façon les concepts généraux. Cette détermination particulière s'explique par le milieu où nous vivons, par notre situation dans l'univers et l'étendue des perceptions qui en découle pour nous. À cette détermination s'en oppose une autre qui dépend de notre organisation individuelle, laquelle est une chose unique et bien définie. Chacun de nous associe à ses perceptions certains sentiments dont l'intensité peut varier. *C'est là le facteur individuel propre à chaque être humain. Et c'est ce qui reste*, une fois que nous avons fait le décompte de toutes les déterminations dues à notre situation et à notre milieu (Steiner 1983a, p.106-107, c'est moi qui souligne).

La conception de Steiner se distingue aussi en ce qu'il discerne le caractère évolutif du sentiment dans la vie humaine. C'est-à-dire que la vie du sentiment n'est pas la même chez un enfant que chez un adulte ou chez un vieillard. Steiner estime qu'il y a là un phénomène dont il faut tenir compte. Ainsi, chez un jeune enfant n'ayant pas encore développé son univers conceptuel, les sentiments sont encore très liés aux sensations et à la volonté, alors que plus tard, chez le vieillard, les sentiments sont plutôt liés aux

pensées (Steiner 2004c, p.129-135). C'est la raison pour laquelle il faut porter une attention particulière à l'éducation des sentiments, comme nous pourrions le voir au chapitre 5. Comme le rappelle Bernard Lievegoed, pionnier de la psychiatrie infantile, la vie affective du petit enfant est très intense, mais elle est « encore totalement prisonnière du monde extérieur, enfermée dans l'*ici et maintenant* » (Lievegoed 1993, p.71). Ses réponses émotives passant du chagrin à la joie ne peuvent être considérées « comme un sentiment personnel au sens réel du terme » (Lievegoed 1993, p.71). Pour qu'on puisse parler d'un sentiment personnel, il faudra que soit développée une vie intérieure structurée. En attendant, la vie émotive de l'enfant dépend entièrement de son environnement. C'est vers quatre ans qu'on peut observer que l'enfant prend une certaine distance face à son environnement et manifeste, selon Lievegoed, « un début de structure émotionnelle » ; « ce moment peut être considéré comme la naissance du sentiment » (Lievegoed 1993, p.72). Cet événement peut être illustré par le comportement ludique de l'enfant :

Aux environs de la quatrième année, un grand changement a lieu dans le jeu du jeune enfant. Seul le concernait jusque là ce qui se passait directement autour de lui. Ses sentiments étaient liés à la perception des fonctions vitales, et à celle du monde extérieur; maintenant, une force nouvelle commence à se développer dans la vie émotionnelle. L'enfant se voit différent du monde extérieur. La meilleure définition que l'on pourrait donner de cette force est celle d'imagination créatrice; elle se trouve en opposition avec le monde extérieur et le transforme selon ses besoins (Lievegoed 1993, p.72).

Le petit enfant, tout entier adonné à son environnement, y réagit donc d'abord sans pouvoir prendre de distance, mais l'éveil progressif de sa conscience et de sa pensée, qu'on peut percevoir dans l'apprentissage du langage et le recours aux concepts, lui permettra de prendre une distance face à son environnement. Cette distance, que seule la pensée peut offrir, est nécessaire au développement d'une structure émotionnelle propre à l'enfant. Cette proposition de Steiner, de voir la vie du sentiment dans son processus évolutif, gagnerait à être explorée par les philosophes qui reprochent aux cognitivistes leur conception intellectualiste des émotions, qui « a l'inconvénient d'exclure a priori les animaux et les tout jeunes enfants de l'ensemble des êtres à qui des émotions peuvent être attribuées, puisqu'ils sont censés ne pas pouvoir former des propositions ni avoir des concepts » (Paperman et Ogien 1995, p.11). En effet, la conception de Steiner permet de percevoir chez le petit enfant une vie du sentiment plus attachée aux sensations corporelles, mais qui se transforme progressivement avec le développement d'un réseau conceptuel jusqu'à en venir, avec le temps et l'expérience, à ce que la vie du sentiment, chez le vieillard, soit entièrement imprégnée de concepts. Comme l'écrit Steiner : « Une vie de sentiment, dénuée de pensées, perdrait bientôt contact avec le monde. Pour l'homme qui aspire à un épanouissement de toutes ses facultés, la connaissance des choses va de pair avec le développement et l'affinement de la vie du sentiment. C'est par le sentiment que les concepts commencent à s'animer d'une vie concrète » (Steiner 1983a, p.107). En fait, la vie du sentiment peut difficilement être dissociée de

la vie de la pensée. C'est conjointement qu'elles évoluent jusqu'à pouvoir servir de motif pour des actions volontaires, jusqu'à nous « presser d'agir sans délai » (Reboul 2013, p.3). Pour bien saisir ce dont il est alors question, il nous faut explorer plus avant cette troisième façon humaine de s'exprimer, à savoir : la volonté.

1.4 La volonté

Si le concept de sentiment présente certaines difficultés, il n'a rien à envier au concept de « Volonté ». Arendt introduit comme suit sa réflexion sur le vouloir : « L'obstacle majeur, chaque fois qu'on discute de Volonté, c'est tout simplement qu'il n'est pas d'autre capacité de l'esprit dont l'existence même ait été mise en doute et contredite avec autant de persistance par une galerie aussi impressionnante de philosophes. » Pourtant, on trouve aussi des philosophes qui ont vu dans la volonté la faculté humaine la plus élevée, et parfois même, celle qui donne à l'Homme sa dignité. Comme le rapporte Arendt : « juste après Kant, il devint de mode de mettre Vouloir et Être sur le même plan » (Arendt 2007, p.299-300). Ainsi, Friedrich von Schiller écrivait : « il n'y a pas en l'homme d'autre pouvoir que sa volonté » (Schiller 1992, p.261). Schopenhauer soutenait que « la volonté est la substance intime, le noyau de toute chose particulière, comme de l'ensemble; c'est elle qui se manifeste dans la force naturelle aveugle; elle se retrouve dans la conduite raisonnée de l'homme; si toutes deux diffèrent si profondément, c'est en degré et non essence » (Schopenhauer 1978, p.152-153). Alors que F.W.J. von Schelling affirmait « en dernière et suprême instance, il n'y a pas d'autre Être que le Vouloir » (Arendt 2007, p.299-300). Chez Nietzsche aussi la volonté occupe une place centrale, de même que chez le pragmatiste William James, qui écrit : « La volonté détermine la vie, c'est son droit originel; elle aura donc aussi le droit d'exercer une influence sur les pensées » (cité dans Steiner 1991c, p.244).

Qu'est-ce alors que cette capacité de l'esprit si inégalement reconnue? « La volonté est-elle une faculté inventée par les métaphysiciens pour masquer leur ignorance, ou bien le véritable fondement de la dignité humaine? » (Poizat 2002, p.3) Si une telle question est possible, c'est que la volonté est difficile à saisir dans sa nature propre, difficile à identifier clairement et à définir. Après avoir analysé les différents contextes philosophiques dans lesquels le concept de volonté s'est inscrit, en partant d'Aristote, jusqu'à Hegel en passant par saint Augustin, Descartes et Kant, Paul Ricoeur se demande « s'il existe une signification stable qui permette de dire qu'il s'agit chaque fois du même phénomène » (Ricoeur 2014, p.8). En effet, plusieurs admettent l'existence de la volonté comme fait d'expérience, mais ils insistent sur la difficulté et même l'impossibilité de la connaître, ou du moins de connaître son fonctionnement. Ainsi, David Hume écrit-il : « Que leur mouvement suive le commandement de la volonté, c'est un fait

d'expérience commune, semblable aux autres événements naturels. Mais le pouvoir ou l'énergie par laquelle cela se fait nous est inconnu et inconcevable, comme celle qui est à l'œuvre dans les autres événements naturels » (Hume 2004, p.103).

Kant soutenait que le concept de volonté ne pouvait être que pratique et « jamais être converti en savoir » (Ricoeur 2014, p.5). Même Schopenhauer, pour qui la volonté, ou le vouloir, est « la seule chose qui nous soit connue immédiatement » et, de ce fait, « l'unique donnée susceptible de devenir la clé de toutes les autres connaissances », soutient qu'à la question de la nature véritable de la volonté, en elle-même — « abstraction du fait qu'elle se présente, ou plus généralement *apparaît* en tant que *volonté*, c'est-à-dire *est connue* en tant que volonté —, à cette question, il n'y aura *jamais* de réponse » (Schopenhauer 2009, p. 1456-1459).

Pour Arendt, le doute au sujet de la Volonté pourrait être attribuable à « un conflit fondamental entre ce que vivent le moi pensant et le moi voulant » (Arendt 2007, p.283). Conflit auquel sans doute personne n'échappe et que saint Paul résumait ainsi : « ce que je veux je ne le pratique pas, mais ce que je hais, je le fais » (Arendt 2007, p.283). Pourtant, pour qu'il en soit ainsi, ne faudrait-il pas que nous sachions ce qu'il en est véritablement de notre volonté, au-delà de ce que nous en pensons? C'est-à-dire que nous savons peut-être ce que nous pensons vouloir, mais peut-être pas ce que nous voulons vraiment. Le doute au sujet de la volonté, ou sa difficile définition pourrait être lié au fait qu'elle semble provenir d'une intériorité insaisissable, comme l'exprime bien le problème de Malebranche : « Comment expliquer que nous puissions remuer notre bras à volonté, lors même que nous ne savons pas ce qui fait que nous pouvons le remuer? » (tiré de Proust 2008, p.109). En effet, bien que nous puissions nous représenter le geste de lever notre bras, connaître les lois physiques qui président à la levée d'un poids, et même si nous connaissons les muscles, tendons, nerfs, etc., qui entrent en action dans ce mouvement, nous n'avons aucune idée de ce qui préside effectivement à la réalisation de ce geste. Nous savons fort bien, cependant, qu'il ne suffit pas de nous dire « allez, je lève le bras » ni « je veux que mon bras se lève ». L'expression verbale d'une volonté n'est pas la volonté elle-même. Comme le dit si bien Schopenhauer, « il nous est impossible de l'anticiper dans le cas particulier » (Schopenhauer 2009, p.1456). Nous ne connaissons notre volonté qu'à postériori, alors que l'action par laquelle elle se manifeste a déjà eu lieu, mais encore là, son processus nous demeure inconnu.

Face à ce mystère, devant la difficulté de saisir la nature de la volonté, certains ont voulu passer outre et se concentrer sur les seules manifestations véritablement observables, objectives et susceptibles d'être

étudiées scientifiquement. La psychologie expérimentale, par exemple, considère que l'étude du comportement est suffisante pour connaître l'humain. Dans cet esprit, certains, comme Skinner, estiment que la référence à la volonté est « source de confusions » dans la mesure où elle n'apporte « aucune information supplémentaire » par rapport à l'action comme telle et qui aurait permis d'en connaître les causes (Skinner 1972, p.60). Du côté de la philosophie également, on semble s'être tourné vers un questionnement relatif à l'action elle-même, à sa nature, à ses causes, à son caractère intentionnel, notamment depuis que Wittgenstein a dénoncé l'idée qu'une action soit l'effet d'une volonté intérieure, soutenant que « l'acte volontaire n'est pas la *cause* de l'action, mais *l'action* même » (tiré de Petit 1991, p.16). Ainsi, la philosophie de l'action cherche à expliquer l'action humaine à partir de l'analyse logique du langage. Les points de vue sont partagés entre ceux qui estiment, dans la lignée de Wittgenstein, qu'« il n'est point de connexion logique entre la volonté et le monde », qu'il n'y a donc pas de lien de causalité entre les raisons d'agir et l'action humaine, et ceux qui considèrent qu'une telle causalité existe (Petit 1991, p.17). Pour ces derniers, c'est le caractère intentionnel de l'action qui la distingue de l'évènement impersonnel. Cependant l'intention dont il est question n'est pas celle des phénoménologues, qui établissent une référence consciente du sujet à l'objet dans un mouvement vers l'avenir, elle réfère plutôt à des entités linguistiques. En effet, Ricoeur fait remarquer l'usage, par Donald Davidson, d'une version adverbiale de l'intention « (X a fait A intentionnellement) » à laquelle il subordonne le substantif « (A a l'intention de faire X dans les circonstances Y), l'intention-dans-laquelle étant tenue pour une simple extension discursive de l'adverbe "intentionnellement" » (Ricoeur 1990, p.94). Selon cette définition, l'intention réfère à un évènement passé et peut être intégrée à une description d'une action qui prend alors valeur d'explication, ceci en évitant toute référence à une mystérieuse volonté. On cherche, en quelque sorte, la source de l'action dans l'énoncé. Comme le souligne Ricoeur, « décrire une action comme ayant été faite intentionnellement, c'est l'expliquer par la raison que l'agent a eue de faire ce qu'il a fait [...] c'est donner une explication en forme de *rationalisation*; c'est dire que la raison alléguée "rationalise" l'action » (Ricoeur 1990, p.95). Davidson poursuit en démontrant que cette représentation des raisons de l'action peut être considérée comme une explication causale. Cependant, ce qui pose problème selon Ricoeur, c'est la mise à l'écart de l'agent, qu'il relie d'une certaine façon à la temporalité de l'intention adverbiale, tournée vers le passé, dans la mesure où le caractère projectif et anticipatif de l'intention qui engage l'agent se trouve éludé. Ainsi, « dans son usage adverbial, l'intention apparaît comme une simple modification de l'action, laquelle peut être traitée comme une sous-classe d'évènements impersonnels » (Ricoeur 1990, p.103). Il est par ailleurs à noter que l'explication causale issue de la rationalisation de l'action ne constitue qu'un « aspect de l'évènement mental-cérébral » dont il est question (Proust 2008, p.109). L'autre aspect relevant de la dimension proprement physique de l'évènement, à savoir les propriétés physiques des états cérébraux dont Davidson estime qu'ils sont seuls « causalement pertinents » (tiré de Laurier 2008, p.119). Ce qui laisse comprendre que les propriétés

mentales n'ont véritablement aucune relation causale avec l'action et leur donne un air d'épiphénomènes.

Dans l'analyse entreprise par la philosophie de l'action, on peut observer un transfert de sens à partir d'un questionnement sur la volonté ou le vouloir comme substantif vers des considérations sur le vouloir en tant que verbe. Ainsi, le vouloir qu'on explorait en tant que phénomène situé en amont de l'agir, a été remplacé par un questionnement sur « vouloir » comme verbe d'action et sur son sens : que veut dire vouloir? Tel agent veut-il vraiment? Le problème avec ce transfert, c'est qu'il introduit un aspect « rationnel » qui n'est pas forcément présent dans le concept de volonté, mais qui est nécessairement présent dans le verbe vouloir. Il n'est donc plus vraiment question de volonté dans le sens d'impulsion à l'agir, de phénomène insaisissable à partir duquel l'expression du vouloir se traduit dans le passage à l'acte. Comme le souligne Joelle Proust, ces théories « ne disent rien du déclenchement ni du contrôle de l'action » (Proust 2008, p.111). C'est pourquoi elle tente de défendre une théorie volitionniste, qui selon elle pourrait pallier à ce problème. Le volitionnisme repose sur l'hypothèse « qu'on ne peut agir sans former une volition » et que l'essentiel dans l'agir ne relève pas, comme dans les théories issues de la philosophie de l'action, des raisons invoquées pour agir ni du caractère intentionnel de l'action, mais bien de « l'opération volontaire qui préside à l'exécution de l'action » (Proust 2008, p.112). Elle défend l'idée que la volition repose sur une « structure téléologique [...] circulaire régie par le principe de l'action-effet », que les conditions présidant à toute volition sont issues de « l'analyse mathématique des systèmes de contrôle adaptatif, et disposent de ce fait d'une parfaite généralité » et qu'à ce titre, « elles s'appliquent à un agent quelconque, animal, robot, dès qu'il vise un résultat et en lance l'exécution » (Proust 2008, p.112-114). En fait, ce qui distingue la proposition de Proust, c'est qu'elle attribue aux mécanismes observés dans le cerveau la responsabilité du déclenchement d'une volition, alors que traditionnellement la volonté était considérée comme un phénomène psychique. Il s'agit donc essentiellement d'une tentative de régler un problème de l'âme par une observation de ses manifestations dans la matière. Cependant, comme le souligne Jean-Luc Petit, « tout ce qui est attribué comme prédicats d'actions conserve un caractère métaphorique inéliminable tant que c'est attribué à des neurones, qui ne sont pas des agents au sens propre » (Petit 1997, p.2).

Les approches actuelles tentent d'expliquer l'action ou la volition en évitant le plus possible la question de l'agent parce qu'il ne semble pas toujours maîtriser son agir ni l'orienter selon son vouloir. Ce problème nous ramène toujours au mystère de la volonté et au risque d'être confronté à la « théorie de l'homoncule et avec elle, à la théorie de l'Égo spirituel » que Stéphane Chauvier présente comme suit : « si une volition est une action de l'âme, alors cette action semble appeler un sujet-auteur qui, ne

pouvant être le grand agent corporel lui-même, est fatalement un petit agent dans le gros, un Égo spirituel » (Chauvier 2008, 131). Cette préoccupation est aussi perceptible chez les tenants de l'approche phénoménologique. C'est le cas, notamment, de Ricoeur qui voyait d'un bon œil l'idée de combiner l'approche analytique à la phénoménologie pour justement « sauver l'objectivité noématique du sens des actions contre la double tentation du mentalisme introspectionniste et de l'intuition des essences à même les exemples » tout en permettant à l'approche analytique de s'ancrer dans l'existence et ainsi « contrebalancer sa tendance à l'éparpillement du sens des actions dans la contingence des habitudes linguistiques » (Petit 2013). Pourtant, les phénoménologues ancrent leur questionnement dans le vécu de l'agent, mais ils pensent la volonté dans sa dimension corporelle, incarnée. Comme le souligne Agata Zielinski, « Le sujet pratique est d'abord un sujet corporel. L'intentionnalité, pour se déployer sous une forme éthique dans la volonté, est d'abord intentionnalité corporelle, selon l'accent mis par les héritiers de Husserl sur le corps propre » (Zielinski 2002, p.264). S'il est clair que la volonté s'exprime par le corps, il semble que le concept de corps propre n'offre pas de prise évidente pour expliquer le déclenchement de l'action.

L'étude de la volonté est compliquée parce qu'elle n'est pas perceptible extérieurement autrement que par son aboutissement dans l'action. Or, avant qu'apparaisse le souci d'une explication objective de la volonté, on la percevait comme une faculté de l'âme, au même titre que la pensée et le sentiment. Il semble, en effet que la première référence à la volonté dans le sens où nous l'entendons, c'est-à-dire comme une forme d'impulsion à agir, viendrait de la philosophie stoïcienne (Gourinat 2002, p.49). Les stoïciens voyaient dans la volonté une « inclination raisonnable » de la forme de « l'impulsion » ou de la « tendance » ou comme une « impulsion rationnelle vers quelque chose d'agréable autant qu'il le faut » (Gourinat 2002, p.50). L'impulsion était vue comme une « faculté de l'âme » qu'on retrouve également chez les animaux, mais qui n'est « rationnelle » que chez les humains (Gourinat 2002, p.50). Ainsi, « dans l'impulsion rationnelle, l'âme commande au corps et entraîne l'action » (Gourinat 2002, p.52). Cette conception de la volonté comme une faculté de l'âme n'a certes pas fait l'objet d'un consensus philosophique tout au long de l'histoire, mais on peut néanmoins situer son abandon progressif à partir de la moitié du XIXe siècle, alors que la psychologie scientifique privilégiera le terme de fonction à celui de faculté et s'appliquera à les localiser dans le cerveau (Nicolas 2005, p.5 à 10).

Pour Steiner, la nature spirituelle de l'Homme est un fait vérifiable, comme nous avons pu le voir dans l'expérience d'observation de la pensée, et pour lui, la volonté, comme la pensée et le sentiment, est une expression du Je dans l'âme humaine. C'est par cette reconnaissance que Steiner se distingue le plus, car, contrairement aux autres penseurs, il n'a pas à chercher à échapper à l'idée d'un « Égo supérieur »,

et il peut aborder de front le mystère de la volonté. L'autre aspect caractéristique de sa conception concerne la relation qu'il établit entre les trois facultés de l'âme, insistant sur le fait qu'« on ne peut pas dissocier systématiquement les facultés de l'âme en penser, ressentir, vouloir, car dans la réalité vivante de l'âme chacune d'elles vient constamment se muer en l'autre » (Steiner 2004c, p.94). Cependant, il estime nécessaire de distinguer conceptuellement ces trois facultés.

En accord avec Hume, Schopenhauer et bien d'autres, Steiner écrit : « La volonté est quelque chose que tout homme connaît par observation directe, mais qui ne peut jamais être saisie au moyen de la pensée » (Steiner 1986b, p.127). Par conséquent, pour définir le concept de volonté, nous tenterons donc de procéder comme pour la pensée et le sentiment, et d'observer le vécu de la volonté, mais nous le ferons cette fois en établissant des liens et des comparaisons avec les autres facultés de l'âme. Il apparaît d'abord, comme nous l'avons constaté plus haut, que si la pensée exige un éveil de la conscience et si le sentiment nous voile une partie de son être, la volonté se présente de façon assez mystérieuse. En effet, si la volonté se manifeste de façon claire dans le mouvement entrepris pour réaliser quelque chose, nous sommes néanmoins tout à fait ignorants et inconscients des processus mis en branle pour déclencher ce mouvement et pour qu'il se produise. Pour nous rendre du point A au point B, par exemple, nous n'avons pas conscience de tous les muscles, nerfs, tendons, ligaments, qui seront sollicités, nous ne contrôlons pas consciemment la façon de les mouvoir et nous ne connaissons pas la quantité d'énergie dont notre corps aura besoin pour le faire, ni son équivalent en nourriture; nous ne pensons même pas au fait que nous devons mettre un pied devant l'autre, à moins d'être affecté par un handicap; nous ne songeons pas non plus au fait que nous devons garder notre équilibre, confrontés comme nous sommes à la gravité. C'est pourquoi Steiner dit que la volonté vit dans l'inconscient (Steiner 2004c, p.111).

Bien que cette inconscience de la volonté semble largement reconnue, plusieurs auteurs associent la volonté à la liberté; une liberté qui s'exprime dans le choix de l'action entreprise et qu'on peut aussi voir exprimée dans des motifs. Cependant, s'il y a choix et motifs, il doit aussi y avoir une certaine conscience et cela suppose que la pensée est alors associée à la volonté. En fait, il est très difficile de dissocier la volonté et la pensée, car, dès qu'on n'agit pas de façon instinctive, comme des animaux, la pensée est présente. Pourtant, même si dans la réalité les deux sont généralement liées, il est important de distinguer la pensée et la volonté d'un point de vue conceptuel et nous pouvons le faire, car nous savons, d'expérience, que l'existence d'un motif, d'un élément intellectuel qui nous pousse à agir, ne suffit jamais, qu'il faut l'impulsion volontaire. Dans la réalité, nous pouvons nous représenter, par la pensée, ce que nous voulons, et cette représentation peut être accompagnée d'un sentiment favorable

de façon à fournir une impulsion au vouloir, mais par la suite, « l'expérience psychique se perd dans les profondeurs, seul le résultat est accessible à la conscience » (Steiner 1984a, p.120-121).

Ernst-Michael Kranich souligne que ce qui distingue la volonté de la pensée et du sentiment, c'est qu'elle « ne se forme pas dans le rapport avec le monde. Elle agit certes en se confrontant à des résistances, mais celles-ci ne déterminent pas son contenu comme les choses déterminent les représentations et les sentiments » (Kranich 2006a, p.34). Si le sol sous mes pieds, la tempête qui sévit, le vent glacial me forçant à courber le dos pour me protéger affectent ma façon de marcher et la vitesse de mon déplacement, l'impulsion toujours renouvelée qui me fait avancer ne leur doit rien. « La volonté est essentiellement créatrice, car elle produit constamment elle-même son action » (Kranich 2006a, p.34). Cela signifie que la cause de la volonté ne peut être réduite à une réaction à un phénomène extérieur. S'il est clair que c'est grâce à l'agir du corps que le vouloir se réalise, s'il semble aussi évident que le vouloir lui-même se forme à partir de représentations que nous nous faisons, il demeure que « ce vouloir ne saurait être cerné par des lois psychologiques » (Steiner 1984a, p.121). Comme plusieurs l'ont souligné, à la suite de la psychanalyse, il n'est pas évident que l'être humain soit toujours conscient des véritables motivations de son vouloir. Ce dont l'Homme est conscient, c'est de ses propres convictions, et non de ce qui les détermine. Le vouloir n'est donc ni déterminé par les objets extérieurs, ni simplement par la pensée consciente. Selon Steiner, « ce vouloir qui se déroule exclusivement à l'intérieur de l'âme et se traduit par des convictions fondées sur la logique, fait apparaître l'âme comme étant pénétrée par une activité purement spirituelle » (Steiner 1984a, p.120-121). Cette activité de nature spirituelle, Steiner la compare à un germe dont les fruits s'épanouiront dans l'avenir. En effet, la pensée s'intéresse toujours au passé, elle est réflexive et porte donc sur ce qui existe déjà. « Même lorsqu'elle est anticipative [...], il y a toujours à (sa) base [...] des expériences antérieures d'après lesquelles nous nous orientons » (Steiner 1989, p.237). La volonté, quant à elle, est tournée vers l'avenir, elle « ne peut pas se déterminer d'après ce qui existe déjà, sinon elle serait perpétuellement en retard. Elle peut uniquement s'orienter d'après ce qui viendra, sur le futur » (Steiner 1989, p.237). Après avoir identifié la volonté à « organe mental du futur », Arendt écrit : « Ce qu'il y a de plus gênant dans la Volonté c'est qu'elle a affaire non seulement à des choses absentes pour les sens et qui attendent que le pouvoir de représentation de l'esprit les rende présentes, mais aussi à des choses, visibles et invisibles, qui n'ont jamais existé » (Arendt 2007, p.290).

Une autre distinction de la volonté vient de ce qu'elle nous fait entrer en contact direct avec la réalité. Par le sentiment, nous entrons dans une relation étroite avec le monde extérieur, qui suscite en nous du plaisir ou du déplaisir, alors que pour penser à un objet ou à un phénomène, nous devons établir une

distance. Par la pensée, nous associons des observations et des concepts afin de nous relier au monde par la connaissance; par le sentiment, nous réagissons au monde extérieur; par la volonté, nous agissons dans le monde, sur le monde et nous y apposons notre marque. « Nos mains la saisissent, en usent ou en abusent. Tout processus de création, dans quelque domaine que ce soit, est une prise de possession, qui ressort du domaine de la volonté » (König 1983, p.23).

La pensée amène l'Homme à s'extraire de sa vie personnelle : les lois que je découvre sur la croissance des plantes n'ont rien à voir avec moi, elles ont leur valeur propre à laquelle chacun peut accéder de la même manière. Le sentiment amène l'Homme à se relier personnellement au monde extérieur : le sentiment qu'éveille en moi la beauté et le parfum d'une fleur m'appartient en propre, mais il me fait apprécier le monde. La volonté est le moyen pour l'Homme d'exprimer son individualité : que je décide de cueillir la fleur, de me contenter de la contempler et de profiter de son parfum, ou encore d'en cueillir les graines pour les semer dans mon jardin, cela me concerne personnellement. On peut donc dire que la volonté est strictement individuelle et s'exprime différemment d'une personne à l'autre. On peut facilement le constater si on donne à plusieurs personnes les mêmes consignes concernant un projet particulier, un thème d'écriture ou un projet de peinture par exemple : quelles que soient la nature et la précision des consignes, les résultats seront toujours différents d'une personne à l'autre.

Cette volonté, dont les manifestations sont si distinctes d'un individu à l'autre, ne peut être perçue de l'extérieur. Pour percevoir la volonté, nous devons faire « abstraction de la détermination opérée par la pensée pour ne plus saisir que ce qui est actif » (Kranich 2006a, p.34). Or, nous dit Steiner, cette volonté, nous la percevons de la même façon que nous percevons nos sentiments ou n'importe quel phénomène extérieur ou intérieur. Il s'agit alors d'une perception intérieure tout à fait personnelle, que personne d'autre ne peut saisir directement. À ce titre, la volonté ne saurait être conçue comme un principe universel. À Schopenhauer qui voyait dans l'« identité du corps et de la volonté [...] la vérité philosophique par excellence [...] le seul objet immédiat du sujet [...] l'essence de toute chose dans la nature » (Schopenhauer 1978, p.143 à 154), et qui croyait « saisir dans les actes du corps une réalité immédiate », Steiner objecte que « les actions de notre corps ne nous sont connues que par auto perception ; en ce sens, elles n'ont aucune primauté sur d'autres perceptions » (Steiner 1983a, p.92). Pour connaître les actions de notre corps, comme pour connaître notre volonté, nous n'avons d'autre moyen que la perception et la pensée. Schopenhauer considère la volonté, ou les actes du corps, comme plus réels que la pensée parce qu'ils sont plus facilement perceptibles. Il voit dans la volonté l'expression même du devenir en acte et dans l'action corporelle individuelle une manifestation du « devenir universel » (Steiner 1983a, p.134). C'est pourquoi il érige la volonté en principe universel. Cependant,

comme la volonté n'est pas accessible directement à la pensée, mais à la perception, la philosophie de Schopenhauer s'apparente à un réalisme naïf, car elle attribue le caractère de réalité à une perception immédiate. Il en est de même d'une philosophie qui voit dans le sentiment un principe universel, puisque le sentiment ne peut être, lui non plus, saisi directement par la pensée. En outre, souligne Steiner, ces philosophies de la volonté ou du sentiment ajoutent une inconséquence au réalisme naïf original : « Elles considèrent une forme de perception bien définie (sentiment ou volonté) comme seul et unique moyen de connaissance du réel. Or, avant de pouvoir prétendre cela, il leur a fallu souscrire à la proposition : « Tout ce qui se perçoit est réel ». Elles devraient donc attribuer à la perception extérieure la même valeur de connaissance qu'au sentiment et à la volonté » (Steiner 1983a, p.135-136).

Cette remarque de Steiner s'applique également aux courants de pensée actuels qui veulent faire reposer leur compréhension de la volonté sur une vérification issue des neurosciences. Quelles que soient les découvertes scientifiques concernant les mécanismes, cérébraux ou autres, impliqués dans l'action, elles ne sauraient supplanter la réflexion sur la volonté, comme le laisse entendre Proust selon qui : « Travailler sur la volonté sans s'intéresser aux mécanismes cérébraux qui la rendent possible, c'est se condamner à reconduire des intuitions naïves, et à s'interdire de vérifier la validité de ses propositions » (Proust 2013). Dans la mesure où les découvertes scientifiques sont issues d'observations, de perceptions, au même titre que les observations que chacun peut faire sur la volonté telle qu'elle se manifeste, elles ne sauraient être considérées comme plus réelles ni comme détentrices d'une valeur de connaissance supérieure. Comme le souligne Daniel Laurier, ce n'est pas en recourant à des observations neurologiques qu'on peut faire l'économie d'une définition des concepts.

Le mieux qu'on puisse espérer [...] c'est d'obtenir une corrélation nomologique (peut-être même une identification théorique, comme celle qui identifie l'eau à H₂O) entre l'occurrence d'un acte de volonté et le déroulement d'un certain type de processus à un certain niveau d'organisation du système nerveux (système de contrôle, modèle interne, boucle de rétroaction et tout le bataclan). Or il est clair que ce type de stratégie est irrémédiablement incapable de jeter quelque lumière que ce soit sur les concepts d'action de base ou de volition, et relève d'une forme de réductionnisme que Proust semblait pourtant vouloir répudier. On ne peut douter qu'il se passe un tas de choses dans le corps de celui qui veut quelque chose, mais je ne vois pas ce qui devrait nous convaincre que vouloir quelque chose consiste dans le fait qu'il se passe ce type de chose [...] même si nous étions capables de spécifier, pour chaque volition particulière, le processus neurophysiologique (ou plus généralement, « naturel ») particulier avec lequel elle est identique, cela ne pourrait jamais constituer une définition de ce que c'est que « vouloir » ou simplement « vouloir telle ou telle chose » en général. Et même si ce n'était pas le cas, il est difficile de voir en quoi une « définition » de ce genre pourrait nous permettre de mieux comprendre ce que c'est que vouloir quelque chose (Laurier 2008, p.125).

Dans notre exploration de la volonté, nous avons d'abord observé qu'elle vivait dans l'inconscient, qu'elle se manifestait dans le monde extérieur et qu'elle avait un caractère individuel. Comme plusieurs

penseurs avant et après lui, Steiner situe la volonté et la pensée en polarité. Arendt parle même d'une « rivalité du moi pensant et de la volonté » (Arendt 2007, p.318). Nous avons déjà vu cette polarité s'exprimer à plusieurs égards : dans la conscience, c'est-à-dire que la pensée se déroule dans la conscience et la volonté dans l'inconscient. Au point de vue temporel, c'est-à-dire que la pensée s'intéresse au passé alors que la volonté est tournée vers l'avenir; nous avons aussi écrit, plus haut, que la pensée impliquait une certaine distance face aux objets, alors que la volonté suppose un certain engagement. Steiner illustre cette dernière polarité en utilisant les termes : antipathie et sympathie. C'est-à-dire que ce recul de la pensée, la distance qu'elle implique et aussi l'idée de froideur – qu'on retrouve dans l'expression « garder la tête froide » -, expriment une certaine antipathie propre à la pensée, alors que la volonté embrasse le monde et s'y fond dans un mouvement chaleureux de sympathie. Entre le penser et le vouloir se trouve le ressentir, oscillant entre la sympathie et l'antipathie.

Cependant, comme nous l'avons vu plus tôt, Steiner perçoit une certaine évolution des affinités du sentiment avec la volonté et la pensée au cours de la vie. Si chez l'enfant, le sentiment est lié à la volonté, chez le vieillard, il est davantage associé à la pensée. Steiner aurait été tout à fait en accord avec Ricoeur qui réclamait une psychologie adaptée aux différents âges de l'Homme.

De même que je suis tout entier vivant, je suis tout entier histoire. Il n'est donc pas possible de parler en général du sens de l'homme; on ne peut parler que des âges de l'homme; il faut faire une psychologie de l'enfance, une psychologie de l'adolescence, une psychologie de l'adulte, une psychologie de la vieillesse [...] Chaque âge se définit par un faisceau privilégié de motifs et de pouvoirs et par une manière de vouloir : il y a une volonté enfant, une volonté adolescente, etc. (Ricoeur 1963, p.401).

Dans cet esprit, Steiner propose une échelle évolutive dans laquelle on perçoit une certaine intériorisation de la volonté, couplée à un mouvement du sentiment vers la pensée. Dans la mesure où on peut considérer le sentiment comme « mobile » de la volonté, on peut voir dans cette évolution une introduction progressive de la pensée dans ce qui impulse la volonté. Ainsi, l'instinct apparaît comme la forme de volonté qu'on pourrait dire « inférieure », et dont on peut voir clairement l'expression chez les animaux jusque dans leur forme physique. La capacité des animaux à construire leurs habitats particuliers, chez les oiseaux, les abeilles, les castors, par exemple est liée à l'instinct et se révèle dans les formes animales (Steiner 2004c, p.77-78). À un degré supérieur, la volonté ne se manifeste plus sous forme d'instinct, mais plutôt comme pulsion. Alors que l'instinct est « imposé de l'extérieur », la pulsion exprime une forme « plus intériorisée » de volonté, qu'on peut voir chez l'animal, et de façon atténuée chez l'Homme (Steiner 2004c, p.78). Sous une forme encore plus intérieure, la volonté devient désir. Cependant, si la pulsion se manifeste « de manière uniforme » tout au long de la vie, le désir n'est pas toujours présent, « il surgit, puis il passe » (Steiner 2004c, p.79). Les instincts, pulsions et désirs font partie

des manifestations de la volonté animale, ce qui n'est pas le cas dès qu'on explore la volonté telle qu'elle s'exprime quand elle est suffisamment intériorisée pour être saisie par le Je. En général, nous dit Steiner, on appelle « motif » la volonté saisie par le Je, et si les animaux peuvent avoir des désirs, on ne pourrait soutenir qu'ils ont des motifs (Steiner 2004c, p.80). Les formes supérieures de la volonté sont le « souhait » de faire mieux la prochaine fois, s'éveillant en nous après une action; le « projet » résulte du souhait quand il prend une « forme plus précise » et s'exprime dans une visée plus concrète; projet qui, après être demeuré longtemps en germe, deviendra « décision » (Steiner 2004c, p.82-84).

Cela ne signifie pas que dans la vie courante, on parvienne à un contrôle total de la volonté. Nous continuons toujours à faire des choses que nous ne voulons pas et à ne pas faire ce que nous voulons; nous continuons également à agir inconsciemment dans plusieurs situations. Pourtant, nous pouvons voir au cours de la vie une part de volonté s'allier à la pensée et ainsi s'éclairer d'une certaine conscience. Dans cette échelle, on peut associer aux trois premiers degrés de la volonté une grande sympathie. C'est-à-dire que dans l'instinct, la pulsion et le désir, l'être, animal ou humain, se fond dans son environnement. Il répond entièrement à son ressentir intérieur qui le pousse à agir, et il se plie également à son ressentir extérieur, c'est à dire à ce que son milieu lui présente et éveille en lui. Cependant, dès que le Je se saisit de la volonté, il le fait avec un certain recul, celui qu'impose la conscience de soi, et avec cette conscience de soi, il intègre la pensée à la volonté, il introduit une forme d'antipathie. Voyons par exemple le cas du nouveau-né qui, tout entier dans sa volonté, en sympathie totale avec la faim qui le submerge, réclame à grands cris d'être assouvi. Sa volonté s'adonne entièrement à son ressentir, sans aucun recul, sans aucune nuance. Il agite ses membres en tout sens de façon apparemment chaotique. Ce n'est que très progressivement qu'il pourra se distancier de cet appel de son corps à satisfaire ses besoins de façon immédiate et qu'il prendra conscience de son corps jusqu'à pouvoir maîtriser ses mouvements et jusqu'à ce que la conscience de soi et du monde lui permette de les orienter en fonction d'un but. « Il n'y a pas, à proprement parler, de volonté consciente pendant les premières années de la vie d'un enfant » (Lievegoed 1993, p.77). C'est-à-dire que la pensée ne pénètre pas encore la volonté. Lievegoed présente comme suit l'évolution de la volonté chez le petit enfant :

Les premières expressions d'activité se trouvent dans les fonctions vitales de l'organisme. Au cours de la période suivante, celle pendant laquelle l'enfant apprend à marcher, ce sont les pulsions qui dirigent le comportement, par exemple l'envie de sortir ou de rester à l'intérieur, ou le désir d'un objet particulier. [...] La volonté (*entendre ici la volonté consciente ou la volonté imprégnée de pensée*) commence à se former au moment de la période d'imagination créatrice, où tout le comportement de l'enfant est fondé sur le jeu créatif, lui-même impulsé par les vagues du sentiment, qui le submergent régulièrement.

Il s'agissait du jeu pour le jeu, qui n'avait aucune autre intention que le jeu. À six ans environ, ceci se transforme pour la première fois, et les jeux se mettent à avoir un objectif. L'enfant ne fait plus

seulement que suivre les forces de son imagination créatrice, il se donne un but, qu'il veut atteindre. Il fera un tas de sable, avec un tunnel, pour qu'une voiture ou un train puisse le traverser, et un pont un peu plus loin, capable de porter un certain poids. [...]
Pour la première fois, quelque chose s'est éveillé, dont on pourrait dire qu'elle appartient à la véritable volonté. L'enfant est debout dans le monde avec une volonté consciente, il a un but qu'il veut atteindre (Lievegoed 1993, p 77-78, la parenthèse en italique est de moi).

Le sentiment, d'abord lié à la volonté, prend progressivement ses distances et se rapproche doucement de la pensée. L'enfant est moins sympathique à un agir pulsionnel. En intégrant des règles sociales ou des buts personnels dans son agir, en détachant son sentiment de sa volonté pour le rapprocher de la pensée, de la conscience, il pourra développer un agir moral. Ainsi, le penser, le ressentir et le vouloir s'interpénètrent et interagissent constamment tout au cours de la vie. D'ailleurs, si nous reconsidérons les différents types de penser présentés plus tôt, nous retiendrons que ce qui les distinguait les uns des autres dépendait précisément de l'effort d'attention qu'ils impliquaient, effort nécessairement lié à un apport supérieur de volonté à l'activité de penser. Cette pénétration des facultés de l'âme a pour effet de transformer l'activité humaine. Ce long extrait de Kranich en résume certains traits :

Quand *la volonté pénètre dans l'activité de représentation*, l'homme accroit son attention : il est plus éveillé et regarde les choses avec davantage de précision. Il acquiert la maîtrise du cours de ses représentations et de ses souvenirs; il peut se concentrer à volonté sur des images mentales qu'il choisit librement. [...]

Inversement, *les représentations qui pénètrent dans la volonté* permettent à l'homme de diriger consciemment son mouvement. En se représentant les objectifs de son action, l'homme confère au mouvement qu'il accomplit un but et un sens. Il devient un être conscient de son activité. Quand il prend une décision, il fait consciemment de sa représentation le contenu de son action et peut, de cette façon, se libérer de l'emprise des désirs et des pulsions.

La coopération du sentiment et de la vie des représentations, spécialement lorsqu'elle s'étend à l'activité de la connaissance, a une importance toute particulière. Lorsque nous éprouvons du plaisir ou de déplaisir, du contentement ou de la gêne, notre sentiment reste limité à la sphère étroite de notre existence personnelle. Mais lorsque, par l'activité de représentation, notre sentiment se lie aux choses que nous percevons, il s'élargit, faisant qu'une chose nous plaît, nous attire, ou nous répugne. Lorsque, grâce à une vue d'ensemble, nous parvenons à une compréhension, nous pouvons ressentir du respect ou du mépris, de la compassion, de la reconnaissance ou encore un sentiment d'espoir, de déception, d'amour, d'enthousiasme, etc. Nous éprouvons du respect pour quelqu'un, par exemple, quand nous comprenons ce qu'il a réalisé au cours de sa vie. [...] Nos représentations et notre activité de connaissance, en pénétrant ainsi notre vie affective nous permettent de ne pas en rester seulement à l'apparence des choses, mais de nous lier en profondeur à la vie et au monde. L'élargissement et l'approfondissement de nos sentiments dépendent pour une grande part du fait que nous nous représentons, et que nous comprenons, ce que nous ressentons. [...] En développant un sentiment, l'homme peut éprouver la signification et la profondeur des choses avant de les comprendre. Cette vie du sentiment fait naître en nous l'impulsion de ne pas simplement en rester, avec nos représentations et notre compréhension, à la surface des choses. Si des sentiments plus profonds ne se développent pas en nous, notre compréhension est souvent triviale et superficielle. [...] C'est pourquoi tout ce que nous entreprenons pour développer notre faculté de connaissance reste lacunaire et décousu si nous n'approfondissons pas en même temps notre capacité à vivre intérieurement les choses.

Connaître repose essentiellement sur l'activité du jugement. Or nous ne nous engageons pas dans nos jugements tant que nous n'associons pas à notre compréhension le sentiment de leur vérité. [...]

Il existe des rapports particulièrement étroits entre *la volonté et le domaine richement différencié des sentiments*. [...] Les sentiments sont des mobiles de la volonté. On agit par ambition, par peur, par compassion, par admiration, etc. Le caractère éthique de l'action est déterminé par le sentiment, qui donne à la volonté une certaine tonalité. [...] La volonté se lie de diverses façons au sentiment. Elle peut intensifier ce dernier jusqu'à l'abnégation et jusqu'au dévouement. [...] La sensation pure ne fait qu'affaiblir et appauvrir le sentiment, de telle sorte qu'il lui faut des stimulations toujours plus fortes. Le don de soi aux choses, au contraire, accroît les forces du sentiment. [...] La force intérieure qui anime le sentiment dépend de ce que l'on veut, de ce que l'on s'efforce d'atteindre. Dans les sentiments les plus profonds se combinent donc d'un côté l'action élargissante de la compréhension et de l'autre, l'action dynamisante de la volonté (Kranich 2006a, p.35 à 39).

Ces exemples d'interaction et d'interpénétration du penser, du vouloir et du ressentir nous laissent entrevoir pourquoi il est si difficile de les saisir isolément et de les définir. Cependant, il y a peut-être, au-delà de l'interpénétration, une certaine parenté entre la volonté, la pensée et le sentiment. En fait, pour Steiner, le penser, le ressentir et le vouloir sont trois modes d'expression du Je et, à ce titre, ils sont appelés à une forme de métamorphose : c'est-à-dire que le sentiment est voué à se transformer en vouloir et le vouloir en penser. N'est-ce pas d'ailleurs ce qu'on entend quand on dit que le sentiment offre un motif à l'action? Pour Steiner, la volonté est « du sentiment réalisé et le sentiment de la volonté retenue [...] qui ne s'extériorise pas encore vraiment » (Steiner 2004c, p.73). En vertu du principe de métamorphose, le sentiment peut aussi être vu comme de la « volonté en devenir », alors que « tout ce qui est de nature intellectuelle est déjà de la volonté sénile, de la volonté vieillie » (Steiner 2004c, p.88). Jennifer Church fait une proposition semblable lorsqu'elle écrit que les émotions sont des actions intériorisées. « Je pense que les émotions associent corps et esprit, ou jugement et sensation, exactement de la même manière que le font les actions élémentaires, parce que les émotions sont des intériorisations de telles actions : c'est-à-dire des contreparties internes de ce qui se produit originellement à l'extérieur » (Church 1995, p.224). Elle souligne par ailleurs que Darwin, Dewey et Freud adoptaient des positions semblables. Darwin, en soutenant « que l'aspect physique de l'émotion est une sorte de "résidu" d'habitudes qui ne sont plus fonctionnelles »; Dewey en affirmant « nous ne ressentons d'émotions que quand un acte ne peut pas être accompli correctement »; et Freud en décrivant « les émotions comme la conséquence d'un renvoi vers l'intérieur de pulsions inhibées » (Church 1995, p.224-225). Avec cette idée de métamorphose, Steiner se rapproche également du courant de pensée qui voit dans les émotions une forme de savoir, car pour lui, le ressentir est aussi voué à se métamorphoser en penser.

1.5 La liberté

Steiner présente le penser, le ressentir et le vouloir comme trois manifestations du Je humain. Manifestations qui se transforment, s'interpénètrent, et dont l'interaction est sujette à évolution au

cours de la vie humaine. La liberté ne peut être envisagée isolément, sans être rattachée à une vision de l'être humain, de sa pensée et de sa faculté de connaître et c'est justement sur l'évolution et sur l'éveil de la conscience individuelle relative à ces trois activités de l'âme que repose la liberté telle que Steiner la conçoit. En effet, pour qu'un acte puisse être libre, il est nécessaire qu'il soit réalisé en toute conscience et en toute connaissance des motifs et mobiles sur lesquels il repose²⁶.

Dans la mesure où on parle d'un être pénétrant ses actes d'un minimum de conscience, un acte volontaire est constitué d'un motif et d'un pouvoir d'impulsion. Le motif étant le « facteur conceptuel ou représentatif » qui influencera l'individu et le poussera à agir d'une certaine façon (Steiner 1983a, p.143). Alors que le pouvoir d'impulsion relève directement de la constitution individuelle, ou plus précisément, de ce que Steiner identifie comme la « disposition caractérologique » ou « tempérament particulier » (Steiner 1983a, p.143). Ces dispositions résultent, d'une part, de la vie émotive de l'individu, et d'autre part, de ce que nous avons décrit plus haut comme l'expérience de l'individu, soit la somme de ses représentations, elle-même relevant de sa faculté intuitive et de l'étendue de son champ d'observation déterminée par des dispositions intérieures ainsi que par le milieu extérieur. Les motifs, tout autant que les mobiles (pouvoir d'impulsion) de l'action humaine, sont sujets à évolution au cours de la vie.

Steiner définit quatre grandes phases d'évolution du comportement individuel, observables quant au pouvoir d'impulsion et aux mobiles d'action : la première correspond à l'étape où l'individu agit sous l'impulsion de ses perceptions sensorielles, de façon spontanée, sans réflexion. À ce degré, il s'agit surtout de satisfaire des besoins primaires. L'agir individuel est en totale sympathie avec les besoins du corps. La détermination du vouloir par les perceptions sensorielles peut cependant s'étendre à des formes supérieures de perception et s'exprimer par une réaction en vertu de certaines conventions sociales. Ce pouvoir d'impulsion que Steiner désigne comme une forme de « tact », ou de « *sensibilité morale* » fait alors partie des dispositions caractérologiques de l'individu (Steiner 1983a, p.145). Au cours de la seconde phase, l'impulsion vient des sentiments qu'éveillent chez l'individu les phénomènes du monde extérieur, tels que la compassion, la pitié, la honte, le respect, l'amour, etc. (Steiner 1983a, p.146). Si on voulait illustrer cette évolution sur le plan de la sympathie et de l'antipathie, on pourrait dire que l'individu éprouve une forme d'antipathie, de répulsion, ou de dégoût progressif au fait de limiter son

²⁶ On remarquera ici que Steiner n'accorde pas de valeur à l'argument qui voudrait qu'un acte libre soit sans motif. Pour lui, il est clair qu'un acte libre doit reposer sur des motifs. La question importante est plutôt de savoir si le motif en question est conscient ou non et s'il impose une pression telle qu'il est impossible de ne pas agir. Car l'impossibilité de ne pas agir manifeste également l'absence de liberté. (R. Steiner, *La philosophie de la liberté*, 1983a, p. 27)

comportement à la satisfaction de besoins primaires. L'éveil progressif de sa conscience l'amène à intégrer du penser à son ressentir et, par le fait même, à son vouloir qui en découle. À la troisième phase, des « réflexions ou des représentations » peuvent devenir source d'impulsion. Il s'agit d'une phase où l'individu a atteint une expérience lui permettant d'associer des représentations et un modèle de comportement aux différentes situations. Il a ainsi développé une forme d'« expérience pratique » qui s'intègre à sa caractérologie et lui évite d'avoir, à la suite d'une perception, à réfléchir à l'action à entreprendre (Steiner 1983a, p.146). À la quatrième phase, l'impulsion n'a plus de lien avec le contenu perceptif. Elle est liée directement à une idée issue d'une pure intuition. À ce stade, l'impulsion est libre de toute détermination extérieure, alors qu'aux autres phases, la perception déterminait la recherche du concept approprié. Comme il vient de la pensée pure, Steiner nomme « raison pratique » ce pouvoir d'impulsion moral (Steiner 1983a, p.147). Si au cours des autres phases de la vie individuelle, on voyait chaque fois une nouvelle forme d'impulsion s'intégrer aux dispositions caractérologiques, à ce stade, il ne s'agit plus de l'expression d'un caractère individuel, mais bien d'une impulsion qui vient d'un contenu universel, puisqu'idéal.

L'évolution du motif, quant à elle, s'exprime dans le passage de la soumission à une autorité extérieure, puis à une compréhension des raisons pour lesquelles on doit agir selon une certaine maxime. L'individu en vient alors à ajuster son comportement à de grands principes qu'il connaît bien et auxquels il adhère. Cependant, le plus haut niveau de moralité s'exprime quand l'individu est en mesure de se distancier de ces maximes et de déterminer, selon les circonstances, le comportement approprié. À ce stade, c'est grâce à l'intuition qu'il saisit son motif d'action dans le monde des idées; il s'agit du stade de l'« intuition conceptuelle » (Steiner 1983a, p.151).

Ainsi, la phase la plus élevée des dispositions caractérologiques, celle de la raison pratique, et le motif le plus élevé issu de l'intuition conceptuelle, ne sont plus sujets à une détermination extérieure, mais relèvent tous deux de la substance idéale. Un acte libre peut alors être réalisé. Cette substance idéale, ou substance morale, prend une forme différente selon les individus, en raison des différences relatives à leur faculté d'intuition et à leurs situations de vie. Par conséquent, quand ce contenu idéal devient le mobile et le motif du comportement moral, il s'agit véritablement de l'expression d'un point de vue individuel, que Steiner nomme l'« *individualisme éthique* » (Steiner 1983a, p.153). Pour qu'un individu considère une action comme sienne, comme une expression de sa liberté, ses mobiles et motifs doivent être issus de sa propre substance morale. Dans un tel cas, poursuit Steiner, l'individu trouve en lui-même, dans l'amour ressenti, la cause de son acte. « Je n'examine plus, au moyen de l'intellect, si mon action doit être jugée soit bonne, soit mauvaise; je l'accomplis parce que je *l'aime* » (Steiner 1983a, p.154). À

ce niveau, on peut comprendre que la volonté, la pensée et le sentiment s'interpénètrent totalement et forment un tout indissociable. C'est-à-dire que la pensée, antipathique, s'est réchauffée auprès du sentiment et que la volonté, sympathique, s'est pénétrée de conscience. Ainsi, les facultés polaires du penser et du vouloir se sont unies au sentiment et l'acte posé avec amour est rempli d'une conscience morale.

La liberté apparaît ainsi comme le résultat d'une démarche que seul l'individu peut entreprendre, car, par son appartenance à la nature humaine, il est déterminé dans son organisation physique et psychique et par son appartenance à la communauté, à la société, il est déterminé culturellement à observer un certain nombre de lois. Ce n'est que par la pensée qu'il peut insuffler à sa volonté des motifs et des mobiles échappant à toute détermination, et ainsi agir librement. L'Homme qui n'est pas en mesure de produire ses propres idées morales les reçoit de l'extérieur, d'une institution ou d'une autre personne. Il n'est pas libre, mais il peut toujours le devenir s'il le veut.

Selon la vision moniste de Steiner, dans la mesure où l'être humain dispose de tout ce qui lui est nécessaire pour connaître le monde dont il fait partie, il n'y a aucune raison pour que les commandements moraux soient considérés comme l'expression d'une entité divine, d'une force ou d'un phénomène imperceptible et inconnaissable. La moralité est une qualité de l'être humain, et c'est en tant qu'être libre que l'être humain agit moralement. L'agir moral de l'Homme n'a pas à lui être imposé de l'extérieur. Il s'inscrit dans l'ordre de ses désirs naturels de la même façon que son besoin de nourriture ou son besoin de reconnaissance sociale. Les besoins de l'Homme ne sont pas uniquement physiques et psychologiques, ils sont également spirituels. Dans tous les cas, l'être humain demande plus que ce qui lui est donné. De même que l'Homme est prêt à consentir un effort pour satisfaire des besoins physiques, pour s'offrir un repas raffiné qui satisfera non seulement son estomac, mais aussi ses sens, il est prêt à consentir un effort pour atteindre un objectif qu'il reconnaît comme juste. Si sa volonté est suffisante pour lui permettre d'affronter les difficultés, la réalisation de son désir moral lui procurera le plus grand bonheur. L'« essence de la volonté », précise Steiner, se trouve justement dans le désir de réalisation d'un objectif que l'individu reconnaît comme juste. Par conséquent : « l'éthique ne consiste pas à extirper tout désir de joie pour faire régner à sa place des idées pâles et abstraites, là où la puissante volonté de vivre et de jouir n'existe plus; elle est un « vouloir énergétique », soutenu par de fortes intuitions idéelles, et elle sait atteindre son but, même par des chemins semés d'embûches » (Steiner 1983a, p.218-219).

Steiner souligne cependant la dureté du chemin menant au penser pur, libéré des sens, à cette activité de connaissance dans laquelle la volonté est agissante. Nous avons déjà souligné que la distinction entre le penser pur et les autres types de penser repose en premier lieu sur l'effort consacré. Or, pour qu'à la fois le mobile et le motif de notre volonté soient issus du monde idéal, pour parvenir à la liberté, les efforts ne sont pas simplement au niveau de l'attention, mais concernent également l'éducation intérieure, le travail sur soi-même. « Il faut faire des efforts sur soi dont on n'a la plupart du temps aucune idée dans la vie extérieure » (Steiner 1995, p.79). Cela signifie que Steiner ne conteste pas l'existence des influences environnementales, culturelles et sociales affectant l'être humain ni leur emprise sur le quotidien, de sorte que les moments de liberté illuminent notre vie comme des éclairs et non comme un feu permanent. « Nous faisons 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 s'approche de son asymptote, mais nous savons que cette liberté vit dans l'homme, dans la mesure où vit le spirituel » (Steiner 1995, p.78). L'insistance de Steiner porte sur l'importance de considérer la possibilité, pour l'individu, de dépasser ces « déterminations » et d'atteindre la liberté. « Le concept d'«être humain» n'aura pas été pensé jusqu'au bout, tant qu'on n'aura pas découvert que *l'esprit libre* est la suprême expression de la nature humaine. Nous ne sommes véritablement hommes que dans la mesure où nous sommes libres » (Steiner 1983a, p.159).

Comme le précise Steiner, c'est dans le spirituel en l'Homme que vit la liberté. Voilà pourquoi on peine aujourd'hui à trouver chez les philosophes et les scientifiques des défenseurs d'une réelle liberté humaine. En effet, pour la majorité d'entre eux, l'être humain est considéré essentiellement comme un corps, c'est-à-dire qu'on ne lui reconnaît pas une nature spirituelle. Étant issu de la nature, et soumis à ses lois, il n'est pas possible de trouver une issue par laquelle il pourrait véritablement échapper à leurs déterminations. L'Homme n'est alors ni maître, ni même conscient de ce qui le constitue. Le caractère, l'inconscient, la vie, tout ce qui est « involontaire » chez lui, selon les termes de Ricoeur, semble « se soustraire à toute appréciation comme à tout changement par la volonté » (Ricoeur 1963, p.319). Cette absence de prise de l'Être sur son propre devenir vient du fait qu'on le croit issu d'un noyau génétique, d'un corps plongé par la naissance dans un monde matériel lui ayant donné forme et dont l'influence est toujours présente dans toute décision et dans tout acte, de sorte que « dans cet échange entre la situation et celui qui l'assume, il est impossible de délimiter *la part de la situation* et *la part de la liberté* » (Merleau-Ponty 1945, p.517). La mesure de la liberté, toujours relative quoiqu'on en dise, accordée à l'être humain, dépend alors de l'estimation de son imbrication à son environnement. Ainsi, entre Dewey, pour qui « l'organisme ne vit que dans et par l'environnement » (tiré de Deladalle 1967, p.395), Merleau-Ponty selon qui « nous sommes mêlés au monde et aux autres dans une confusion inextricable »

(Merleau-Ponty 1945, p.518), Skinner qui voit l'agir humain entièrement déterminé par son bagage génétique et son environnement, Michel Foucault pour qui c'est à partir des corps que sont progressivement constitués les sujets et qui soutient qu'« à la racine de ce que nous connaissons et de ce que nous sommes il n'y a point la vérité et l'être, mais l'extériorité de l'accident » (Foucault 1971, p.1009), Pierre Bourdieu qui considère que l'être humain, ou plutôt l'agent social, n'a pas d'existence en dehors du monde social qui le constitue et qu'il contribue, en retour, à constituer (Bourdieu et Wacquant 1992), il n'y a, du point de vue de la liberté, qu'une différence de degré. Fondamentalement, il s'agit toujours d'une liberté encadrée, relative, limitée par sa propre nature et par l'environnement dans lequel l'être doit nécessairement puiser les motifs de son agir. Il y a une nécessité dans ce circuit fermé reliant l'être à son environnement et l'empêchant de se ressourcer ailleurs.

Pour Steiner, ce n'est pas de l'extérieur que l'être humain est constitué, par son hérédité, par son environnement, par l'histoire, c'est de l'intérieur, par la pensée. Le principe unitaire constitutif, explicatif et normatif du sujet humain est la pensée. C'est elle qui lui donne naissance ainsi qu'à l'objet : elle est la source de ses mobiles et motifs d'action et elle donne leur sens et leur valeur aux actions humaines. Par sa pensée, le sujet humain se situe au point de départ de toute expérience, de toute relation et de toute connaissance. C'est donc naturellement par la pensée qu'il peut s'élever au-dessus des déterminismes et accéder à la liberté.

En outre, pour Steiner, la nécessité, invoquée pour contenir la liberté, doit être rattachée au passé; elle ne concerne pas le devenir. « Tout ce qui relève de la nécessité en nous est en réalité déjà écoulé et ne se présente en nous que sous son reflet » (Steiner 2003a, p.85). En effet, ce qui nous apparaît dans notre environnement, le phénomène que nous reflètent nos sens, constitue effectivement une nécessité, dans la mesure où il existe. Cependant, ce que nous en conservons en nous ne reste pas comme tel, nous lui ajoutons une part de nous même; nous en sommes transformés et ce à quoi nous référons quand nous faisons appel à la représentation déposée dans notre souvenir, ce qui, en fait, constitue le fondement de notre agir, c'est une image. Cette image, nous dit Steiner, n'a pas été imposée comme telle par l'environnement; il n'y a pas de nécessité dans ce que j'ajoute de moi-même à ce qui est reflété du monde extérieur. Nos connaissances sont des images de « reflets impurs » et il en est de même de nos concepts (Steiner 2003a, p.94). « Une fois acquis, le concept pur n'a plus besoin de faire l'objet d'un simple souvenir, il peut être créé à neuf à chaque instant » (Steiner 2003a, p.94). Quand nous faisons appel aux concepts, ils nous apparaissent chaque fois en une nouvelle image parce qu'ils passent à travers nous et c'est justement pour cette raison, nous dit Steiner, que « lorsque nous saisissons une impulsion par un concept, le concept peut devenir une impulsion de liberté » (Steiner 2003a, p.94). Parce qu'une image ne

peut être une cause, elle ne peut agir comme déterminant. C'est quand elle se contraint dans la logique formelle que la pensée perd sa liberté.

Si les courants de pensée dominants, en science, en philosophie, en psychologie et ailleurs, refusent la possibilité pour l'Homme d'être véritablement libre, c'est-à-dire absolument détaché de tout déterminisme, c'est qu'ils ont opté pour une vision des choses reposant sur l'explication causale. « On dit : l'explication causale n'admet pas la liberté humaine, donc celle-ci n'existe pas » (Steiner 1991d, p.54). Il s'agit véritablement d'un choix entre l'option selon laquelle l'Homme est libre et celle pour laquelle il est déterminé, comme l'exprime clairement Skinner en admettant qu'« aucune des deux conceptions ne peut être prouvée, mais, par la nature même de la recherche scientifique, les preuves devraient pencher en faveur de la seconde » (Skinner 1972, p.125). On retient la même chose chez Carl Sagan : « Ma prémisse fondamentale à propos du cerveau est que ses mécanismes – ce que nous appelons parfois “l'esprit” — sont une conséquence de son anatomie et de sa physiologie, rien de plus » (cité dans Beauregard et O'Leary 2008, p.177). Denis Noble en a fait la démonstration, en transformant un extrait du *Gène égoïste* de Richard Dawkins, de sorte qu'il exprime le contraire de sa version originale. Il souligne alors que « personne ne semble capable d'imaginer une expérience qui détecterait une différence empirique entre ces deux propositions »²⁷ et, par conséquent, la préférence pour une des options relève des « a priori de l'énonciateur » plutôt que d'un savoir scientifique (Noble 2007, p.35-37).

Ce choix s'est manifesté dans la recherche d'un principe pouvant expliquer l'Homme de l'extérieur : dans la nature, dans les gènes, dans l'environnement, dans l'histoire. Il répondait aux impératifs d'une science qui considère seulement le mesurable et donne ainsi préséance à la matière. En même temps, cela permettait de proposer une solution de rechange à la vision traditionnelle de l'Homme transcendant, de limiter le pouvoir de la pensée, en vertu duquel l'Homme se positionnait comme un être exceptionnel capable d'appréhender, de connaître et de maîtriser le monde. Cependant, pour soutenir que le corps, les gènes, le cerveau, le système nerveux connaissent quelque chose, sont détenteurs d'un savoir et sont en mesure de définir l'expérience humaine, il faudrait démontrer

²⁷La proposition de R. Dawkins était : « Ils [les répliqueurs] fourmillent aujourd'hui en grandes colonies, à l'abri de gigantesques et pesants robots, isolés du monde extérieur, communiquant avec lui par des voies tortueuses et indirectes, et le manipulant par commande à distance. Ils sont en vous et en moi. Ils nous ont créés, corps et âme, et leur préservation est l'ultime raison de notre existence » (p. 33); la proposition de D. Noble : « Ils sont aujourd'hui piégés en grandes colonies, enfermés dans des êtres hautement intelligents, façonnés par le monde extérieur, communiquant avec lui par des processus complexes par lesquels, aveuglément, comme par magie, la fonction émerge. Ils sont en vous et en moi; nous sommes le système qui permet à leur code d'être lu. Et leur préservation est totalement dépendante du plaisir que nous avons à nous reproduire. Nous sommes le but ultime de leur existence ». Le seul extrait commun est « ils sont en vous et en moi », car il s'agit du seul fait empiriquement démontrable (D. Noble, *La musique de la vie. La biologie au-delà du génome*, 2007, p.36-37).

L'existence de cette faculté de connaissance chez ces composantes de l'humain. La seule façon de le faire exige non seulement des possibilités empiriques, mais aussi, et surtout un effort de pensée. C'est donc par sa pensée que l'être humain pourrait affirmer qu'il est déterminé par une de ses composantes. C'est véritablement la pensée, en bout de compte, qui établirait les critères de la connaissance. De même, quand on affirme que l'environnement, la société, l'histoire, sont la source des mobiles et des motifs de l'agir humain et donnent leur sens et leur valeur aux actions humaines, il s'agit du fruit d'une pensée. Ces phénomènes que certains veulent inscrire au fondement de leur compréhension de l'être humain ne sont pas des objets distincts, perceptibles par les sens et ayant leur existence propre. Ce sont des concepts et des idées qui ont été développés, par la pensée, pour expliquer le monde. Or, chacun de ces éléments a nécessairement besoin de référer à autre chose pour se justifier : il faut définir ce qu'on entend par environnement, par société, par histoire, et expliquer en quoi et comment ils peuvent agir sur l'Homme, et cela toujours par la pensée. On ne pourra jamais se passer de la pensée pour interpréter la manifestation de cette intelligence qu'on croit observer dans le corps ou dans les phénomènes extérieurs. En ce sens, seule la pensée peut ouvrir une voie vers la liberté.

Pourtant, une fois parvenu à cette liberté, il ne suffit pas que la volonté puise son mobile et son motif dans le monde spirituel, pour réaliser une idée. Pour lui donner forme dans le monde perceptible, l'Homme doit avoir recours à une représentation. Dans le cas des actes non libres, les représentations sont déjà présentes dans la mesure où le mobile de l'action est issu du monde perceptible. Cependant, dans le cas d'un acte libre, dont le mobile et le motif sont le fruit de la substance morale d'un individu, la représentation n'existe pas et doit être créée. C'est par « l'imagination morale », soutient Steiner, que l'Homme libre engendre ses représentations (Steiner 1983a, p.183). Pour pouvoir réaliser ses actes moraux, l'Homme doit aussi posséder une connaissance du monde sensible qu'il veut transformer. Il doit disposer d'un savoir de nature scientifique que Steiner désigne comme une « technique morale » (Steiner 1983a, p.184). Ainsi, si c'est par l'intuition morale que l'individu établit les mobiles et les motifs de ses actes, il a néanmoins besoin de l'imagination morale et de la technique morale, pour les réaliser. C'est donc aussi par la connaissance que l'Homme évolue vers la liberté.

1.6 L'individu

Philippe Soual introduit ainsi un ouvrage consacré aux différentes conceptions de l'individu : « Penser l'individu et sa singularité possible est une des affaires majeures de la philosophie, une de ses questions les plus difficiles et peut constituer un fil conducteur de présentation de son histoire » (Soual 2008, p.9). Aussi propose-t-il, pour définir ce qu'est un individu, de commencer par répondre à la question de son

principe : « quel est le principe de l'individuation de l'individu? La matière, la forme, l'essence, l'accident, la manière d'être, l'avoir, l'agir, l'Un, l'esprit » (Soual 2008, p.7). Nous avons vu que pour Steiner, il était d'ordre spirituel, aussi allons-nous voir dans quel contexte ce point de vue se déploie aujourd'hui.

On établit généralement un lien entre la modernité et la découverte, ou l'affirmation progressive de l'individu, du sujet, du Moi. Quel que soit le terme choisi, on réfère, à partir de la Renaissance environ, à un recentrement progressif autour de l'Homme pour tout ce qui concerne la vie humaine. Alors qu'auparavant régnait un certain ordre cosmique dont la hiérarchie se reflétait dans la société et régissait les activités et fonctions de chacun, l'Homme en est venu à questionner cet ordre, à vouloir s'affranchir des contraintes qu'il imposait et s'inscrire en maître de sa propre vie. D'un point de vue philosophique, on situe généralement chez Descartes l'expression la plus claire d'une affirmation de l'Homme comme être conscient de lui, maître de sa pensée et de son destin. Cependant, c'est justement en lien, et souvent pour dénoncer ce cogito cartésien, transparent à lui-même, maître de soi et de l'univers, que sont apparues les différentes conceptions de l'individu. Ainsi Kant s'appliquera à démontrer que l'Homme n'est pas transparent à lui-même, que la conscience de soi n'est pas une connaissance, mais qu'elle agit dans la pensée comme une fonction logique (Kant 1986, p.285-292) et qu'il faut « distinguer le moi pur en tant qu'aperception dont on ne peut rien dire et le moi empirique qui fait l'objet de connaissances diverses » (tiré de Védrine 2000, p.19). Notre objet n'est pas de faire l'histoire du sujet, du moi ou de l'individu moderne, mais bien de saisir ce qu'il en est aujourd'hui, et cela exige un rappel de certains événements fondamentaux. La position kantienne en est un parce que dans sa vision dualiste de l'Homme, il consacre l'idée que la seule dimension accessible à la connaissance est celle perceptible par les sens. La théorie de l'évolution de Darwin en est un deuxième en ce qu'elle définit l'Homme à partir de sa nature biologique, sans considération de sa dimension spirituelle. La découverte de l'inconscient, dont Freud se fera le porte-étendard, en est un troisième parce qu'elle ajoute une dimension, ou un argument, à l'idée de la non-transparence du sujet et à l'impossibilité pour le moi de se connaître lui-même. Nous avons, par ailleurs, souligné la propension générale de la recherche scientifique à négliger tout ce qui n'est pas perceptible et quantifiable.

Ces événements et phénomènes ont contribué au glissement d'une conception du principe fondateur de l'individu dual, impliquant donc une dimension spirituelle, à un principe unique, naturel, matériel. On peut dès lors constater que l'attention portée sur l'Homme conscient de lui-même et porteur de son destin s'est tournée vers un sujet de plus en plus formel, dont toute humanité semble exclue. Le sujet de Descartes était-il un individu? Était-il un Homme? Nous aurions tendance à le croire, d'autant plus qu'il

est issu d'une expérience personnelle. Cependant, il n'en est plus nécessairement ainsi aujourd'hui, et cette déshumanisation du sujet s'est faite progressivement. On en perçoit des traces, par exemple, dans la philosophie française où Frédéric de Buzon trouve, chez Auguste Comte, un sujet s'affirmant « contre l'individu » (de Buzon 1988, p.22) dans le sens où, s'il admet que les processus intellectuels et sociaux nécessitent un substrat, celui-ci « est toujours conçu comme échappant en totalité ou en partie aux consciences individuelles » (de Buzon 1988, p.23-24). C'est dans cet héritage que se seraient développées les « philosophies du concept », que Cavailles inscrivait en opposition aux « philosophies de la conscience », qu'il trouvait « trop abstraites », estimant que la tâche de la philosophie consistait à « substituer au primat de la conscience vécue ou réfléchie le primat du concept, du système ou de la structure » (Schwartz 1998, p.86 et 84). De Buzon en voit aussi l'expression chez Gaston Bachelard, pour qui le sujet « tend à devenir objet pour lui-même » (de Buzon 1988, p.24). On pourrait ajouter à cette liste plusieurs penseurs chez lesquels Alain Renaut et Luc Ferry ont reconnu un anti-humanisme et une réification du sujet, tels Michel Foucault, Louis Althusser, Jacques Derrida, Jacques Lacan, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, et Gilles Deleuze. Ces philosophies auraient eu pour projet, selon Renaut et Ferry, « de mener une critique radicale de la subjectivité » (Ferry et Renaut 1985, p.41). En effet, tout ce qui caractérisait le sujet moderne, à savoir la conscience, la raison, la volonté libre, est, chez eux, dénié. Ils recherchent plutôt dans les phénomènes extérieurs ce qui est susceptible d'expliquer l'Homme et ce qu'il fait. Ainsi, si le sujet de Descartes était un Homme, il n'est plus, pour ceux qui en ont proclamé la mort, qu'« un simple lieu où se croisent des lignes de forces historiques, socio-économiques, linguistiques ou pulsionnelles » (Brun 1988, p.79). La tendance à traiter du sujet de façon abstraite s'est répandue sans qu'on puisse savoir si on parlait d'un Homme ou d'une représentation qu'on s'en fait dans le cadre d'un rôle ou d'une fonction quelconque.

Par ailleurs, Jean-Pierre Dupuy démontre l'alliance entre la cybernétique et l'anti-humanisme français pour en arriver à concevoir une « cognition sans sujet », un « Ça pense » qui allait pouvoir remplacer le cogito cartésien par un « automate cybernétique » (Dupuy 2013, p.108). On est ainsi parvenu à une représentation de l'Homme dans laquelle l'esprit lui-même est perçu comme une machine. Comme le souligne Dupuy, « la cybernétique aura constitué une étape décisive dans l'essor de l'antihumanisme » (Dupuy 2013, p.112). De la cybernétique sont nées les sciences cognitives, dont s'inspirent aujourd'hui grandement les programmes éducatifs et dont une des caractéristiques est d'utiliser l'ordinateur pour modèle de compréhension de l'esprit et du cerveau humain (Beauvallet, 1996, p.17). Ces mêmes sciences cognitives participent aujourd'hui à un projet de convergence avec les nanotechnologies, les biotechnologies et les technologies de l'information (NBIC), qui aurait pour objet une « révolution technologique et anthropologique sans précédent » (Andler 2014, p.23). Il s'agit d'un projet visant à

intervenir directement sur la nature et sur l'Homme. Un projet « transhumaniste » voulant « améliorer » l'Homme et « abolir la mort » (Dupuy 2013, p.115). L'adhésion à ce projet n'est peut-être pas encore très répandue; le rêve transhumaniste de contrôler la nature humaine jusqu'à atteindre l'immortalité biologique reflète sans doute davantage un phantasme qu'une possibilité réelle. Cependant, il s'agit néanmoins d'un phénomène de plus en plus présent et la conception matérialiste de l'être humain sur laquelle il repose est, elle, bien vivante et dominante. L'idée que l'être humain est déterminé par sa nature biologique, par ses gènes, par son génome, par son environnement, est au-devant de la scène. D'ailleurs, le chercheur en neurosciences Mario Beauregard va jusqu'à écrire que « le principal objectif de la science aujourd'hui est d'apporter des preuves aux croyances matérialistes » (Beauregard et O'Leary 2008, p.23)²⁸. L'emprise de la vision matérialiste, de plus en plus mécaniste, de l'être humain est perceptible jusque dans la vie quotidienne. En témoigne le vocabulaire utilisé dans les médias de masse, et de plus en plus dans la population, alors qu'on ne parle plus d'êtres humains, mais de cerveaux, d'êtres programmés, de leur disque dur, etc. Les prévisions de Karl Popper ont ainsi été dépassées :

Nous parlerons de moins en moins d'expériences, de perceptions, de pensées, de croyances, de buts et d'objectifs; et de plus en plus de processus cérébraux, de dispositions à se comporter, et de comportement explicite. Ainsi le langage mentaliste passera de mode et ne sera plus utilisé que dans les rapports historiques, ou bien de façon métaphorique ou encore ironique. Quand cette étape sera atteinte, le mentalisme sera raide mort et le problème de l'esprit en relation avec les corps se sera résolu de lui-même (cité dans Beauregard et O'Leary 2008, p.170).

Derrière le langage, la vie humaine est aussi affectée. La science matérialiste s'est appliquée à démontrer la ténuité de la différence entre l'animal et l'Homme, la réduisant à un pourcentage de chromosomes, à quelques grammes de matière grise, à un degré supérieur de complexité. Cette vision mesurable, quantifiable d'un Homme sans intérieur a ouvert la voie à une comparaison hors du vivant, entre la machine et l'Homme. Ainsi elle justifie les interventions d'une médecine dont l'objectif n'est pas simplement curatif ou préventif, mais nous mène vers un glissement de moins en moins contrôlé dans le sens, justement, du transhumanisme. Voici ce qu'en disent Jean-Yves Goffi et Jean-Noël Missa :

L'effacement des frontières entre médecine thérapeutique et médecine d'amélioration constitue peut-être la forme la plus spectaculaire et la plus troublante de ces contournements. Dans la biomédecine contemporaine, les nouveaux médicaments et technologies thérapeutiques peuvent être utilisés non seulement pour soigner les malades, mais aussi pour améliorer certaines capacités humaines : design génétique, modification des fonctions cognitives et émotionnelles, augmentation de la durée de vie, amélioration des performances sportives... Cette évolution représente un changement de paradigme dans la pratique médicale : on n'attend plus de celle-ci la simple restauration de la santé, ni même la promotion de la santé, et pas même un surcroît de santé. On lui demande de prendre en charge la perfectibilité de l'être humain, prise en charge dont on a pensé jusqu'alors qu'elle relevait, pour ce qui concerne l'individu, de ce long et patient travail sur soi-

²⁸ Dans ce livre, les auteurs donnent plusieurs exemples de pressions faites par les défenseurs du matérialisme sur les éditeurs de revues ou sur les organismes octroyant des subventions de recherche, pour ne pas que des recherches allant à l'encontre des théories matérialistes soient publiées ou subventionnées.

même qu'on appelle « culture »; et pour ce qui concerne les sociétés humaines, de l'instruction publique à l'intérieur des nations et de l'instauration d'un ordre international juste. D'aucuns n'hésitent pas même à envisager un futur post-humain. Il ne s'agit pas là d'une expression pour désigner l'épuisement de l'humanisme culturel classique et de ses valeurs. Il s'agit bel et bien d'une nouvelle condition somatique et biologique, où les individus pourraient enfin s'affranchir des limites de la condition humaine et accéder à l'invulnérabilité, à l'incorporité, à l'immortalité (Goffi et Missa 2011, p.13-14).

Dans une conception de type matérialiste, il est assez prévisible que le sujet, l'individu, ou le moi ne puisse accéder à la liberté, à moins qu'il s'agisse d'une vision réduite du concept de liberté. Schopenhauer écrivait à ce sujet : « le matérialisme est la philosophie du sujet qui s'oublie dans ses calculs » (Schopenhauer 1912, p.971). Pourtant, dans le projet transhumaniste, il est effectivement question de liberté, mais il s'agit alors d'une liberté s'inscrivant non pas dans le registre métaphysique, mais dans la sphère matérielle et concrète de l'action, c'est-à-dire « vis-à-vis des normes sociales et à la fois vis-à-vis des normes naturelles » (Frippiat 2011, p.34). Il s'agit de libérer le genre humain de sa propre nature, de l'affranchir de ses limites biologiques, car comme l'écrit Max More : « Nous n'acceptons pas les aspects indésirables de la condition humaine. Nous défions les limitations naturelles traditionnelles imposées à nos possibilités. Nous soutenons l'utilisation de la science et de la technologie pour avoir raison des contraintes sur la durée de nos vies, de notre intelligence, de la vitalité personnelle et de la liberté. Nous reconnaissons l'absurdité d'accepter les limites naturelles à notre longévité avec résignation » (cité dans Besnier 2013, p.15-16). La liberté signifie ici l'autocontrôle, ou la prise en main par l'Homme de son « évolution ». Par ailleurs, du point de vue social, les aspirations à la liberté s'expriment dans la volonté de briser « les barrières morales qui ont historiquement servi de méta-valeurs au récit de l'espèce » (Frippiat 2011, p.37). Ainsi, les promoteurs du transhumanisme sont d'avis que les modifications, ou améliorations rendues possibles par la biomédecine ne doivent pas faire l'objet de réglementation ou d'interdiction, mais relever de la liberté de choix, tant que cela ne nuit pas à autrui. Pourtant, la question des conséquences pour autrui n'est peut-être pas si simple, comme le montre Alexandre Mauron dans les exemples suivants :

- 1) La sélection d'embryons sourds qui consiste, pour des parents appartenant à la communauté sourde, à recourir au diagnostic préimplantatoire afin de contrer le hasard et obtenir à coup sûr un enfant qui soit sourd lui-même, lui évitant de la sorte une adaptation trop difficile (selon eux).
- 2) Les contrats d'Achille, lesquels symbolisent le choix informé effectué par un sportif qui consommerait des produits potentiellement dangereux pour sa santé, pouvant impacter son espérance de vie, en échange de promesses de gloire et de records.
- 3) L'apotemnophilie, laquelle traduit une demande d'amputation volontaire d'individus corporellement sains, dans le but de faire coïncider leur apparence à leur idéal du moi fantasmé (cité dans Frippiat 2011, p.41).

Cette vision de la liberté individuelle, ou individualiste, telle que défendue par les promoteurs du transhumanisme, pourrait être perçue comme une forme d'aboutissement de la destruction du sujet

dont nous avons présenté plus haut l'avènement dans la pensée française. Dans leur texte critique sur les anti-humanistes français, Ferry et Renaut défendaient l'idée que le mouvement de mise à mort du sujet et de négation du Moi conscient impliquait en même temps une valorisation de l'individualisme et de l'individualité : « C'est dans l'avènement de l'individu que meurt le sujet » (Ferry et Renaut 1985, p.100). Dans *L'ère de l'individu*, Renaut reprend ce thème et expose plus en détail ce qui distingue, selon lui, le sujet moderne de l'individu. Ce qui caractérise le sujet moderne, c'est son autonomie et sa capacité de fonder les lois à partir de sa raison et de sa volonté (Renaut 1989, p.53). L'individualisme, de son côté, ne proclame pas l'autonomie, mais l'indépendance : « C'est en tant qu'indépendant dans la vie privée que l'individu se pense comme libre » (Renaut 1989, p.54). Ainsi, le sujet, pour Renaut, est un être social dont l'autonomie, non seulement repose sur une relation intersubjective s'exprimant dans des normes communes, mais implique également une forme de soumission aux lois et règles dont il est lui-même l'instigateur. En revanche, bien qu'il ait besoin des conditions de la modernité — c'est-à-dire de la valorisation de l'être humain et de l'avènement du sujet — pour la réaliser, l'indépendance dont se réclame l'individu fait fi de tout rapport à l'autre et peut aller « jusqu'à l'affirmation pure et simple de l'égoïté comme valeur imprescriptible, non limitable par essence, soustraite par essence à toute normativité » (Renaut 1989, p.84-85). Dans la même veine, Charles Taylor a déploré la confusion quant au sens des transformations caractéristiques de la modernité ayant mené à l'individualisme et au malaise qu'il soulève. En rappelant les fondements moraux et les exigences de l'idéal d'authenticité, il a voulu démontrer que le narcissisme, le relativisme, le déni de ce qui transcende le moi, et la conception instrumentale des relations personnelles trahissent l'idéal dont ils se nourrissent. L'idéal d'authenticité, s'il était bien compris, pourrait, selon lui, diriger les comportements individuels vers des objectifs supérieurs (Taylor 2002).

Selon ces auteurs, il y aurait donc un malentendu autour de la question de l'individu, du sujet, du moi. Un malentendu faisant en sorte d'opposer l'Homme à la société, et par là, à lui-même vu qu'il participe à cette société et ne peut s'épanouir sans elle. Pourtant, ce malentendu, de même que le problème de la mise en cause de la dignité humaine par le transhumanisme, ne peuvent être résolus sans une conception de l'individu, du sujet, ou du moi, qui lui redonne sa dimension humaine, une conception qui n'est pas simplement formelle. Or si on a opté pour une conception formelle, c'est parce qu'elle permettait de schématiser l'être humain et ainsi de ne pas considérer les dimensions échappant à l'analyse scientifique matérialiste. « L'homme nouveau serait un étranger. Non seulement cela, mais il ne serait personne. Car, à l'intérieur de l'utopie technoscientifique, les hommes sont assimilés à de simples processus objectifs » (Rey 2003, p.308).

Bien sûr, un grand nombre de penseurs n'adhère pas à la vision réductrice de l'Homme de l'approche matérialiste et au sujet désincarné. Avec Edgar Morin, plusieurs défendent une vision plus complexe de l'être humain; certains, comme le physiologiste Denis Noble, ont dénoncé les raccourcis des scientifiques voulant expliquer l'Homme par ses gènes ou son génome, soutenant que le programme génétique « n'existe pas et qu'il n'y a aucun niveau de causalité privilégié dans les systèmes biologiques » (Noble 2007, p.14). D'autres ont dénoncé la neurobiologie comme étant une « idéologie [...], le nouvel avatar du réductionnisme positiviste » (Percheron 1987, p.119), et noté qu'elle mène à une aporie en voulant « dissoudre les sujets dans un monde d'objet » (Rey 2003, p.252). Car en objectivant les sujets, on omet de considérer que « le neuronal, censé tout expliquer, procède lui-même d'une projection du psychique sur la matière », il procède de la pensée qu'il veut expliquer (Rey 2003, p.252). Cependant, ces critiques ne proposent rien de concret pour échapper à l'itinéraire où nous mène le matérialisme et bien souvent, ils s'y rattachent tout en tentant d'adopter une position moins réductionniste.

Comment comprendre le « soi » dont Noble dit qu'il est une « construction intégrative » et qu'« au niveau des zones du cerveau, ce que l'on entend normalement par le "soi" ressemble davantage à un processus qu'à un objet » (Noble 2007, p.216-217)? Que comprendre de la « nouvelle vision de l'être humain » invoquée par Robert Fortin, dans la lignée d'Edgar Morin, quand il écrit qu'elle « doit procéder à une réorganisation du savoir afin de constituer la nouvelle science de l'homme, complexe et multidimensionnelle. Elle devra relier les sciences entre elles, relier les sciences physiques aux sciences biologiques, relier les sciences physiques et biologiques aux sciences humaines et aux sciences sociales. Elle devra se fonder sur un nouveau paradigme qui n'isole pas, ne réduit pas, ne mutile pas » (Fortin 2003, p.210)?

Après avoir dénoncé les conséquences de la biotechnique et ses effets sur la conception de la dignité humaine, après avoir souligné le mystère de la conscience, après avoir défendu l'idée qu'il existait un « facteur x » qu'on ne peut réduire « à la possession du choix moral, ou de la raison, ou du langage, ou de la sociabilité, ou de la parole, ou des émotions, ou de la conscience, ou de toute autre qualité qui a été mise en avant comme raison de la dignité humaine », quand Francis Fukuyama laisse entendre que ce fameux facteur x se trouve dans les gènes, que doit-on comprendre? (Fukuyama 2002, p.301) Il nous apparaît alors que le matérialisme est si bien ancré dans la pensée actuelle que même ceux qui dénoncent ses conséquences sur l'humain ne sont pas disposés à s'en distancier. En défendant des positions prenant en considération les multiples dimensions de l'être humain, ils offrent peut-être la possibilité à l'Homme de reconquérir une part de dignité. Cependant, en voyant l'Homme essentiellement comme un produit de l'évolution biologique, ils ne donnent pas d'assise à cette dignité.

Ceci, pour reprendre les termes de Peter Sloterdijk, parce qu'« avec Darwin, c'est la différence métaphysique entre l'homme et l'animal qui a été relativisée et remplacée par un continu d'histoire naturelle les englobant tous les deux » (cité dans Besnier 2009, p.20). Même en considérant les multiples dimensions de l'être humain, sa complexité, comme le proposent Morin et ceux qui le suivent, même en considérant que « notre identité subjective (personnelle) est à l'interface de cette double identité (génétique et culturelle, biologique et sociale) », nous sommes le plus souvent obligés de reconnaître qu'il y a, là aussi, possibilité d'établir un continuum (Fortin 2003, p.206). Certains animaux vivent en société, et éprouvent des émotions, tout est une question de degré et la différence notoire d'un individu à l'autre nous oblige à admettre qu'entre les humains aussi, il peut y avoir des différences de degré. Comme le souligne Fortin, « Sans la pensée, et ses extraordinaires capacités d'abstraction et de conceptualisation, l'homme ne serait resté rien de plus qu'un vulgaire animal » (Fortin 2003, p.208). Nous y revoici, l'être humain a beau avoir une identité multiple, si c'est par la pensée qu'il se démarque véritablement et que cette pensée est issue et déterminée pas sa nature biologique, si par ailleurs elle n'est pas transparente à elle-même, mais soumise à l'inconscient, il y a, là aussi, continuum entre le conscient et l'inconscient. Que dire aussi de ceux, parmi les Hommes, qui n'ont pas conscience d'eux-mêmes et de leur pensée? Les nourrissons, les malades, sont-ils humains? La question de la dignité humaine est une préoccupation de plus en plus évidente, et urgente, nous rappelle Thomas De Koninck (De Koninck 1995)²⁹. Elle ne peut être résolue que par une définition de l'être humain que l'option matérialiste ne peut pas nous offrir.

D'autres penseurs n'adhèrent pas à l'approche matérialiste, justement parce qu'ils perçoivent l'impasse dans laquelle elle mène l'Homme, mais aussi, et surtout, parce qu'ils reconnaissent sa nature spirituelle. John Eccles et Karl Popper, par exemple, ont développé, une hypothèse dualiste interactionniste. Ils défendent « le rôle actif de l'esprit conscient dans sa relation à la matière neuronale du cerveau » et soulignent l'incapacité pour le matérialisme de remplir ses promesses d'explication du mystère humain (Eccles 1981, p.253). Reprenant l'expression de François Mauriac, Eccles ajoute que le matérialisme exige un « acte de foi scientifique [...] acte de foi plus grand *que ce que nous, pauvres chrétiens, croyons* » (Eccles 1981, p.278). Le neuroscientifique Mario Beauregard mène également un travail acharné pour combattre le matérialisme, pour démontrer que l'expérience spirituelle ne peut s'ancrer dans la matière, alors que « le contrôle de *l'esprit sur la matière* est une réalité » (Beauregard et O'Leary 2008, p.14). À l'appui de Beauregard, on pourrait invoquer les résultats de la physique quantique, qui font dire à l'astrophysicien Richard

²⁹ Il est intéressant de noter que depuis la parution, en 1995, du livre *De la dignité humaine*, de T. De Koninck, le nombre de publications ayant pour thème la dignité humaine semble s'être accru de façon exponentielle, du moins pour ce qui concerne le catalogue des livres disponibles dans les bibliothèques universitaires.

Conn Henry « The Universe is immaterial – mental and spiritual » (Conn Henry 2005, p.29). Il reprend ainsi la réflexion du physicien James Jeans qui écrivait : « Les concepts qui apparaissent aujourd'hui fondamentaux à notre compréhension de la nature [...] me semblent être des structures de pensée pure [...]. L'univers commence à ressembler davantage à une gigantesque pensée qu'à une gigantesque machine » (tiré de Beauregard et O'Leary 2008, p.389). Cependant, Conn Henry note la résistance des physiciens à rendre compte des conséquences des résultats de la physique quantique : « In place of *underlying stuff* there have been serious attempts to preserve a material world – but they produce no new physics, and serve only to preserve an illusion » (Conn Henry 2005, p.29). Pourtant, si ces conséquences étaient bien établies, l'approche matérialiste aurait du mal à survivre, d'une part parce que l'hypothèse défendue et sur laquelle repose la perception déterministe de l'être humain et selon laquelle « les phénomènes psychiques pourraient finalement s'expliquer sur la base de la physico-chimie du cerveau » ne tient pas la route. Comme le soutient Werner Heisenberg : « Au point de vue quantique, une telle hypothèse n'a pas de raison d'être » (Heisenberg 1961, p.128). Selon Heisenberg toujours, pour expliquer les phénomènes psychiques, il faut partir du fait que « l'esprit humain participe *comme objet et comme sujet* au processus scientifique de la psychologie » (Heisenberg 1961, p.128). La conception matérialiste serait malmenée d'autre part parce que le concept même de matière a été profondément bouleversé par la physique quantique, au point où l'on considère maintenant qu'elle n'existe tout simplement pas « en tant qu'entité distincte [...] en tant que substance » (Brémody 2007, p.46). En fait, on ne sait plus vraiment ce qu'est la matière, si elle existe, et si elle se distingue de la forme qui nous permet de la percevoir. Ce qui fait dire à Milic Capek : « L'espoir de récupérer le déterminisme et le système corpusculaire classiques à un niveau subquantique, tout en n'étant pas a priori déraisonnable, semble néanmoins à la majorité des physiciens hautement irréaliste, surtout si l'on prend conscience que cet espoir est dû essentiellement à la persistance des modes de pensée traditionnels (Capek 1968, p.135).

Si on ne peut trouver le déterminisme au niveau subquantique, il faudrait que le déterminisme qu'on veut appliquer au vivant et plus particulièrement aux humains nous vienne de la physique classique. Or, si on continue à utiliser cette physique classique, c'est parce qu'on estime qu'elle est encore applicable au niveau macroscopique. Cependant, quand on parle de détermination concernant l'humain, on n'est plus au niveau macroscopique, mais bien au niveau de l'infiniment petit pour ce qui concerne les gènes et au niveau immatériel en ce qui concerne la conscience et la pensée. Dès lors, comment défendre l'existence même de ces déterminations?

Dans *La pensée 68*, Ferry et Renaut définissent deux conditions pour « que l'humanisme puisse conserver un sens » après que les anti-humanistes l'aient condamné et aient consacré la mort de

l'Homme. Il faut d'abord pouvoir démontrer que l'Homme n'est pas, comme une chose, clos sur lui-même, mais qu'il est plus que ce qu'il est, qu'il manifeste une certaine ouverture. Il faut ensuite que cette ouverture puisse être pensée comme ce qui permet à l'Homme d'être libre, ou au moins autonome (Ferry et Renaut 1985, p.264). Or, la physique quantique rend légitime le doute quant à l'existence, dans l'univers, d'une chose qui soit entièrement close sur elle-même. Jacques Merleau-Ponty l'a reconnu, affirmant que « la moderne conception de la matière exclut l'idée d'une substance physique indéfiniment semblable à elle-même » (cité dans Marejko 1983, p.6-7). S'il en est ainsi pour les objets, que dire de l'Homme? Selon Jan Marejko, le fait pour l'Homme, d'être « désirant » est en soi une preuve qu'il « ne peut pas être ce qu'il est, car il veut devenir autre qu'il n'est » (Marejko 1983, p.68). La présence même de ce désir signale une part d'immatériel qui le rend différent de lui-même, et plus le désir (ou la volonté) est présent, plus la part d'immatériel est importante. D'ailleurs, « seule la matière à l'état pur serait inerte, sans désir, dépouillée de toute immatériauté et donc parfaitement identique à elle-même » (Marejko 1983, p.10). Seulement, la matière à l'état pur n'existe pas. « Au niveau subatomique, écrit Fritjof Capra, la matière n'existe pas avec certitude à des places définies, mais manifeste plutôt une "tendance à exister" » (Capra 1985, p.69). En outre, la difficulté d'établir l'identité des choses avec elles-mêmes se manifeste dans une même difficulté à les contenir dans un espace fixe et restreint. Car ce qui permet à un objet d'exister, c'est la « structure de l'espace » qui le borne, ou autrement dit, la forme (Marejko 1983, p.10). C'est pourquoi, dans la mesure où l'Homme est, dans le monde visible, ce qui est le plus caractérisé par le désir, et par conséquent le plus différent de lui-même, on peut dire, avec Marejko, que « l'homme est l'objet qui, moins que tout autre, est dans le lieu occupé par son corps » (Marejko 1983, p.10). On peut comprendre ici que ce qui permet à l'Homme d'être plus que lui-même, c'est ce qui est immatériel en lui.

Maintenant, est-ce que l'ouverture qu'implique la non-identité à soi-même permet de penser la liberté? Dans la mesure où cette ouverture est tournée du côté de l'esprit, de l'immatériel, nous croyons que cela est possible. Nous avons vu déjà, dans notre section sur la pensée, que l'activité de penser permet à l'Homme de se positionner au-delà de la subjectivité et de l'objectivité, de percevoir le monde en même temps que soi-même. Cette position lui assure la perception à la fois d'un élément durable, son moi, et d'un élément temporaire, les choses autour de lui. Dans le cas qui nous intéresse ici, elle lui permet également d'avoir conscience non seulement de son désir, de sa volonté, de son ouverture, mais aussi que c'est lui qui désire, qui veut et qui est ouvert. Cette observation produit alors une transformation à l'intérieur du moi, provenant de l'introduction d'un nouveau contenu issu du désir, de la volonté et de l'ouverture. La conscience du moi est ce qui assure la possibilité du sujet, et, comme le souligne François Brémond, « le schéma de la physique quantique oblige à admettre un monde analogue à celui

de la conscience », à savoir un monde qui survole à la fois le temps et l'espace (Brémond 2007, p.47). Si nous admettons que le monde de la conscience est celui de l'esprit, nous pouvons également convenir que l'ouverture permet effectivement de penser la liberté, dans le sens où Steiner la pense.

L'Homme dont il est alors question est très loin du sujet formel dont nous avons fait état plus haut. La personne, telle que définie dans le courant personnaliste, est sans doute ce qui s'en rapproche le plus. Certes, il existe plusieurs personnalismes, mais ils semblent avoir certains éléments en commun, dont le plus important est de considérer la personne comme principe ontologique fondamental. Vincent Triest résume l'optique personnaliste par trois principes caractéristiques de la personne : « Relationalité-Rationalité-Réalité » (Triest 2000, p.179). La relationalité fait référence à la nécessité pour tout être humain d'être en relation avec les autres pour devenir humain. Ce qui paraît incontestable, car sans la présence humaine, l'enfant ne survit pas, et dans le cas où il survivrait, comme on a pu le voir chez les enfants abandonnés en bas âge et durant de longues périodes, il n'acquiert ni la parole ni une forme de comportement qui traduise une culture humaine (Malson 1964). C'est donc par la relation que se développe la raison, second terme du trio personnaliste. Ceci implique de tenir compte de la réalité des personnes. À ce sujet, Triest soutient que : « L'homme est un esprit qui habite son corps et il est un corps habité par l'esprit. L'intuition essentielle du personnalisme, c'est cela. L'esprit vit en l'homme et s'exprime dans son corps » (Triest 2007, p.77). Tous les personnalismes ne partageraient sans doute pas cette intuition essentielle de Triest, ou ne la formuleraient pas ainsi, mais elle est clairement exprimée chez Nicolas Berdiaev pour qui, « la personne, l'homme, en tant que personne, n'est pas un enfant de ce monde, son origine est ailleurs. [...] Ce qui fait de l'homme une personne, ce n'est pas la nature, mais l'esprit » (Berdiaev 1990, p.29). On la pressent chez Emmanuel Mounier, pour qui la personne est « une réalité concrète, charnelle et spirituelle » (cité dans Lacroix 1981, p.84). Mais pour Jean Lacroix, « l'intuition primordiale du personnalisme est celle de la valeur incomparable de la personne humaine, qui ne doit jamais être traitée comme une chose, c'est-à-dire comme un simple moyen, mais toujours comme une fin » (Lacroix 1981, p.116). Cependant, il reproche au matérialisme de « mutiler l'homme en mutilant l'esprit » et, après avoir constaté les limites à la fois du matérialisme et de l'idéalisme, il estime que, dans le contexte de « dégénérescence » caractéristique de la société actuelle, « la première œuvre [...] est d'édifier un authentique réalisme spiritualiste, de développer un personnalisme inspirateur » (Lacroix 1981, p.130). Avec le personnalisme, on est donc face à des êtres en chair et en esprit, engagés dans des relations et dont la rationalité évolue en lien avec ces relations. Ce qui nous amène loin du sujet formel et de l'individu tel que conçu par l'individualisme. Pourtant, l'œuvre ne paraît pas achevée. Comme l'écrit Housset, « il ne suffit pas d'affirmer que la personne n'est pas une chose [...] de refuser le concept de substance pour le remplacer par celui de relation, pour se libérer d'une détermination

négative de la personne » (Housset 2007, p.216). Le personnalisme n'a pas su être convaincant, son concept de personne n'est pas assez clairement défini. Lacroix en était sans doute conscient alors qu'il insistait sur l'impossibilité de conclure son étude dans la mesure où elle reposait sur une connaissance de la nature de la personne et de la liberté, car précisait-il, « c'est la compréhension de la liberté qui commande toute idée de la personne » (Lacroix 1981, p.135). Or, Housset suggère que si le personnalisme n'a pas atteint son but, c'est justement parce qu'il « n'est pas parvenu à élucider l'origine des actes intentionnels » (Housset 2007, p.223). Le personnalisme n'a pas su trouver un fondement réel à cette liberté, qui aurait nécessité non seulement une référence au cogito cartésien, mais une incursion phénoménologique dans le processus fondateur de la liberté. Pour réussir à réunir dans une seule essence la personne et la liberté, on ne peut en rester à une schématisation. Housset l'a bien vu, proposant qu'on puisse relier la difficulté du personnalisme à comprendre « la totalité propre à la personne » à une « anthropologie chrétienne qui n'est pas assez assumée ». Ceci aurait conduit à « une conception trop formelle de la personne » (Housset 2007, p.223).

En somme, il ne suffit pas de dire que l'Homme est d'origine spirituelle, encore faut-il pouvoir expliquer comment cette nature spirituelle peut s'emparer du corps et parvenir à s'exprimer dans un acte libre. C'est la tâche à laquelle s'est attaqué Steiner, et que nous avons tenté de résumer dans les sections précédentes. Voyons donc comment il aborde la question du sujet, ou de l'individu, ou de la personne. Nous avons vu qu'aucun des concepts utilisés ne règle le problème et qu'en fait, il est sans doute préférable de partir de la réalité pour en retirer le concept, plutôt que de partir d'un concept et de tenter de lui adjoindre une réalité.

Reprenons donc là où notre expérience du penser nous avait menée, là où nous avons pu constater que c'est par le penser que le sujet est institué. C'est le penser qui me fait exister comme sujet. Cela signifie que dans ce penser conscient, Je me situe au-delà du sujet comme de l'objet. Si Je me situe au-delà du sujet, si Je peux m'observer comme sujet, cela implique nécessairement que, là où Je me trouve, Je m'inscris dans quelque chose qui dépasse ce sujet. C'est-à-dire que Je suis nécessairement plus que ce sujet institué par le penser. De même, lorsque Je ressens quelque chose, Je peux me voir ressentant, par ma conscience pensante, comme Je peux me voir voulant. À ce propos, Steiner écrit : « L'homme qui réfléchit sur lui-même arrive bientôt à la compréhension du fait qu'il porte en lui, en dehors du soi qu'il embrasse avec ses pensées, ses sentiments et les impulsions conscientes de sa volonté, un second soi plus riche de forces » (Steiner 1985b, p.9). Pourtant, ce second soi, que Steiner dit être plus riche de forces, nous ne pouvons que le pressentir, il demeure inconscient. C'est ce que Viktor Frankl appelle « l'inconscient spirituel », en précisant qu'en incluant ainsi une dimension spirituelle à l'inconscient, en

opposition à l'inconscient instinctif dont parle Freud, il opère une forme de « réhabilitation de l'inconscient » (Frankl 1975, p.19-20). Réhabilitation autorisant à situer, en quelque sorte, la source de ce qu'on connaît dans la littérature sous l'expression de « “forces créatrices” de l'inconscient, ou de sa tendance “prospective” » (Frankl 1975, p.20).

Or, ce second soi dont parle Steiner, on peut avoir tendance à le considérer inférieur à celui qui nous permet d'embrasser la vie consciemment et de rechercher le bien et le vrai. Cependant, on peut réaliser, par un examen intime et rétrospectif, que ce second soi, qui nous a conduits à poser des gestes sans en connaître la raison, est empreint d'une certaine sagesse. Ainsi, c'est souvent après plusieurs années qu'on peut comprendre le pourquoi et le sens de nos paroles, de nos actes antérieurs. Le meilleur exemple de cette sagesse, on peut le voir s'exprimer dans tout ce que le petit enfant accomplit durant les premières années de sa vie : tout ce qu'il fait comme mouvement pour en arriver à maîtriser son corps et tout son être pour développer la marche, le langage et la pensée. Contrairement à l'animal, qui est, dès sa naissance, disposé et organisé pour accomplir ce que son espèce attend de lui, l'être humain doit lui-même tout conquérir pour accéder à ce qui fera de lui un humain véritable. Dans ce processus d'apprentissage, l'enfant « travaille sur lui-même dans le sens de la sagesse la plus haute », mais tout à fait inconsciemment, sans le recours à son intelligence (Steiner 1985b, p.16).

Ce second soi, Steiner l'appelle aussi l'Esprit. Il y a donc d'une part ce qu'on appelait tout à l'heure le sujet, et qui est en fait le moi conscient de lui-même, vivant dans le corps et dans l'âme; et d'autre part, l'Esprit, qui lui, vit dans le Je ou le Moi. « Le moi est l'“enveloppe” de l'Esprit, comme le corps et l'âme sont celles du moi » (Steiner 1984c, p.58-59). C'est par le Moi spirituel que le moi est en contact avec le monde spirituel, avec le monde universel des idées; de la même façon que c'est par ses sens qu'il est en contact avec le monde physique. Le Moi, qui est aussi le centre de l'âme, est « l'essence véritable de l'homme [...] sa véritable entité » (Steiner 1984c, p.56). Pourtant, quand on dit que le Moi vit dans le corps, il s'agit là d'une expression qui ne devrait pas être prise à la lettre : en fait, nous avons vu, dans la section sur la pensée, que le Je, ou le moi, était de même nature que la pensée pure. C'est pourquoi Steiner écrit :

Du point de vue de la théorie de la connaissance, l'on parviendra à une meilleure représentation du Moi si on ne se le représente pas situé à l'intérieur de l'organisation corporelle et se faisant donner les impressions du dehors, mais si l'on place le Moi dans l'ensemble des lois des choses et si l'on ne

considère l'organisation corporelle que comme un miroir qui reflète l'activité du Moi au sein de la réalité transcendante qui se déroule en dehors du corps (Steiner 1997c, p.157)³⁰.

Ainsi, le moi vit dans le corps dans le sens où celui-ci en est le reflet; sa nature le rattache au monde transcendant. Cependant, il n'a pas une claire conscience de la nature de son lien avec le monde. Ceci, nous dit Steiner, parce que s'il en était tout à fait conscient, il ne pourrait pas « faire l'expérience de son moi conscient de soi-même » (Steiner 1991c, p.293). Il se fondrait, en quelque sorte, dans l'âme du monde et ne pourrait s'en distinguer. Pour Steiner, ceci procède, en quelque sorte, d'une étape de l'évolution humaine, qui se manifeste non seulement dans son expression physique, comme le veut la théorie darwinienne, mais également au niveau spirituel. La plupart des auteurs qui se sont intéressés à la conception du moi reconnaissent qu'il n'y a aucune correspondance entre l'idée moderne qu'on s'en est faite et ce qui existait dans la philosophie antique, et sans doute encore moins avec ce qui prévalait auparavant. Pourtant, cela ne semble pas être considéré comme un indice d'une forme d'évolution de la conscience. On a bien constaté, au fil des âges, une évolution de la culture humaine, et on a pu faire un lien avec une prise de conscience différente du milieu et du sens à accorder aux choses. On a également remarqué l'apparition du langage et celui de la pensée, mais sans faire plus de distinctions sur la conscience. Si on peut dire que, d'une certaine façon, l'ontogenèse récapitule la phylogenèse, on pourrait aussi voir que le développement de la conscience de l'enfant récapitule celui de l'humanité. Le processus traversé par l'être humain, à partir du nourrisson n'ayant pas conscience de son identité propre, jusqu'à l'adulte disposant de la pleine conscience de soi, pourrait être observé dans l'évolution de l'humanité³¹. Pour Steiner, cette évolution de la conscience est un fait, et à un certain stade elle implique ce qu'il appelle « une forme transitoire du moi » dans laquelle est voilée son union avec le monde objectif (Steiner 1991c, p.293). Cela afin que l'Homme puisse parvenir « à la conscience de soi

³⁰ Cet extrait suit un développement dans lequel R. Steiner met en lumière « le rapport de fait entre le contenu de la connaissance et le Moi ». Rapport qu'on peut observer dans l'élaboration de formules mathématiques : « On ne peut pas trouver de différence entre ce qui vit dans la conscience sous forme de concepts mathématiques, lorsque cette conscience se réfère à la réalité empirique pour établir son contenu, et d'autre part lorsqu'elle réalise ce concept mathématique à l'aide de sa pensée purement mathématique. Autrement dit : par ses représentations mathématiques le Moi ne se situe nullement hors des lois mathématiques transcendantes des choses, mais à l'intérieur d'elles ». Ce qui permet de concevoir l'idée d'un Moi qui ne se situe pas à l'intérieur du corps, car, poursuit R. Steiner, « Lorsqu'à l'égard de la pensée mathématique on s'est familiarisé avec l'idée que le Moi n'est pas dans le corps, mais à l'extérieur de lui, et que l'activité organique du corps ne représente que le miroir vivant à partir duquel la vie du Moi, qui se déroule dans la réalité transcendante, est réfléchie, on peut aussi admettre cette pensée, du point de vue de la théorie de la connaissance, pour tout ce qui apparaît dans le champ de la conscience

³¹ Selon R. Steiner, « l'humanité accomplit des bonds en avant au cours de son histoire. Si nous considérons celle-ci, nous constatons que le dernier de ces bonds s'est effectué au XV^e siècle. Tout ce que sont devenus ces temps derniers la faculté de ressentir, de se représenter les choses, le vouloir, tels que nous les connaissons aujourd'hui, n'a pris son caractère particulier dans le monde civilisé qu'à partir du XV^e siècle. Et cette humanité civilisée diffère de celle du X^e ou du VIII^e siècle dans la même mesure que l'enfant de douze ans diffère de celui qui n'a pas encore atteint l'âge de sept ans. [...] Et tout ce que nous vivons aujourd'hui, au XX^e siècle : cette aspiration à l'individualité, ce besoin d'organiser le corps social, ce désir de développer la personnalité, n'est qu'une conséquence de ce que les forces internes de l'histoire ont fait apparaître depuis le XV^e siècle. » Cependant, il ne faudrait pas se méprendre, les forces internes dont il s'agit ont « jailli de ces hommes eux-mêmes! Il n'y a là rien qui soit extérieur à eux! » (R. Steiner, *La nature humaine*, 2004c, p. 252-253).

vigoureuse et reposant en elle-même » (Steiner 1991c, p.293). Il en résulte, pour l'Homme, une perte de conscience de son origine spirituelle³², de ses racines véritables et un vécu qui l'amène à se ressentir comme distinct du monde extérieur. Nous avons vu, plus haut, que cette impression de dualisme était attribuable à la constitution de l'Homme, à la conscience de soi qui le caractérise. Selon Steiner, cela se rapporte à un stade d'évolution caractéristique de l'époque actuelle et dans lequel la conscience s'éprouve dans son existence individuelle.

Dans la mesure où on reconnaît les limites de la conscience ordinaire, habituelle, nous dit Steiner, il devient clair qu'une « aspiration à la connaissance qui veut progresser en philosophie par les moyens que fournit la forme de représentation scientifique ou avec des moyens semblables, arrive toujours nécessairement à un point où dans le connaître l'objet de son aspiration se désagrège entre ses mains » (Steiner 1991c, p.295). Nous avons vu plus tôt, dans l'expérience du penser, que pour dépasser les limites auxquelles nous astreint la conscience ordinaire, il faut laisser le terrain de la réflexion pour pénétrer dans le vécu du penser. On peut faire le même type d'expérience avec le ressentir et le vouloir, mais, prévient Steiner :

On n'obtiendra de résultats sur cette voie que si l'on ne recule pas devant le fait de s'avouer que l'on ne peut pas se mettre sur le chemin de la connaissance de l'âme en regardant seulement son intériorité qui est toujours là, mais bien plutôt en regardant ce qui doit encore être découvert par un travail intérieur de l'âme. Par un travail intérieur qui parvient, à force d'exercice, à demeurer ainsi dans l'activité intérieure du penser, du ressentir et du vouloir, au point que ces expériences se « densifient » pour ainsi dire spirituellement en elles-mêmes (Steiner 1991c, p.293).

Si l'expérience est bien menée, on devrait pouvoir, comme dans l'expérience du penser présentée plus tôt, parvenir à une perception de l'être intérieur ne reposant pas sur les perceptions sensibles et se distinguant de ce qu'autorise la conscience ordinaire. Ce qu'exprime ici Steiner, c'est l'impossibilité pour l'être humain de prendre conscience de son Moi spirituel tant qu'il reste sous l'emprise des forces du corps physique, mais qu'il est possible d'y parvenir si on s'exerce à pénétrer totalement, avec sa conscience, dans les expériences de l'âme, le penser, le ressentir, le vouloir, jusqu'à accéder à une perspective inaccessible aux sens. Steiner admet qu'on ne peut donner de preuves théoriques de l'existence de ce monde spirituel et du Moi spirituel, cependant, ajoute-t-il, « il n'en existe pas non plus pour la réalité du monde de la perception. C'est dans l'un et l'autre cas l'expérience vécue qui décide de

³² Un simple regard sur les mythologies de tous les peuples de la terre nous permet de réaliser que la *conscience d'une origine spirituelle* de l'Homme a déjà été très répandue, pour ne pas dire universelle. Grégoire Kolpaktchy écrivait d'ailleurs, dans son introduction au *Livre des Morts des Anciens Égyptiens*, « cette identification du moi humain avec le moi divin est d'ailleurs un trait commun à toutes les mystiques, occidentales aussi bien qu'orientales » (G. Kolpaktchy, *Livre des Morts des Anciens Égyptiens*, 2009, p. 33).

la manière dont il faut juger » (Steiner 1991c, p.301). Il ne s'agit donc pas d'un acte de foi, mais d'une ouverture à approfondir un vécu accessible à chacun.

Pour Steiner, nous avons donc un moi conscient et un Moi spirituel dont nous ne sommes pas conscients. Nous avons vu que Frankl avait aussi observé l'existence d'un inconscient spirituel. Ce faisant, il souligne que cela implique la possibilité pour le spirituel d'être parfois conscient et parfois inconscient (Frankl 1975, p.20). Ainsi, par la pensée, nous accédons consciemment au monde spirituel³³ alors qu'une grande part de notre existence demeure inconsciente, notamment en ce qui concerne nos sentiments et notre volonté. Cette relativisation du « domaine conscient », c'est-à-dire la reconnaissance que le spirituel, nommé ailleurs le domaine de la raison, peut être parfois conscient, parfois inconscient, amène Frankl à soutenir que « le caractère de "conscient" ne pourra plus désormais être considéré comme un critère essentiel » (Frankl 1975, p.21). C'est dire que la transparence n'est pas une caractéristique du Moi. Bien que le sujet soit conscient de son existence, qu'il ait conscience de son Moi, cela n'implique pas qu'il puisse le saisir dans son entièreté. Il est possible de se livrer à des exercices qui lui dévoilent des aspects de son être inconnus de lui, parce qu'inconscients, mais l'être humain ne peut atteindre une entière transparence, une totale conscience de lui-même. Cet aspect ne devrait pas paraître mystérieux, ou nouveau, puisqu'il était sous-entendu dans l'inscription au fronton du temple de Delphes : « Connais-toi toi-même ».

En outre, ce que Frankl appelle inconscient spirituel, qui s'apparente grandement au second soi, au Moi spirituel, dont parle Steiner, est indéniablement de nature supérieure et ne saurait être confondu avec l'inconscient instinctif de Freud. « Alors que la frontière entre conscient et inconscient nous apparaît ainsi "perméable", on ne saurait, semble-t-il, marquer de façon assez tranchée, celle entre spirituel et instinctif » (Frankl 1975, p.21). C'est dans cette nature spirituelle, parfois consciente, mais souvent inconsciente que Frankl, comme Steiner, situe la véritable authenticité de l'Homme (Frankl 1975, p.21).

La conception présentée par Steiner permet de penser un sujet qui n'est pas identique à lui-même dans la mesure où sa nature spirituelle fait de lui un être qu'il est impossible de situer à la fois dans le temps et dans l'espace³⁴, un être en constante transformation reliant le passé, dans le penser, au présent, dans

³³ Ce qui ne veut pas dire que le monde spirituel nous est révélé entièrement. La part du monde spirituel qui apparaît par la pensée est en fait très réduite, mais elle peut s'accroître par la pratique d'exercices de pensée et de méditation.

³⁴ Dans *Le Mystère humain*, J. Eccles décrit la capacité de l'esprit de « ralentir l'expérience du temps ». Ceci, sans qu'il soit possible de « l'expliquer par aucun processus neurophysiologique » (J. Eccles, *Le mystère humain*, 1981, p. 265-266).

le ressentir, et au futur, dans le vouloir. Cependant, cela n'implique pas la négation de l'idée de sujet, car dans l'observation des modifications s'inscrivant en lui, le sujet ressent toujours cet attachement, cette présence permanente du soi supérieur, du Moi spirituel.

C'est lorsqu'il est pleinement conscient, c'est-à-dire lorsqu'il n'est ni rêvant ni dormant, mais en état d'éveil, donc lorsqu'il pense, que l'Homme se connaît comme sujet ou comme individu. C'est par la pensée qu'est édifié le sujet. C'est donc la pensée, ou le monde spirituel des idées qui constitue le principe fondateur de l'individu. Cependant, ce même individu, en tant qu'il est incarné, est aussi déterminé à la fois par son hérédité biologique et par son environnement social et culturel. Pour qu'il puisse accéder à la liberté, il doit, nous l'avons dit plus haut, entreprendre un travail personnel et traverser certaines étapes qui le mèneront progressivement à dépasser ce qui fait de lui un être déterminé, et à s'en affranchir. Il s'agit donc pour lui de se tourner vers son origine spirituelle, vers son Moi spirituel dans lequel se trouve sa véritable authenticité, sa vraie individualité, sa part de lui-même qui n'est pas soumise aux déterminations biologiques et environnementales. Le concept d'individu réfère ici précisément à ce qui constitue la particularité de chacun et relève de l'essence, ce qui échappe à la détermination, ce qui est au-delà du commun et distingue les êtres humains les uns des autres. Concernant cette individualité spirituelle, Steiner précise : « l'espèce, au sens physique, ne peut être comprise que conditionnée par l'hérédité, l'être spirituel ne saurait être, lui, conditionné que par une sorte d'hérédité spirituelle » (Steiner 1984c, p.82). Comme, en tant qu'être spirituel, l'individu possède sa forme et sa biographie propres, il ne peut être que « la reproduction d'un être de même nature [...] dont la biographie explique » la sienne (Steiner 1984c, p.83). Cette hérédité spirituelle ne peut venir que de l'être lui-même, l'individu, c'est-à-dire de ce qu'il était avant sa naissance. C'est pourquoi Steiner soutient que « l'esprit humain est à lui-même sa propre espèce » (Steiner 1984c, p.91). S'il hérite son corps de ses ancêtres, il hérite son esprit de lui-même³⁵.

Le processus d'incarnation ne permet pas à l'individualité de s'exprimer entièrement sans avoir auparavant développé la maîtrise de son corps physique et s'être affranchi de l'emprise qu'il peut avoir sur l'âme, par le biais des passions. L'être humain chemine vers lui-même, vers cette individualité ne pouvant s'épanouir réellement que lorsqu'elle réussit à échapper aux influences lui venant de l'hérédité

³⁵ Il est intéressant de noter que certains scientifiques ont dû, parfois malgré eux, admettre que « l'esprit et la volonté humaine sont des réalités non matérielles », comme le rapportent R.M. Augros et G.N. Stanciu en parlant du neurochirurgien Wilder Penfield, qui avait pourtant entamé ses recherches dans le but de prouver l'inverse. Ce qui conduit logiquement à la conclusion que si ces facultés ne sont pas matérielles, alors, ajoutent les deux auteurs en citant le neurophysiologiste John Eccles : « (elles) ne sont pas soumises à la désintégration qui, dans la mort, affecte [...] à la fois le corps et le cerveau. » (R.M. Augros et G.M. Stanciu, *La nouvelle histoire de la science*, 1986, p. 24).

physique et de l'environnement. La vraie individualité ne se rencontre donc que dans l'être humain libre. Les qualités spécifiques de la nature humaine servent de base à l'individu, « il les façonne d'après les tendances de son être le plus intime » (Steiner 1983a, p.224). Par conséquent, il n'est pas possible de connaître entièrement un individu à partir de notions relatives à l'espèce humaine. « Juger les êtres humains d'après leur appartenance à l'espèce, c'est s'arrêter à la limite au-delà de laquelle ils commencent à être des individus déterminant en toute liberté leurs agissements » (Steiner 1983a, p.225).

Dans sa relation à l'autre, l'individu libre ne saurait entrer en conflit d'un point de vue moral. L'individu dont il s'agit n'est pas celui de l'individualisme moderne décrit par Ferry et Renaut dans *Itinéraires de l'individu*, ou par Allan Bloom dans *L'âme désarmée*, qui se voit indépendant des autres et dont la quête d'authenticité repose sur l'égoïsme et le relativisme des valeurs. L'acte posé par l'individu libre, celui dont le mobile et le motif sont issus du monde des idées, est un acte à la fois universel et totalement individuel, parce qu'il exprime le point de vue d'un moi accompli. Il est universel parce que la source même du mobile et du motif est universelle et, par conséquent, elle ne saurait mener à des actes dont le bénéfice est strictement individuel. Il est totalement individuel dans le sens où il manifeste une façon particulière d'exprimer l'idée. Car ce n'est pas dans ce qui appartient en commun à l'espèce humaine, les tendances et les instincts, que se manifeste l'individualité; c'est par sa façon particulière d'exprimer l'idée, par son point de vue particulier, que l'individu existe et peut dire « Je ». Dans la mesure où l'intuition provient d'un monde spirituel unitaire, les actes accomplis par des individus libres ne sauraient entrer en conflit d'un point de vue moral. Ils manifestent des points de vue différents, mais ne s'opposent pas. C'est quand les êtres humains agissent sous une impulsion extérieure, quand leurs actes sont déterminés, que leurs aspirations et leurs intentions entrent en conflit. Par conséquent, les « individus » dont il est question chez Ferry, Renaut et Bloom n'expriment pas leur individualité au sens où Steiner l'entend, ils manifestent ce qui est commun aux humains, et c'est égoïstement plutôt que par une pensée libre qu'ils se croient indépendants de la société.

Du point de vue de la société, Steiner admet que personne ne peut prétendre agir librement en toute occasion, et il reconnaît l'importance du recours à des règles morales imposées de l'extérieur au cours du processus menant à la liberté. D'ailleurs, un individu libre ne sera pas porté à enfreindre les lois si elles servent véritablement le bien commun. Cependant, l'acte libre est supérieur à ces lois parce qu'il s'applique à une situation particulière ne pouvant être comprise dans une règle générale. Dans *L'ère de l'individu*, Renaut posait la question suivante : « Comment trouver au sein de l'univers démocratique, donc individualiste, des crans d'arrêt à la décomposition du lien social, et des contre-pouvoirs opposables à l'État? » (Renaut 1989, p.24). On pourrait dire qu'Alain Touraine lui a répondu, du moins en

partie quand il propose, pour « recréer un espace “civil”, qui soit celui de la liberté et non pas celui de l'intérêt ou celui de la tradition » de trouver « un principe d'unité pour recomposer le tout », ajoutant : « Ce principe fut global, cosmique, naturel et divin à la fois; il faut le chercher maintenant au plus loin des cieux, dans l'individu » (Touraine 1995, p.29). Simplement, il ne s'agit pas de n'importe quel individu. Seul l'individu libre peut devenir un principe d'unité pour reconstituer le lien social. Mais pour que cet individu libre adienne, il faut, après que la société ait tout transformé en marchandise, y compris les humains, lui rendre sa dignité et lui accorder la primauté. Comme l'écrivait Ricoeur, « il faut bien que ce soit finalement dans les consciences individuelles que la société joue son destin. C'est dans les consciences individuelles et principalement dans une affectivité originale que sont empreints les impératifs sociaux ». Cependant, pour que la conscience individuelle serve la société, elle doit échapper aux déterminismes, dépasser l'égoïsme naturel pour tendre vers l'individualisme éthique.

Le désir de l'Homme de réaliser un idéal moral ne provient pas de l'extérieur, il lui vient de l'intérieur et résulte de son plein épanouissement. Bien que l'être humain évolue et agisse au sein d'une communauté lui servant de fondement, il faut reconnaître que les lois de l'espèce humaine ne sont pas en mesure de nous permettre de comprendre ni d'expliquer le devenir individuel. Il y a, dans l'individualité libre, une expression échappant à toute détermination. À partir du moment où on entre dans un domaine se rapportant entièrement et exclusivement à l'individu, sa pensée et la détermination de sa volonté par sa pensée, il n'est pas possible de pénétrer autrement qu'en utilisant les concepts appartenant en propre à cette individualité. On ne peut déduire la façon de penser de quelqu'un à partir des lois de l'espèce, pas plus que les objectifs qu'il veut réaliser. Le mieux qu'on puisse faire en ce domaine, c'est de généraliser, mais ce qui est individuel nous échappe. Seul l'individu peut nous donner la clé pour comprendre sa pensée et les motifs de son vouloir. L'être humain reste attaché aux caractéristiques de l'espèce dans les domaines d'action où il n'est pas libre, c'est-à-dire là où ses motifs ne sont pas issus de ses propres intuitions; seuls les actes libres ont une valeur éthique. Par conséquent, les valeurs morales d'une société ne peuvent provenir d'ailleurs que des intuitions morales d'individus libres qui en ont fait partie.

1.7 L'éducation

La question est maintenant de savoir si, et comment, l'éducation peut ou ne peut pas soutenir le parcours humain vers la liberté, ce que nous tenterons de voir dans notre recherche, mais cela implique de définir le concept d'éducation. Dans leur *Philosophie de l'éducation*, Lucien Morin et Louis Brunet soulignent la multiplicité des définitions de ce concept et écrivent : « non sans ironie, certains vont jusqu'à suggérer qu'il y aurait autant de définitions qu'il y a de définisseurs » (Morin et Brunet 2000, p.10).

Il ne s'agira donc pas de dresser un portrait des différentes définitions possibles ni de donner une définition précise et détaillée de la conception de Steiner, car elle apparaîtra plus clairement au cours du développement de notre étude. Nous procéderons donc, pour le moment à une caractérisation à partir de grandes questions liées à la conception de l'éducation : son rapport avec la société, avec l'éducateur et l'éduqué; sa finalité et la question de la transmission des connaissances.

Il y a d'abord une distinction à faire entre éduquer, enseigner et instruire. Enseigner est une activité visant à « faire connaître ou [...] transmettre des connaissances », qui réfère donc à un processus et à une matière particulière, davantage qu'à la personne à qui on la transmet (Morin et Brunet 2000, p.16). Instruire réfère également à un processus et à une matière, à des savoirs à transmettre, mais il concerne aussi le résultat. « On dit d'une personne qu'elle a de l'instruction, ou qu'elle a de l'éducation, mais on ne dirait pas qu'elle a de l'enseignement » (Morin et Brunet 2000, p.17). Si l'instruction concerne la part intellectuelle de l'être, l'éducation a un sens plus large et s'adresse à la personne tout entière. Comme l'écrit Éric Weil : « S'il peut y avoir du sentir, du vouloir, du penser – de l'humain – sans instruction, rien d'humain ne se fait, rien d'humain ne s'est jamais fait sans éducation » (Morin et Brunet 2000, p.17).

Il serait difficile de mettre en doute l'importance, et même la nécessité de l'éducation. Ceci en raison de la nature même de l'être humain, entièrement dépendant à sa naissance et tout à fait incapable de devenir humain sans être en présence d'autres humains. C'est-à-dire sans, au minimum, subir leur influence, et au mieux, recevoir d'eux ce qu'il faut pour réaliser son plein potentiel et participer au devenir de la société. Ainsi, éduquer réfère à l'apport d'une nourriture nécessaire à la maturation de l'être humain et englobe les dimensions physique, psychologique et spirituelle. Il peut donc y avoir, de la part des éducateurs, une transmission de façons d'être, de manières d'agir, de techniques, de savoirs, etc. Dans la vie courante, l'éducateur n'est pas nécessairement conscient de tout ce qu'il transmet; il lui suffit parfois d'être là comme modèle. On n'enseigne pas à un enfant à marcher ou à parler, mais on lui sert de modèle et, à ce titre, on fait aussi office d'éducateur. En ce sens, éduquer peut aussi référer à une façon d'agir envers quelqu'un en vue d'atteindre un objectif, une fin. Dans cette optique, on doit comprendre que l'éducation déborde souvent le cadre dans lequel on voudrait la contenir. Quand il est question de relations entre des adultes et des enfants, il est difficile de nier l'influence formatrice des premiers sur les seconds. Aussi, la distinction entre enseignement, instruction et éducation tient difficilement dans de telles relations; qu'elle soit consciente ou non, la relation éducative est présente. Cependant, dans le cas qui nous intéresse, l'éducation en milieu scolaire, il est à souhaiter que les éducateurs aient conscience de ce qu'ils font, de l'importance de leur influence sur les élèves, au-delà de l'enseignement des matières au programme. Dans ce contexte, l'éducation vise nécessairement une

finalité, qui se rapporte à un idéal humain. Nous retenons ici la définition de la finalité que donne Guy Avanzini :

Cette notion est à différencier de celles de « but » et d'« objectif ». Si celles-ci désignent ce vers quoi – à court terme pour le second et à plus long terme pour le premier – l'on tend, les finalités, quant à elles, indiquent ce pourquoi et ce pour quoi l'on y tend. Elles se situent donc dans le registre non de ce que l'on se propose d'atteindre, mais des raisons pour lesquelles on se le propose, c'est-à-dire des valeurs. Au-delà de toute réalisation effective ou possible, elles ont trait aux idéaux et relèvent, à ce titre, de choix fondamentaux (Avanzini 1996, p.229).

La conception de l'être humain est donc fondamentale, et déterminante pour ce qui concerne à la fois les moyens et les fins. Pourtant, nous avons vu, dans la section précédente, l'absence de consensus à ce sujet et les problèmes posés par une conception matérialiste peinant à donner des assises à la dignité humaine. Nous avons également vu la tendance à évacuer ce qui participe du mystère humain – ce qui échappe à la science — en adoptant un point de vue formel du sujet. En fait, à moins de considérer le « posthumain » comme un idéal, on doit admettre que la science n'a pas d'idéal si ce n'est celui de saisir les rapports entre les phénomènes sensibles; elle n'a pas de véritable projet humain autre que de faire en sorte qu'il s'adapte à son milieu. Ce qui la préoccupe, ce sont les relations de cause à effet, la procédure formelle pour atteindre un objectif précis. Or, depuis plus d'un siècle, les sciences ont graduellement pris de plus en plus d'espace et on peut dire qu'aujourd'hui, ce sont elles, plutôt que la philosophie humaniste, qui inspirent et orientent les programmes éducatifs : la sociologie, l'économie, mais surtout la psychologie expérimentale de type béhavioriste, constructiviste et cognitiviste. Des sciences dont les visions de l'être humain, et de ce à quoi devrait mener l'éducation, différent, et ne sont pas toujours compatibles entre elles. Nous sommes donc face à une situation où il devient de plus en plus difficile de discerner une quelconque finalité à l'éducation.

La question de la transmission de savoirs est également au cœur de l'éducation. On peut accorder à la connaissance une valeur essentiellement pratique et ponctuelle ne justifiant pas qu'elle fasse l'objet d'une transmission, ou on peut lui reconnaître une valeur de vérité, la rendant nécessaire pour l'épanouissement humain et pour accéder à la liberté. Nous avons vu précédemment que la possibilité même de connaître était mise en doute par de nombreux courants de pensée. C'est le cas du constructivisme, aujourd'hui au fondement de plusieurs programmes d'éducation dans le monde. Néanmoins, il existe toujours un courant de pensée pour lequel non seulement la connaissance est possible, mais nécessaire au développement de la raison, considérée comme le fondement de la liberté. Pour cette conception, il existe un idéal humain, incarné par l'Homme rationnel; la finalité de l'éducation est donc de favoriser l'émergence en chaque élève de cet Homme rationnel, précisément par la transmission de connaissances. La difficulté, pour une telle conception, consiste en premier lieu à

justifier toutes ces possibilités au regard des contestations dont elles ont été l'objet dans l'histoire récente.

L'importance accordée au rôle de l'éducateur et à celui de l'élève est relative à la valeur attribuée à la connaissance. Le rôle de l'élève est davantage valorisé si la connaissance est d'ordre pratique; l'éducateur ayant alors pour mission principale de guider l'enfant dans ses activités afin qu'il découvre par lui-même les outils nécessaires à la poursuite de l'expérience qui lui permettra de s'auto construire. La fonction de l'éducateur apparaît plus importante si l'éducation implique la transmission des savoirs.

Ces considérations sur la finalité, la connaissance, le rôle et la fonction de l'éducateur et de l'éduqué sont toutes liées aux approches pédagogiques. C'est donc la conception de l'éducation dans toutes ses dimensions qui est déterminée par la vision de l'être humain. Si on veut situer la conception de Steiner, on pourrait la voir, à certains égards, comme une formule intermédiaire entre l'approche issue des sciences de l'éducation et celle des défenseurs de l'enseignement traditionnel des connaissances. Elle repose sur la conception de l'être humain que nous avons présentée précédemment et a pour finalité la liberté, c'est-à-dire l'être humain libre. Pour Steiner, la « maxime suprême de l'éducation [...] a sa source dans une attention absolue à la liberté humaine, à la situation de liberté de l'homme. Elle a sa source dans l'idéal qui veut placer l'homme dans le monde de façon telle qu'il puisse développer sa liberté individuelle, qu'il n'ait pas dans son corps un obstacle au développement de cette liberté individuelle » (Steiner 1988a, p.286). Pour permettre à l'enfant de grandir en suivant une voie qui lui ouvrira le sentier de la liberté, il faut que la méthode employée, comme le dit Steiner, ne « coupe pas les ailes de l'enfant », et pour cela, il faut s'assurer de ne pas toucher « aux facultés qui doivent s'épanouir librement en l'être humain » (Steiner 1988a, p.391). Toute l'éducation, toutes les interventions auprès des enfants devront donc avoir pour objectif de faire en sorte d'écartier les obstacles à l'épanouissement de ces facultés. L'enfant est donc mis au cœur de l'éducation.

Dans la mesure où Steiner a démontré la possibilité de connaître et l'importance de la connaissance dans le cheminement de l'individu vers la liberté, il semble évident que l'éducation implique une certaine transmission de connaissances. Cependant, ici, le processus est tout aussi important que les savoirs qui sont, en fait, utilisés comme des « moyens pour obtenir un développement sain des forces psychiques et physiques des élèves », pour « servir au développement des facultés humaines » (Steiner 2000a, p.7). Nous avons vu que la liberté, telle que la conçoit Steiner, nécessite l'harmonisation de la pensée avec le sentiment et la volonté, c'est donc dans cet esprit que l'enseignement est offert.

« Nous devons développer harmonieusement toutes les forces de l'âme. Nous ne pourrons, bien entendu, pas nous contenter de développer le penser comme une chose isolée; le vouloir non plus [...], mais nous devons faire pénétrer la vie du sentiment dans le penser et dans le vouloir : voilà précisément le but de l'éducation et de l'enseignement » (Steiner 1988a, p.394).

Il va sans dire que pour réaliser un tel programme, le rôle de l'éducateur est fondamental, mais il ne saurait se substituer à celui de l'enfant. Si on veut ouvrir un chemin de liberté, il est nécessaire que l'enfant participe et se sente impliqué dans ses apprentissages, cependant, il est de la responsabilité de l'enseignant de mettre tout en œuvre pour amener l'enfant à s'intéresser à la nourriture offerte. Par conséquent, même si Steiner estime que toute éducation est une autoéducation, la relation éducative est au centre de son approche. « On n'obtient rien, souligne Steiner, dans l'enseignement et dans l'éducation qu'on dispense à l'école s'il n'existe pas entre l'enseignant et l'enfant une relation bien déterminée, cette relation d'amour véritable de l'enseignant pour l'enfant et de l'enfant pour l'enseignant » (Steiner 2007b, p.84).

Si la finalité de l'éducation est la liberté humaine, cela implique qu'elle ne peut en même temps se soumettre à des objectifs qui satisfont des intérêts étrangers à cette finalité. Par conséquent, l'éducation ne doit pas être au service de l'État, mais au service de l'Homme libre. Pour Steiner, « on ne peut absolument pas poser la question : faut-il élever l'homme en ayant en vue plutôt l'être humain en général ou plutôt la profession extérieure? Envisagés du juste point de vue, l'un et l'autre ne sont qu'une seule et même chose » (Steiner 2004c, p.253).

2. La méthode scientifique et la méthode goethéenne

Dans le chapitre précédent, nous avons défini ce que Steiner entend par « connaissance » et nous avons démontré que les limites de la connaissance ne sont pas celles décrétées par Kant, mais qu'elles dépendent plutôt du développement des facultés individuelles, et à ce titre, elles sont extensibles. La connaissance repose sur la capacité de l'Homme à compléter ce à quoi il accède par la perception en ayant recours à la pensée. Selon Steiner, le monde tel qu'il nous apparaît n'est pas complet, contrairement à ce que croient les empiristes; cependant, il ne peut pas non plus être abordé simplement par la raison, *a priori*, sans recourir à l'observation. « Du fait que la pensée n'exerce, lors de l'élaboration de notre image scientifique du monde, qu'une activité formelle, il s'ensuit que le contenu de toute connaissance ne peut exister a priori avant l'observation (avant l'appréhension conceptuelle du donné), mais doit au contraire résulter de cette observation. En ce sens, toutes nos connaissances sont empiriques » (Steiner 1982, p.76-77).

Alan F. Chalmers schématise le problème de la connaissance en le présentant comme l'affrontement de « deux traditions rivales de la théorie de la connaissance, le rationalisme classique et l'empirisme » (Chalmers 1987, p.152). Les arguments défendus par ces deux traditions pourraient, selon lui, se résumer ainsi : « Les êtres humains en tant qu'individus, disposent de deux façons d'acquérir une connaissance sur le monde : la pensée et l'observation. Si nous privilégions le premier mode sur le second, nous obtenons une théorie rationaliste classique de la connaissance, et dans le cas contraire, l'empirisme » (Chalmers 1987 p.152). Dans le chapitre précédent, nous avons démontré qu'aucune de ces façons d'acquérir la connaissance ne peut y arriver seule. On pourrait dire que Steiner offre une approche réconciliant les deux traditions et reconnaissant à chacune leur apport essentiel, tout en soulignant la limite à laquelle elles sont confrontées en voulant demeurer séparées. Il faut néanmoins garder à l'esprit que l'épistémologie n'est pas vue par Steiner comme une entreprise théorique détachée de la vie humaine. La connaissance ne consiste pas à vérifier la « vérité » d'une proposition, que ce soit dans ses conséquences, comme le proposent les pragmatistes, ou dans l'adéquation des idées aux objets du monde extérieur. Ce qui ne peut se réaliser, dans le premier cas, que par la « connaissance » des critères qui rendent les conséquences valides ou non; dans le second cas, par la « connaissance » des objets avec lesquels on veut établir une équivalence. Dans les deux situations, nous sommes entraînés dans une régression à l'infini. Pour Steiner, la réalité n'est pas quelque chose de figé ni d'extérieur. Ce qui est offert par le monde des objets ne constitue qu'une partie de la réalité. La réalité n'existe donc pas en dehors de la connaissance; c'est par la connaissance que la réalité prend naissance. « *Nous ne pouvons donner le nom de réalité qu'à la forme du contenu du monde qui est produite par la connaissance et dans laquelle sont unifiés les deux aspects de ce contenu* » (Steiner 1982, p.80-81). Si la réalité n'existe que dans la réunion des

contenus de la perception et de la pensée par le processus de connaissance, cela implique qu'elle appartient strictement au domaine de l'esprit humain et ne saurait être trouvée à l'extérieur autrement que sous la forme d'une manifestation partielle, d'un reflet. La connaissance, comme la réalité, est donc de nature spirituelle. Pour accéder à la réalité, l'être humain doit s'engager dans un processus de connaissance, et chaque fois qu'il le fait, il enrichit sa vision de la réalité et la réalité elle-même, puisqu'il y participe. C'est en ce sens que Steiner écrit : « notre connaissance est, pour employer une image, une continuelle participation au principe du monde » (Steiner 1982, p.105-106).

Cependant, une fois définie la connaissance et démontrée sa possibilité, il nous faut poursuivre notre quête et voir comment elle se réalise. Il nous faut considérer la méthode par laquelle on peut parvenir à une connaissance « scientifique ». Car c'est ainsi que nous pourrions parvenir à connaître l'Homme et à développer, sur cette base, une approche pédagogique propre à éduquer l'enfant vers la liberté. Approche pédagogique qui devra, elle-même, inclure le recours à la méthode identifiée pour introduire les élèves à la connaissance.

2.1 La méthode expérimentale

Depuis les débuts de l'époque moderne, quand il est question de science, on réfère généralement à la « méthode expérimentale », présentée d'abord par Francis Bacon, au XVII^e siècle, dans son *Novum Organum*, en réaction à la « voie » des Anciens, la scolastique inspirée d'Aristote. L'approche préconisée par Bacon met en doute l'utilité de la logique et de l'entendement, qu'il juge incapables de contribuer à la science, et met l'accent sur le recours à l'expérience, car « toute véritable interprétation de la nature repose sur l'examen des faits et sur des expériences préparées et concluantes; dans cette méthode, les sens jugent de l'expérience seulement, et l'expérience, de la nature et de l'objet à connaître » (Bacon 1857, p.16-17). L'expérience est donc le moyen utilisé pour faire parler les faits, alors que l'induction est l'outil par lequel on établit des lois. En effet, la voie préconisée par Bacon pour « la recherche et la découverte de la vérité [...], de l'expérience et des faits, tire les lois, en s'élevant progressivement et sans secousse jusqu'aux principes les plus généraux qu'elle atteint en dernier lieu » (Bacon 1857, p.9). Ces deux éléments, l'expérience et l'induction constituent, selon Alain Voizard, le principal apport de Bacon, qui a fait de l'induction « le critère qui permette de distinguer la science des autres entreprises cognitives humaines » (Voizard 2006, p.744). Plus près de nous, en 1865, Claude Bernard semble s'écarter un peu de Bacon en présentant la méthode expérimentale comme un « raisonnement à l'aide duquel nous soumettons méthodiquement nos idées à l'expérience des faits », dans la mesure où il admet l'importance du raisonnement (Bernard 1952, p.34). Cependant, l'accent mis sur l'expérimentation et l'induction sont

toujours présents. Jean-Paul Charrier résume ainsi les principes de la méthode expérimentale tels qu'exposés par Claude Bernard

La méthode expérimentale serait l'ensemble des procédés, à la fois empiriques et rationnels, au moyen desquels on peut induire ou inférer, de l'observation de faits particuliers, une hypothèse (ou conjecture) qui, après avoir été testée positivement par une démarche hypothéticodéductive, est énoncée sous forme de loi, c'est-à-dire de relation universelle et nécessaire entre des phénomènes spécifiques, constituant un aspect de la réalité. Cette méthode se déploie en *trois moments* : l'*observation* des faits, la formation d'une *hypothèse*, enfin sa *vérification* et son expression définitive dans le langage le plus rigoureux possible et, le plus souvent, formalisé par des relations de type logico-mathématique. Elle met donc en position centrale l'*inférence inductive* qui, elle-même, donne un rôle primordial à l'observation. [...] Cette observation [...] doit, selon le dogme inductiviste, être objective, c'est-à-dire à la fois, neutre, rigoureuse et, en quelque sorte, « naïve », puisqu'elle doit mettre entre parenthèses, non seulement les opinions personnelles et les passions de l'observateur, mais encore toute idée préconçue pouvant orienter la démarche de celui-ci, toute initiative, toute interprétation ou spéculation théorique préalable, située en amont de l'observation, et qui pourrait infléchir le processus et le dispositif de celle-ci (Charrier 2011, p.71-72).

Encore aujourd'hui, la méthode expérimentale fait office de critère scientifique. « Elle est supposée garantir l'ancrage de la théorie empirique dans les faits, et contraindre l'imagination humaine à coller à la nature plutôt que de se laisser séduire par des fictions toutes humaines » (Soler 2000, p.49). Les sciences dont l'objet peut être soumis à l'expérimentation jouissent donc d'une plus grande respectabilité que celles pour lesquelles cette pratique est moins accessible, comme les sciences humaines.

2.1.1 Les critères ou principes de la méthode expérimentale

Pourtant, ce label scientifique, cette certification à laquelle donnerait accès la méthode expérimentale, n'est pas évident pour tous. À ce sujet, le physicien J.-M. Lévy-Leblond écrit : « depuis plus d'un siècle, disons depuis Comte, il semble que la philosophie des sciences soit préoccupée par une question nodale : rendre compte de la *scientificité des sciences* » (Lévy-Leblond 1996, p.270). En réalité, la confiance en l'existence de critères ou d'une méthode susceptible de garantir une nette démarcation entre les sciences et les non-sciences a été largement ébranlée au cours du XX^e siècle. D'un point de vue fondamental, d'une part, avec d'un côté la remise en question de « l'idée même d'une logique rigoureuse, dans le seul domaine où celle-ci semblait compatible avec la fécondité », celui des mathématiques (Castoriadis 1978, p.201). Ceci en raison de l'énonciation des théorèmes de Gödel « ruinant » la possibilité pour les modèles mathématiques d'offrir une « certitude hypothéticodéductive » (Castoriadis 1978, p.201). D'un autre côté, les développements de la physique quantique ont porté un coup dur aux catégories sur lesquelles reposait tout le corpus théorique de la physique en mettant en cause les notions de temps, d'espace, de matière, la distinction entre l'observateur et l'observé et leur rôle au sein de l'expérience. Il ne s'agit pas là de simples détails, même si la science actuelle semble parfois vouloir faire fi de ces nouvelles

considérations. Comme le précise Cornelius Castoriadis, c'est tout l'édifice fondamental de la science moderne qui en sort ébranlé :

Ce qui a en effet succombé aux explosions successives des quanta, de la relativité, des relations d'incertitude, de la renaissance du problème cosmologique, de l'indécidable mathématique, ce ne sont pas simplement des conceptions spécifiques déterminées, mais l'orientation, le programme et l'idéal de la science galiléenne, au fondement de l'activité scientifique et au faite de son idéologie pendant trois siècles : le programme d'un savoir constituant son objet comme processus en soi indépendant du sujet, repérable sur un référentiel spatio-temporel valant pour tous et privé de mystère, assignable à des catégories indiscutables et univoques (identité, substance, causalité), exprimables, enfin, dans un langage mathématique à la puissance illimitée, dont ni la préadaptation miraculeuse à l'objet ni la cohérence interne ne semblaient poser de question. Ajoutées à la régularité évidente des phénomènes naturels à grande échelle, ces conditions paraissaient assurer l'existence d'un système unique de lois de la nature, à la fois indépendant de l'homme et lisible par lui. L'écart entre le programme et sa réalisation, inéliminable en fait, était vu comme indéfiniment réductible en droit : soit qu'il fût dû aux limitations de la base inductive, constamment élargie, soit qu'il résultait de l'imprécision des mesures, continuellement réduite (Castoriadis 1978, p.196-197).

D'autre part, la méthode scientifique et ses principes ont à leur tour fait l'objet de multiples contestations. Concernant l'induction, il faut dire que la critique n'est pas nouvelle : il a été clairement démontré, depuis David Hume, que l'induction n'avait aucune validité logique dans la mesure où la portée de la conclusion dépasse celle des prémisses. Pourtant, au XIX^e siècle, Comte « prône les méthodes inductives » (Largeault 2014, p.4). Encore aujourd'hui, nous dit Voizard, « peu nombreux sont les philosophes qui ont accepté de suivre Popper et de refuser tout rôle à l'induction » (Voizard 2006, p.746). À cela il ajoute : « Bien qu'il n'y ait à ce jour ni algorithme de la découverte ni algorithme de la justification, on reconnaît généralement que la certitude « morale » ou « psychologique » qui accompagne la conclusion d'une inférence inductive peut être explicite en termes de probabilité de la conclusion étant donnée la vérité de ses prémisses » (Voizard 2006, p.746).

Karl Popper figure parmi ceux pour qui le recours de la science à l'induction est inadmissible. Il estime qu'une vraie science devrait être en mesure d'indiquer les limites de l'application de ses théories. Dans la réalité, soutient-il, les scientifiques proposent une théorie, puis « comparent les prédictions qu'elle implique avec des observations pour voir si elle résiste aux tests et se laisse corroborer » (Tiercelin 2006, p.597). Cependant, comme il n'est pas possible de vérifier empiriquement toutes les hypothèses, Popper a proposé la potentielle falsifiabilité d'une théorie comme critère de démarcation entre ce qui relève de la science et ce qui appartient à la pseudo science. Mais il ne dit rien qui permette d'assurer la vérité d'une théorie. « La science n'est pour lui ni certaine – elle n'est qu'hypothétique et ne repose pas sur l'observation – ni précise – elle est toujours ambiguë » (Bouveresse 1978, p.54). Ainsi, si Popper tente de libérer la science de l'induction, il n'en fait pas pour autant un savoir vrai.

Au sujet de l'expérience, Gaston Bachelard précise que pour être scientifique, elle ne doit pas s'inscrire dans la continuité, mais se distinguer de l'expérience commune (tiré de Thomas 2014a p.2). À cet effet, elle doit reposer sur des théories ou des hypothèses qu'il s'agit alors de vérifier. Par conséquent, il s'agit d'expérimentations ou d'expériences réalisées dans des contextes particuliers, avec des instruments précis, de façon à rendre possible une réponse aux questions posées. Ce qui suppose une certaine organisation, elle-même issue d'une « culture scientifique située en amont de la démarche expérimentale » (Charrier 2011, p.77). Cela soulève pourtant la question : jusqu'où est-il possible d'énoncer des hypothèses à partir de simples observations naïves? Car l'énoncé même doit bien reposer sur quelque chose pour que les hypothèses soient judicieuses et permettent de concevoir des expériences susceptibles de mener à des résultats significatifs et probants. Jean Largeault souligne d'ailleurs qu'« il n'existe pas de méthode pour éviter les deux extrêmes des hypothèses vides et de l'expérimentation sans idées ». Ce qui l'amène à soutenir que dans la réalité, « la méthode ne précède pas la connaissance elle la suit » (Largeault 2014 p.10). C'est d'ailleurs ce qu'aurait démontré E. Mach, dans son *Exposé théorique et critique du développement de la Mécanique*, comme le rapporte Charrier :

Remontant, à propos de la mécanique newtonienne, jusqu'à ses origines archimédiennes, (il) montre que la loi du levier ne pourrait pas être induite de l'observation elle-même si on ne l'avait déjà implicitement impliquée dans le protocole et les énoncés d'observation : les termes et les schèmes mentaux qui y correspondent – « point d'appui », « distance par rapport au point d'appui », « égalité des produits des poids par la longueur des bras de levier situés de part et d'autre du point d'appui » — sont des déterminations abstraites qui n'ont de sens expérimental que par rapport à la loi même qu'ils sont censés suggérer. C'est à partir du moment où se conçoit le schème intelligible de la loi qu'il devient possible de « mettre en scène » un dispositif expérimental qui fournira les observations attendues, à savoir qu'en situation d'équilibre, les forces appliquées aux bras de levier sont proportionnelles aux distances du point d'appui. Le résultat anticipé de l'observation fait office de schème dans le montage expérimental, dont le dispositif n'est jamais le fruit d'un tâtonnement naïf (Charrier 2011, p.78).

Ainsi, le principe même d'une observation objective, dont parlait Claude Bernard, c'est à dire naïve et passive, impliquant la mise sous silence de toute opinion, tout sentiment de l'observateur, de toute idée susceptible d'avoir un effet quelconque sur l'observation, ce principe ne semble pas résister à la réalité de l'expérience. « La démarche scientifique, écrit Charrier, est inaugurée par une *décision* qui récuse l'expérience spontanée » (Charrier 2011, p.79). L'objectivité de la méthode expérimentale ne peut reposer sur une neutralisation de l'observateur qui, dans les faits, est celui qui dirige l'expérience avec et grâce à son bagage de représentations et de connaissances, sans lequel il ne serait pas en mesure d'énoncer ses hypothèses. « L'observation n'est dite "première" que pour préserver le préjugé empiriste selon lequel c'est la réalité elle-même qui se livre nue, sans mystère, sans opacité, sans résistance et sans obstacle épistémologique, dans la représentation scientifique » (Charrier 2011, p.79).

Nous avons déjà souligné le fait que si l'observation pouvait livrer la réalité en toute transparence, la connaissance serait instantanée, nous n'aurions pas à nous poser de questions ni à chercher à comprendre une nature sans mystère et sans opacité. Si l'expérience est nécessaire, c'est précisément parce que l'observation ne donne pas accès à toute la réalité. Cependant, le problème relatif à la méthode expérimentale ne concerne pas seulement l'observation. Thomas S. Kuhn dans la préface à *La structure des révolutions scientifiques*, écrit qu'au cours de ses recherches sur l'histoire des sciences il a été « frappé par le nombre et l'ampleur des divergences avouées opposant les spécialistes des sciences sociales au sujet de la nature des méthodes et des problèmes scientifiques légitimes » (Kuhn 1983, p.10-11). Pour ceux qui croient que cela ne concerne que les sciences « molles », il ajoute : « L'histoire, tout autant que ma propre expérience m'amenaient à mettre en doute que les spécialistes des sciences de la nature fussent en mesure d'apporter à ces questions des réponses plus précises ou plus définitives que leurs collègues des sciences sociales » (Kuhn 1983, p.11). Pour Kuhn, ce qui fait qu'une théorie scientifique prévaut à une certaine époque ne relève pas strictement de critères rationnels, mais dépend aussi fortement du contexte social dans lequel elle s'inscrit. La réflexion de Kuhn a grandement été alimentée par Ludwik Fleck, qui s'étonnait de l'incapacité des savants, bien qu'ils « consacrent la totalité de leur vie à la mission de distinguer les illusions de la réalité », d'être en mesure de « faire la différence entre leurs propres rêves sur la science et la forme réelle des sciences » (Fleck 2010, p.585). Il écrivait, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale : « Les seuls critères des sciences sont les caractères spécifiques du connaître scientifique : l'unicité historique de leur évolution, la structure des collectifs de pensée correspondants, la caractéristique du style de pensée scientifique. C'est seulement par voie comparative, dans le cadre d'une sociologie générale de la pensée, que nous distinguons les caractères de la pensée scientifique » (Fleck 2010, p.600).

Ce questionnement concernant l'existence même d'une méthode semble relativement répandu chez les observateurs de la recherche scientifique. Jean Largeault écrit : « La méthode, en général, est une chimère » et « il est plus difficile de se mettre d'accord sur ce qu'est la méthode dans les sciences empiriques, voire sur l'existence même de règles ou de procédés qui méritent ce nom » (Largeault 2014 p.5-6). Paul Feyerabend soutient, quant à lui, qu'« il n'y a pas une seule règle, aussi plausible et solidement fondée sur le terrain de l'épistémologie soit-elle, qui n'ait été violée à un moment ou un autre » (Feyerabend 1979, p.20). Il estime d'ailleurs que le progrès de la science repose sur ces violations, car c'est la seule façon d'échapper aux limites imposées par les méthodes. La science actuelle lui semble très apparentée au mythe. Elle se distingue surtout par la reconnaissance dont elle jouit, en raison, notamment, des découvertes technologiques et parce qu'elle bénéficie du soutien de l'État. Pour Feyerabend :

Les scientifiques résolvent des problèmes non pas parce qu'ils possèdent une baguette magique – la méthodologie, ou une théorie de la rationalité –, mais parce qu'ils ont longtemps étudié un problème, parce qu'ils en connaissent assez bien les données, parce qu'ils ne sont pas tout à fait idiots [...] et parce que les excès d'une école scientifique sont presque toujours équilibrés par les excès d'une autre. (En outre, les scientifiques ne résolvent que rarement leurs problèmes, ils font beaucoup d'erreurs, et un grand nombre de leurs solutions sont parfaitement inutiles.) En fait, il n'y a presque pas de différence entre le processus qui conduit à l'annonce d'une nouvelle loi scientifique et le processus qui précède le passage d'une nouvelle loi dans la société : on informe soit tous les citoyens, soit ceux qui sont immédiatement concernés; on rassemble « faits » et préjugés, on discute l'affaire, et finalement on vote. Mais tandis qu'une démocratie fait quelque effort pour expliquer le processus, pour que chacun puisse le comprendre, les scientifiques ou bien le cachent, ou bien le déforment pour l'ajuster à leurs propres intérêts sectaires (Feyerabend 1979, p.341)³⁶.

Werner Heisenberg donne un bel exemple de l'aspect « politique de la science » quand il raconte les jeux de coulisses ayant entouré la reconnaissance de la physique quantique :

Dans l'histoire des sciences, les découvertes et les idées nouvelles ont toujours suscité d'après discussions scientifiques, des publications polémiques critiquant ces idées nouvelles et aidant souvent par là à leur développement; mais les critiques n'ont jamais atteint le degré de violence qu'elles ont pris à la suite de la découverte de la relativité et après la naissance de la mécanique quantique (quoiqu'à un degré moindre). Dans ces deux cas, les problèmes scientifiques ont finalement été mêlés à des questions politiques et certains scientifiques ont eu recours à des méthodes politiques pour faire adopter leurs vues (Heisenberg 1971, p.221).

Pour Feyerabend, toute la rhétorique autour de la science, stipulant qu'elle repose sur une méthode stricte et rigoureuse et que ses résultats sont vérifiables et justes, constitue un véritable conte de fées. En fait, il y a derrière cela toute une mascarade et un jeu d'influences. Considérant tout ce que la science actuelle doit aux savoirs ancestraux et traditionnels, en plus du « sentiment que la science n'a pas de méthode particulière », il en vient à conclure que « séparer la science de la non-science est non seulement artificiel, mais aussi nuisible à l'avancement de la connaissance » (Feyerabend 1979, p.346). Bien qu'il ne partage pas l'idée qu'il ne faut pas distinguer la science de la non-science, Popper reconnaît qu'il n'est pas possible, pour la science, de rejeter du revers de la main toute la métaphysique, parce qu'il pense que « la science est apparue à partir de la métaphysique, c'est-à-dire à partir de conjectures imaginées. Par exemple, l'astronomie doit beaucoup à l'astrologie et à la mythologie » (Johnson 1996, p.219). Popper propose plutôt de tenter, dans la mesure du possible, de « transformer (les doctrines métaphysiques) en théories qui peuvent être empiriquement testées » (Johnson 1996, p.219). À la suite de Popper, Kuhn, Lakatos et Feyerabend, Chalmers soutient que :

³⁶ Cette référence au recours au vote en science peut être illustrée par la décision, en août 2006, de l'assemblée générale de l'Union astronomique internationale de retirer le statut de planète à Pluton. Voir : <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/Science-Sante/2006/08/24/001-pluton-planete.shtml>

Les développements modernes en philosophie des sciences ont mis le doigt sur les profondes difficultés soulevées par les idées que la science repose sur une base sûre acquise par l'observation et l'expérience, et qu'il existe une procédure d'inférence qui nous permet en toute sécurité d'en tirer des théories scientifiques. Or, il n'existe pas la moindre méthode permettant de prouver que les théories scientifiques sont vraies ou même probablement vraies [...], la « méthode scientifique » soulève des difficultés supplémentaires quand on prend conscience qu'il n'existe pas non plus de méthode permettant de prouver que les théories scientifiques ne marchent pas (Chalmers 1987, p.15).

On peut d'ailleurs apprécier, dans plusieurs domaines scientifiques, la difficulté de trouver un consensus chez les savants. Lévy-Leblond en donne un bon exemple en évoquant « l'appel de Heidelberg », adressé par plusieurs scientifiques aux chefs d'États et de gouvernements à l'occasion de la rencontre de Rio sur le climat en 1992 (Lévy-Leblond 1996, p.61). Ces scientifiques voulaient apporter leur contribution au développement durable et leur soutien aux pays défavorisés. À cet effet, ils s'inquiétaient « d'assister [...] à l'émergence d'une idéologie irrationnelle qui s'oppose au progrès scientifique » et en appelaient à ce que les démarches en faveur du développement durable soient « fondées sur des critères scientifiques et non sur les préjugés irrationnels » (Lévy-Leblond 1996, p.61). On peut facilement trouver le même genre de déclarations dans différents contextes, par exemple lors de la campagne de vaccination contre le H1N1, ou dans le cas des discussions sur les effets de la pollution électromagnétique sur la santé humaine. À la lumière des développements précédents concernant la méthode expérimentale, on comprend la réaction de Lévy-Leblond face à cet appel de Heidelberg :

Comment peut-on aujourd'hui appeler au respect des « critères scientifiques » contre des « préjugés irrationnels » ou des « arguments pseudoscientifiques »? Comme si l'essentiel des débats du moment [...] ne tenait pas, précisément, à la difficulté extrême, voire à l'impossibilité, désormais, de tracer une ligne de démarcation claire; comme si, justement, les questions clés [...] ne faisaient pas l'objet d'un remarquable *dissensus* scientifique entre chercheurs aux thèses opposées (Lévy-Leblond 1996, p.62).

Des déclarations du type d'Heidelberg, de la part des scientifiques, nous laissent entendre que les problèmes identifiés plus haut ne semblent pas perturber outre mesure le sentiment qu'ils ont de détenir sinon la vérité, du moins un point de vue d'une plus grande valeur que ce qui s'écarte de leur conception de la science. Gilles Lane, physicien et philosophe, s'étonne, lui aussi, de « l'incroyable confiance des scientifiques à l'égard de leur méthode de recherche, et de la connaissance qu'elle est censée leur apporter » (Johannisse et Lane, 1988, p.109). Il va même plus loin en mettant en doute la « contribution » de la physique et des autres sciences « à la *connaissance* du monde » et en laissant entendre que c'est précisément leur méthode qui a eu comme conséquence « de les empêcher, en fait, de répondre au désir humain de *connaître* toujours mieux » (Johannisse et Lane, 1988, p.110). Lane vise ici les théoriciens des sciences, et non les techniciens, qui cherchent davantage à « acquérir un savoir-faire, ou un ensemble de techniques leur permettant surtout de *modifier* le monde pour mieux *l'utiliser* », alors que

les théoriciens veulent connaître le monde pour pouvoir l'expliquer (Johannisse et Lane, 1988, p.110). Selon Lane, la science n'arrive pas vraiment à expliquer l'univers et les choses. Il estime que la science actuelle reproduit dans ses pratiques tout ce qu'elle a reproché aux autres types de connaissances et aux pseudosciences. Prenant pour exemple la théorie atomique, il souligne qu'elle est plus complexe et ambiguë que la science ptoléméenne à laquelle on reprochait d'être trop compliquée. En outre, « les entités qui entrent dans la constitution des théories explicatives d'aujourd'hui sont tout aussi vagues, obscures, incohérentes et "inaccessibles", que l'étaient les qualités "occultes" des Anciens » (Johannisse et Lane, 1988, p.127). En effet :

Comment pourrait-on imaginer ou se représenter, de quelque façon, une « particule » subatomique (dont tous les physiciens croient maintenant qu'elle *ne peut pas* être une « petite boule »); ou un champ de matière-énergie, ou des forces, ou des ondes, ou des rayons (qui n'ont *eux-mêmes* ni couleurs, ni formes, ni structures ou textures particulières)? Ou comment pourrait-on s'en faire au moins une *idée* générale, mais qui ne serait ni flottante, ni obscure, ni honteusement « métaphysique »? Voilà qui est impossible en fait, et le rêve le plus cher des scientifiques demeure encore un simple rêve, après toutes ces années (Johannisse et Lane, 1988, p.127).

Cependant, le plus troublant, c'est que les scientifiques eux-mêmes ne s'entendent pas sur l'interprétation à donner de ces entités théoriques. Par exemple, ils ne s'accordent pas sur la nature de l'existence de ces entités (particules, champ, ondes, rayons, etc.). C'est-à-dire qu'ils ne s'entendent pas pour dire si elles existent réellement en dehors de notre imagination ou si elles n'ont qu'une valeur théorique (Johannisse et Lane, 1988, p.128)³⁷. Lane souligne, par ailleurs, que si on reconnaît aux particules, par exemple, une certaine réalité, on peut s'en servir pour expliquer certains faits observables, mais cela ne nous dit rien sur le comportement et les caractéristiques des particules elles-mêmes. En fait, on cherche à expliquer un phénomène observable par des phénomènes de moins en moins observables, de plus en plus obscurs et théoriques, et il reste toujours des éléments inexplicables. En outre, la valeur explicative de ces entités que sont les particules, champ, ondes, etc., est limitée, car l'image du monde qu'elles peuvent offrir devient plus « trompeuse », c'est-à-dire qu'elle laisse tomber des pans entiers de la réalité, à mesure qu'elle gagne en précision (Johannisse et Lane, 1988, p.132). Pour illustrer ce phénomène dont parle Lane, on pourrait observer, à titre d'exemple, comment Newton en est arrivé à sa théorie des couleurs. Henri Bortoft raconte les débuts de l'expérience par une observation menée par Newton :

Il pratiqua une petite ouverture circulaire dans le volet d'une pièce obscurcie et dirigea le rayon de lumière ainsi produit à travers un prisme de verre. Observant sur le mur d'en face les couleurs qui s'y étaient formées, il remarqua alors que l'image de l'ouverture du volet était oblongue, et non pas circulaire comme il s'y était attendu. Il réalisa par la suite d'autres expériences pour tenter d'éclaircir cette particularité. Dans l'une d'elles, il disposa derrière le prisme un écran percé à nouveau d'une

³⁷ Dans le même esprit, à une question au sujet de la nature des protons, neutrons, quarks, électrons, etc., le physicien Bernard d'Espagnat expliquait qu'il fallait les considérer comme « rigoureusement indiscernables, même en droit, entre eux », que l'usage de ces mots répond d'abord à une « commodité », pour alléger le discours et « permettre la synthèse théorique de données d'observation extrêmement diverses » (B. D'Espagnat et C. Saliceti, *Candide et le physicien*, 2008, p. 49-53).

petite ouverture, afin de pouvoir isoler une seule lumière colorée et de la faire passer à travers un second prisme. Outre qu'il n'en résultait aucune autre couleur, il s'aperçut que l'angle dont était déviée la lumière au niveau du second prisme variait selon la couleur concernée – le violet étant le plus dévié et le rouge le moins. Sur la base de cette expérience qu'il nomma *experimentum crucis*, Newton fit un saut inductif et détermina la cause de la forme inattendue de l'image qu'il avait au départ observée sur le mur.

La théorie de Newton affirme que, contrairement à l'idée reçue, la lumière du soleil n'est pas homogène, mais qu'elle « consiste en rayons diversement réfrangibles ». Quand la lumière du soleil est incidente à un prisme, ses rayons sont tous réfractés selon des angles divers, et les couleurs dont il est fait l'expérience correspondent à ces différents angles de réfraction. Ainsi, les rayons qui sont le moins réfractés produisent la sensation du rouge, tandis que la sensation du violet est produite par les rayons les plus réfractés. C'est donc la séparation de ces rayons dans le prisme qui génère l'image oblongue et colorée de l'ouverture circulaire (Bortorft 2001, p.16-17).

Bortoft précise que la théorie enseignée aux élèves, et qui présente la lumière comme un mélange de toutes les couleurs ne correspond pas à la pensée de Newton pour qui le phénomène de la couleur ne correspondait pas à un fait objectif, mais était attribuable aux sensations de l'observateur, comme en témoigne cet extrait du *Traité d'optique* de Newton : « *Si, à l'occasion, je parle de la lumière et des rayons comme s'ils étaient colorés ou dotés de couleurs, ce n'est pas à entendre philosophiquement et au sens propre, mais approximativement et conformément aux conceptions que le commun serait capable de se formuler en voyant ces expériences. Car les rayons ne sont pas à proprement parler colorés. En eux ne se trouve rien d'autre qu'un certain potentiel et une certaine disposition à susciter la sensation de telle ou telle couleur* » (cité dans Bortorft 2001, p.17).

Bortoft attribue cette mauvaise compréhension des dires de Newton au fait qu'il ait souvent référé à la lumière solaire « comme si elle était composée de rayons de différentes couleurs », ainsi qu'à l'omission du fait que Newton considérait les couleurs comme des sensations et non comme des phénomènes physiques (Bortorft 2001, p.17). Ce qui aurait donné naissance au mythe selon lequel « Newton ait expérimentalement démontré que la lumière incolore est un mélange de couleurs qui sont séparées par le prisme », alors qu'il est impossible de percevoir par les sens une telle séparation des couleurs (Bortorft 2001, p.17). En fait, la théorie de Newton repose sur un raisonnement et sur la conviction qu'il avait de l'inexistence des couleurs en dehors des sensations. Cette conviction s'inscrit tout à fait dans le cadre de la méthode expérimentale quantitative et mathématique, car celle-ci implique une distinction entre les qualités premières, pouvant être exprimée mathématiquement, comme le nombre, la grandeur, la position, l'étendue; et les qualités secondes, comme la couleur, le goût, le son, qui ne peuvent être traduites directement en chiffres. Dans la mesure où elles peuvent s'exprimer mathématiquement, seules les qualités premières sont considérées comme réelles, alors que les qualités secondes sont vues comme « le résultat de l'effet d'une qualité première sur les sens » (Bortorft 2001, p.18-19). Ainsi, les caractéristiques de la nature ne se prêtant pas à l'expression mathématique directe sont « jugées irréelles et qualifiées de simples illusions des sens » et la seule façon de vraiment les saisir nécessite leur

traduction en des qualités premières (Bortoft 2001, p.19). Bortoft explique comment Newton tenta de réaliser ce programme :

D'une part, ayant démontré que les différentes couleurs étaient réfractées selon différents angles, il lui fut possible de les remplacer par une mesure numérique. En ramenant les couleurs à un [...] angle de réfraction, il est parvenu à les éliminer du domaine de la description scientifique du monde. Une série de chiffres vint alors se substituer à l'expérience sensible des différentes couleurs. D'autre part, Newton chercha à élaborer pour la lumière un modèle mécanique, où la dispersion des couleurs au travers du prisme était expliquée en fonction de corpuscules ou globules de lumière, qui se déplacent à vitesse égale dans le vide, mais à des vitesses différentes dans le verre. Ainsi, conformément à ce modèle, **Newton considérait la vitesse de ces particules de lumière imaginaires comme la base objective de notre expérience de la couleur** – encore qu'en d'autres occasions il semble avoir également tenu leur grosseur pour un facteur important, les corpuscules produisant la sensation du rouge étant plus gros que ceux produisant la sensation du bleu. [...] La tentative de Newton de donner pour la lumière un modèle mécanique ne rencontra guère de succès. Le modèle qui finalement eut gain de cause fut celui des ondes. D'après celui-ci, la lumière est un mouvement ondulatoire où les couleurs correspondent à des ondes de différentes fréquences (Bortoft 2001, p.19-20, c'est moi qui souligne).

Ainsi, le phénomène de la couleur est expliqué en éliminant la couleur, considérée comme illusoire, et en la remplaçant par des angles de réfraction ou des fréquences ondulatoires. Un tel exemple illustre bien ce qu'entend Lane quand il dit que la science tente d'expliquer des phénomènes observables par des phénomènes de moins en moins observables, de plus en plus obscurs et théoriques, laissant toujours des éléments inexplicables, de telle sorte qu'elle contribue finalement très peu à la connaissance. Il explique « l'échec de la science moderne » justement par le fait qu'après avoir discrédité tout ce qui leur apparaissait d'ordre métaphysique, les scientifiques ont à leur tour eu recours à des entités tout aussi métaphysiques et occultes et qu'ils en sont venus à « croire que, malgré leur impuissance à dire *comment est* cet univers dont la théorie leur donne une image ou une idée bien imparfaite, cette théorie leur en donnait quand même la meilleure ou la plus fiable des *connaissances* » (Johannisse et Lane, 1988, p.132).

2.1.2 Comment définir la science?

Peut-on vraiment parler d'un échec de la science moderne? Son objectif était-il vraiment celui de connaître, de comprendre, ou n'était-il pas plutôt de « maîtriser » la nature et de la transformer? Depuis sa séparation d'avec la philosophie, la science, écrivait le mathématicien René Thom, « a oublié sa vocation première, celle qui fleurissait des présocratiques à Aristote, et qui était de nous faire comprendre la réalité » (Boutot 2013. P.7). Nombreux sont ceux qui lui ont justement reproché de ne plus répondre aux questions fondamentales :

Dans la détresse de notre vie (...), cette science n'a rien à nous dire. Les questions qu'elle exclut par principe sont précisément les plus brûlantes à une époque malheureuse pour une humanité abandonnée aux bouleversements du destin : ce sont les questions qui portent sur le sens ou sur l'absence de sens de toute cette existence humaine (Husserl 1976, p.10).

L'image scientifique du monde réel qui m'entoure est très pauvre. Elle apporte énormément d'information de détail, ordonne toute expérience selon une magnifique consistance, mais elle est affreusement silencieuse concernant les diverses choses qui sont près de nous, qui nous importent vraiment. Elle ne peut rien nous dire du rouge ou du bleu, de l'amer ou du doux, de la douleur ou du plaisir physique; elle ignore tout du laid et du beau, du bien et du mal, de Dieu et de l'éternité. La science fait parfois mine de répondre aux questions de ces domaines, mais ses réponses sont alors très souvent tellement ridicules qu'on est porté à ne pas les prendre au sérieux (Schrödinger cité dans Augros et Stanciu 1987, p.102).

En fait, ce qui caractérise vraiment la science moderne, ce n'est peut-être pas tant sa méthode ou son recours à l'expérience que la décision de ne retenir de la réalité que ce qui est exprimable sous forme mathématique, excluant ainsi tout ce qui est d'ordre qualitatif. Cependant, comme le souligne Boutot, ce critère n'est pas d'ordre scientifique, mais plutôt « philosophique ou métaphysique, dans la mesure où il concerne l'être ou l'essence [...] de la réalité physique [...] (et) détermine de manière anticipative ce qu'est la nature et comment celle-ci peut être comprise et interrogée par le physicien » (Boutot 2013, P.21).

Nous nous trouvons aujourd'hui dans une situation paradoxale, où, comme nous venons de le constater, la science semble de plus en plus insaisissable alors que pour la majorité de la population, elle fait office de religion. Comme l'écrit Georges Gusdorf, « La "Science" est devenue ainsi une vérité type, une vérité modèle – pour ceux-là surtout qui ne connaissent rien aux modalités difficiles de la connaissance scientifique » (Gusdorf 2012, p.280). Léna Soler va dans le même sens lorsqu'elle écrit :

Le mot « science » renvoie, au plan descriptif, à un ensemble de pratiques et aux produits de ces pratiques, théories et techniques diverses ; mais il opère aussi dans nos sociétés, incontestablement, *comme une valeur*. L'adjectif « scientifique » fonctionne communément comme synonyme de « vrai » ; il appelle quasi irrésistiblement la constellation d'associations « rigoureux », « solide », « efficace », « rationnel », soit un ensemble de qualités elles-mêmes hautement valorisées. La parole des scientifiques bénéficie d'un crédit maximum, et tout ce qui est affirmé au nom de la science apparaît extrêmement fiable, pour ne pas dire absolument certain, indiscutable (Soler 2003, p.31).

Soler constate, par ailleurs, que les caractéristiques généralement attribuées aux sciences, à savoir : « mathématisation, expérimentation, évaluations quantitatives, efficacité, production d'effets tangibles mesurables », sont devenues d'une certaine façon des critères universels (Soler 2003, p.31). La logique et l'idéal scientifique tendent à infiltrer tous les domaines de l'activité humaine, au point où « l'idéologie scientifique a, de facto, remplacé l'idéologie religieuse, et reste bien vivante » (Soler 2003, p.32). Pourtant, comme nous venons de le voir, cette vérité qu'on veut attribuer à la science ne repose apparemment sur rien, du moins sur rien qui puisse être clairement énoncé. « Il y a, dans toutes les affirmations d'ensemble concernant la "Science", une forte part de profession de foi, d'autant plus dangereuse qu'elle se dissimule, et d'abord bien souvent à elle-même » (Gusdorf 2012, p.279).

Cependant, il serait désolant de conclure de ce qui précède que toute la science n'est qu'une illusion. Il faut plutôt tenter de voir autrement ce qui la caractérise. Il doit bien exister, comme le dit Bruno Latour « un moment ou en Science [...], émergent l'objectivité, la rationalité, et celles-ci n'ont plus de liens avec leurs conditions de production, plus aucun lien : elles sont transcendantes » (Latour 2003, p.70-71). Bien qu'il admette que la recherche des fondements de la science n'est pas vraiment à l'ordre du jour, Latour tente quand même de trouver un chemin pour parvenir à l'objectivité scientifique :

D'abord, on ne peut pas abandonner la question normative sous prétexte que nous donnons des sciences une description « naturaliste ». [...] On ne peut pas non plus revenir aux vieilles lunes de la « méthode scientifique » qui permettrait de distinguer *a priori* ce qui est scientifique de ce qui ne l'est pas. [...] On ne peut pas non plus se contenter de faire le ménage en éliminant les traces d'idéologie présentes dans le prétendu « noyau rationnel » des sciences. Enfin, on ne peut pas se contenter de la reconstruction rationnelle à postériori (Latour 2003, p.75-76).

Que doit-on faire alors? Isabelle Stengers raconte que Popper a tenté de trouver, chez les scientifiques eux-mêmes, le critère qui pourrait distinguer la science de la non-science, car pour lui, Einstein représentait, en quelque sorte, l'archétype du scientifique. La question pour Popper n'est pas « *comment être scientifique?* Mais *à quoi reconnaît-on le scientifique?* » (Stengers 1995, p.39-40). Comme le précise Stengers, « ce qui fait exister le scientifique popperien n'est pas une vérité qu'il serait possible de posséder, moyennant le respect de certaines règles, mais la vérité comme “visée”, authentifiée par une *manière de se rapporter au monde*, de s'exposer à ses défis, d'accepter la possibilité qu'il déçoive nos anticipations » (Stengers 1995, p.40).

La position de Kuhn, selon qui l'évolution de la science repose sur des changements de paradigmes, ne pointe-t-elle pas elle aussi vers le scientifique comme individu? Qu'on attribue le changement de paradigme à des convictions personnelles des scientifiques, ou à des contextes et conditions sociologico-politico-économique change peu à l'affaire. Dans le premier cas, on reconnaît la participation individuelle des scientifiques à un changement de vision et si, dans le second cas, on veut neutraliser cette contribution, pour y arriver, il faudrait démontrer un consensus qui n'a jamais existé. Car à toutes les époques, il y a eu des voix discordantes, qui ne reflétaient pas le paradigme et, de ce fait, démontrent bien que s'il influence le point de vue, il ne le détermine pas nécessairement. En fait, ce qu'on peut retenir des observations de Kuhn et de bien d'autres, c'est qu'on enseigne aux futurs scientifiques à voir les choses d'une certaine façon, et qu'ainsi, ce qui n'est pas éclairé ou prédit par le paradigme en cours n'est tout simplement pas perçu (Amrine, 1998, p.36). Bruno Latour semble lui aussi se tourner vers les scientifiques :

Il y aurait une solution constructiviste et empirique, qui consisterait à dire : essayons de capter, dans la pratique scientifique, la diversité des jugements proposés par les chercheurs pour distinguer les

bons des mauvais faits, les bonnes des mauvaises théories. Cette solution serait déjà assez féconde, car il se trouve que tout chercheur possède une immense compétence pour distinguer les sujets intéressants ou pas, chauds ou froids, banals ou triviaux, féconds ou stériles, etc. Il y a donc, à la place de la distinction science/non science, une pratique extrêmement riche et, si j'ose dire, un « nez » fort subtil qui permettrait d'extraire de la pratique quotidienne des chercheurs, une normativité en situation. Ce serait déjà un énorme progrès sur la prétendue méthode scientifique (Latour 2003, p.76).

Dans aucun des cas il n'est question d'un critère précis, mais il est permis de voir là une tentative de trouver dans « l'intériorité » humaine ce qu'on n'arrive finalement pas à voir dans des caractéristiques extérieures. En effet, que faut-il entendre par une « *manière de se rapporter au monde* » et par « un nez fort subtil », si ce ne sont des attitudes et aptitudes intérieures qu'on veut reconnaître chez les scientifiques. Ce ne serait donc pas simplement la méthode telle que conçue avec ses grandes étapes qui permettrait de fonder la science ou de lui donner une objectivité, mais les gens qui la font. Ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait pas de méthode, mais plutôt qu'il n'en existe pas seulement une et que le scientifique est celui qui sait appliquer la méthode appropriée, ou encore, qu'il existe peut-être une méthode, mais qu'elle réside dans une « manière de se rapporter au monde ». Michel Bitbol parle d'un « concept renouvelé de science », suscité par la mécanique quantique, qui renouvelle entièrement l'approche convenue des sciences modernes en tenant compte non seulement de l'objet d'étude, mais également de l'observateur et du contexte dans lequel se produit l'expérience :

Le nouveau concept de science s'étend jusqu'à englober les rapports entre les conditions de la constitution et les objets constitués; en aucun cas il ne tente de faire tout dire à la description des seconds en essayant d'y résorber les premières. Et parmi les conditions de la constitution, il inclut l'une des plus inaperçues tant elle va de soi : celle de la mise en œuvre effective d'une activité d'investigation; celle de l'engagement dans une forme de vie de chercheur; celle de l'inscription dans un contexte à la fois culturel, théorique, linguistique, et opératoire; celle de l'insertion concrète dans la situation à chaque fois unique d'un processus expérimental en voie d'aboutir à un phénomène. La forme de complétude élargie qu'il vise dès lors à obtenir est celle du réseau relationnel entre situations accessibles, situation actuelle et énoncés affranchis des situations, plutôt que celle de ces derniers, pris isolément. En cela il brise automatiquement la cloison méthodologique entre sciences de la nature et sciences humaines, puisqu'il mobilise pour la science de la nature qu'est la physique l'un des procédés les plus spécifiques des sciences humaines : le procédé herméneutique, qui implique la prise en compte des situations et de leurs possibles intersubstitutions, qui suppose une attitude performative plutôt que contemplative, qui tend à comprendre les processus de l'intérieur en s'appuyant sur le point de vue du participant et sur ses dialectiques partielles engagement-distanciation, plutôt qu'à décrire comme de l'extérieur un unique grand objet distancié (Bitbol 2000, p.341).

La méthode expérimentale a voulu neutraliser l'observateur, le sortir de l'expérience, considérer que la science devait pouvoir progresser sans rapport avec ceux qui la font, mais dans la réalité, cette idée ne tient pas la route. Nous avons vu s'écrouler tout ce sur quoi elle reposait, en même temps que la « scientificité » devenait un critère de plus en plus subjectif. L'objectivité de l'expérience, telle qu'on la concevait, est apparue impossible, la validité scientifique de l'induction est contestée, et l'existence

même d'une méthode est démentie par les faits. Si la science moderne en est arrivée là, c'est parce qu'elle a cru pouvoir trouver son fondement dans l'extériorité : dans l'expérimentation, l'induction, la vérification, la falsifiabilité. Cependant, tous ces critères ont besoin à leur tour d'être définis clairement, ils n'ont pas d'existence propre et reposent eux-mêmes sur des bases empiriques ou sur des *a priori*. Seul le chercheur peut déterminer le type d'expérimentation approprié à sa recherche, estimer la pertinence et la crédibilité d'une induction, établir les règles d'une vérification ou d'une falsification.

2.2 La méthode préconisée par Steiner

L'approche de Steiner se veut scientifique, et c'est la raison pour laquelle, dans ses premiers écrits, il a cherché quel pouvait être le véritable fondement de la connaissance et de la science. Nous avons vu, dans la section précédente comment il a démontré, par l'expérience, que le seul élément accessible à l'observation humaine et qui a son fondement en lui-même est la *pensée*, une pensée libérée des sens. Pour connaître le monde, il faut donc non seulement l'observation, mais aussi la pensée. Nous avons également vu que le lieu de rencontre entre la pensée et l'observation, le lieu de la connaissance, était la conscience humaine. Ce qui signifie que la connaissance est un phénomène strictement individuel, qui n'appartient pas au monde extérieur. Que les résultats scientifiques puissent être exprimés verbalement ou par écrit ne dispense pas les auditeurs ou les lecteurs de faire à leur tour un effort pour comprendre de quoi il s'agit et l'inclure dans leur bagage de connaissance. Par conséquent, du point de vue de Steiner, la méthode doit nécessairement impliquer l'humain qui pense, l'individu. Plutôt que de neutraliser le chercheur, de faire comme s'il était interchangeable, la méthode doit tenir compte des conditions susceptibles de favoriser l'acquisition des connaissances scientifiques.

Les Anciens estimaient eux aussi qu'il existait des conditions favorables et voyaient dans « l'étonnement » le prélude nécessaire à la connaissance. Pour pouvoir connaître, il faut d'abord une certaine ouverture face au monde, une curiosité, un questionnement, le sentiment que tout ne nous est pas donné d'emblée, mais qu'il reste une part d'étrangeté. Cet étonnement ne vient pas seul, il est accompagné d'une forme d'intérêt personnel pour l'objet à connaître, un sentiment de « parenté » : « l'émerveillement ou l'étonnement dont, au sens de la Grèce antique, toute philosophie découle, consiste en ce que l'homme, face à quelque chose d'étranger, sente néanmoins qu'il lui est apparenté » (Steiner 1989b, p.132). Bien qu'on ait voulu extraire de la science tout ce qui n'était pas mathématisable, c'est néanmoins sur l'impondérable qu'elle a continué à reposer. « La première exigence d'un homme de science est qu'il soit curieux. Il doit être capable de s'étonner et d'avoir soif de découvrir » (Erwin Schrödinger cité dans Augros et Stanciu 1987 p.84). C'est donc en premier lieu dans l'attitude intérieure,

individuelle, dans un rapport particulier au monde que la science tient son impulsion. « L'apparition d'une science ne dépend pas de l'objet auquel elle s'applique, mais du fait qu'une certaine activité s'exerce dans l'âme. Ce qu'il faut voir, c'est le comportement de cette âme lorsqu'elle fait un travail scientifique » (Steiner 1983^{aaa}, p.10). Cette activité, c'est une observation complétée par la pensée, mais le comportement de cette âme comprend aussi les émotions, les sentiments, la volonté. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, il y a plusieurs types de pensée, qui diffèrent notamment quant à l'intensité de la présence, de l'investissement volontaire qu'elles impliquent. Nous venons de voir, dans l'étonnement, une forme d'expression du sentiment, d'un intérêt qui ne peut être strictement rationnel. L'attitude propre à la recherche scientifique fait donc appel au sentiment, à la volonté et à la pensée du chercheur. En outre, tout le vécu du chercheur, son expérience personnelle, ses connaissances, sa culture, ses valeurs colorent sa façon d'observer le monde et de le comprendre. C'est la raison pour laquelle on ne peut pas faire abstraction de lui et le neutraliser de l'extérieur. Par conséquent, c'est de lui-même que le chercheur scientifique doit neutraliser tout ce qui pourrait affecter la démarche expérimentale. Ce qui est beaucoup plus exigeant, comme le soulignait Goethe :

Lorsque l'observateur doit appliquer précisément cette force de jugement aigüe à l'examen de conditions naturelles secrètes, lorsque dans un monde en lequel il est en quelque sorte seul, il doit surveiller ses propres faits et gestes, se garder de toute précipitation, avoir sans cesse son but en vue sans cependant négliger en chemin quelque circonstance d'utilité ou de nuisance; lorsque là aussi où il ne peut être facilement contrôlé par personne, il doit être son propre et rigoureux observateur et rester méfiant vis-à-vis de lui-même dans ses efforts les plus empressés : chacun voit bien combien ces exigences sont sévères et combien peu on peut espérer y satisfaire entièrement, qu'on les impose à d'autres ou à soi-même (Goethe 2000, p.297).

À partir du moment où on considère le chercheur comme l'élément fondamental de la science, la méthode ne peut être envisagée de la même façon. Dès qu'on reconnaît dans la pensée le seul principe reposant sur lui-même, on n'a pas à recourir à des règles imposées de l'extérieur, comme celle de tout traduire en langage mathématique, ou encore celle voulant que seule l'expérience positive puisse avoir valeur de preuve. Nous avons vu plus tôt que toute connaissance, toute explication, toute compréhension reposaient nécessairement à la fois sur l'observation et la pensée. Nulle cause, nulle preuve n'est directement perceptible aux sens, qu'elle soit matérielle ou suprasensible, elle doit nécessairement être saisie par la pensée. Quant à l'exactitude mathématique, c'est aussi par la pensée qu'on l'atteint. Par conséquent, la méthode concerne en premier lieu le chercheur lui-même, le développement de sa faculté de connaître, mais aussi l'objet de sa quête, car le lien qui l'unit à l'objet de recherche et sa façon de l'aborder dépendent de la nature même de cet objet.

2.2.1 La méthode goethéenne

S'intéressant aux œuvres scientifiques de Goethe, Steiner réalise que ce qui les caractérise le plus, ce qui leur confère leur plus grande valeur, ce ne sont pas tant les découvertes, mais la méthode utilisée pour y parvenir. Une méthode qui se distingue de l'approche dominante à l'époque de Goethe, et encore aujourd'hui, quantitative, expérimentale, inductive ou hypothéticodéductive. À l'inverse, l'approche goethéenne se veut qualitative, phénoménologique, respectueuse et à l'écoute de la nature dans sa façon de mener les expériences. Une approche valorisant la rencontre directe entre le sujet et l'objet d'étude, et pour laquelle l'investissement personnel du chercheur est fondamental. Goethe la décrivait ainsi : « un empirisme délicat, par lequel le sujet s'investit si intimement dans l'objet que ce dernier devient la véritable théorie » (Goethe, cité dans Zajonc 2012, p.239). Dans l'optique de Goethe, comme dans celle de Steiner, la connaissance n'est pas un objet extérieur, mais un évènement, une rencontre transcendante dans laquelle le sujet et l'objet se confondent l'un l'autre. Cependant, il ne s'agit pas d'une rencontre fortuite, mais attendue, désirée, préparée, résultant d'efforts assidus. Parlant de son travail sur les plantes, Goethe écrit : « Ce n'est donc pas par un don exceptionnel de l'esprit, ni par l'inspiration d'un moment, ni à l'improviste et soudainement, mais par des efforts cohérents, que je suis enfin parvenu à un si heureux résultat » (Goethe 1999, p.105). C'est donc sur la volonté et l'investissement personnel du chercheur que repose la science, et sur l'adaptation de la méthode à l'objet. Comme Steiner l'écrit « la *manière* dont il agit chaque fois est déterminée par l'objet qu'il étudie. Goethe emprunte son mode d'observation au monde extérieur, il ne le lui impose pas » (Steiner 2000c, p.22).

2.2.1.1 Le chercheur

L'engagement personnel du chercheur est manifeste à tous les niveaux dans la méthode goethéenne. Ce qui fait dire à Frederick Amrine qu'en fait « le but ultime de la science pour Goethe n'est rien d'autre que la métamorphose du scientifique » (Amrine, 1998, p.37). La quête scientifique est vue comme un processus dans lequel le chercheur doit s'investir, s'il ne veut pas se contenter de noter ce qu'il perçoit et de procéder à des classifications, comme cela était très à la mode à l'époque de Goethe, mais percer le mystère de la nature. Cet investissement personnel implique une éducation de soi qui passe par la pratique de certains exercices spirituels, par l'entraînement, et exige de la discipline et de la persévérance. En accord avec Pierre Hadot, précisons que les exercices spirituels ne doivent pas être associés à une pratique religieuse, mais vus comme des outils d'autoformation. « Il s'agit d'actes de l'intellect, ou de l'imagination ou de la volonté, caractérisés par leur finalité : grâce à eux, l'individu s'efforce de transformer sa manière de voir le monde, afin de se transformer lui-même » (Hadot 2008, p.10). Ces types d'exercices pratiqués par Goethe sont, précise Hadot, « inspirés par la philosophie antique, mais repris et développés par une longue tradition dans la philosophie occidentale » (Hadot 2008,

p.10). Ils visent en quelque sorte à donner au chercheur les outils d'autocontrôle nécessaires pour ne pas affecter les résultats de la démarche expérimentale et parvenir à une forme d'objectivité. Car « les fautes des observateurs naissent de la nature propre de l'esprit humain. L'homme ne peut ni ne doit se dépouiller de ce qui lui est propre ou le renier. Mais il peut le cultiver et lui donner une orientation » (Goethe 2000, p.305).

C'est dans la pratique que nous pouvons voir comment se distingue l'approche de Goethe. Voici comment il présente le canevas de son travail :

- 1) **le phénomène empirique** que tout homme perçoit dans la nature, et qui ensuite est élevé au rang de
- 2) **phénomène scientifique** par des expériences, tandis qu'on le présente dans d'autres circonstances et sous d'autres conditions que celles où on l'a tout d'abord connu, et dans une succession plus ou moins heureuse
- 3) **Le phénomène pur** est finalement là, résultat de tous les acquis et de toutes les expériences. Il ne peut jamais être isolé, mais apparaît dans une succession continue des phénomènes. Pour le présenter, l'esprit humain détermine ce qui est empiriquement chancelant, exclut tout ce qui est fortuit, écarte tout ce qui est impur, démêle ce qui est confus et même découvre ce qui est inconnu (Goethe 2000, p.308).

Le point de départ est le même que pour n'importe quel scientifique, celui du phénomène empirique. À ce stade, il s'agit d'observer l'objet en lui-même, sous tous ses angles et dans ses rapports avec les autres objets afin de s'en faire une idée relativement claire. Il va sans dire que pour cela il faut d'abord avoir confiance en nos sens. Or à l'époque de Goethe, à celle de Steiner, et encore souvent aujourd'hui, les scientifiques estiment que les sens ne sont pas fiables et que nos perceptions ne reflètent pas la réalité, mais nos propres représentations. Nous avons déjà abordé cette question précédemment, pour constater que nos sens constituent notre seule ouverture sur le monde. Par conséquent, s'appuyer sur l'observation des circuits neuronaux, — pour déduire que les modifications encourues sont trop importantes pour que le résultat de la perception ait un lien avec l'objet qui a stimulé les sens —, pose un problème fondamental dans la mesure où cette observation des circuits neuronaux passe nécessairement, elle aussi, par les sens. En outre, nous avons démontré que pour percevoir quelque chose, il fallait déjà que la pensée soit présente; les sens ne suffisent pas : la simple observation nous offre une image chaotique et non différenciée du monde. Les nombreuses expériences auprès des aveugles de naissance chez lesquels le sens de la vue a été « rétabli » ont d'ailleurs démontré que le sens en lui-même n'est nullement garant de l'obtention d'une perception et que les personnes en question vivaient d'immenses difficultés dans l'apprentissage de la vue. Ainsi, affirme Arthur Zajonc, « The world does not appear to the patient as filled with the gifts of intelligible light, color, and shape upon

awakening from surgery. The project of learning to see inevitably leads to a psychological crisis in the life of the patient, one that can end with the rejection of sight » (Zajonc 1993, p.4-5)³⁸.

Les sens ne peuvent donc pas être tenus responsables de nos erreurs, dans la mesure où ils sont sains. Elles proviennent plutôt de notre capacité, ou plutôt de notre difficulté, à bien juger ce que nos sens nous offrent comme perception. Telle était la conception de Goethe, qui se désolait de la tendance de la science à accorder plus de valeur aux observations issues d'appareils sophistiqués qu'à celles obtenues directement par les sens. « L'homme, dans la mesure même où il utilise ses sens non corrompus, est l'appareil physique le plus grand et le plus exact qui puisse exister, et c'est justement le plus grand malheur de la physique nouvelle d'avoir pour ainsi dire séparé les expériences de l'homme, et que l'on ne veuille reconnaître la nature que dans ce que montrent des instruments artificiels pour prouver et par là limiter ce qu'elle peut réaliser » (Goethe 2001, p.78). Pour la science actuelle, la question de la fiabilité des sens n'est pas encore résolue, mais différents points de vue se font entendre. Les multiples expériences menées au cours du siècle dernier ont conduit à l'idée que la perception n'est pas simplement un phénomène passif. On s'interroge toujours, cependant, sur la façon dont on accède à l'information qui l'accompagne, dont on sait qu'elle passe par le cerveau, mais on ignore si elle est « captée directement » ou inférée. Par ailleurs, la question du lien entre la conscience et la perception redevient un sujet important de recherche (Delorme et Flückiger 2003, p.17).

Pour Goethe, il est clair que l'observation doit impliquer une présence consciente, car elle constitue le point de départ nécessaire pour parvenir à établir des relations. « Plus nous poursuivons ces observations, plus nous relient les objets entre eux, et mieux nous exerçons le don d'observation qui est en nous » (Goethe 2000, p.297). Ce don d'observation, on doit l'entendre comme une faculté à développer, que nous n'utilisons pas spontanément et qui exige de sortir de notre passivité et d'insuffler une certaine attention à notre regard. « Comme si la direction du voir était inversée, allant de nous au phénomène au lieu du contraire. [...] C'est comme si nous plongeons dans le voir » (Bortoft 2001, p.22). Goethe souligne combien une « attention éveillée » peut permettre de percevoir des phénomènes qui autrement seraient demeurés inconnus (Goethe 2000, p.298). Il y a là une forme de regard pensant et de penser regardant (Steiner 2000c, p.120). En retour, cette observation bien dirigée ne manque pas d'avoir un effet sur le chercheur lui-même : « Tout nouvel objet, si on le regarde bien, épanouit en nous un nouvel

³⁸ Le neurologue Oliver Sacks s'est aussi intéressé à cette question et souligne que la vision ne suffit pas, mais qu'il faut aussi « savoir regarder » (O. Sacks, 1996, *Un anthropologue sur mars*, p. 165).

organe » (Goethe 2000, p.10). Zajonc raconte qu'il a été convaincu de cela dans ses promenades avec des naturalistes expérimentés :

Standing with a geologist before an outcropping of rock, he sees more than I who stand next to him. I make a few distinctions, he a hundred, and each one tells a story to him of which I know nothing : glaciation, a lake bed, or volcanic lava flow ; he finds the fossil under my foot. I feel not only illiterate but blind. Not only does the geologist interpret the phenomena more fully, he sees things I miss utterly. I cannot even see the text, much less read it. He is Holmes, I poor Watson with my bookish knowledge. As Emerson wrote, "We animate what we see, we only see what we animate" (Zajonc 1993, p.204).

On comprend bien ici qu'il n'est pas question simplement d'une observation extérieure, car elle appelle un concept, une perception intérieure, qui viendra enrichir à son tour le monde perçu par les sens, dans un va-et-vient où l'extérieur et l'intérieur interagissent l'un sur l'autre. Pour cela, il faut envisager les objets de différents points de vue, prendre du recul pour adopter une perspective plus large et surtout, ne pas fixer trop tôt nos idées, ce qui implique de porter aussi un regard sur soi-même. « Le chercheur fidèle doit s'observer lui-même et veiller [...] à préserver la plasticité de sa manière de voir, afin de ne pas se cantonner en toute chose sans en démordre dans un unique mode d'explication uniforme, mais de choisir dans chaque cas celui qui se prête le mieux, qui est le plus analogue au point de vue, à ce que le regard appréhende » (Goethe 1999, p.313).

Le chercheur doit donc tenter d'éviter l'écueil d'une discipline scientifique qui devient une simple routine, car en agissant par habitude, il n'a plus la présence nécessaire pour garder à l'esprit les limites inhérentes à tout mode de représentation (Amrine 1998, p.38). Loin de la routine et de l'habitude, l'entreprise scientifique goethéenne exige une attention profonde et une volonté permanente de franchir les obstacles dans un perpétuel dépassement de soi. « Aucun de ceux qui pensent acquérir une connaissance scientifique ne pressent dès le départ qu'il lui sera nécessaire d'élever toujours plus haut son mode de pensée et de représentation » (Goethe 1999, p.255).

Pour élargir le plus possible son potentiel d'observation, Goethe insiste aussi sur l'importance de profiter de ce que les autres ont découvert. Ainsi, contrairement aux œuvres artistiques, qu'on a davantage à garder secrètes tant qu'elles ne sont pas terminées, il est recommandé, en science, de communiquer nos observations, nos suppositions, « et il est hautement conseillé de ne pas construire un édifice scientifique avant que le plan et les matériaux à y employer soient généralement connus, appréciés et choisis » (Goethe 2000, p.299). Cependant, il faut toujours demeurer sur ses gardes et ne pas se laisser emporter au-delà de ce qui appartient au phénomène.

Cette rigueur exigée par Goethe se révèle particulièrement dans ce qu'il présente comme la seconde étape, celle du phénomène scientifique par l'expérience. En effet, bien qu'il reconnaisse le grand intérêt de sa reproductibilité, Goethe estime que pour pouvoir accorder à l'expérience une véritable valeur, elle doit être considérée non pas isolément, mais en relation avec d'autres expériences. Selon lui, c'est justement au moment d'interpréter les résultats d'une expérience que le chercheur court le plus grand risque de se laisser emporter au-delà de ce qui est permis par l'entendement.

On ne peut pas trop se garder de déduire trop vite d'expériences réalisées; car lors du passage de l'expérience au jugement, de la connaissance à l'application, c'est là que, comme au franchissement d'un col, tous ses ennemis intérieurs guettent l'homme : l'imagination, l'impatience, la précipitation, la suffisance, la rigidité, la forme des pensées, l'opinion préconçue, l'indolence, l'insouciance, l'instabilité – et quels que soient les noms encore donnés à toute la troupe et à sa suite —, tous sont ici à l'affût et terrassent à l'improviste aussi bien l'homme du monde en action que l'observateur silencieux et qui paraît assuré contre toute passion (Goethe 2000, p.299).

Plus encore, Goethe met en garde contre l'idée que la reproduction répétée d'une seule expérience, et la multiplication des expériences, quelle que soit leur valeur, puissent suffire à confirmer un principe quelconque. Selon lui, tous les acquis d'expérience sont, par nature, isolés et il y a un danger à vouloir leur rattacher une idée préconçue, ou encore à penser qu'il est possible de démontrer par ces expériences isolées des liens qu'on ne peut percevoir par les sens, « mais que la force modelante de l'esprit a déjà formulés » (Goethe 2000, p.300). En procédant ainsi, le chercheur peut certes susciter l'admiration pour sa grande perspicacité, mais il peut aussi entraver le cheminement de la science.

On pourra remarquer qu'une bonne tête emploie d'autant plus d'art qu'elle se trouve devant moins de données; que pour montrer en quelque sorte sa souveraineté, elle ne choisit parmi les données présentes elles-mêmes que quelques favoris qui la flattent; qu'elle s'entend à classer les autres de façon telle qu'elles ne la contredisent pas exactement, et qu'elle sait finalement embrouiller, prendre dans ses rets et éliminer celles qui lui sont hostiles, si bien que l'ensemble désormais ne ressemble vraiment plus à une république libérale, mais à la cour d'un despote (Goethe 2000, p.301).

Pour échapper à ce danger, Goethe procède à l'approfondissement de l'observation et de l'expérience. C'est-à-dire qu'au lieu de tout de suite soumettre ses observations à un jugement, il revit, en quelque sorte, intérieurement, tout le processus. Il s'agit d'un exercice spirituel qu'il appelait « *exakte sinnliche Phantasie*, ce qui peut se traduire par "imagination sensorielle exacte" » (tiré de Bortoft 2001, p.22). Dans cette visualisation de l'expérience, il est important de s'assurer de s'en tenir à ce qui a été observé, sans rien ajouter, ni rien enlever, mais en suivant le déroulement du processus, avec la possibilité de revenir en arrière jusqu'au point de départ, dans une forme de récréation du phénomène. « Conjugué au voir actif, écrit Bortoft, cela a pour effet de conférer davantage au penser la qualité de la perception et à l'observation sensible davantage la qualité du penser » (Bortoft 2001, p.23). Cette récapitulation en pensée de l'observation offre la possibilité de percevoir des relations ayant échappé au premier regard. Elle

créée, en outre, une intimité entre le sujet et l'objet qui oriente différemment à la fois l'observation et la pensée, dans laquelle le regard de l'œil rencontre le regard de l'esprit.

Par ailleurs, Goethe estime qu'il est du devoir du chercheur de reproduire chaque expérience de diverses façons, afin de pouvoir « examiner ce qui lui est directement contigu » (Goethe 2000, p.302). Ceci afin d'avoir une perspective plus large sur l'expérience et d'en retenir un acquis de nature supérieure, qui pourra être formulé simplement et classé de façon à pouvoir servir ainsi à l'étape ultérieure. Il s'agit, avec cette diversification, de faire en sorte que les acquis deviennent si démonstratifs qu'ils préviennent toute tentation de porter un jugement qui reposerait sur des arguments plutôt que sur ce que démontre l'expérience.

La troisième étape présentée par Goethe est celle du phénomène pur, résultant de tous les acquis et de toutes les expériences. Pour y arriver, Goethe part du principe que dans la réalité, rien n'existe isolément, tout est relié. Par conséquent, il est nécessaire, pour pouvoir tirer profit des acquis des expériences isolées, de trouver le lien entre les phénomènes. Si toute connaissance exige, dans un premier temps, que les phénomènes soient saisis isolément et même que leur manifestation soit décomposée, il est indispensable de rétablir les liens et de retrouver l'unité si on veut parvenir à une réelle compréhension. « Pour me tirer d'affaire, je considère tous les phénomènes comme indépendants les uns des autres en cherchant à les isoler de force; puis je les considère comme des corrélats et les réunis en une vie décisive » (Goethe 2001, p.60).

Dans le processus de connaissance, c'est l'entendement qui nous amène à tout distinguer, tout dissocier. C'est ensuite à la raison de rétablir l'unité. « Elle doit faire s'interpénétrer les concepts créés par l'entendement, et montrer que ce que l'entendement maintient strictement séparé constitue en fait une unité intrinsèque » (Steiner 2000c, p.76). Kant a reconnu cette distinction entre l'entendement, qui permet de saisir les concepts isolés, et la raison avec laquelle on peut percevoir les idées (qui sont des unités conceptuelles). Cependant, il voyait les idées comme « des principes régulateurs, qui n'ont de sens et de valeur que pour la systématique de notre savoir » (Steiner 2000c, p.79). Pourtant, s'il est vrai que la raison humaine éprouve le besoin de trouver l'unité, cela n'implique pas qu'elle puisse la créer de toute pièce. Nous avons déjà vu, dans la section sur la pensée, que les concepts sont tous partis d'un réseau et que les liens qui les unissent — ce qui nous permet de relier, par exemple, le concept de tonnerre à celui d'éclair — sont indépendants de nous, et résident déjà au cœur du phénomène. La raison ne crée donc pas l'unité, mais elle permet de la reconnaître. « La raison fait apparaître l'unité supérieure des concepts

de l'entendement, unité que l'entendement possède en fait dans les éléments qu'il élabore, mais sans être capable de la percevoir » (Steiner 2000c, p.79).

Il s'agit véritablement ici de percevoir avec la raison, et non pas de construire l'unité à partir de notre intellect, comme le suggère le positivisme logique et comme le fait la science actuelle. Pour Goethe, il n'y a rien à chercher derrière le phénomène, il est déjà la théorie : « l'expérience de voir cette unité est la théorie, car, soutient Bortoft, il voyait le terme "théorie" on ne peut plus proche du grec "théoria", qui signifie simplement "voir" » (Bortoft 2001, p.44). L'unité existe déjà, mais elle n'est pas perceptible par les sens. Pour y accéder, il faut renforcer nos capacités cognitives, apprendre à diriger le regard par la pensée, développer nos organes de perception jusqu'à ce qu'« ultimement, nous contemplions l'idéal dans le réel comme phénomène archétypal » (Zajonc 1993, p.212).

Zajonc appelle cela « l'expérience eurêka » et soutient que toutes les découvertes scientifiques sont de cette nature, mais que souvent, dans le processus d'expression de l'idée, dans sa traduction en mots et en symboles, on ne retient que son pouvoir technique (Zajonc 1993, p.212). On peut d'ailleurs établir un lien entre notre difficulté à envisager l'unité et la structure analytique du langage, qui se manifeste d'une part dans sa propension à « dissocier l'expérience » en sujet, verbe et objet, alors que dans la réalité ces trois éléments n'existent pas indépendamment les uns des autres (Bortoft 2001, p.47). La structure analytique du langage s'exprime, d'autre part, dans « son caractère linéaire et séquentiel », relié en partie à l'écriture, et à l'attention portée « à la sphère du mot » plutôt qu'à celle de la signification (Bortoft 2001, p.48). Si bien que le processus de pensée courant s'inscrit dans une conscience de type analytique et reflète ces contraintes issues du flux du langage. C'est pourquoi Bortoft estime que, pour parvenir à percevoir l'unité, il faut procéder à une « restructuration de la conscience » en un mode holistique :

Il est bien important de réaliser que ce mode de conscience est une manière de voir, et qu'à ce titre on ne peut en faire l'expérience que dans son domaine propre. En particulier, il ne peut être compris par l'esprit verbal-intellectuel, lequel fonctionne sur le mode de conscience analytique dans lequel il est impossible d'apprécier à juste titre ce que veut dire le fait qu'une *relation* puisse être expérimentée comme quelque chose de réel en soi. Dans le mode de conscience analytique, ce sont les éléments entrant en relation qui ressortent dans l'expérience, alors que comparée à eux la relation ne semble être qu'une obscure abstraction. L'expérience d'une relation en tant que telle n'est possible que par la transformation du caractère fragmentaire de la pensée en une perception simultanée du tout (Bortoft 2001, p.49).

Pour illustrer, dans notre expérience quotidienne, l'apport de la conscience holistique, Bortoft rappelle l'impossibilité pour la conscience analytique de représenter le mouvement autrement que par « une suite linéaire d'états stationnaires momentanés », alors que la conscience holistique peut le saisir dans toute sa

dynamique (Bortoft 2001, p.50). On peut tout à fait saisir l'intérêt de la pensée analytique, dans un tel contexte, alors qu'elle permet d'apprécier quantitativement le mouvement et le changement, mais sans la conscience holistique, ou la pensée pure, nous ne pourrions comprendre le mouvement et le changement dans leur nature propre. Cette distinction entre deux états de conscience, entre deux façons d'appréhender la réalité qui offrent des possibilités de connaissance tout à fait différentes est aussi observée dans la tradition orientale, dont Fritjof Capra nous dit qu'elle « insiste sur le fait que la réalité ultime ne saurait être l'objet d'un raisonnement ou d'une connaissance discursive » (Capra 1985, p.30). Il souligne également la difficulté pour le langage de traduire cette réalité : « elle ne peut jamais être décrite convenablement par les mots, parce qu'elle se tient au-delà du domaine des sens et de l'intellect d'où proviennent nos mots et nos concepts » (Capra 1985, p.30).

2.2.1.2 L'objet

La science expérimentale, telle qu'on la connaît aujourd'hui, a été développée, en premier lieu, pour connaître le monde inorganique et c'est tardivement qu'on a étendu son champ d'action au monde du vivant, sans toutefois adapter son approche et sa méthode en conséquence. C'est pourquoi nous avons une science qui ne peut répondre aux questions fondamentales de l'existence humaine, car elle n'est pas adaptée au mouvement continu et à la métamorphose perpétuelle caractéristiques du vivant; elle ne peut saisir le monde organique qu'en l'isolant ou en le retirant de son milieu de vie. C'est une science qui s'applique à ce qui est mort, ou à ce qui est déjà de l'ordre du passé. Voici ce que le biologiste Wolfgang Schad écrit au sujet du rapport de la science actuelle avec le vivant :

The causal-analytical method of physiological research is well aware – insofar as it reflects upon itself – that it is in no position to study Life itself. Bünning has pointed this out : « Once we have understood what it is we mean by life in its physiological sense it becomes clear that Life in its real sense, as it was known before the time of biological science, is not what is meant by biologists. » Therefore chiefly that part of nature that can be isolated and quantified is considered important by today's scientists. And the method itself interferes with the phenomena observed. Heisenberg has formulated this fact and its consequences as follows : « The scientific method of isolation, explanation, and classification is aware of its own strict limitations, namely that the application of the method itself alters and reshapes the object of study, so that method and object can no longer be separated. The world picture formulated by natural science ceases at this point to be truly scientific » (Schad 1977, p.278).

Cependant, si la méthode quantitative est toujours dominante, même dans les sciences du vivant et la science de l'esprit, il est désormais reconnu par plusieurs que la méthode et les concepts utilisés en physique ne sont pas nécessairement appropriés au type d'objets auxquels ils s'intéressent. Heisenberg estime que les résultats de la physique quantique ont permis de réaliser l'erreur découlant de l'usage des concepts de la physique en chimie et croit que cela incitera à davantage de

méfiance quant à l'usage de ces concepts en biologie et dans d'autres sciences, tout en ouvrant la voie à l'introduction de nouveaux concepts plus appropriés à ces champs de recherche (Heisenberg 1971, p.267). C'est aussi l'avis de Léna Soler qui cite Canguilhem : « La spécificité de l'objet biologique commande une méthode tout autre que celle de la physico-chimie », et ajoute : « Cette affirmation [...] peut être généralisée. Une méthode n'est jamais féconde en vertu de ses *seules* caractéristiques intrinsèques, mais toujours aussi du fait *de son adéquation à tel ou tel type spécifique d'objet*. D'où ce précepte méthodologique crucial : toujours chercher à adapter la méthode à l'objet d'étude, à la transformer à son contact; se méfier des méthodes prétendues universelles » (Soler 2000, p.197).

Si cette opinion semble acceptée aujourd'hui, ce n'était pas le cas à l'époque de Steiner, qui a trouvé, chez Goethe, le souci qu'il partageait de trouver une méthode répondant aux critères de la science sans nécessairement se soumettre aux critères de la physique et des mathématiques. Steiner rappelle qu'il a fallu attendre au début du XIX^e siècle pour que la science tente d'expliquer le vivant, car jusque là, on croyait que « l'organisme obéit à un plan du Créateur, selon une certaine finalité; chaque organe aurait sa destination pré-établie » (Steiner 2000c, p.105). Kant soutenait d'ailleurs l'impossibilité pour l'Homme de comprendre les organismes, car le mode de penser discursif, le seul dont l'Homme dispose selon lui, ne lui permettrait de « penser l'unité, le concept d'une chose, comme uniquement dû à l'action commune des parties, en tant qu'universel analytique obtenu par abstraction » (tiré de Steiner dans Goethe 1999, p.40). Pour connaître les organismes, il aurait fallu que ses facultés permettent à l'Homme de saisir l'unité en tant qu'idée constituante de l'organisme, mais Kant ne voulait pas reconnaître à l'Homme cette possibilité. Goethe était en total désaccord avec cette position et avec les limites qu'elle imposait à la pensée humaine. Il refusait également de se résoudre à ne voir dans les organes que leur aspect utilitaire ou fonctionnel (Steiner 2000c, p.107). Il lui tenait à cœur de développer une méthode pour connaître le monde organique qui soit aussi scientifique que celle utilisée dans le monde inorganique.

Encore aujourd'hui, on accorde une grande importance à une connaissance « scientifique » des choses, mais comme nous l'avons vu plus haut, bien qu'on admette qu'il puisse exister diverses méthodes, et en dépit de toutes les critiques dont elle a fait l'objet, c'est toujours la méthode expérimentale qui fait office de référence et de critère scientifique. Cela provient, selon Steiner, « de l'opinion erronée selon laquelle la méthode d'une science resterait quelque chose d'extérieur aux objets de celle-ci, et serait déterminée non par ces objets, mais par *notre* nature » (Steiner 2000c, p.109). C'est-à-dire que nous croyons, d'une part, que notre faculté de penser se limite aux modes inductifs et déductifs et, d'autre part, que

tous les objets de l'univers peuvent être pensés selon ces modes, ou encore qu'ils peuvent être appréhendés par la seule observation. Si la connaissance ne dépendait que de la perception sensorielle, nous y aurions tous accès naturellement, sans aucun effort. Pourtant, ce n'est pas le cas, et les grandes découvertes scientifiques viennent de gens ayant su observer autrement, en guidant leur regard par la pensée. Ce qui leur a permis de voir des liens que d'autres ne percevaient pas, parce qu'ils voyaient « avec les yeux de l'esprit » (Steiner 2002, p.110). Or, c'est justement ce que Steiner trouve chez Goethe : « un point de vue nouveau pour regarder la nature d'une certaine manière » (Steiner 2002, p.15).

Cependant, il faut savoir demeurer dans l'expérience et ne pas y ajouter des éléments qui lui sont étrangers. Le principe de l'expérience exige, sous sa forme la plus rigoureuse, « de laisser aux objets de la réalité la forme première sous laquelle ils se présentent et de n'en faire des objets de science que sous cette forme » (Steiner 2000c, p.48). C'est pour respecter ce principe que la science moderne a voulu rejeter l'apport de la pensée, et s'en tenir à l'observation. Encore récemment, Peter Brian Medawar, biologiste et prix Nobel, soutenait que le gage de la valeur d'une expérience était qu'elle ne recoure pas à la pensée : « It is a truism to say that a "good" experiment is precisely that which spares us the exertion of thinking : the better it is, the less we have to worry about its interpretation, about what it "really" means » (cité dans Amrine 1998, p.40). Cependant, en procédant ainsi, on en vient à expliquer les phénomènes par des causes dont les fondements nous échappent. Nous l'avons vu avec le recours aux entités théoriques telles que les particules, les ondes, les champs, etc., dont personne ne connaît la nature. En construisant ainsi un savoir sur des fondements qu'on ne peut pas vraiment atteindre, notre « connaissance » des objets demeure extérieure. Nous pouvons bien affirmer l'existence de ces entités, mais la prétention d'atteindre grâce à elle une forme de vérité relève du dogme. Si elles peuvent contribuer au développement de techniques, elles n'apportent rien à notre compréhension du monde. Steiner voit des relents de religion dans la croyance de la science moderne dans la vérité d'une expérience que le penser n'aurait qu'à interpréter : « Là, c'est la théologie qui exige la soumission aveugle du penser aux sentences de l'Église, ici c'est la science exigeant la soumission aveugle du penser aux sentences de l'observation sensorielle. Là tout comme ici, le penser autonome qui pénètre dans les profondeurs est considéré comme dénué de valeur » (Steiner 2002, p.110).

Nous avons constaté, dans la section précédente, que pour connaître un objet du monde sensible, nous devons nécessairement faire appel à notre pensée, et que l'expérience d'observation de la pensée est la seule à nous donner accès à la connaissance sans avoir à faire appel à un élément étranger. Nous avons ainsi démontré que le penser reposait sur lui-même et, partant de cela, nous nous sommes demandé s'il pourrait nous permettre de connaître le monde. En effet, on pourrait déduire de cette autosuffisance du

penser une impossibilité d'établir un lien avec le monde perçu par les sens. Ce serait le cas, nous dit Steiner, si le penser était strictement fermé sur lui-même et que ses déterminations ne pouvaient se réaliser qu'en un seul modèle. Mais la réalité nous démontre le contraire, et la multiplicité des manifestations des déterminations ne vient pas du penser, qui n'accède qu'au monde idéal et conceptuel, mais bien de la perception sensorielle. « La perception offre une spécialisation des déterminations des pensées, alors que les pensées laissent aux déterminations un caractère ouvert » (Steiner 2000c, p.70). Ainsi, la perception du concept d'animal, ou du concept de lion peut se présenter sous diverses formes, mais le concept demeure unique. Dans le cadre de l'expérience, nous avons affaire à une forme particulière du concept.

Dans toute élaboration scientifique de la réalité, le processus est le suivant : nous sommes face à la perception concrète. Elle est devant nous comme une énigme. En nous, se manifeste l'impulsion d'explorer ce qu'elle n'exprime pas elle-même : son véritable *quoi*, son *essence*. Cette impulsion n'est rien d'autre que le travail qui tire un concept de l'obscurité de notre conscience. Puis nous maintenons ce concept tandis que la perception sensorielle s'effectue parallèlement au processus pensant (Steiner 2000c, p.70).

Quand nous reconnaissons le concept correspondant à la perception, nous accomplissons un « jugement de perception » (Steiner 2000c, p.71). Ce qui n'est possible que pour les objets dont nous possédons déjà le concept; ceux dont nous n'avons pas déjà formé le concept nous demeurent incompréhensibles. Voilà pourquoi une même expérience ne contient pas les mêmes richesses pour tous. Néanmoins, il est possible de former les concepts au moment où les objets se présentent. « Cela implique seulement que je sois capable de faire sortir du fonds que constitue le monde des pensées, un concept déterminé » (Steiner 2000c, p.72). Pour cela, il faut déployer un certain effort. Nous avons vu dans la section précédente que la principale distinction entre les différents types de pensées relevait précisément de l'effort de concentration déployé. C'est par la pensée que nous pouvons comprendre, expliquer, interpréter l'expérience qui, sans cela, demeure vide de sens. « Le *contenu* de la réalité n'est que l'image-reflet du contenu de notre esprit et [...] de l'extérieur nous ne recevons que la forme vide » (Steiner 2000c, p.73). Par conséquent, ce sont les pensées qui constituent le véritable contenu des sciences, et non les perceptions, qui ne vont qu'exprimer une « forme particulière du concept ».

La méthode préconisée par Goethe respecte tout à fait cette exigence de demeurer dans l'expérience, de ne rien lui ajouter. Pour lui, la science doit simplement dévoiler, ou « mettre à nu les relations cachées » du monde phénoménal (Goethe 2000, p.39). La science actuelle part d'un phénomène isolé pour formuler une hypothèse, sans tenir compte de toutes les conditions qui l'entourent, et vérifient leur hypothèse en

laboratoire³⁹. Alors que pour Goethe, il s'agit, au regard d'un phénomène, d'envisager les conditions ayant présidé à son apparition et de distinguer celles qui sont nécessaires de celles qui ne le sont pas. En effet, dans la réalité, les phénomènes ne nous sont pas directement et immédiatement compréhensibles, et la multiplicité des faits qui les accompagne ne facilite pas la tâche de déterminer leur apport au phénomène. Si l'expérience immédiate ne suffit pas pour rendre intelligibles les relations ayant pu présider à l'apparition du phénomène, il faut parfois « créer les conditions pour qu'un événement nous apparaisse tout à fait clairement comme la nécessaire conséquence de ces conditions » (Steiner 2000c, p.95).

Voyons l'exemple suivant : si je lance une pierre horizontalement et que j'observe la courbe de sa trajectoire, il n'y a rien de perceptible par les sens qui puisse m'aider à comprendre ce qui s'est passé. Je dois prendre en considération les différentes forces qui ont pu influencer le mouvement de la pierre, à savoir : la force de propulsion, la force d'attraction terrestre et la résistance de l'air. Si la résistance de l'air peut effectivement avoir un certain effet, la réflexion m'amène néanmoins à considérer que les deux forces essentielles dans le cas présent sont plutôt la propulsion et l'attraction. Pour réaliser cela, je n'ai pas à en faire l'expérience concrète, car il n'est pas possible d'éliminer la résistance de l'air, mais je peux saisir, en pensée, l'essence de la force de propulsion et celle de la force d'attraction. En les mettant dans le même rapport que celui de l'expérience, mais en pensée cette fois, j'arriverai nécessairement au résultat exprimé par la trajectoire courbe. « *C'est ainsi que l'esprit décompose tous les phénomènes de la nature inorganique en des phénomènes où l'effet lui apparaît résulter directement et nécessairement de ce qui le produit* » (Steiner 2000c, p.98). Dans l'exemple précédent, la résistance de l'air aurait pu avoir une certaine influence sur l'angle de la courbe, mais non sur le fait que la trajectoire soit une courbe. D'autres circonstances auraient également pu avoir leur effet sur la courbe, cependant elles n'auraient pu mettre en question le rapport nécessaire entre la force de propulsion et la force d'attraction. Ce type de phénomène, « où le caractère du processus découle directement, et avec une totale transparence, de la nature des facteurs considérés », Steiner, à la suite de Goethe, l'appelle un « *phénomène primordial* ou un *fait fondamental* », et il

³⁹ Nous pourrions prendre pour exemple l'origine de la génétique dans les travaux de Mendel, qui dans ses expériences s'est efforcé d'écarter de ses observations tous les caractères des plantes qui étaient soumis à des variations, pour ne conserver que ceux dont la stabilité était suffisante pour « être identifiable sur de nombreuses années »; les expériences qui l'ont mené à énoncer les lois de la génétique portaient sur des pois, mais il a aussi fait des essais sur d'autres plantes, dont les résultats allaient parfois à l'encontre des lois édifiées, « mais ces résultats divergents passèrent à l'arrière-plan ». Ce qui fait dire à Craig Holdrege que dans ce type de cheminement « nous nous consacrons moins à la plante elle-même qu'à notre propre activité expérimentale et à ses résultats » et que « Les facteurs de Mendel sont des schémas de pensée qui se trouvent "derrière" les phénomènes. » C'est néanmoins à partir de ce type de recherches, visant un principe explicatif de la plante après en avoir écarté toutes les richesses, que Mendel fut le premier à concrétiser ce principe explicatif sous la forme d'un objet : le gène. « De ce facteur, conçu ainsi matériellement par la pensée, jusqu'à sa recherche en tant qu'objet perceptible, il n'y a qu'un petit pas ». Pas qui a été franchi allègrement et qui a par la suite donné lieu à tous les développements concernant l'ADN et le génome, avec lesquels on veut aujourd'hui *expliquer l'humain* (C. Holdrege, *Génétique et réalité, clonage, manipulations*, 2002 pp. 60-70).

ajoute que ce phénomène « *est identique à la loi naturelle objective* » parce que sa production répond à une « nécessité » (Steiner 2000c, p.99).

Dans cet exemple, nous sommes demeurés dans l'expérience, à l'intérieur du phénomène, et nous avons su trouver la nécessité. Ce qui n'est pas possible à une méthode demeurant à l'extérieur des phénomènes, comme la méthode inductive, et qui prétend pouvoir énoncer des lois à partir de la généralisation de phénomènes particuliers. Rappelons-nous l'exemple, présenté plus haut, de la théorie des couleurs de Newton et comparons-le avec l'expérience menée par Goethe. Dans ses écrits scientifiques, Goethe relate ce qu'il a vécu quand il a voulu reproduire l'expérience réalisée par Newton, qui l'avait mené à traduire les couleurs en angles de réfraction :

Combien j'ai été étonné, alors que le mur vu à travers le prisme était tout aussi blanc qu'avant, de voir que c'est seulement là où un élément sombre intervenait que se montrait une couleur plus ou moins définie; et que c'était en définitive les croisillons de la fenêtre qui apparaissaient le plus vivement colorés, alors même que le ciel était gris, sans la moindre coloration visible. Je n'eus pas à réfléchir longtemps avant de réaliser qu'*une limite est nécessaire pour donner naissance aux couleurs*, et aussitôt, comme mû par un instinct, je me suis dit à voix haute que la théorie de Newton était fausse » (cité dans Bortoft 2001, p.15).

À partir d'expériences semblables, Newton et Goethe ont une attitude totalement différente. Newton, soupçonnant un lien entre la lumière et la couleur, et percevant, à travers le prisme, des angles de réfraction différents selon les couleurs, isole le phénomène et fait un saut inductif pour expliquer l'image perçue sur le mur par l'idée que la lumière n'est pas homogène, mais « consiste en rayons diversement réfrangibles » et que les couleurs « correspondent à ces différents angles de réfraction » (Bortoft 2001, p.16). Goethe, regardant à travers le prisme, s'attend à voir apparaître les couleurs, telles que décrites par Newton, mais s'aperçoit que les couleurs n'apparaissent pas sur le blanc du mur; il doit se tourner vers la fenêtre pour les voir apparaître, sur le cadre, « la où la lumière et l'obscurité se rencontrent » (Zajonc 1993, p.193). Il va chercher à comprendre quelles sont les conditions nécessaires à l'apparition des couleurs. Comme Newton, il soupçonne bien que les couleurs ont un lien avec la lumière. Cependant, le prisme lui apparaît comme un élément potentiellement perturbateur, parce que « l'apparition des couleurs est tributaire de la forme particulière d'un morceau de verre » (Bortoft 2001, p.24). Il veut pouvoir expliquer la relation entre la couleur et la lumière « à l'aide d'un *phénomène primordial*, en recherchant quelle condition nécessaire devait s'ajouter à la lumière pour que la couleur apparaisse » (Steiner dans Goethe 2000, p.40). Là où Newton imagine « des corpuscules ou globules de lumière, qui se déplacent à vitesse égale dans le vide, mais à des vitesses différentes dans le verre » pour expliquer la dispersion des couleurs, Goethe découvre « le phénomène primordial de la couleur dans les couleurs du soleil et du ciel » (Bortoft 2001, p.19 et 24). Il constate que lorsque nous regardons le ciel, « la

qualité du bleu que nous voyons dépend de l'épaisseur de l'atmosphère à travers laquelle nous regardons l'obscurité du cosmos. Plus l'atmosphère est épaisse, plus nous avons un bleu de ton clair » (Bortoft 2001, p.25). Pour ce qui est du rouge et du jaune, ils apparaissent avec « l'obscurcissement de la lumière qui se produit lorsque celle-ci est vue à travers l'obscurité » (Bortoft 2001, p.25). C'est donc dans le phénomène lui-même, et non à partir de spéculations, que Goethe « put comprendre comment les couleurs résultaient des seules lumière et obscurité » (Bortoft 2001, p.25)⁴⁰.

Riche de cette expérience d'observation de la couleur changeante du ciel et du soleil en fonction de l'obscurité, Goethe put comprendre que le prisme n'était pas essentiel à l'apparition de la couleur; il ne pouvait, par conséquent, être considéré comme un élément fondamental pour expliquer la couleur. Pour établir un phénomène primordial, on doit trouver les conditions premières sans lesquelles le phénomène ne peut se produire. Ainsi, les angles de réfraction identifiés par Newton constituent sans doute une information intéressante, mais ne sont d'aucune valeur pour expliquer le phénomène de la couleur, qui ne découle pas de l'utilisation du prisme. Avec l'approche goethéenne, nous pouvons comprendre les couleurs, leur origine et saisir que l'ordre dans lequel elles apparaissent répond à une nécessité.

À partir de ces phénomènes, Goethe ne se serait pas senti justifié de se prononcer sur la nature de la lumière, comme le fait Newton, mais seulement sur le rapport entre la lumière et la couleur dans certaines conditions⁴¹. Ceci parce que la méthode utilisée par Goethe demeure véritablement dans l'expérience et que, pour ce faire, elle « n'attribue aucun autre contenu à la science que les événements objectifs; lesquels événements sont néanmoins connectés par un tissu de concepts (lois) que notre esprit découvre en eux » (Steiner 2000c, p.103). Si Newton était véritablement demeuré dans l'expérience, il n'aurait pas pu affirmer que la lumière était constituée de « rayons diversement réfringibles », et s'il avait poursuivi son exploration, il aurait pu constater que la lumière ne suffisait pas à l'apparition de la

⁴⁰ Il va sans dire que ni Newton ni Goethe n'ont établi leurs théories sur la couleur à partir d'une seule expérience. Notre objet n'est pas ici de les présenter, mais de considérer la différence dans l'attitude des chercheurs.

⁴¹ H. Bortoft souligne le problème soulevé par la tentative de Newton de « comprendre l'origine du phénomène à partir du produit final » — soit de comprendre la lumière à partir de la couleur —, en reprenant l'analogie faite par le poète et philosophe afghan Djālāl al-Dīn Rūmī qui a « défini cette façon générale de procéder comme la tentative *d'arriver au lait en partant du fromage* ». Ce qui, dans le cas de la théorie prismatique des couleurs de Newton, « reviendrait à affirmer que si le fromage provient du lait, c'est parce qu'il s'y trouve déjà. » Quant à la conception soutenue par Newton que les couleurs n'existent que dans les sensations humaines « elle équivaldrait alors à dire qu'il existe dans le lait une disposition au fromage, mais qu'elle n'est éprouvée comme telle que lorsqu'elle entre dans un système digestif humain. En contrepartie, la manière de procéder de Goethe peut se comparer à la tentative de comprendre le fromage en suivant le processus de sa fabrication » (H. Bortoft, *La démarche scientifique de Goethe*, 2001, p. 29-30).

couleur⁴². Maintenant que nous avons démontré qu'il est tout à fait possible de demeurer dans l'expérience sans pour autant limiter l'apport de la pensée, il nous faut considérer la méthode qui permet cela dans l'étude de la nature organique.

2.2.1.2.1 La nature organique

Dans sa présentation de la méthode goethéenne, Steiner écrit : « Goethe emprunte son mode d'observation au monde extérieur, il ne le lui impose pas » (Steiner 2000c, p.22). Il faut entendre par là que la façon appropriée d'observer les objets n'est pas unique et universelle. Nous pouvons d'ailleurs le constater dans notre vie quotidienne : par exemple, nous n'observons pas un livre de cuisine de la même façon qu'un écrit philosophique ni nous n'écoutons un concert rock comme une pièce de Bach. Notre attention, notre concentration varient selon le contexte et l'objet de notre observation. De la même façon, quand il est question de science, notre façon d'observer les phénomènes devrait s'ajuster à ce que leur nature exige. Or, ce qui distingue la nature inorganique de la nature organique, c'est que l'apparition ou la modification d'un phénomène inorganique résulte toujours de facteurs ou de modalités extérieurs : la courbe empruntée par la pierre dépend des forces de propulsion et d'attraction, la couleur dépend de la relation entre la lumière et l'obscurité. C'est pourquoi, « dans la nature inorganique, expliquer un événement signifie faire apparaître *les lois selon lesquelles il procède* d'autres réalités sensibles, le faire dériver d'objets qui, comme *lui*, appartiennent au monde sensible » (Steiner 2000c, p.110).

Ce qui caractérise la nature organique, en revanche, c'est le fait qu'elle ne résulte pas seulement de circonstances ou de facteurs extérieurs. Jacques Monod écrit : « l'organisme est une machine qui se construit elle-même » (cité dans Kaplan 2009, p.29). Kant décrit ainsi l'organisme : « un être organisé n'est [...] pas une simple machine; car celle-ci dispose exclusivement d'une force motrice, mais l'être organisé possède en soi une force formatrice qu'il communique aux matériaux qui n'en disposent pas (il les

⁴² Pour s'en rendre compte, on peut suivre Goethe et observer, par exemple, avec le prisme, d'abord un carton noir avec en son centre une bande blanche horizontale, ne laissant qu'une marge de chaque côté, puis, un carton blanc avec en son centre une bande noire étroite, horizontale, ne laissant qu'une marge de chaque côté du carton. On peut constater, dans le premier cas, une superposition du jaune et du bleu, d'où le vert apparaît « dans quelque chose d'équivalent au "spectre lumineux" décrit par Newton – la lumière et l'obscurité étant ici [...] dans la même configuration que lorsqu'un écran muni d'une fente étroite est éclairé par derrière ». Dans le second cas, « au lieu du jaune et du bleu clair se chevauchent à présent le violet et le rouge, et là où ils se rencontrent apparaît non plus le vert, mais une couleur rubis-magenta ». En outre, l'ordre des couleurs, de haut en bas, est inversé d'une expérience à l'autre, c'est-à-dire que dans le dernier cas, il se décline ainsi : bleu, violet, magenta, rouge, orange et jaune, alors que dans le premier, l'ordre correspondait à celui observé par Newton dans son expérience. Or, comme le souligne H. Bortoft, « cela n'a jamais été mentionné par Newton. Mais ce n'est guère étonnant, puisqu'il lui aurait fallu appeler cela le "spectre obscur", ce qui aurait été impossible à Newton qui pensait que les couleurs ne résultaient que de la lumière seule » (H. Bortoft, *La démarche scientifique de Goethe*, 2001, p. 29-31). Si Newton avait poursuivi ses expériences, il aurait pu constater cela et ses conclusions auraient été différentes.

organise) » (cité dans Kaplan 2009, p.30). Varela présente ainsi la différence entre les machines et les organismes : « Si les systèmes vivants sont des machines, ils sont des machines autopoïétiques physiques — c'est-à-dire qu'ils transforment la matière en eux-mêmes de façon que leur organisation soit le produit de leur opération. L'inverse semble tout aussi vrai : si un système physique est autopoïétique, il est vivant. Bref, nous affirmons que la notion d'autopoïèse est nécessaire et suffisante pour définir l'organisation des êtres vivants » (cité dans Kaplan 2009, p.29-30).

Plus encore, il n'est pas possible de percevoir dans le monde sensible ce qui détermine les phénomènes naturels et les organismes. On ne peut pas, par exemple, à partir de la simple observation extérieure d'une graine, déduire la forme que prendra la plante, ni à partir d'un œuf l'animal qui en sortira, et même une fois la plante bien établie, elle ne nous révèle pas, au regard de sa tige et de ses feuilles, à quoi ressemblera sa fleur, à moins de la connaître déjà. Ainsi, l'évolution, l'adaptation, la lutte pour l'existence ne sauraient être considérées seulement comme des résultantes de conditions extérieures à l'organisme. Par conséquent, l'unité qu'il est possible de déduire de l'assemblage des parties saisies par l'entendement, dans le cas du monde inorganique, n'est pas accessible dans le monde organique dont la relation entre les parties demeure mystérieuse. Il doit d'abord y avoir dans l'organisme, un facteur assurant une certaine permanence, une certaine autonomie dans la façon de réagir aux influences extérieures. Pour connaître l'organisme vivant, il faut donc non seulement s'intéresser aux conditions extérieures, mais aussi, et surtout, au principe donnant sa forme propre à l'organisme. Ce principe, dans la mesure où il apparaît différemment d'un individu ou d'un spécimen à l'autre, ne peut être qu'un « *modèle général de l'organisme*, qui comprend toutes les formes particulières de celui-ci » (Steiner 2000c, p.110).

Steiner raconte que l'attention portée par Goethe aux écrits de Spinoza lui avait permis de se préparer à envisager une solution au problème de la connaissance du monde organique. Dans les trois types de connaissance identifiés par Spinoza, le troisième, qui intéresse Goethe, est « celui dans lequel nous progressons de la représentation suffisante de la nature réelle de quelques attributs de Dieu jusqu'à la connaissance suffisante de la nature des choses [...] (que) Spinoza nomme la *scientia intuitiva*, le savoir *qui voit* » (Steiner dans Goethe 1999, p.42). Le Dieu de Spinoza, précise Steiner, « est le contenu idéal du monde, le principe qui anime, soutient et porte tout » (Steiner dans Goethe 1999, p.42). Il peut être vu soit comme un principe infini agissant sur les choses finies de l'extérieur sans s'impliquer ou se transformer lui-même en elles; on peut aussi le comprendre comme un principe infini s'exprimant dans les choses finies, « de telle sorte qu'il existe non plus au-dessus et à côté d'elles, mais en elles seulement » (Steiner dans Goethe 1999, p.42). La connaissance d'une chose implique donc de saisir le principe infini qui les constitue. À l'époque de Goethe, on estimait que le monde inorganique portait en lui-même son

principe parce qu'il pouvait être expliqué entièrement à partir de conditions appartenant au monde perceptible par les sens; mais comme les organismes ne semblaient pas pouvoir être compris en eux-mêmes, on les disait animés par un principe extérieur inaccessible⁴³.

C'est donc à l'encontre de la vision dominante, inspiré par Spinoza et soucieux de parvenir à une connaissance unitaire aussi bien pour l'organique que pour l'inorganique que Goethe entreprend son étude sur les plantes. Tout en reconnaissant l'importance et l'utilité des savoirs acquis par les études d'anatomie et de chimie, Goethe avait, par ailleurs, développé la conviction que le mode de connaissance en vigueur en son temps ne permettait pas de saisir la particularité d'un organisme, car, pour le connaître, on lui enlevait d'abord ce qui le distingue : la vie.

*Pour connaître et décrire une chose vivante,
On cherche tout d'abord à en chasser l'esprit;
On tient dans sa main les parties,
Ne manque, hélas! que l'esprit qui les lie* (Faust, vers 1936-1939, cité dans Goethe 1999, p.22)⁴⁴.

Or, Goethe refuse de se limiter à cette façon de concevoir l'organisme en laissant de côté ce qui lui apparaît le plus important pour se concentrer sur les détails extérieurs. « Le cadavre n'est pas la totalité de l'animal, quelque chose d'autre encore en fait partie, partie principale, et en cette occurrence, comme en toute autre, partie principale des plus principales : la vie, l'esprit qui rend toute chose belle » (Extrait de *Correspondances*, dans Goethe 1999, p.321). En cherchant à appréhender le vivant dans sa totalité, il constate dans ce qui apparaît aux sens extérieurs que le monde organique ne se présente jamais sous une forme stable, statique, mais se trouve plutôt en perpétuelle métamorphose, tout en demeurant le même. C'est l'origine, l'essence de ce « même », qu'il faut saisir, non pas comme une forme arrêtée, mais une idée

⁴³ D'un côté, les naturalistes vitalistes estimaient que les organismes étaient animés par une force de nature supérieure : « de même qu'il existe une pesanteur, une attraction et une répulsion chimiques, un magnétisme, etc., il y aurait une force vitale qui met en corrélation les substances organiques de telle sorte que l'organisme puisse se conserver, s'accroître, se nourrir et se reproduire ». D'un autre côté, pour les naturalistes mécanistes, la vie devait être tenue comme la manifestation d'un phénomène physico chimique complexe et ils espéraient pouvoir un jour expliquer l'organisme « en le réduisant, comme une machine, à l'action de forces inorganiques » (R. Steiner, *Goethe et sa conception du monde*, 1985a, p. 110-111).

⁴⁴ R. Steiner a certainement cité Goethe en allemand, mais la traductrice ne précise pas si cet extrait vient de sa propre traduction ou d'une autre. Cependant, dans la traduction de Jean Malaplate, il est plutôt écrit : « Quand on veut connaître ou décrire/Un objet quelconque qui vit/On en ôte d'abord l'esprit; /On tient alors chaque partie : /Il ne manque plus que la clé. /C'est l'encheiresis naturae/Comme l'appelle la chimie/Se moquant d'elle-même, hélas, sans ironie! » (Goethe, *Faust I et II*, 1984, p. 87). Voici ce qu'écrit Jean Lacoste au sujet de l'*encheiresis naturae* : « Par cette "Encheiresis naturae", curieux mélange de grec et de latin, qui signifie quelque chose comme le "tour de main de la nature", "l'opération de la nature", "l'art de la nature", Méphistophélès plonge l'étudiant dans la perplexité : "Je ne puis tout à fait vous comprendre". De fait, comment pourrait-il comprendre que Méphistophélès, qui semble se laisser emporter par sa propre verve et parle maintenant non plus de la pensée, mais des êtres vivants et de la chimie, reprend un souvenir qui vient également des années d'étudiant de Goethe? Mais cette fois à Strasbourg, où Goethe avait suivi les cours d'un professeur de chimie et de botanique pendant le semestre d'hiver 1770-1771, Jacob Reinhold Spielmann (1722-1783), qui déjà critiquait, dans ses *Institutiones chemiae* de 1763, la science qui décompose et analyse la matière vivante en pensant ainsi lui arracher son secret. Reste en effet insaisissable "le lien spirituel", "l'esprit" — "l'âme", dit la traduction de Gérard de Nerval —, l'énergie, qui unit les différents éléments et assure l'unité mystique, mystérieuse, de la substance » (J. Lacoste, « Avec un regard d'humilité », 2004, p. 34).

« ou un élément fixé pour un instant seulement dans l'expérience » (Goethe 1999, p.76). Pour y parvenir, il faut adapter notre mode d'observation à ce qu'exige la compréhension du vivant. « Ce qui est formé est aussitôt transformé, et si nous voulons parvenir à une certaine vision vivante de la nature, nous avons à nous maintenir nous-mêmes aussi mobiles et plastiques que l'exemple par lequel elle nous précède » (Goethe 1999, p.76-77). Aucun effort n'est pourtant épargné ni aucune connaissance obtenue par des observations sensibles, sur la diversité des plantes et de leur morphologie, sur leur milieu de vie, sur les conditions extérieures et leurs effets sur les plantes, sur la façon dont elles s'adaptent aux différents sols et aux variations climatiques. Il y a là tout un travail de l'entendement qui isole différents phénomènes, les classe, les compile, mais vient le moment où pour comprendre, il faut appeler la raison.

Dès lors que je pouvais les rassembler sous un concept unique, il m'apparut peu à peu de plus en plus clairement que le regard pourrait être vivifié jusqu'à atteindre un mode d'observation plus élevé encore, exigence qui à cette époque était présente à mon esprit sous la forme sensible d'une plante primordiale suprasensible. Je suivais toutes les transformations telles que je les rencontrais, et c'est ainsi qu'au terme ultime de mon voyage, en Sicile, apparut clairement à mes yeux l'identité originelle de toutes les parties du végétal (Goethe 1999, p.101).

C'est par ce qu'il nomme « *faculté de juger intuitive* » que Goethe parvient à saisir la plante originelle, l'« élément primordial », le type (Goethe 1999, p.199). Cet élément primordial, ce type, bien qu'il ait été perçu par Goethe suite à un immense effort de recherche, n'est pas une construction conceptuelle ni une abstraction tirée d'observations sensibles. C'est à partir d'un mode supérieur d'observation et de pensée qu'il est saisi, à la fois dans sa forme et dans son contenu. « Ce qui caractérise l'intuition, écrit Steiner, c'est que dans son contenu, il doit nous être donné davantage que ce contenu lui-même, et que l'on sache *sans démonstration*, simplement par conviction immédiate, ce que déterminent les pensées » (Steiner 2000c, p.120). Le type est, par conséquent, un concept ne pouvant être saisi qu'intuitivement et qui, comme les concepts « être », et « vie », n'a pas à reposer, et ne peut pas reposer, sur une démonstration matérielle, « parce qu'on l'acquiert en union indissociable avec le contenu » (Steiner 2000c, p.120). Comme l'organisme est en constante transformation du point de vue de son apparence, et que par conséquent les concepts qu'on peut associer à nos perceptions sensibles sont toujours conjoncturels et déjà dépassés, son principe unitaire, ce qui demeure au-delà du temps et des métamorphoses, « ne peut être saisi que dans un concept intuitif » (Steiner dans Goethe 1999, p.45).

Le type, écrit Steiner, « joue dans le monde organique le même rôle que la loi naturelle dans l'inorganique » (Steiner 2000c, p.114). C'est-à-dire qu'il nous permet de saisir l'unité à laquelle appartient le phénomène particulier. De la même façon qu'une loi préside à différents phénomènes particuliers, le type se manifeste à son tour sous divers aspects. « Le nombre de ces aspects est infini, car ce qui fait que la forme primordiale s'individualise, se particularise, n'a aucune importance pour cette forme

primordiale elle-même » (Steiner 2000c, p.114). Ce qui distingue pourtant l'inorganique de l'organique, c'est que la loi naturelle et le phénomène sont deux choses distinctes, l'une régissant l'autre de l'extérieur; alors que le type se fond dans l'organisme, et ne peut pas être conçu comme un principe achevé qui agirait sur l'organisme comme la loi sur l'objet. Dans la nature inorganique, les phénomènes se succèdent fortuitement, les uns causant les autres dans une chaîne sans fin; pour comprendre les processus, nous devons saisir la loi, nous obtenons l'unité en réunissant le phénomène et son concept⁴⁵. Dans l'organisme, l'unité est déjà présente dès le départ; pour comprendre le phénomène particulier, il faut donc, à partir du type, de l'unité, développer une forme particulière. « Dans le type l'idéal et le réel sont devenus une unité, le multiple ne peut être expliqué que comme procédant d'un point du tout qui lui est identique » (Steiner, dans Goethe 1999, p.48).

Ces distinctions font en sorte que la méthode scientifique s'appliquant à l'inorganique, qui consiste à démontrer l'occurrence d'un phénomène dans certaines conditions, n'est pas adaptée à l'organisme. En effet, le type détermine l'organisme de l'intérieur, il n'établit pas de rapports nécessaires entre des phénomènes étrangers les uns aux autres. Par exemple, le type ne détermine pas les effets combinés de la sécheresse et du vent sur la plante, mais il détermine la forme et le devenir de celle-ci selon certaines circonstances. La méthode appropriée à l'organisme est plutôt celle qui procède par développement. C'est-à-dire que pour permettre à la pensée de coïncider avec la perception, il faut partir du modèle général (type) et développer, par la pensée, des formes organiques particulières avec lesquelles les organismes impliqués dans l'expérience devraient correspondre (Steiner 2000c, p.118). Notre participation demande plus de présence, d'intensité et d'implication.

Quand nous réfléchissons au sujet des choses de la nature inorganique, la perception sensible nous procure le contenu : notre organisation sensorielle nous fournit déjà ce que, dans l'organique, nous recevons uniquement par l'esprit. Pour percevoir le sucré, l'amer, la chaleur, le froid, la lumière, la couleur, etc., il suffit d'avoir des sens en bon état. À la matière, nous devons simplement ajouter la forme, que nous trouvons *dans le penser*. Mais dans le type, contenu et forme sont étroitement liés. C'est pourquoi le type ne détermine pas le contenu de façon purement formelle, comme le fait la loi, mais il le pénètre de l'intérieur, comme son bien propre, de façon vivante. À notre esprit incombe la tâche de participer activement à produire le contenu en même temps que l'élément formel (Steiner 2000c, p.119).

C'est par le mode de penser intuitif qu'on peut parvenir à engendrer à la fois le contenu et la forme, et ce mode de penser se caractérise précisément par le fait qu'il ne requiert ni ne permet une démonstration concrète. Si on a souvent reconnu l'apport de l'intuition aux découvertes scientifiques,

⁴⁵ Cependant, pour obtenir une totalité fermée, il nous faut comprendre « l'ensemble de l'inorganique comme *un* système » (R. Steiner, *Une théorie de la connaissance chez Goethe*, 2000c, p. 114).

on a toujours refusé qu'elle puisse constituer un « principe scientifique », estimant qu'il fallait démontrer les résultats auxquels elle donnait accès « pour que cela ait une valeur scientifique » (Steiner 2000c, p.121). Pourtant, si la pensée du type ne peut être démontrée, il en est de même de la pensée être, et elles sont toutes deux accompagnées d'un sentiment de vérité, parce que l'une comme l'autre sont unies indissociablement avec leur contenu. Cette exigence de démonstration de la science moderne est liée à la conception kantienne voulant que la pensée ne permette pas d'accéder à l'essence des choses. Dès lors, tout ce qui n'est pas démontrable est réputé relever du domaine de la foi. Mais si on considère, avec Steiner, que toute démonstration fait aussi, nécessairement, référence à la pensée, que la pensée, non seulement permet de saisir cette essence, mais « se meut avec l'essence dans la réalité », que dans l'intuition « aucune vérité ne nous est imposée de l'extérieur puisque [...], *il n'y a pas* d'extérieur ni d'intérieur », alors il n'y a pas de raison d'accorder plus de valeur scientifique à une démonstration qu'à une intuition (Steiner 2000c, p.123).

Si Goethe est parvenu à percevoir, avec les yeux de l'esprit, la plante originelle, ses études sur les animaux ne sont pas parvenues à un tel aboutissement. C'est-à-dire qu'il n'est pas arrivé à « saisir en un seul concept la loi de la forme animale entière, comme il y était parvenu pour la forme végétale » (Steiner 1985a, p.121). Cependant, sa conviction demeure que « l'unité de l'organisme animal repose aussi sur un organe fondamental, capable de se manifester sous des formes diverses » (Steiner 1985a, p.121). De même, s'agissant de l'Homme, c'est dans sa forme que Goethe voulait étudier la loi de son développement et c'est dans sa structure fondamentale qu'il trouve sa distinction avec l'animal. « Un type unique, commun aux animaux et à l'homme, commence à se dessiner, mais avec une structure entièrement destinée, chez les premiers, aux fonctions animales, tandis qu'elle sert de base, chez le second, au développement de l'esprit » (Steiner 1985a, p.101). À partir des travaux scientifiques de Goethe, d'une « ébauche de morphologie » notamment, Steiner devine une volonté de « décrire l'essence de l'organique, telle qu'elle s'était révélée à lui au cours de ses réflexions sur les animaux et les plantes » (Steiner 1985a, p.134). Partant de cet archétype, il aurait ensuite montré comment il se développe « d'une part dans le sens du monde végétal » et d'autre part dans les formes animales les plus simples jusqu'aux animaux supérieurs et à l'Homme (Steiner 1985a, p.134). C'est une véritable science du monde vivant que Goethe aurait voulu constituer, une « morphologie générale des organismes » qui aurait permis d'intégrer les lois de l'anatomie, de l'histoire naturelle, de la physique, de la chimie, de la zoonomie et de la physiologie à une conception vivante de l'organisme (Steiner 1985a, p.135).

Bien que Goethe soit parvenu à une vision intuitive, à la perception de l'idée, Steiner soutient qu'il n'a jamais examiné l'activité par laquelle il y parvenait. C'est-à-dire qu'il n'a pas soumis son activité de

penser à l'observation, comme nous l'avons fait dans notre expérience d'observation du penser dans le chapitre précédent. S'il a ressenti la liberté que procure la perception du monde idéal, il n'a pas pu prendre conscience de sa propre relation à la connaissance à laquelle il accédait. « Goethe n'est jamais parvenu à l'intuition immédiate de l'acte libérateur, réservé à qui s'observe dans l'acte même de connaissance » (Steiner 1985a, p.78). Il entretenait une certaine méfiance vis-à-vis du « connais-toi toi-même » et estimait que pour se connaître il fallait plutôt connaître le monde. C'est pourquoi, bien qu'il s'adonnait à des exercices spirituels, il évitait l'introspection. Or, selon Steiner, c'est bien l'inverse qui est vrai : pour connaître le monde, l'Homme doit d'abord se connaître lui-même et pour cela, il ne doit pas hésiter à tourner son regard vers son intériorité, saisir son être propre dans sa pensée.

Au-dehors, tout n'est, pour nos sens, que reflet, exemple ou symbole. Au-dedans se révèle la forme originelle. Tout ce qu'on nomme impénétrable, insondable, divin, l'homme en perçoit intérieurement la véritable essence. Saisissant immédiatement l'idéal en lui, il apprend à le rechercher et à le reconnaître dans tout phénomène extérieur, dans la nature tout entière. Quand on a connu intérieurement l'intuition de l'idée, on ne recherche plus à découvrir un dieu « caché » derrière les phénomènes : on saisit le divin sous ses diverses métamorphoses dans la nature même (Steiner 1985a, p.84).

Goethe serait donc arrivé à une certaine limite, dans sa compréhension de la nature humaine notamment, et particulièrement dans sa possibilité de saisir en quoi l'Homme est porteur de ses actes moraux. Il était d'ailleurs conscient du caractère inachevé de sa manière de penser : « J'avais conscience de poursuivre des buts élevés qui ne manquaient pas de grandeur, mais *je fus toujours incapable de saisir les conditions de mon effort*; je remarquais bien ce qui me manquait, comme ce que j'avais en trop; aussi n'ai-je point négligé de me former, vers le dehors autant que de l'intérieur, mais sans résultat » (Goethe cité dans Steiner 1985a, p.90).

C'est dans la voie ouverte par Goethe que Steiner inscrit son travail scientifique de recherche spirituelle visant à approfondir la connaissance de l'Homme et du monde : « Je vois dans la science spirituelle de tendance anthroposophique [...] le mode de connaissance auquel doit parvenir l'homme qui a assimilé les idées de Goethe sur la nature, et qui veut étendre au domaine de l'esprit le champ de son expérience » (Steiner 1985a, p.193).

2.2.2 La science de l'esprit

Autant la méthode pour appréhender l'inorganique se distingue de celle utilisée pour l'organique, autant cette dernière diffère de celle qui permet de connaître les sciences de l'esprit. Dans les sciences de la nature, inorganiques et organiques, l'Homme doit parvenir à saisir la légalité interne des phénomènes,

qui n'apparaît pas à la perception sensible, parachevant ainsi « l'œuvre de la création ». Si l'Homme n'était qu'un être sensoriel, il serait simple spectateur d'une nature régie par des lois jamais formulées. Mais grâce à sa pensée, il peut trouver l'élément manquant : « Le penser est le dernier maillon dans la série des processus qui construisent la nature » (Steiner 2000c, p.126). Par la science de l'inorganique et de l'organique, « dans la conscience de l'homme, c'est la nature qui s'explique avec elle-même » (Steiner 2000c, p.126). Dans les sciences de l'esprit, le contenu est lui-même spirituel et se présente déjà imprégné de sa légalité; on parle ici de ce qui concerne l'humain, ses créations, ses idées, ses réalisations : « l'esprit humain individuel, les créations culturelles ou littéraires, les convictions scientifiques successives, les œuvres d'art » (Steiner 2000c, p.126). Le rôle de la science n'est donc plus de saisir l'essence des phénomènes perçus. Dans la science de l'esprit, « l'homme s'explique avec lui-même et avec son espèce » (Steiner 2000c, p.126). C'est-à-dire qu'il s'agit du domaine où ce qui importe concerne l'Homme et ses relations avec les autres, et cela ne saurait être appréhendé comme des interactions phénoménales du monde inorganique, où les lois s'imposent de l'extérieur ni comme « une forme particulière d'un type général » à l'image du monde organique (Steiner 2000c, p.127).

C'est pourtant bien ce que la science moderne tente de faire lorsqu'elle veut expliquer les comportements humains par des processus génétiques, hormonaux, neuronaux ou encore par des relations causales attribuables à l'environnement. Cependant, pour Steiner, ce n'est pas ainsi que l'humain doit agir. « *Ce que l'homme est, il doit l'être par lui-même* » (Steiner 2000c, p.127). Le recours de Steiner, dans cette citation, à une forme qui semble obliger, orienter l'action humaine dans un certain sens, laisse entendre qu'il est tout à fait possible qu'il en soit autrement, c'est-à-dire que l'être humain pourrait, dans les cas extrêmes, abandonner sa spécificité et se laisser déterminer de l'extérieur, par son environnement, ou de l'intérieur, par sa part animale. Il faut y voir à la fois l'espoir que l'humain choisisse de se donner ses propres lois, et la possibilité qu'il y renonce. Comme dans le *Discours sur la dignité de l'homme*, où Pic de la Mirandole attribue à l'Homme la possibilité de se donner sa propre forme « librement, à la façon d'un peintre ou d'un sculpteur. Tu pourras dégénérer en formes inférieures, comme celles des bêtes, ou régénéré, atteindre les formes supérieures, qui sont divines » (Pic de la Mirandole 1993, p.5). Pour Steiner, c'est justement la mission des sciences de l'esprit d'offrir la possibilité à l'Homme de se donner une forme supérieure, celle de la liberté, car la seule façon d'atteindre cette liberté passe par la connaissance : « L'homme doit connaître le monde de l'esprit pour déterminer, en fonction de cette connaissance, comment il y participera » (Steiner 2000c, p.127). Pour que sa participation soit libre, l'Homme doit pouvoir se donner sa propre loi; son être agissant et ce qui le régit doivent se confondre, contrairement à ce qui se passe dans la nature où la cause et l'effet, la loi et son action, sont séparés. C'est donc l'idée de liberté qui doit être au centre des sciences de l'esprit.

Pour saisir le monde organique, Goethe est parvenu à la perception du type, de la généralité qui se développe en de multiples particularités. Dans les sciences de l'esprit, pour comprendre un individu « ce qui importe, ce n'est pas l'idée telle qu'elle vit dans la généralité (type), mais l'idée telle qu'elle se présente dans l'être particulier (individu) » (Steiner 2000c, p.128). C'est-à-dire que l'humanité ne constitue pas une généralité, un phénomène originel, comme la plante originelle, qui se développerait dans chacun des êtres humains. Ce sont les êtres humains particuliers qui conditionnent l'idée d'humanité. Comme ce sont les individus particuliers qui font l'histoire. L'idée se manifeste directement dans chaque individu, et c'est elle qui importe, non pas telle qu'elle se manifeste accidentellement, non pas les formes qu'elle présente à la perception sensible et qui dépendent de facteurs contingents, mais bien sous sa forme idéale, celle de la personnalité. Car c'est cette personnalité qui aspire à la liberté et à l'atteinte d'« une existence reposant réellement sur soi-même » (Steiner 2000c, p.128). Par conséquent, c'est sur une connaissance des personnes, que les sciences de l'esprit reposent, car elles sont déterminantes. « Ce qui caractérise les sciences de l'esprit, c'est que la loi y est donnée par le particulier; ce qui caractérise les sciences de la nature, c'est que ce rôle incombe au général » (Steiner 2000c, p.129). Plus encore, contrairement aux sciences de la nature, où l'étude des phénomènes particuliers nous intéresse dans la mesure où elle nous permet d'accéder à une loi générale, dans le cas des sciences de l'esprit, c'est au particulier, à la personne que nous voulons accéder, et l'étude du *général* ne nous intéresse que tant qu'elle « nous éclaire sur le *particulier* » (Steiner 2000c, p.129).

Ainsi, en psychologie, par exemple, c'est l'esprit qui s'observe lui-même. La psychologie, telle que la conçoit Steiner, repose sur le principe voulant que les propriétés de l'esprit soient celles qu'il s'attribue lui-même. Ce qui implique que les facultés, qualités et caractéristiques que l'Homme ne se reconnaît pas sont attribuées à un phénomène étranger. La méthode appropriée est « l'appréhension de soi-même », mais il ne faut pas en déduire que la psychologie est la « science des propriétés accidentelles de tel ou tel individu humain » (Steiner 2000c, p.130). En effet, pour parvenir à cette appréhension de soi-même, nous devons adopter une position de surplomb, « le regard d'en haut » des philosophes antiques (Hadot 2008, p.99). Les propriétés que nous devons considérer sont celles qu'on peut attribuer à l'esprit humain en général : « Nous dégageons l'esprit individuel de ses limitations accidentelles, de ses caractéristiques accessoires, et nous cherchons à nous élever jusqu'à l'observation de l'individu humain en général » (Steiner 2000c, p.130). Il ne faut pas confondre l'individu humain en général avec le type, mais le voir comme un concept généralisé de l'individu, de la personne qui s'autodétermine. L'esprit humain n'est pas comme un type qui se manifesterait sous différentes formes, il n'a « qu'une seule forme » qui habite entièrement l'Homme et qu'on doit « dégager [...] de son entourage » pour pouvoir la connaître, car cet entourage, cet environnement ont sur lui l'effet de jeter un voile, en quelque sorte, sur sa vraie nature

(Steiner 2000c, p.128). « Si l'on veut parvenir à l'esprit, on doit faire abstraction des manifestations par lesquelles il s'exprime, des actes spécifiques qu'il accomplit, et l'observer en soi. Il faut découvrir comment il agit de toute façon, et non pas comment il a agi dans telle ou telle situation » (Steiner 2000c, p.131).

En pratiquant l'observation de soi, l'individu doit pouvoir se reconnaître comme l'unité présidant à toutes les manifestations de son être. Il résulte de cela, selon Steiner, « que l'on peut seulement élaborer une véritable psychologie si l'on pénètre jusqu'à l'esprit en tant qu'être actif » (Steiner 2000c, p.132). De son côté, la psychologie expérimentale, qui axe son étude non pas sur l'esprit humain, mais sur ses manifestations, nous prodigue des informations contingentes, relatives à l'environnement. En copiant sa méthode sur le modèle de la science de l'inorganique, cette « science de l'âme sans âme » demeure silencieuse sur le véritable moteur, la véritable origine des actions humaines (Steiner 2000c, p.132). Pourtant, nous avons chacun l'expérience intérieure de l'unité de notre moi et nous lui rattachons non seulement nos actions, mais toutes les manifestations de notre esprit. Considérer les actions humaines en faisant abstraction de l'intention, de la volonté dont elles émanent, ne relève pas de la psychologie. Celle-ci repose, selon Steiner, sur la reconnaissance de la volonté, du ressentir et du vouloir, comme des manifestations de l'esprit, « expressions de la personnalité » (Steiner 2000c, p.133). Quand Steiner écrit que la personnalité humaine, l'esprit humain n'a que les facultés qu'il s'attribue, il faut mesurer les conséquences de la non-attribution de la pensée, du sentiment ou de la volonté à l'esprit humain et leur association à des processus physiologiques ou autres. On ne peut comprendre que ce qu'on reconnaît, et on ne peut maîtriser que ce qui est à notre portée. L'être humain ne saurait être en mesure de maîtriser ses émotions, de développer sa pensée, d'orienter sa volonté si elles ne lui appartenaient pas. Il n'aurait ainsi aucune possibilité de se connaître lui-même, de se prendre en main, et d'aspirer à la liberté. On le voit bien, dans les sciences de l'esprit, la méthode est à la fois un moyen et un but.

Cependant, l'Homme ne vit pas seul et isolé, il est aussi lié à une société, à un peuple auquel il appartient et qui a une influence sur sa possibilité de s'accomplir individuellement et de contribuer aux réalisations de l'organisme social. Pour Steiner, les sciences sociales et politiques ont justement cette responsabilité d'« étudier comment l'individualité vit au sein d'une nation » et de trouver la forme, la constitution de l'organisme de l'État qui permette à « l'individualité du peuple » de s'exprimer (Steiner 2000c, p.134). Cela signifie qu'il n'apparaît pas juste de vouloir imposer aux sociétés un modèle préfabriqué d'organisme social, car celui-ci devrait être à l'image du peuple concerné : « il doit simplement faire ressortir ce qui existe inconsciemment dans le caractère de ce peuple » (Steiner 2000c, p.134). C'est à l'ethnologie que revient la tâche d'étudier l'individualité des peuples, plus précisément

dans ce qu'elle a de « raisonnable » et qui se présente comme une forme « d'individu immortel » pour reprendre les termes de Goethe : « Nous devons considérer le monde raisonnable comme un grand individu immortel qui produit sans relâche la nécessité et parvient ainsi à se rendre maîtres du hasard » (cité dans Steiner 2000c, p.134).

Néanmoins, il ne faut pas voir dans cet « individu immortel » une forme figée imposant son agir à l'individu. Si elle l'imprègne de certains caractères propres à son peuple, elle ne le détermine pas, mais lui sert, en quelque sorte, de guide, tant qu'il n'est pas libre, c'est-à-dire en mesure de porter en lui-même les fondements de ses actes. Steiner refuse d'accorder à des phénomènes ou des influences extérieures une direction dans les impulsions humaines. L'histoire ne répond pas à un plan, mais reflète les contributions humaines aux sociétés, reposant sur des buts que les personnes se sont fixés. Il ne saurait être question, ici, de chercher dans le monde extérieur des relations de cause à effet. « Un fait historique, en tant qu'idéal, est déterminé par un facteur idéal » (Steiner 2000c, p.139). On ne pourrait soutenir que Hitler est la cause de la Seconde Guerre mondiale, pas plus que toute condition extérieure. La réalité de l'histoire est de l'ordre des idées et la façon de les appréhender implique de s'en tenir à cet objet idéal. Par conséquent, en histoire comme en ethnologie et en psychologie, la méthode se fonde sur « l'appréhension directe de la réalité idéelle » (Steiner 2000c, p.140). « Leur objet est l'idée, le spirituel, comme l'objet de la science inorganique était la loi naturelle et celui de la science organique, le type » (Steiner 2000c, p.140).

2.2.2.1 La méthode des sciences de l'esprit

Cette méthode des sciences de l'esprit, elle repose, comme la méthode goethéenne, entièrement sur le chercheur lui-même, sur sa capacité et sa volonté de développer ses facultés. De la même façon que Goethe est parvenu à percevoir la plante originelle par la pratique assidue d'exercices lui ayant permis de développer son regard extérieur et son regard intérieur, l'appréhension directe de la réalité idéelle ne peut être réalisée sans implication sérieuse dans un travail sur soi-même, dans une autoéducation. C'est en ce sens qu'on peut dire que pour Goethe, comme pour Steiner, le but de la connaissance est l'évolution humaine, l'évolution de l'individu, et un chemin vers la liberté. C'est aussi ce qui les distingue le plus de la science actuelle. En effet, cette dernière s'est grandement transformée par les découvertes de la physique quantique, mais celles-ci n'ont pas entraîné de changement quant à l'approche adoptée. Une approche qui, en se plongeant dans la matière, nous a conduit jusqu'à sa plus petite manifestation, le quark, sans jamais pour autant échapper à l'ignorabimus prononcé, en 1872, par

Émil du Bois-Reymond⁴⁶. Pourtant, la nature et l'existence même de la matière posent problème⁴⁷, nous l'avons vu plus tôt, et certains vont jusqu'à affirmer une correspondance avec l'esprit, dont David Bohm : « À un niveau très profond, la matière et la conscience sont complètement inséparables et liées, exactement comme dans un jeu vidéo où le joueur et l'écran sont unis par la participation à un processus commun. Dans cette perspective, l'esprit et la matière sont deux aspects d'un seul et même tout et ne sont pas plus séparables que le sont la forme et le contenu » (Téodorani 2011, p.88). Dans un tel contexte, et quand on considère que pour suivre la matière dans ses manifestations, on a recours à des entités métaphysiques imaginaires, la méthode goethéenne complétée par Steiner se présente comme une avenue particulièrement intéressante. La seule peut-être susceptible d'assurer à l'être humain le dépassement de l'ignorabimus, d'accéder à une connaissance qui ne soit pas probabiliste et, par conséquent, lui ouvre une voie vers la liberté.

2.2.2.1.1 Les degrés de la connaissance

Steiner distingue quatre degrés de connaissances que le chercheur traverse dans sa démarche intérieure pour parvenir à une connaissance du vivant et de l'esprit : la connaissance matérielle, la connaissance imaginative, la connaissance inspirée et la connaissance intuitive (Steiner 2000a, p.19). À chacun de ces types de connaissances entrent en jeu différents éléments. Ainsi, la connaissance matérielle implique quatre éléments, à savoir : « 1. *l'objet* qui impressionne les sens; 2. *l'image* que se fait l'homme de cet objet; 3. le *concept* par lequel l'homme saisit intellectuellement une chose ou un processus; 4. le "*Moi*" qui se forme image et concept, à partir de l'impression produite par l'objet » (Steiner 2000a, p.19). La connaissance matérielle porte donc sur un objet dont le Moi se fait une image, une représentation, et dont il doit saisir le concept s'il veut le connaître; le Moi assure l'unité et, par sa mémoire, une permanence nécessaire à la connaissance. Dans la connaissance imaginative, l'objet extérieur n'est plus présent. Ce ne sont plus les sensations qui fournissent l'objet d'étude, mais l'*Imagination*⁴⁸. C'est-à-dire qu'à ce degré de connaissance, il faut avoir acquis la faculté de créer soi-même des images intérieures

⁴⁶ Cet *ignorabimus*, plusieurs scientifiques semblent le tenir comme une certitude, qu'il s'agisse d'un réel voilé, comme chez Bernard d'Espagnat ou de limites propres à la connaissance comme chez Hervé Zwirn.

⁴⁷ « Si l'on avait initialement supposé que le "transcendental" serait refoulé de plus en plus loin au fur et à mesure de l'évolution de la science, parce qu'en définitive tout devait être accessible à une explication rationnelle, il apparaissait maintenant au contraire que le monde matériel qui était à portée de notre main se dévoilait de plus en plus comme une illusion et se volatilisait dans une réalité où ce n'était plus la matière qui dominait, mais la forme » (H.-P. Dürr, *De la science à l'éthique, physique moderne et responsabilité scientifique*, 1994, p.116).

⁴⁸ R. Steiner précise qu'il ne faut pas entendre cette imagination dans le sens courant du terme, mais plutôt dans le sens où ce sont des *images* qui sont perçues intérieurement. « Le terme "imaginatif" doit simplement faire allusion à la nature qualitative du contenu de l'âme. Par sa *forme*, ce contenu est semblable aux imaginations de la conscience ordinaire, sauf que dans le monde physique une imagination ne se rapporte pas directement à une réalité, alors que les imaginations que perçoit l'investigateur spirituel peuvent être attribuées à une réalité suprasensible avec autant de certitude que, par exemple, dans le monde physique, la représentation d'une couleur est attribuée incontestablement à une réalité objective » (R. Steiner, *Philosophie et Anthroposophie*, 1997c, p. 138)

pleines de contenu, sans qu'elles correspondent à des objets sensibles. Ces images « sont aussi vivantes et vraies que les images sensibles, mais elles procèdent, non du domaine de la “matière”, mais du domaine de “l’âme” et de celui de “l’esprit” » (Steiner 2000a, p.23). On parvient à ces images par des exercices de méditation et « une préparation très minutieuse pour pouvoir distinguer l'illusion de la réalité dans ce monde d'images supérieur » (Steiner 2000a, p.24). Mais il faut s'attendre à être confronté à des illusions que seule l'expérience permettra d'éviter. Dans la connaissance inspirée, il n'y a plus d'image, il reste le concept et le Moi. C'est l'inspiration qui offre l'objet de connaissance dans un monde entièrement spirituel. Pour faire une analogie avec notre vécu sensible, Steiner compare cette expérience à celle de la perception sonore « mais il ne s'agit pas des sons que l'on entend dans la musique sensorielle; on entend plutôt résonner des “sons purement spirituels”. On commence par “entendre” ce qui se passe à l'intérieur des choses » (Steiner 2000a, p.26). C'est à l'essence des choses que l'inspiration accède en se mettant à l'écoute. Au dernier degré de la connaissance, celui de l'Intuition⁴⁹, il ne reste que le Moi. Le chercheur a « le sentiment qu'il ne se trouve plus à l'extérieur, mais à l'intérieur des choses et des processus dont il acquiert la connaissance » (Steiner 2000a, p.27). Dans la vie courante, la seule intuition que nous puissions avoir est celle de notre Moi. « Car le *Moi* n'est nullement perceptible de l'extérieur, il ne peut être vécu qu'intérieurement » (Steiner 2000a, p.28). Il faut donc, pour atteindre la connaissance Intuitive, acquérir la faculté de s'extraire de son propre Moi pour « pouvoir se fondre avec le “soi”, c'est-à-dire le “moi” d'une autre entité ». (Steiner 2000a, p.29). Zajonc attire notre attention sur des indices que nous pouvons avoir, dans notre vie quotidienne, de ce type de connaissance, alors que nous nous oublions pour nous mettre à la place d'une autre personne. « Nous pouvons sentir ce que sent l'autre, anticiper ses pensées et ses actions. Dans de tels moments, nos actions ne sont pas guidées par nos propres intérêts, mais par notre intérêt compatissant pour l'autre » (Zajonc 2012, p.268).

À chacun des degrés, la connaissance s'approfondit. Il va sans dire que ces différents degrés de la connaissance sont autant d'étapes d'un développement personnel qui n'est pas sans effort, mais ceux-ci font justement partie de la méthode.

Tout savant se sert d'instruments et de méthodes; il crée des instruments avec ce que la nature lui fournit. Le mode de connaissance supra-sensoriel se sert aussi d'un instrument, mais c'est l'homme lui-même. Et il faut tout d'abord préparer cet instrument en vue de la recherche spirituelle. Il faut que les facultés et les forces qui sont données à l'homme par la nature, sans qu'il y soit pour rien, se transforment en facultés et en forces supérieures. C'est ainsi qu'il peut faire de lui-même l'instrument de ses recherches dans le monde supra-sensible (Steiner 1983b, p.26-27).

⁴⁹ Steiner précise ici qu'il « faut toutefois s'affranchir du concept habituel d'“Intuition” qui désigne toute expérience d'un contenu de conscience vécu directement au niveau du sentiment » (R. Steiner, *Philosophie et Anthroposophie*, 1997c, p. 147).

Steiner a donné, dans plusieurs écrits et conférences, de nombreuses indications accompagnant chacune des étapes du développement de la connaissance, sur des exercices de contrôle de la pensée, du sentiment, de la volonté, et sur des méditations. Il est important de souligner que ce développement des facultés de connaissance va toujours de pair avec un progrès moral de l'individu, et que des exercices en ce sens sont aussi proposés. Le physicien Arthur Zajonc pratique depuis de nombreuses années ce chemin de connaissance, cette « épistémologie de l'amour » pour employer ses termes, dont il a eu l'occasion de retrouver plusieurs principes chez d'autres auteurs, comme Emerson et Thoreau et aussi dans des approches orientales. Il résume ainsi ce qu'il appelle « les neuf caractéristiques de la recherche contemplative : le respect, la douceur, l'intimité, la participation, la vulnérabilité, la transformation, la formation d'un organe, l'illumination, la compréhension » (Zajonc 2012, p.246). La connaissance, du point de vue de Steiner, est une démarche qui nous rapproche de l'objet et des êtres, une démarche qui est aussi une éthique.

L'approche préconisée par Steiner se caractérise en ce qu'elle a la pensée pour point de départ, l'expérience d'observation de la pensée telle que nous en avons présenté un aperçu dans le premier chapitre, et elle repose sur une démarche consciente dans toutes ses étapes, ce qui la distingue de certaines conceptions mystiques⁵⁰. Dans la mesure où l'approche Steinerienne est souvent mal comprise, il apparaît important que cette distinction soit claire.

Dans le domaine des forces de la connaissance spirituelle, je récusé toute activité humaine qui conduit au-dessous de la pure pensée; je n'admets que celle qui mène au-dessus de cette pure pensée. Une prétendue connaissance qui n'a pas pour modèle la pure pensée, et qui ne se meut pas dans une sphère où règne la même circonspection et clarté intérieure que dans celle de la pensée qui engendre des pensées précises, ne peut pas conduire dans un monde spirituel. [...] Lorsqu'on définit la mystique comme une connaissance à l'aide de laquelle l'homme fait l'expérience de l'union de son propre être avec l'être du monde, je dois revendiquer cette définition pour la conception que j'ai de la vraie connaissance. [...] Par contre, lorsque je tourne mon regard vers ce que l'on appelle couramment la mystique, qui évite précisément la circonspection et la clarté qui sont pourtant le propre de la démarche de la pensée, je me vois contraint de caractériser une telle mystique [...] (ainsi) : La mystique cherche dans l'âme humaine la cause première de toute chose, la divinité. [...] Tout mystique est convaincu que ses expériences intérieures lui révèlent l'essence du monde. Mais le fait de se plonger dans le monde des idées ne constitue pas l'expérience qui importe ici. À propos des idées claires de la raison, le mystique est à peu près du même avis que Kant. Elles se situent pour lui hors de l'ensemble créateur de la nature et ne sont inhérentes qu'au seul esprit

⁵⁰ « Si nous voulons explorer cette conscience dans son contenu en pénétrant simplement dans notre vie psychique intérieure, comme le font les mystiques nébuleux, nous ne rencontrons au fond rien d'autre dans cette conscience que les réminiscences qui se sont accumulées au cours de notre vie, depuis notre naissance, depuis notre enfance [...] Pour parvenir à des résultats réellement féconds dans cette direction, le chercheur en science de l'esprit a précisément besoin au plus haut degré de clarté intérieure [...] dès lors qu'il s'agit de descendre dans les profondeurs de la conscience, pour en tirer des vues concrètes sur la nature véritable de cette conscience. Pour pouvoir distinguer ce qui ne peut légitimement poser d'affirmations fondées en science de l'esprit de ce qui procède de la même discipline que par exemple les mathématiques ou la mécanique analytique, il faut bien être descendu dans les profondeurs de cette conscience sans être en même temps un dilettante dans ce domaine, mais en ayant pleinement connaissance de tout ce que la psychopathologie, la psychologie, la physiologie ont produit jusqu'à présent » (R. Steiner, *La pensée humaine et la pensée cosmique*, 1995, pp. 72-74).

humain. Le mystique essaye donc de parvenir à la connaissance suprême en éveillant des forces particulières. Il cherche à atteindre une vision supérieure en cultivant des états d'exception comme l'extase par exemple. [...] Cette mystique [...] je dois la refouler loin du domaine où je cherche les forces de la connaissance qui donnent accès au monde spirituel. Cette mystique-là pousse la vie de l'âme humaine dans une sphère où elle est dans une plus grande dépendance de l'organisation humaine que dans la perception sensorielle ordinaire et dans l'activité de raison. Les véritables facultés de la connaissance spirituelle par contre conduisent la vie de l'âme dans un domaine où elle est nettement moins dépendante de l'organisation humaine que lors de la perception et de la représentation sensorielle, un domaine dans lequel on pénètre déjà sous la forme la plus simple lors de la pure pensée (Steiner 1997c, pp. 190-192).

C'est sur cette méthode que tout le travail de Steiner est fondé. Ainsi, quand il affirme que l'éducation doit reposer sur la connaissance de l'enfant, celle-ci dépasse l'approche réductrice des sciences actuelles. Elle inclut une connaissance générale de l'être humain, dont nous exposerons plus loin les grandes lignes, et une connaissance de l'individu, de l'enfant particulier qu'il faut éduquer. Par conséquent, la tâche de l'enseignant exige une démarche lui permettant d'accéder à une science de l'esprit.

Dans toutes ses études sur la nature humaine, Steiner souligne les limites auxquelles est confrontée la science actuelle, qui ne veut considérer l'Homme qu'en vertu de son corps physique. En effet, si on concentre notre attention sur les lois naturelles s'appliquant au corps physique, ce qu'on remarque, ce ne sont pas des forces constructives, mais bien des forces destructives (Steiner 1976, p.35). Celles qui sont à l'œuvre quand il ne reste plus de l'Homme qu'un cadavre. On ne peut, à partir de ces mêmes lois naturelles, expliquer la vie, Goethe l'a bien vu en recherchant ailleurs le principe constructeur de l'Homme et des organismes. Goethe a ouvert la voie, mais il n'a pas permis de saisir la particularité de la dimension humaine : sa nature spirituelle. Il nous faut donc adopter une approche qui soit aussi rigoureuse que celle de Goethe, et qui nous permette d'explorer cet autre aspect de sa nature.

Pour connaître l'Homme, on ne peut donc se contenter d'une observation extérieure, il faut aussi pénétrer son monde intérieur. Cependant, ce qui pose problème, c'est le plus souvent le pont entre les deux, ce qu'on appelle communément le problème du lien entre le corps et l'âme ou entre le corps et l'esprit. Par son approche, son anthropologie anthroposophique, Steiner propose une façon de réaliser ce pont, de présenter un point de vue qui réunit tous les aspects de l'humain en une vision globale. Cette anthroposophie, écrit Steiner « étudiera l'homme tel qu'il se présente à l'observation physique. Mais elle pratiquera cette observation de telle façon que soient recherchées, à partir des données physiques, des indications sur un arrière-plan spirituel » (Steiner 2008a, p.24). Nous y reviendrons au chapitre 5 où nous traitons de la méthode éducative en lien avec la connaissance de l'être humain.

Section II- Éduquer vers la liberté

Avant d'envisager la question de la liberté dans le cadre de l'éducation, nous avons vu le lien nécessaire entre la liberté et la conception de l'être humain. La liberté n'est possible que dans la mesure où elle est déjà présente à l'état de germe, comme entéléchie, dans la nature humaine. Elle n'est possible que si l'être humain n'est pas entièrement déterminé, que ce soit par sa nature physique ou par l'environnement et la société. Elle n'est possible que si l'essence de l'être humain, sa véritable nature, est spirituelle. Seul l'esprit peut être libre, alors que la matière telle que nous la percevons n'en est qu'une expression temporelle en constante transformation. Steiner, nous l'avons vu, situe le principe unitaire, constitutif, explicatif et normatif de tout ce qui concerne l'humain non pas dans le noyau génétique, dans l'histoire, dans l'environnement ou dans l'expérience, mais dans sa nature spirituelle à laquelle il accède par sa pensée. Cependant, il ne faudrait pas voir en Steiner un dualiste qui s'ignore. La distinction qu'il fait entre esprit et matière doit être prise comme une étape de la connaissance, devant mener ultérieurement à l'union indéfectible de ces deux facettes de la réalité.

Quand on apprend à connaître vraiment la matière, elle commence, pour parler de façon imagée, à devenir transparente et elle se résout entièrement en esprit. Quand on apprend à connaître vraiment l'esprit, il cesse d'être ce produit abstrait et mort que l'intellectuel y voit aujourd'hui : il devient quelque chose d'actif. L'esprit devient, par exemple, l'ensemble des forces qui font croître l'être humain en devenir. Tout s'anime et s'active intérieurement. L'esprit devient créatif; il devient aussi dense et concret que la matière. Quand on apprend à connaître la matière et l'esprit de façon juste, ils se transforment devant nos yeux intérieurs : la matière se transforme en esprit et l'esprit se transforme en matière. Car la matière n'est rien d'autre que ce qui manifeste l'esprit dans sa force créatrice vers l'extérieur. Si bien que les mots matière et esprit pris de façon unilatérale cessent d'avoir un sens (Steiner 2008b, p. 120)⁵¹.

La liberté dont parle Steiner est une liberté absolue, à l'abri de tout déterminisme, dont l'Homme peut s'approcher par la pensée intuitive, une pensée dégagée de toute perception sensible, imprégnée de volonté et de sentiment, et susceptible d'orienter son agir de façon éthique. Elle est issue d'une démarche personnelle, car selon Steiner, « la nature se contente de faire de l'homme une créature naturelle; la société fait de lui un être agissant conformément aux lois; lui *seul* peut se transformer en un être *libre* » (Steiner 1983, p. 161). Pourtant, la démarche en question ne peut être entreprise que si la personne a pu se développer d'une façon appropriée.

La possibilité pour l'Homme de devenir un être libre dépend donc d'abord des conditions sociales dans lesquelles il grandit. Nous avons déjà souligné la nécessité de la présence de ses semblables pour que le « petit de l'humain » conquière son humanité, à savoir sa capacité à se tenir debout, à marcher, à parler

⁵¹ C'est d'une manière analogue que Hans-Peter Dürr parle de la relation entre esprit et matière : « Le monde physique apparaît comme une concrétisation de la transcendance » écrit-il (*De la science à l'éthique, physique moderne et responsabilité scientifique*, 1994, p. 116).

et à penser consciemment. Pourtant ce sont là des acquisitions qui nous semblent naturelles, bien qu'elles impliquent totalement l'être lui-même dans des gestes manifestant une œuvre de la volonté. E. Straus écrivait, au sujet de l'acquisition de la verticalité « la station érigée est toujours une protestation contre les forces qui tirent vers le bas. Celles-ci sont constamment en action; sans elles, la station érigée ne serait pas ce qu'elle est : une victoire de bout en bout » (cité dans Kranich 2006b, p. 17). Si la marche, le langage, la pensée consciente ne peuvent être acquis qu'en contexte social, on peut dès lors s'attendre à ce que le chemin de la liberté ne puisse s'ouvrir à l'être humain qu'à la condition où le milieu dans lequel il évolue favorise le développement harmonieux de ses potentialités. C'est ici que l'éducation acquiert son importance.

La question qui nous intéresse est alors la suivante : comment, selon Steiner, la réalité éducative doit-elle être constituée pour qu'on puisse dire qu'elle a en son sein ce qu'il faut pour mener à la liberté? Autrement dit, quelles sont les conditions de possibilité d'une éducation vers la liberté? Les conditions pour que l'agent devienne le véritable auteur de ses actes? La première réponse à cette (ces) question(s) s'impose d'elle-même dès qu'on prend conscience du caractère absolu de notre visée. C'est-à-dire que la liberté ne peut être envisagée autrement que comme l'unique finalité de l'éducation. Tout autre but ou visée doit être, sinon écarté, du moins considéré comme un objectif secondaire et ceci seulement dans la mesure où il contribue à l'atteinte éventuelle de la finalité fixée. L'être à éduquer, l'être qu'on veut voir emprunter la voie de la liberté, doit donc nécessairement être mis au centre des préoccupations de tout ce qui concerne l'éducation : le système, les institutions, les programmes, les enseignants, etc. Cette priorité accordée à l'individu sera également l'unique moyen de résoudre ou de dépasser les apories présentées plus tôt et auxquelles nous devons soumettre notre enquête.

Avant d'aller plus loin, force est d'admettre que même si toutes les conditions sont réunies pour atteindre cette finalité, rien ne peut assurer le succès de l'entreprise, dans la mesure où la démarche ultime appartient à l'individu. Il faut donc, dès maintenant, accepter d'entrer dans un univers où le taux de diplomation ne nous sera d'aucun recours et, par conséquent, il ne sera pas possible de moduler les exigences en fonction des objectifs de réussite. On ne peut forcer quelqu'un à devenir libre, on peut donner la main, offrir les outils, ouvrir ou montrer la voie. Et si par bonheur l'éducation parvient à remplir son rôle et à insuffler le désir de poursuivre le chemin vers la liberté, on doit admettre que la liberté humaine ne se mesure pas, elle se constate au travers de gestes, de paroles, d'actions, de façons d'être, et cela ne se manifeste pas nécessairement très tôt dans la vie. La liberté humaine, son expression vivante, ne peut être, au mieux, que le fruit d'un long cheminement et non un acquis formel et définitif succédant à un simple apprentissage. Ces dernières considérations nous amènent à dire que notre

exploration des conditions de la liberté ne pourra aboutir à une équation mathématique, mais gagnera plutôt sa crédibilité par sa cohérence interne.

Nous devons donc considérer plus avant ce qui concerne ce premier élément, fondamental, de la réponse : la liberté comme finalité de l'éducation. On peut en voir l'expression dans trois piliers de la liberté, identifiés plus tôt, que sont : la société, dans la mesure où c'est elle qui détermine les finalités de l'éducation et met en place les moyens de les atteindre; l'enseignant ou l'éducateur, puisque c'est lui qui aura la charge de travailler en vue de cette finalité; la méthode, car elle constitue le moyen de s'engager dans la poursuite de la finalité. On peut voir dans ces trois piliers un rapport à la fois spatial et temporel à l'enfant. D'un point de vue spatial, ils se présentent comme des cercles concentriques au cœur desquels se trouve l'enfant : la société et ses différentes composantes constituent le cercle le plus extérieur, le plus distant, le plus abstrait. On parle alors de l'influence du passé, car la société qui agit sur l'éducation et sur l'enfant lui préexiste toujours nécessairement. L'enseignant ou l'éducateur peut être vu comme le cercle du milieu, celui par lequel la relation passe et se rend jusqu'à l'enfant. Nous sommes ici dans le présent, car pour qu'il y ait relation, il faut une présence active et réelle. Cette relation, elle concerne aussi l'enfant, au cœur des cercles concentriques, mais si nous introduisons le cercle de la méthode entre l'éducateur et l'enfant, c'est parce que la qualité de la participation de l'enfant nous apparaît fondamentale lorsqu'il est question d'une éducation vers la liberté. La méthode prend ici toute son importance. De cette dernière, dépendra quel « être » se trouve, quel être est rencontré, au cœur des cercles concentriques, et si la relation instaurée dans le présent par l'éducateur est riche d'un potentiel de germination future pour l'enfant. Nous l'avons déjà souligné, l'éducation repose nécessairement sur une conception de l'être humain. Il en est de même pour n'importe quelle approche pédagogique et n'importe quelle méthode. Dès qu'il s'agit d'éduquer vers la liberté, la méthode employée ne peut référer à une conception ou une image formelle de l'être humain, elle doit s'appuyer sur une connaissance de l'être dans son entier. Ainsi est-il envisageable de trouver, au cœur des cercles concentriques, l'être entier de l'enfant, éveillé par une éducation qui pourra, peut-être, c'est ce que nous allons voir, le conduire vers la liberté.

3. Les piliers de la liberté : la société

Quelle que soit la définition qu'on retient de l'éducation, elle implique toujours, nécessairement, au moins deux personnes, quel que soit également le rôle qu'on attribue à l'éducateur. Qu'il s'agisse de prendre soin de l'enfant et de lui servir de modèle pour qu'il apprenne à marcher et à parler ou, avec Rousseau, de mettre en scène les choses de la nature qui éveilleront le désir de connaître ou encore, avec Socrate, d'amener les gens à accoucher d'eux-mêmes ou qu'il s'agisse de transmettre des connaissances de quelque façon que ce soit, il y a toujours l'éducateur et l'éduqué. Cependant, au-delà de cette relation entre l'éducateur et l'éduqué, il y a la société dans laquelle ils baignent. Celle-ci influence la relation à différents degrés. Marcel Postic estime même qu'elle est déterminante, car « tout projet éducatif ne peut vivre qu'en liaison avec un projet de société » (Postic 1998, p. 40). Selon la nature de ce projet, la société offrira à l'enfant un terreau dans lequel le germe de la liberté pourra ou non porter fruit. Du moins, c'est ce qu'on aimerait croire, s'il est possible de résoudre ce que Jean-Bernard Paturet identifie comme l'aporie fondamentale de toute action éducative, à savoir : « Comment on peut à la fois, domestiquer et affranchir puisqu'éduquer signifie d'une part intégrer comme agent dans un ensemble social et d'autre part promouvoir comme acteur capable de s'affranchir de cette même tutelle sociale » (Paturet 2003, p. 53).

On peut envisager cette aporie de deux façons : la première, très bien développée par Paturet, réfère à cette apparente contradiction entre l'aspect modelant de l'éducation, qui intègre l'enfant dans un milieu déjà formé, et son côté nécessaire à l'expression de l'humanité en l'Homme. La voie semble sans issue si on voit l'éducation comme une « imposition et une inculcation, d'un arbitraire culturel » auxquelles, par ailleurs, on ne peut échapper, compte tenu de la nature même de l'humain (Paturet 2003, p. 54). La question qui se pose ici réfère à la conception qu'on se fait de la liberté et aussi à celle de l'être humain. Est-ce que toute interférence de l'autre s'oppose nécessairement à la liberté? Doit-on considérer que les relations parents-enfants reflètent nécessairement un rapport de forces? Que l'apprentissage de la propreté relève du dressage? Que l'enfant de moins de trois ans est « strictement conditionné »? (Mendel 1972, p. 171) L'enfant serait-il plus libre s'il était en présence de multiples modèles culturels, sans repère, sans continuité, pour lui laisser le choix? La liberté de l'enfant est-elle nécessairement entravée par l'éducation? Peut-on envisager une éducation qui, tout en intégrant l'enfant dans un milieu déjà construit, ne soit pas une forme de domestication ou de colonisation, comme le laisse entendre Paturet? Ces aspects de l'aporie seront traités plus loin, car ils concernent non seulement la société, mais aussi et surtout l'éducateur et la méthode.

3.1 La finalité de l'éducation

Voyons maintenant la seconde façon d'envisager l'aporie, que Paturet n'aborde pas et qui réfère selon nous à la finalité même de l'éducation. En effet, pour qu'il y ait aporie entre la domestication et l'affranchissement, selon les termes que Paturet emprunte à Daniel Hameline, il faut que l'affranchissement, ou la liberté figurent à titre de finalité. Paturet situe la naissance de cette aporie à la Renaissance du XVI^e siècle, alors qu'une distanciation relative à la religion permet de prendre conscience que la société est le fait des Hommes et non de Dieu et que l'individu peut être libre et choisir sa vie (Paturet 2003, p. 55). Cette prise de conscience a suscité une prolifération d'ouvrages concernant l'éducation, d'auteurs connus comme Rabelais, Érasme, Thomas More, Luther, Vivès, Montaigne, et d'autres auteurs aujourd'hui oubliés (Paturet 2003, p. 56). Dans ces écrits s'exprime la volonté à la fois de former un citoyen apte à construire un monde nouveau et de contribuer, par l'éducation, à libérer l'humain dans l'Homme (Paturet 2003, p. 56).

L'aporie serait donc née d'une prise de conscience, par l'être humain, qu'il tient lui-même les rênes de son destin, à la fois individuellement et d'un point de vue collectif. Toutefois, le projet d'éduquer l'Homme nouveau pour qu'il bâtisse un monde meilleur pouvait ne pas paraître d'emblée comme une aporie, dès que le projet éducatif ne s'inscrivait plus sous l'emprise de l'Église. La perspective de préparer une « société nouvelle » en éduquant « l'être social à vivre dans ce monde nouveau » pouvait ne pas paraître contradictoire avec une éducation qui devait « conduire à la libération de l'humain en l'Homme » (Paturet 2003, p. 56). En fait, on peut même soutenir que l'aporie ne pouvait pas être envisagée, et que pour rêver d'un monde nouveau, il fallait une confiance dans cet Homme nouveau dont l'éducation allait accoucher. L'idée même qu'un Homme nouveau puisse émerger exige cette confiance dans la possibilité d'échapper à l'aporie, dans la possibilité que l'Homme puisse s'affranchir de cette société qui le modèle, pour bâtir un Nouveau Monde. Ceci parce que le monde nouveau, dont les auteurs rêvaient, était tout à fait différent de celui dans lequel ils vivaient. Il était toujours à imaginer et à construire, parce que l'Homme était désormais le seul en mesure de créer ce Nouveau Monde, maintenant que Dieu n'était plus maître d'œuvre et aussi parce qu'à cette idée d'un monde nouveau est liée l'idée de progrès. Or, pour qu'il y ait progrès, et que ce progrès soit réputé reposer sur l'Homme, il faut nécessairement que celui-ci puisse s'affranchir de la tutelle de la société qui, selon les termes mêmes de l'aporie, domestique et intègre, afin de se maintenir telle qu'elle est. Il doit y avoir, en l'Homme, un plus qui lui permet de créer du neuf dans la société, sauf si on croit que le progrès est le fruit du hasard, mais alors, rien ne sert d'éduquer ni de miser sur l'éducation.

Ce plus, cet élément potentiellement transformateur, c'est dans la liberté humaine qu'on le cherche. C'est pourquoi la liberté apparaît clairement, chez plusieurs auteurs, comme réelle finalité de l'éducation. Ainsi, pour Rousseau, il faut respecter la liberté naturelle de l'enfant, qu'on doit savoir distinguer de ses désirs ou de ses caprices, et favoriser son développement tout en prévoyant des moyens de lui faire vivre des expériences qui lui feront prendre conscience des limites et de la nécessité des choses. Rousseau propose une éducation négative qui encadre plus qu'elle n'enseigne, une éducation à l'écart de toute institution, mais dont l'objectif est, néanmoins, d'amener l'Homme à une liberté supérieure afin qu'il puisse participer à un nouveau contrat social (Rousseau 1966a et 1966b). Pour Kant aussi cette liberté naturelle est présente, mais elle doit être utilisée pour acquérir une forme supérieure de liberté. La liberté de faire usage de sa raison, et ainsi sortir de son état de minorité (d'hétéronomie). Son approche est tout à fait opposée à celle de Rousseau, par son recours à la discipline et la contrainte, car pour lui, c'est par l'obéissance, l'effort, le travail que l'Homme parvient à une liberté raisonnable. C'est par la voix de la raison, en apprenant la maîtrise de son âme et de son corps qu'il accède à la loi morale. Et c'est en Homme libre qu'il décide de se conduire selon des maximes qu'il reconnaît comme morales et universelles. La liberté, ici aussi, s'inscrit comme finalité de l'éducation (Kant 2000). Pour Stirner, l'idée de liberté est poussée à son ultime limite, car il ne s'agit plus, comme chez Rousseau et Kant d'amener l'Homme à respecter l'ordre moral, à adhérer librement aux lois de la société, et à devenir un citoyen responsable. Pour Stirner, la finalité de l'éducation est la réalisation de l'individu dans son unicité. On ne doit pas se contenter de faire comprendre les choses, d'éduquer à la raison, de préparer des citoyens utiles et soumis. Ce qui compte, ce n'est pas le savoir, mais son intégration au Moi conscient jusqu'à son assimilation par la volonté⁵². Pour lui, après la conquête de la liberté de penser, la volonté née de ce savoir est l'étape nécessaire à l'accomplissement de l'Homme personnel ou libre (Stirner 1974, p. 63). « Toute éducation doit devenir personnelle, tout en partant du savoir, elle doit toujours avoir présente à l'esprit l'essence du savoir – celui-ci ne devant jamais être une possession, mais le Moi lui-même. Le point de départ de la pédagogie ne doit pas être de civiliser, mais de former des personnes libres, des caractères souverains. C'est pourquoi la volonté, si violemment opprimée jusqu'ici, ne doit plus être affaiblie » (Stirner 1974, p. 71).

L'idée que l'Homme libre puisse mener la société au-delà d'elle-même, bien présente chez de nombreux auteurs, nous autorise à croire qu'ils n'avaient pas cette aporie à l'esprit ou, du moins, qu'ils la croyaient surmontable. Dans leur façon de penser l'éducation, il n'est plus question de la « régler sur la forme du

⁵² « L'authentique savoir s'achève en cessant d'être un savoir et en redevenant un simple instinct humain – la volonté » (M. Stirner, *Le faux principe de notre éducation*, 1974, p.61).

gouvernement » comme le propose Aristote dans sa *Politique* ni de voir en chaque enfant une propriété de l'État qui doit « naturellement se modeler sur le gouvernement du tout » (Aristote 1964, p. 74). C'est au mouvement inverse qu'on aspire. Même chez ceux qui revendiquent la prise en main de l'éducation par l'État, il n'est pas question de modelage. On perçoit une certaine confiance dans une possible neutralité doctrinaire de cette entreprise porteuse de la liberté, comme moyen de parvenir à un meilleur avenir pour la société. On en voit l'expression chez Condorcet, qui pour assurer cette neutralité, proclamait que l'État devait se limiter à instruire plutôt qu'à éduquer.

À vouloir éduquer, la puissance publique oublierait d'instruire; la puissance publique doit se borner à l'instruction, car l'éducation fait intervenir des valeurs, voire des opinions subjectives et changeantes. [...] En instruisant tous les enfants et pas seulement les princes, la République *aspire à sa propre révisabilité critique et raisonnée*, elle place les valeurs universelles, contenues dans les Droits de l'Homme, au-dessus d'elle-même. L'amour de l'humanité accomplit la citoyenneté; mais cet intérêt de l'humanité n'est pas d'emblée conscient de soi et une révolution ne suffit pas : il faut le travail de multiples générations (cité dans Nicolet 1982, p. 18, c'est moi qui souligne).

L'instruction, bien qu'elle apparaisse comme une responsabilité de l'État, vise à former des citoyens qui seront en mesure de le questionner, de le critiquer, de le réviser. Ici aussi, c'est sur la liberté qu'on mise, la liberté de la raison comme finalité de l'éducation et moyen ultime de créer un monde nouveau. En témoigne cet extrait de Condorcet : « Il arrivera donc, ce moment où le soleil n'éclairera plus sur la terre que des Hommes libres, ne reconnaissant d'autre maître que leur raison » (cité dans Baillargeon 2005, p. 19).

On pourrait croire que l'aporie a véritablement pris effet au moment du transfert de la responsabilité de l'éducation. En effet, la quête de l'Homme nouveau s'inscrivait dans un processus de questionnement de la religion, et affichait clairement la volonté d'affranchir l'éducation de l'emprise cléricale. Cela afin que le citoyen puisse échapper à l'endoctrinement et participer à la construction de la société grâce à sa faculté de jugement. Cependant, cet affranchissement, plus ou moins accompli selon les pays et réalisé à des époques différentes, a consisté, concrètement, en Occident, en un transfert des pouvoirs des autorités religieuses vers les États. Si bien que le rêve éducatif des humanistes, ayant pour finalité l'Homme libre dont on espérait qu'il construise un monde nouveau, s'est effacé derrière une fonctionnalisation de l'éducation au profit d'intérêts étatiques, nationalistes ou économiques. Au Québec, le *Rapport Parent*, document de référence de la prise en main par l'État de l'éducation⁵³, témoigne de cette fonctionnalisation, notamment dans le chapitre intitulé *L'éducation dans le monde*

⁵³ L'implication de l'État dans l'éducation au Québec remonte bien avant le *Rapport Parent*, qui en présente la lente progression. Cependant, bien que la responsabilité de l'éducation incombe à l'État, ce sont les Comités catholique et protestant qui en assument la direction, sous l'autorité du Département de l'instruction publique (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec 1963). C'est en 1964 que le ministère de l'Éducation est créé et que le clergé perd son rôle de gestionnaire du système d'éducation.

contemporain : nouveaux défis nouveaux enjeux, où on peut lire : « Il faut mettre en place des organismes chargés de prévoir et planifier le développement de l'éducation et des cadres administratifs efficaces pour la dispenser à un très grand nombre de personnes tant en formation initiale qu'en éducation permanente, *ceci pour répondre à la tertiarisation des économies* qui exige d'accroître la scolarisation et les compétences des individus, car les emplois requièrent un plus haut niveau de formation » (Corbo 2002, p. 52, c'est moi qui souligne). Considérant cela, nous pouvons nous interroger quant à l'existence même de l'aporie. Les termes du départ ayant changé, il ne s'agit plus véritablement d'éduquer l'Homme libre, mais bien de l'éduquer afin qu'il puisse mieux servir une société déjà établie. Dès que l'État définit lui-même les objectifs de l'éducation, en fonction de critères nationalistes, économiques, politiques ou sociaux, on peut estimer que l'aporie n'existe pas, car la potentielle contradiction entre les intérêts de la société et ceux de l'individu a déjà été réglée par les orientations données par l'État.

Pour que l'aporie existe, la finalité de l'éducation doit être l'Homme libre, le bâtisseur de la société; il s'agit alors de s'interroger sur la possibilité de préserver cette liberté en dépit des potentielles impositions induites par l'éducation. Cela n'est envisageable que si la société en question autorise sa propre remise en question et se voit elle-même en processus d'autocréation permanente. Ainsi que l'exprime Castoriadis :

Du moment où surgit dans l'histoire effective le projet d'autonomie comme autonomie à la fois individuelle et collective, nous devons envisager l'idée [...] d'une société qui ne serait pas qu'un système finalisé, un pour-soi au-delà des individus qu'elle fabrique et qui la composent, mais qui serait capable de se réfléchir, de s'auto instituer explicitement et de décider en connaissance de cause et après délibération, soit une société que l'on peut et doit appeler autonome (Castoriadis 2002, p. 58).

Dans un tel contexte, l'éducation peut être conçue comme un moyen privilégié d'atteindre un idéal. Toutefois, à partir du moment où le projet n'est plus un idéal à atteindre, mais une situation à consolider, où la finalité ne vise plus l'Homme comme individu, mais comme membre d'une société constituée qu'il faut entretenir dans son autoreproduction, il n'est plus vraiment question d'aporie, car ce n'est plus la liberté individuelle qui compte, mais l'intégration des membres dans la société⁵⁴. La question de la prise en charge de l'éducation par l'État est ici fondamentale, car si certains penseurs, comme Condorcet, croient la neutralité envisageable, d'autres voient dans cette mainmise la possibilité de transformer, de réformer et d'améliorer la race humaine de façon à régler et contrecarrer tous les

⁵⁴ L'importance d'une définition claire de la liberté apparaît encore ici, car selon certains auteurs, c'est justement la société, ou l'environnement, qui est libre et l'Homme est libre dans la mesure où l'expérience qu'il vit dans cet environnement se déroule sans entraves. Selon R. Steiner, la liberté est un attribut propre à la pensée humaine. C'est dans sa pensée que l'Homme peut être libre. La société peut favoriser sa liberté, mais elle ne peut être libre.

problèmes potentiels à venir. Les *Discours à la nation allemande* de Fichte sont éloquentes à cet égard, comme en témoigne cet extrait :

Nous avons dit que l'éducation est la tâche la plus haute et, dans les circonstances actuelles, la plus urgente qui s'impose au patriotisme allemand, et c'est par elle que nous espérons amorcer dans le monde l'amélioration et la transformation de toute la race humaine. [...] L'État qui aura introduit dans le pays entier l'éducation que nous proposons n'aura plus besoin d'entretenir une armée de métier dès qu'une jeune génération sera formée selon les principes que nous avons développés, car celle-ci constituera une armée telle qu'il n'en a jamais existé de pareille. [...] Une discipline stricte appliquée de bonne heure rend inutiles la correction et l'amendement à l'âge adulte (cité dans Baillargeon 2005, p. 20).

3.1.1 Le cas du Québec

Au Québec, la fonctionnalisation de l'éducation, sa mise au service de la société, et surtout de l'économie, a commencé bien avant la création du ministère de l'Éducation, alors que le Clergé avait le contrôle des écoles, y compris des écoles publiques. Une étude de Jean Gould sur la modernisation des institutions scolaires nous indique qu'on peut observer, dès les années trente, une vision du système scolaire dont la forme répondait à un idéal sociétal où tout fonctionnait comme dans une usine dans laquelle « l'utilisation rationnelle et ordonnée des énergies humaines est fondée sur la connaissance précise de ces énergies » (Gould 1999, p. 169). La psychologie servant d'outil d'évaluation et d'orientation de la main-d'œuvre, l'éducation avait pour fonction son adaptation et son intégration économique dans la société, perdant ainsi toute finalité propre (Gould 1999, p. 174). Le *Rapport Parent*, présenté comme « un document fondateur de la société québécoise contemporaine », reprend à son compte cette « nouvelle philosophie de l'éducation » qui vient essentiellement de la place grandissante accordée aux « sciences de l'éducation » (Corbo 2002, p. 11). C'est à partir des recommandations de ce rapport qu'on a procédé à une restructuration complète du système d'éducation québécois. On trouve, dans ses orientations, les préoccupations étatiques, nationales, soit : celle de réaliser l'unité de la nation par le biais de la raison scientifique, car bien qu'il ne soit pas question de laïcité, on veut une unité plus moderne, qui, au lieu d'être fondée sur une culture folklorique et religieuse, se nourrisse de sciences et de technologies. « C'est en ce sens qu'on attribue maintenant à l'enseignement une fonction dans le maintien de la communauté nationale; il ne s'agit pas d'une unité idéologique ou doctrinaire, mais d'une unité culturelle dont les bases se situent dans les divers univers de connaissances » (Corbo 2002, p. 87). On y trouve également l'idée selon laquelle l'éducation est une responsabilité de l'État. Elle doit servir à la formation des citoyens et constitue un droit pour chacun d'eux. L'accès à l'éducation doit donc être démocratisé, afin que tous puissent en profiter (Corbo 2002, p. 76-90).

Manifestement, les limites proposées par Condorcet ne s'appliquent pas ici. Pour assurer la modernisation de l'éducation au Québec, le *Rapport Parent* fait de l'État le maître d'œuvre de la réforme du système de l'éducation et, au lieu de baliser son emprise, lui accorde tous les pouvoirs⁵⁵, rassurant ceux qui entretiendraient des craintes quant à la possibilité d'une ingérence politique en précisant que « l'intervention acceptée et claire de l'État en éducation susciterait des débats démocratiques et renforcerait la reddition de comptes sur les enjeux de l'éducation » (Corbo 2002, p. 93). Le Conseil supérieur de l'éducation, censé représenter les différents corps intermédiaires de la société et chargé du rôle d'équilibrer les pouvoirs en surveillant et donnant des avis au ministre, n'aura pour sa part qu'un caractère consultatif. La démocratisation de l'éducation promise par le *Rapport Parent* a donc une portée limitée : elle signifie un élargissement de l'accès aux études plutôt qu'une ouverture à la participation de la société civile aux décisions relatives à l'éducation⁵⁶.

Si le *Rapport Parent* et les réformes qui allaient en découler introduisaient un virage important dans le paysage éducatif du Québec, c'est justement dans l'affirmation de finalités s'écartant de l'idéal de l'Homme libre. L'inspiration du libellé des finalités n'est plus une philosophie humaniste, elles s'inscrivent dans la lignée des approches sociologiques et psychologiques fonctionnalistes des nouvelles sciences de l'éducation. Il s'agit de « donner à chacun la possibilité de s'instruire; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts; préparer l'individu à la vie en société » (Corbo 2002, p. 93). Si pour les penseurs modernes, l'éducation visait la création de l'Homme libre apte à participer à la construction d'une société nouvelle, on voit ici prédominer une préoccupation utilitaire d'adaptation de l'Homme à une société et à un système de production.

À partir des années 60 jusqu'à aujourd'hui, le système d'éducation du Québec a fait l'objet de nombreux rapports, réformes⁵⁷, ajustements et adaptations en vue de répondre à l'évolution de la société industrielle (Desmeules 2000). En délaissant le modèle théocratique pour soumettre l'éducation aux

⁵⁵ La Loi sur l'instruction publique « réserve au pouvoir central le soin d'assurer la direction et le contrôle pédagogiques de ces écoles, de voir à la formation du personnel destiné à y enseigner et de déterminer les aptitudes des aspirants à cet enseignement. C'est du pouvoir central que relève la surveillance administrative des corporations scolaires ainsi que l'élaboration et l'exécution d'une politique d'aide financière à l'enseignement » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec 1963, p. 44).

⁵⁶ Dans son article « Le chantier abandonné de 1964 : les onze propositions de Daniel Johnson (père) sur l'éducation », Marc Chevrier démontre que les risques pour la démocratie, liés à la concentration des pouvoirs dans les mains du ministère de l'Éducation, sont clairement perçus par Daniel Johnson. Ce qui amène M. Chevrier à suggérer que « la "démocratisation" de l'éducation promise par le projet de loi 60, conçue et souhaitée par la commission Parent, consistait à introduire au Québec un État administratif, qui monopolise les compétences pédagogiques, court-circuite la société civile et échappe au contrôle parlementaire » (M. Chevrier 2012, « Le chantier abandonné de 1964... »).

⁵⁷ Rapport Rioux (1968), Rapport Poly (1974), Livre vert (1978), Livre Orange (1979), Livre blanc (1982), Rapport Corbo (1994), États généraux sur l'éducation (1995-1996), Rapport Inchauspé (1997), Réforme Marois (1997), Nouveau Pédagogique (2005), etc.

exigences de la société industrielle en constante évolution, le Québec s'est installé dans une dynamique de rattrapage constant, de réévaluation permanente de l'efficacité de son système en regard des besoins du marché du travail. Dans l'esprit de répondre aux exigences d'efficacité et de rentabilité, différents courants pédagogiques ont influencé la pratique de l'enseignement au Québec. Ainsi, le *Rapport Parent*, bien qu'il valorise les principes de l'école active, met en place un programme-cadre laissant aux enseignants le choix de la méthode⁵⁸ dans la mesure où celle-ci s'éloigne de l'enseignement livresque traditionnel. Toutefois, des insatisfactions quant aux résultats des élèves conduisent, dans les années 80, à l'adoption de la pédagogie par objectifs, s'inspirant du béhaviorisme et visant le développement d'habiletés, ou savoir faire, par les élèves. Par exemple, l'approche béhavioriste de conditionnement opérant de Skinner a été très utilisée. Selon Louis Desmeules, elle « colle » au modèle industriel dans la mesure où elle permet de modéliser les comportements (Desmeules 2000, p.5). Le courant constructiviste, inspiré de Piaget, qui veut stimuler l'apprentissage en créant un milieu favorable et en organisant la présentation graduelle de la matière, s'installe progressivement afin de combler les lacunes du béhaviorisme. Le ministère de l'Éducation aspirant à « une certaine uniformisation des pratiques pédagogiques » les intègre dans l'orientation des réformes (Desmeules 2000, p.55). Ainsi, à l'approche par objectifs succède l'approche par compétence, à l'instigation du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*.

Ce *Programme de formation de l'école québécoise*, publié en 2000, est issu du *Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation*, tenus en 1995-1996, et de celui du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'École* (1997), et constitue le corps de la dernière réforme de l'éducation au Québec. Dans le même esprit que la réforme issue du *Rapport Parent*, il s'agit d'adapter l'école au nouveau contexte sociétal. L'approche est essentiellement la même : l'école remplit une fonction qui est celle de scolariser et de former les jeunes afin de répondre aux nouvelles exigences de la société. Or, d'une part, on assiste à une accélération toujours plus grande de l'évolution technologique qui demande de la main-d'œuvre qualifiée et, d'autre part, on constate qu'un nombre important de jeunes n'obtiennent pas de diplôme ou demeurent analphabètes (Québec 2000b, p. V). Le *Rapport Corbo*, celui de

⁵⁸ En témoigne cet extrait du *Rapport Parent* : « il faudra éviter d'édictier un programme trop détaillé qui semblerait concevoir l'enseignement comme la transmission d'un certain nombre d'informations précises et cataloguées. *Les grandes lignes étant indiquées, il faut accorder une certaine latitude au maître dans le traitement de la matière, l'inciter ainsi à une préparation de classe plus personnelle, mieux adaptée à son groupe d'élèves.* Ce n'est pas un programme-catalogue, mais un programme-cadre qui corrigera les abus de l'enseignement livresque et stéréotypé que nous avons connu. [...] Le personnel enseignant aura grand besoin d'un traité solide, complet et pratique sur les principes et les méthodes de l'école active, d'une revue qui en signalera les problèmes et les progrès. Les directives pédagogiques éviteront autant que possible d'imposer; mais elles suggéreront une variété de méthodes et de procédés, elles multiplieront au besoin les exemples, les compléteront d'une bibliographie, favoriseront les échanges de vues au sein du personnel enseignant » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec 1964, Tome II, p. 122, c'est moi qui souligne).

la *Commission des États généraux*, et le *Rapport Inchauspé* soulignent tous l'importance d'augmenter l'efficacité de l'école québécoise (Desmeules 2000, p. 40). Il faut améliorer le rendement scolaire. Rendement qui se mesure en nombre de diplômes, en qualité de la main-d'œuvre et en pourcentage de chômeurs. Par conséquent, et en continuité avec la réforme des années 60, le nouvel énoncé de politique de la Réforme vise « la réussite pour tous » (Québec 2000b, p. V). Si le *Rapport Parent* insistait sur la démocratisation de l'enseignement, le nouveau Programme met « l'accent sur la démocratisation de l'apprentissage », c'est-à-dire la « démocratisation »⁵⁹ de l'accès au diplôme.

La finalité, ou visée ultime de l'école, est, désormais, de « préparer l'élève, citoyen de demain, à participer pleinement à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire » (Québec 2000b, p. 3). On a affaire ici, à première vue, à l'expression d'un idéal de l'ordre de celui des modernes. Pour réaliser cet idéal, l'éducation devait, selon ces derniers, développer la pensée rationnelle, seule susceptible d'éclairer les citoyens afin qu'ils puissent contribuer à une société nouvelle. Dans le cas présent, pour réaliser cet idéal, cette finalité, le *Programme de formation de l'école québécoise*, confie à l'école le mandat de « contribuer à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur faisant connaître les valeurs qui la fondent et en les outillant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution future » (Québec 2000, p. 3). La participation du citoyen à l'évolution de la société dépend ici des outils, des ressources qui seront mises à sa disposition et de son habileté à les utiliser. Ainsi, il est précisé plus loin que le *Programme de formation* « vise le développement d'un ensemble intégré de ressources. Les compétences retenues tiennent compte, d'une part, des savoirs disciplinaires jugés essentiels au développement optimal de l'élève au moment où il fréquente l'école et, d'autre part, des problématiques complexes auxquelles sera vraisemblablement confronté le citoyen de demain » (Québec 2000b, p. 8).

Dans cet esprit, la société « plus juste, plus égalitaire et plus démocratique » qu'on veut voir émerger grâce à la participation des futurs citoyens, s'inscrit nécessairement dans la continuité de la société actuelle, comme une évolution naturelle et prévisible, un rapport de cause à effet dans lequel le futur citoyen s'inscrit favorablement dans la mesure où il a acquis les compétences adéquates. Sinon, on voit mal comment une éducation fondée sur le développement de compétences pourrait entraîner des changements majeurs. La difficulté à établir un rapport entre la finalité énoncée et l'importance centrale accordée au développement des compétences amène d'ailleurs certains auteurs à se demander si le

⁵⁹ Comme dans le *Rapport Parent*, l'usage du terme « démocratisation » est utilisé comme un synonyme de popularisation ou d'accès élargi.

développement des compétences n'est pas devenu la vraie finalité de l'éducation (Legault, Jutras, Desaulniers 2002).

Par ailleurs, on ne trouve pas, dans le *Programme de formation* ni dans le *Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation*, de définition de la conception de l'être humain. Quand on parle de l'être à éduquer, il est question du jeune, de l'élève qui doit devenir citoyen. D'ailleurs, la plupart des documents du ministère de l'Éducation consultés ne contiennent pas de définition de l'être humain. Sauf un document du Conseil supérieur de l'éducation qui stipule que : « l'accessibilité de l'éducation découle de la vision de l'être humain qui est énoncée notamment dans la Charte québécoise des droits et libertés de la personne » (Conseil Supérieur de l'éducation 2000-2001, p. 48). Il s'agit donc essentiellement d'un sujet de droit. Plus loin, dans le même document, on cite un extrait d'un document gouvernemental datant de 1979, *L'école québécoise, Énoncé de politique et un plan d'action*, qui va comme suit :

L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions : la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et très souvent une religion. L'éducation au Québec veut favoriser, par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement d'une personnalité créatrice. L'éducation au Québec entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance. L'éducation au Québec considère la personne comme un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière (Conseil Supérieur de l'éducation 2000-2001, p. 50).

Cependant, ni cette définition de la personne ni la perception de l'éducation qui en découle n'ont été retenues dans les documents des dix dernières années. Ce que confirme un autre document gouvernemental dans l'extrait qui suit : « La commission des programmes d'études considère que la réforme entreprise au mitan des années 90 propose un virage remarquable en recentrant le curriculum sur le développement de l'activité intellectuelle de l'élève et sur la maîtrise des savoirs, et non plus essentiellement sur le développement intégral de la personne, qui avait caractérisé le curriculum précédent (Québec 2005, p. 24).

Nathalie Bulle souligne, de son côté, que les pédagogies inspiratrices de nos réformes sont vouées à « subordonner les dispositions de l'enfant à la vie du groupe [...] le développement individuel doit se réaliser à travers le développement collectif » (Bulle 2009, p. 144-145). C'est en tant que membre d'un groupe, et non en tant qu'individu qu'est d'abord perçu l'enfant, et c'est à ce titre qu'on l'éduque. L'élève est donc un sujet de droit et c'est à ce titre, selon l'énoncé des finalités du *Programme de formation*, qu'il doit être préparé, par l'éducation : « à participer pleinement à l'émergence d'une société plus juste,

plus démocratique et plus égalitaire » (Québec 2000b, p. 3). Ce que signifie une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire, ni les documents du ministère de l'Éducation ni ceux du Conseil Supérieur de l'éducation ne le précisent, et rien ne laisse entendre que le *Programme de formation* ait mis en place des moyens pour concrétiser ces finalités. À moins qu'il s'agisse du recentrage de l'éducation autour de l'apprentissage de la citoyenneté. Recentrage appelé clairement par des auteurs tels Berthelot, selon qui « la formation d'un sujet démocratique devrait être au centre de la mission de l'école. C'est cette finalité qui devrait inspirer les valeurs à promouvoir, les principes de justice à instaurer, les connaissances à transmettre, les approches pédagogiques à privilégier » (Conseil supérieur de l'éducation 2000-2001, p.163). On perçoit cette préoccupation dans le *Programme de formation*, dans la mission de socialisation de l'école qui doit « promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables » (Québec 2000b, p. 3). On le perçoit davantage dans un document plus récent de la commission des programmes d'études, qui remarque :

une tendance dominante à considérer l'éducation à la citoyenneté comme partie intégrante de toutes les disciplines scolaires et donc de s'orienter vers d'autres facettes de la citoyenneté que celles relatives au fonctionnement des institutions et aux mécanismes politiques. L'élève développe les différentes compétences citoyennes en exploitant les divers domaines généraux de formation, qui offrent un cadre intellectuellement stimulant et propice au développement des compétences transversales et disciplinaires nécessaires à la vie dans une société démocratique et plurielle. Dès lors, la citoyenneté ne peut plus être vue comme un domaine à part. Elle ne serait plus liée uniquement au vivre ensemble, mais serait présente dans chacun des domaines généraux de formation pour en constituer le fil unificateur, à la fois comme socle et comme **finalité**, soit de permettre aux élèves de développer des compétences citoyennes d'ordre cognitif, éthique et social. Enfin, l'accent mis sur les valeurs citoyennes donnerait un sens au « métier d'élève », selon l'expression de Philippe Meirieu (Québec 2005, p. 30-31).

Chez les modernes, l'éducation devait développer chez l'être humain la liberté et le sens moral, seule voie d'accès à une bonne citoyenneté; ici, l'éducation à la citoyenneté fait office d'éducation morale, jusqu'à paraître comme une finalité. Désormais, c'est la familiarisation avec les lois et les modalités de fonctionnement de la société, de même que la pratique démocratique à l'intérieur de l'école qui permettront aux élèves citoyens de développer une éthique et une morale. Le système se referme ainsi sur lui-même, la boucle est bouclée : la fonction d'éducation de l'école a pour finalité de former des citoyens qui sauront utiliser les mécanismes et les lois du système en vigueur pour non seulement assurer sa reproduction, mais aussi le rendre meilleur, puisqu'ils auront été, dès leur jeune âge, imprégnés d'éducation citoyenne. Les lois feront office de vérités et la pratique de la démocratie permettra l'émergence d'une morale spontanée issue de l'argumentation et de la délibération, tel que l'envisageaient Dewey et Piaget⁶⁰.

⁶⁰ J. Dewey et J. Piaget, fervents défenseurs de la démocratie, ou « self-government », dans l'école, sont les inspirateurs de cette pratique favorisée dans la réforme. Le self-government est décrit comme une vie sociale entre les élèves, faite de réciprocité et

Pourtant, ce projet d'éducation à la citoyenneté ne pose pas problème uniquement en raison de cette foi en l'éthique délibérative des jeunes enfants, mais également du fait qu'il existe de nombreuses conceptions de la citoyenneté. Entre les conceptions républicaine, libérale et autres, le principe de participation qui semble animer les instigateurs de la formation à la citoyenneté est loin de faire l'unanimité. Michel Pagé relève ainsi les différences à ce sujet entre diverses conceptions :

La conception *délibérative pluraliste* exige un investissement élevé des citoyens au plan national de la délibération civique; c'est à ce plan que se prennent les décisions importantes touchant la collectivité entière (...). La conception *civile différenciée* impose au citoyen de participer seulement à la réalisation du bien commun particulier du ou des groupes auxquels son appartenance est la plus forte. La conception *libérale* n'impose pas d'obligation de participation, car elle prône le choix de se consacrer à ses affaires privées sans investir dans les affaires publiques (...). La conception républicaine impose l'obligation de participation civique comme la marque de l'adhésion à l'identité nationale et comme la contribution au projet collectif de la majorité (Pagé 2001, p.51-52).

Ainsi, on se voit obligé soit d'imposer une vision de la citoyenneté ou encore d'en enseigner une diversité, dont certaines pour lesquelles la participation est secondaire, et ainsi passer à côté de l'objectif initial. Il y a d'ailleurs un certain paradoxe dans ce choix d'enseigner dans les écoles une éducation à la citoyenneté favorisant une grande participation, ce qui semble être l'objectif du ministère, alors que la société au service de laquelle le système d'éducation s'est investi est plutôt de type libéral.

Ce rapide coup d'œil sur la situation au Québec nous permet de constater que le système d'éducation assume en réalité deux fonctions : répondre aux besoins du marché du travail et assurer la reproduction de la société. La réalisation de ses objectifs passe, selon la réforme, par le développement des compétences : compétences citoyennes et compétences professionnelles. Pour bien comprendre et situer le sens de l'évolution du système d'éducation au Québec, au travers de ses multiples réformes, il faut non seulement garder à l'esprit cette fonctionnalisation de l'éducation, mais aussi considérer la politisation dont elle est l'objet. En laissant à l'État toute la latitude possible en matière d'éducation, on a permis que les objectifs s'éloignent de plus en plus de considérations humaines ou même sociales dans le sens invoqué plus haut par Condorcet, pour se tourner toujours davantage vers des considérations politiques et économiques. Cette ingérence d'intérêts extérieurs aux besoins de l'être à éduquer est d'ailleurs admise clairement, dans un document publié par le ministère de l'Éducation concernant la dernière réforme : « De telles réformes sont désormais des actes politiques au sens fort du terme. L'éducation a de telles conséquences sur des citoyens tellement nombreux qu'on ne peut

d'influence et qui peut mener au développement de « personnalités maîtresses d'elles-mêmes et de leur respect mutuel » et à une « atmosphère sociale faite d'affection et de liberté (c'est-à-dire non pas d'obéissance, mais de responsabilité librement assumée) » (J. Piaget, *Où va l'éducation?* 1972, p. 103-104).

laisser la détermination de « ce qui doit être enseigné » aux seuls experts. Pour formuler des propositions en cette matière et inciter l'école à un engagement social plus vif, *on a besoin désormais du soutien et des revendications d'autres groupes de personnes*, elles aussi toutes dévouées à la chose publique (Inchauspé 1997, p. 15, c'est moi qui souligne). Reste à voir de quels groupes de personnes il est question ici et en quoi ils sont « dévoués » à la chose publique.

3.1.2 Au Québec comme ailleurs

Le Québec n'est ni le premier, ni le seul pays à avoir pris le virage des compétences. Plusieurs pays européens, dont la France, ont intégré cette approche depuis quelques années. Jean-Pierre Legoff en a souligné les effets insidieux, telles les pressions exercées sur les enfants pour les rendre « conformes » à ce qu'on attend d'eux à un certain moment de leur développement; la déshumanisation des relations entre l'enfant et l'enseignant et la réduction de l'enseignement à une mécanique adaptative; la focalisation sur l'autonomie et l'égalité enseignant élève, qui, tout en prétendant évacuer la contrainte externe la réintroduit « dans des pratiques qui prennent alors des allures de manipulation » (Legoff 1999, p. 40, 43, 50-51).

On peut s'interroger sur l'autonomie à laquelle on réfère dans un contexte où les « compétences » qu'on veut développer chez l'enfant sont liées à des types de comportements qu'on veut les voir adopter. On a vu, en ce qui concerne les compétences citoyennes, qu'il s'agit effectivement de développer des comportements jugés adéquats au bon fonctionnement de la société. Quant aux compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social, elles sont déterminées en fonction des exigences du marché du travail. Il s'agit, comme l'écrit Bulle, de former chez l'enfant la « personnalité sociale afin qu'il n'entrave pas la création continuée de la société qui se veut reproduction des mêmes formes du vivre ensemble » (Bulle 2009, p. 144). On devrait parler d'adaptation des jeunes à la société et au marché plutôt que d'autonomie. L'adaptation, telle que la décrit Castoriadis, est : « la relative rigidité des investissements sublimés, l'acceptation une fois pour toutes de ce qui a été intériorisé, et donc l'acceptation de l'ordre social tel qu'il est » (Castoriadis 2002, p. 150). Elle est le contraire de l'autonomie, qu'il décrit comme une « capacité de se mettre en question soi-même et de mettre en question les institutions existantes » (Castoriadis 2002, p. 151). Dans un tel contexte, le jeune « a une participation active marginale à la création de la société et donc à la création du sens des fins qui orientent le devenir » (Bulle 2009, p. 144).

Plusieurs critiques voient, dans cette réforme, une manifestation de la volonté de l'État de garder les citoyens ignorants, pour profiter d'une main-d'œuvre bon marché (St-Germain 2008, p. 26; Baillargeon 2009, p. 115; Chevrier 2006, p. 32). Selon d'autres, elle serait l'expression d'« une volonté de forcer tout le monde à adhérer à une pensée unique inspirée du monde de l'industrie » (Boutin 2006, p. 61). Elle signerait l'abandon de l'idéal de l'Homme libre et opterait plutôt pour une approche soucieuse de répondre aux attentes sociales, de former les enfants afin de répondre à une norme imposée de l'extérieur. « L'école devient un centre de production d'individus en série, normalisés, formatés, homologués qui font exactement ce que l'on attend d'eux en croyant être les auteurs de leurs pensées et de leurs actions » (Chevrier 2010, p. 121).

3.1.3 Un phénomène mondial

Dans un ouvrage très éclairant, *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Christian Laval et Louis Weber démontrent que l'éducation est entrée dans un processus de mondialisation qui modifie les « formes, contenus, objectifs, significations des institutions scolaires et éducatives » (Laval et Weber 2002, p. 3). Des discussions ont lieu au sein des grands forums mondiaux, entre les gouvernements occidentaux, les grandes organisations économiques (OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne) et les grandes entreprises, afin de proposer un modèle « conforme aux règles du libre commerce, aux stratégies des grandes entreprises multinationales et à l'idéologie qui les sous-tendent » (Laval et Weber 2002, p. 3). Dans ce nouveau modèle répondant à la logique de la globalisation : « L'éducation est regardée de façon réductrice comme un facteur de production conditionnant la productivité, la capacité d'attirer les capitaux, la compétitivité et l'emploi. En réduire les coûts quand ils sont assurés par la dépense publique, introduire les mécanismes et les valeurs du marché et privilégier les objectifs économiques de la formation sont les axes complémentaires de la réforme de l'éducation prônée par les gardiens de l'orthodoxie » (Laval et Weber 2002, p. 3-4).

Bien que l'aspect public des systèmes d'éducation constitue une limite à l'application du modèle, cela n'empêche pas de procéder à une progressive uniformisation internationale, par « l'homogénéisation des concepts, la construction d'évaluations communes, la fixation d'objectifs semblables » (Laval et Weber 2002, p. 4). Nos représentants gouvernementaux se font le relai de ce modèle utilitariste qu'on reconnaît facilement dans la réforme appliquée au Québec, et qui fait voir dans l'éducation un moyen de « fournir aux entreprises le *capital humain* » dont elles ont besoin (Laval et Weber 2002, p. 6). Le concept de « capital humain » témoigne de l'influence de la vision libérale utilitariste dominante, qui voit l'humain comme un moyen plutôt qu'une fin et reflète l'importance du modèle économique dans les

orientations en éducation⁶¹. L'adoption de plus en plus répandue dans le monde de réformes calquées sur ce modèle issu de recommandations des grandes entreprises et des organisations économiques internationales en dit long sur l'autonomie, ou du moins sur la volonté d'autonomie des gouvernements nationaux. En effet, il s'agit d'un phénomène qui dépasse les questions partisans. On peut l'observer au Québec, avec une réforme, entreprise par le gouvernement du parti Québécois, mais qui a pu survivre à trois changements de gouvernement (Libéral en 2002, Parti Québécois en 2012, retour des libéraux en 2014), et à treize ministres⁶². Ceci en dépit des nombreuses critiques venues de toute part — qui ont d'ailleurs mené à certains ajustements — et malgré les mauvaises performances révélées dans le rapport du projet Eres (Larose et Duchesne 2014)⁶³. Un ministre⁶⁴ de l'Éducation a d'ailleurs soutenu, en réaction à ce rapport dévastateur, que le Québec a « probablement un des meilleurs systèmes d'éducation au monde » (*Le Devoir*, 25/11/2014), et il a refusé de condamner la Réforme, notamment parce que les jeunes Québécois réussissent bien au test PISA (*La Presse* 4/02/2015). Or, ce test auquel sont soumis les élèves de plusieurs pays de l'OCDE « ne mesure pas l'efficacité d'un système éducatif par rapport aux objectifs que celui-ci se fixe, mais vis-à-vis des normes de compétences fixées par l'OCDE » (Laval et Weber 2002, p. 86). L'importance accordée à des tests de l'OCDE, au détriment des constats sur le terrain⁶⁵, témoigne de cette tendance, identifiée par Laval et Weber, à justifier ou légitimer des réformes (ou le maintien d'une réforme) qui permet, prétendument, d'être « *compétitifs, performants, efficaces* », alors qu'en agissant ainsi, les gouvernements délèguent aux organisations internationales « le soin de définir les *priorités* et les *impératifs* auxquels doivent s'ordonner des réformes présentées comme *incontournables* et *indiscutables* » (Laval et Weber 2002, p. 86 et 4-5).

⁶¹ Jean-Luc de Meulemeester soutient que « L'influence des théories du “capital humain” a été considérable sur le consensus en faveur de la politique d'expansion des systèmes éducatifs menée dans le milieu des années 1960 ». Cependant, cet intérêt se serait estompé rapidement pour renaître au cours des années 1980 avec le modèle de Lucas qui traite le *capital humain* « comme un facteur de production analogue aux autres, dont on analyse l'impact sur la croissance ». L'individu est perçu comme un capital que l'éducation peut faire croître et dont la croissance contribuera à terme à la croissance globale de la société. L'investissement public, étatique, est alors vu comme un principe régulateur dans la mesure où « les individus maximisateurs de bénéfices privés ne tiennent pas compte de l'impact de leurs décisions sur la société et tendent en conséquence à sous-investir en “capital humain” par rapport à ce qui serait socialement optimal ». On peut dès lors comprendre que c'est désormais « l'économie de l'éducation » qui constitue la discipline la plus influente auprès des décideurs qui reconnaissent le « rôle fondamental de l'éducation en matière de fourniture de “capital humain” à l'économie » (J.-L. De Meulemeester, « Éducation & “capital humain” », 2003).

⁶² Pauline Marois, François Legault, Sylvain Simard, Pierre Reid, Jean-Marc Fournier, Michelle Courchesne, Line Beauchamp, Michelle Courchesne, Marie Malavoy, Yves Bolduc, François Blais, Pierre Moreau et maintenant Sébastien Proulx.

⁶³ Ces mauvaises performances avaient déjà été annoncées en 2013

⁶⁴ Le ministre Y. Bolduc, ministre de l'Éducation du Québec d'avril 2014 à février 2015.

⁶⁵ Bien avant le rapport du projet Eres, plusieurs expériences auraient démontré l'inefficacité de la réforme, selon N. Baillargeon, qui fait état d'une expérience pilote menée pendant trois ans à l'école Bienville à la fin des années 1990 et qui se serait soldé par un taux de réussite si régressif que « l'école était devenue en 2000 la pire de la commission scolaire de Montréal, soit 135^e sur 135 ». Par ailleurs, des enquêtes menées auprès d'enseignants, de membres de directions d'école, de professionnels et de parents par le Centre de recherche appliquée Collège Mérici et par M.A. Deniger et ses collaborateurs auraient démontré « une perception négative des effets de la réforme ». De son côté, une recherche menée auprès de 500 élèves de milieux défavorisés aurait conclu « que la majorité de ces enfants stagnaient ou régressaient dans la maîtrise de compétences prévues — tandis que pour la minorité qui s'améliore, le changement n'est pas notable » (N. Baillargeon, *Contre la réforme*, 2009, p. 146-148).

Pasi Sahlberg identifie cinq grandes caractéristiques communes aux réformes adoptées internationalement dans le cadre du GERM (*global education reform movement*) (Sahlberg 2010, p. 330). La première est la « standardisation en éducation », reposant sur « la croyance que l'imposition de standards de performance clairs et suffisamment élevés pour les élèves, les enseignants et les écoles se traduira nécessairement en une amélioration de la qualité des résultats » (Sahlberg 2010, p. 330). Ce qui a conduit à la multiplication des évaluations des étudiants et des enseignants. Évaluations portant sur des critères sensibles, mesurables, accordant peu d'importance aux aspects qualitatifs de l'éducation et orientant l'éducation vers des objectifs précis, réduisant ainsi la marge de manœuvre de l'enseignant. La seconde caractéristique se manifeste par une « accentuation de la concentration du curriculum sur des matières de base », c'est-à-dire sur la littérature⁶⁶, la numératie⁶⁷ (Sahlberg 2010, p. 330). Ainsi, tout ce qui échappe à l'utilitaire et permet de développer la sensibilité ou une compréhension plus large du monde, la beauté de la langue, les arts, l'histoire, se voit accorder une importance secondaire. Les critères de performance pour une bonne éducation reposent essentiellement sur de bons résultats en lecture, mathématique et en science naturelle (Sahlbert 2010, p. 330-331). La troisième caractéristique des réformes est « la recherche de moyens surs et à faible risque d'atteindre les objectifs d'apprentissage », ce qui discrédite dès le départ toute innovation ou tout recours à des pédagogies alternatives et encourage même les enseignants à se limiter à un « *contenu garanti* pour mieux préparer leurs élèves aux tests » (Sahlbert 2010, p. 331). La quatrième caractéristique est « le transfert de l'innovation éducative d'un contexte à un autre » (Sahlbert 2010, p. 331). Sahlberg explique ici que cet échange d'idées est facilité par les organisations internationales (du type de l'OCDE et la Banque Mondiale), mais que les politiques éducatives qui en découlent sont « motivées par l'hégémonie nationale et le profit économique plutôt que par des buts moraux de développement humain » (Sahlbert 2010, p. 331). Cette importation de réformes aurait, selon l'auteur, des effets négatifs sur la possibilité d'une réelle amélioration des systèmes éducatifs parce qu'elles « limitent la participation des politiques nationales au développement et à l'amélioration du système d'éducation et à sa capacité de se renouveler et [...] elles paralysent l'effort des écoles et des enseignants à apprendre du passé et aussi les uns des autres » (Sahlbert 2010, p. 331). Cela se manifeste, par exemple, quand les décideurs accordent une valeur supérieure aux évaluations internationales PISA par rapport aux observations des enseignants dans leur pratique quotidienne et à ce que les chercheurs remarquent dans l'ensemble de la province. La cinquième tendance internationale est l'adoption de « politiques de responsabilisation » des écoles quant à l'amélioration du taux de réussite des élèves (Sahlbert 2010, p. 331). La performance des écoles est alors

⁶⁶ « Ensemble des connaissances en lecture et en écriture permettant à une personne d'être fonctionnelle en société » (Dictionnaire Antidote).

⁶⁷ « Ensemble des connaissances mathématiques permettant à une personne d'être fonctionnelle en société » (Dictionnaire Antidote).

associée à « un processus d'accréditation, de promotion, d'inspection et, ultimement, de récompense ou de punition des écoles et des enseignants » (Sahlbert 2010, p. 331). Cependant, les critères établissant le succès ou l'échec des écoles et des enseignants ne prennent pas en compte l'ensemble de la pratique éducative, mais s'attachent aux résultats des élèves aux tests standardisés, à des évaluations externes qui porte leur attention sur des aspects limités de la scolarité, tel que les résultats en mathématique et en lecture, et aux examens finaux (Sahlbert 2010, p. 331).

Au Québec, l'obligation de performance a inspiré la mise en place de conventions de partenariat concernant non seulement les écoles et les enseignants, mais aussi les commissions scolaires. Selon les termes du *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, cette entente écrite porte sur :

- les modalités de contribution des commissions scolaires à l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables déterminés par le ministre;
- les moyens que les commissions scolaires entendent prendre pour s'assurer de l'atteinte des objectifs qu'elles ont établis;
- les mécanismes de suivi et de reddition de comptes mis en place par les commissions scolaires (Champoux-Lesage 2014, p. 32-33).

Il en résulte un système dans lequel l'État dicte ses exigences — inspirées des conceptions développées dans les hauts lieux de l'économie et de la finance internationale — aux commissions scolaires, qui les transmettent aux directions d'école pour qu'elles en fassent part aux enseignants. Si sa réussite semble préoccuper l'État, l'élève lui-même, en tant qu'être humain singulier, paraît bien loin des considérations ministérielles. Il n'est pas étonnant que selon le Rapport cité plus haut, « les parents considèrent qu'il est essentiel d'éviter les solutions uniques qui caractérisent souvent les interventions du MELS et de mettre fin à cette prescription de modèles et de moyens dictés d'en haut » (Champoux-Lesage 2014, p. 34).

3.1.4 La fin et les moyens

Avec la prise en main de l'éducation par l'État, il nous est d'abord apparu que la liberté ne figurait plus au titre de finalité de l'éducation. Celle-ci est plutôt mise au service de l'État et de ce qu'il estime important pour le maintien du système en place. Avec le processus de mondialisation de l'éducation, la distance de la réalité éducative avec les besoins réels des enfants ne fait que s'agrandir et on peut s'attendre à ce que la finalité lui soit de plus en plus étrangère. Dans la mesure où ce n'est pas la population, les parents, les enseignants, les intervenants scolaires, qui inspirent l'État dans la détermination des objectifs à atteindre, mais une organisation supranationale défendant des intérêts économiques privés, on peut s'attendre à ce que l'éducation aille même à l'encontre des besoins réels

des enfants et de leur intégration harmonieuse à la société dans laquelle ils vivent. N'est-ce pas déjà observable avec l'augmentation exponentielle, depuis plus de 20 ans, de l'administration de stimulants du système nerveux central de type méthylphénidate, mieux connu sous le nom commercial *Ritalin*⁶⁸, aux enfants dont les comportements sont jugés inadéquats au bon fonctionnement de l'école⁶⁹? Il ne s'agit pas ici de soutenir que la médication n'est jamais appropriée. Pourtant, s'il existe un seul consensus, y compris chez les défenseurs de la médication, c'est bien sur la difficulté de poser un diagnostic clair concernant le trouble qu'on veut régler avec ce type de médicaments : le TDAH. Dans une étude publiée en 1997 par le ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec, les auteurs se questionnaient sur le lien entre la hausse des diagnostics de TDAH et la prescription de stimulants de type *Ritalin*, au point où ils se demandaient « lequel justifie l'autre ». C'est-à-dire qu'ils en venaient à croire qu'il soit possible « qu'une fois la décision prise de médicamer l'enfant qui présente certaines difficultés d'inattention ou d'hyperactivité, on la justifierait ensuite au moyen du diagnostic » (Cohen et Collin 1997, p.121). Si les auteurs se posent une telle question, c'est justement en raison de la « non-spécificité des signes du TDAH » (Cohen et Collin 1997, p.121-122). Ils soulignent également la concentration de la recherche sur les effets positifs à court terme du médicament, au détriment des effets à plus long terme, qu'ils soient positifs ou négatifs. En outre, écrivent-ils : « On reconnaît [...] explicitement dans la documentation que la recherche systématique sur les effets néfastes des stimulants chez les enfants a été jusqu'au début de cette décennie, pratiquement inexistante » (Cohen et Collin 1997, p.122). Pourtant, poursuivent-ils, il existe une foule de documentation au sujet de ce type de stimulant :

Le méthylphénidate a été l'une des premières substances à être listées à l'Annexe II de la Convention sur les psychotropes des Nations Unies (indiquant le plus haut potentiel toxicomanogène). Le méthylphénidate est spécifiquement décrit dans plusieurs recherches expérimentales et cliniques comme « *the most addictive of all the stimulants* ». Plus récemment, on a aussi bien documenté de fortes ressemblances neuropharmacologiques entre le méthylphénidate et la cocaïne. Les deux grands organismes de lutte antidrogue, la Drug Enforcement Administration aux États-Unis et l'International Narcotics Control Board des Nations Unies ont chacun émis, en 1995 et en 1997, des avertissements sévères en relation avec le regain de la consommation de méthylphénidate chez les enfants (Cohen et Collin 1997, p.122).

⁶⁸ Le Méthylphénidate est utilisé depuis les années 1960, mais c'est au cours des années 1990 que son usage semble s'être rependu plus largement au Québec, si on se fie à la multiplication des réactions dans les médias à partir de 1998. Cependant, dès 1987, un pédagogue de Rimouski, Pierre Paradis, s'intéressait déjà à ce produit et au *Trouble de déficience de l'attention avec hyperactivité* (TDAH) pour lequel on l'utilise, dénonçant la propension à favoriser le recours à un médicament plutôt qu'à la recherche d'approches éducatives propre à aider les enfants (tiré de C. Proulx, *Un monde sans enfance*, 2004, p. 31).

⁶⁹ Depuis l'hiver 1998, les médias font régulièrement la une en dénonçant une augmentation fulgurante des prescriptions de psychotropes aux enfants. À titre d'exemple, en 1998, on parle d'une augmentation de « 35 000 à 117 000 » du nombre d'enfants *Ritalin* au Québec, selon des chiffres publiés par *l'International Medical Statistics* (Perreault 1998, p. B1). En 2010, la firme IMS Health déclare que « le nombre d'ordonnances dans la province est passé de 267 000 en 2000 à plus d'un million en 2009 » (Maillard, 2010). Le 9 mars 2015, la Presse titre « Ritalin : la consommation atteint des records au Québec », et précise que : « selon les chiffres de l'entreprise IMS Brogan, 61,39 millions de comprimés contre le TDAH ont été distribués dans les pharmacies québécoises l'an dernier, en hausse de 12 % par rapport à 2013. Depuis cinq ans, le nombre de comprimés distribués au Québec a bondi de 56 % » (P. Mercure, « Ritalin : la consommation atteint des records au Québec », 2015).

Dans la controverse animant la population et les médias à partir de 1998, la Présidente de la Centrale de l'enseignement du Québec, Lorraine Pagé, et le Président des enseignants et enseignantes des commissions scolaires du Québec, Luc Savard, signent un article dans lequel ils se prononcent sur la question de l'augmentation des prescriptions et de la consommation de *Ritalin*, établissant un lien avec « la course à l'excellence, qualifiée parfois de syndrome de la médaille d'or, dont est frappé notre système scolaire ». Phénomène qui aurait pour conséquence de mettre en concurrence le temps et les ressources allouées aux élèves en difficulté et l'attention accordée aux élèves à succès. Dans un contexte de coupure budgétaire, les élèves nécessitant le plus de soins sont les premiers touchés et le *Ritalin* apparaît comme une ressource alternative pour pallier le manque de services.

Force est de constater que la politique d'intégration des enfants en difficulté dans les classes ordinaires est appliquée sans les moyens nécessaires et le soutien requis. Au fil des compressions budgétaires, les ressources ont été diminuées. Il manque tout autant de personnel professionnel que de soutien : orthophonistes, psychologues, travailleurs sociaux, techniciens en éducation spécialisée, etc. Les enseignants sont débordés dans des classes surchargées où les élèves en difficulté sont plus nombreux. [...] Faute de pouvoir compter sur de l'aide, on cherche un palliatif, soit le recours au *Ritalin* (Pagé et Savard 1998, p. A9).

On peut, bien sûr, y voir une façon pour des dirigeants syndicaux de défendre leurs membres. Il est de bonne guerre de profiter d'un débat public pour justifier des revendications. Néanmoins, les faits sont là : il existe une réelle augmentation du nombre d'enfants médicamenteux au *Ritalin*, et ce parfois dès la maternelle (Des Rivières, 1998, p. A1). La solution n'est peut-être pas nécessairement liée aux revendications syndicales, mais l'identification du *Ritalin* à un « palliatif » est significative de la place qu'on donne à l'enfant dans le système d'éducation. Quel que soit le problème auquel on veut pallier, à un manque de spécialistes, au nombre trop important d'enfants dans une classe, à l'incompétence d'un enseignant ou à une mauvaise approche pédagogique, cela a peu d'importance quand on médicalise l'enfant alors que le problème vient potentiellement d'ailleurs. Est-ce vraiment le cas? En 2000, le ministère de l'Éducation du Québec constituait un comité-conseil sur le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité et sur l'usage de stimulants du système nerveux central « afin de faire le point sur la situation actuelle au Québec et de déterminer les actions qui seraient efficaces pour aider les jeunes ayant un TDAH ainsi que leurs parents et pour soutenir les intervenants des secteurs de l'éducation, de la santé et des services sociaux » (Québec 2000, p.2). Or, cette étude va dans le même sens que celle citée précédemment, soulignant l'existence de sérieuses discussions quant à la possibilité de livrer un diagnostic clair. Référant à un rapport du Canadian Coordinating Office of Health Technology Assessment concernant des recherches sur le TDAH effectuées au Canada, elle révèle que « même si le TDAH est le trouble le plus fréquemment diagnostiqué chez les enfants nord-américains et qu'il est abondamment étudié en recherche, son diagnostic demeure un sujet de grande controverse » (Québec 2000a, p. 8). Il est d'ailleurs précisé qu'« en l'absence de marqueurs biologiques

spécifiques les comportements des enfants atteints du TDAH comparativement aux enfants non atteints diffèrent uniquement en fréquence ou en intensité » (Québec 2000a, p. 8). Ces difficultés relatives au diagnostic se répercutent dans la pratique médicale par un désaccord entre les professionnels. Il est difficile « d'arriver à trouver des équivalences entre les résultats diagnostics : les professionnels ne s'entendent pas toujours sur la perception des critères diagnostiques du trouble. Ainsi le taux de prévalence varie selon l'appartenance culturelle des juges » (Québec 2000a, p. 9). Le comité reconnaît la controverse entourant l'usage de médicaments de type *Ritalin* pour les jeunes « qui présentent des comportements s'apparentant à des manifestations du TDAH » (Québec 2000a, p. 17). Il souligne également l'importance de tenir compte du fait que les jeunes ne vivent pas tous leur processus de maturation au même rythme, sans nécessairement qu'on puisse en déduire un problème de santé. Néanmoins, ils constatent que « ces médicaments augmentent la capacité d'attention et diminuent l'impulsivité » (Québec 2000a, p. 17). En outre, même si leurs effets ne permettent pas de corriger le problème du jeune de façon permanente, ils estiment que « cette approche est très utile pour certains jeunes qui, sans cette intervention, parviendraient difficilement à développer leur potentiel, à éviter les échecs scolaires et sociaux et à acquérir des outils pour mieux contrôler et planifier leur conduite. L'usage de SSNC devient alors un moyen qui doit être envisagé en plus d'autres interventions à mener auprès du jeune, de son environnement ou de sa famille (Québec 2000a, p. 17).

On peut comprendre ici, considérant la difficulté d'établir un diagnostic se rapportant à une véritable maladie et la facilité avec laquelle on justifie néanmoins le recours à un médicament, que ce qu'on veut traiter, c'est d'abord un type de comportement. Un type de comportement qui affecte l'adaptation de l'enfant au système scolaire. Type de comportement, qui plus est, dont on peut s'attendre, chez certains enfants du moins, qu'il se transforme par un simple processus de maturation. En fait, on veut que les enfants fonctionnent mieux en société, dans le cadre scolaire particulièrement, qu'ils soient en mesure de bien répondre à ce qu'on attend d'eux, qu'ils aient de meilleurs résultats et puissent mieux s'adapter et s'intégrer. À cet effet, nous choisissons de traiter l'enfant. Comme le disait le Dr Anderson, pédiatre : « En tant que société, nous avons décidé qu'il coutait trop cher de modifier l'environnement de l'enfant. Donc, nous devons modifier ce dernier » (cité dans Papin 2013, p. 42). C'est-à-dire qu'on accepte de médicamenter des enfants en bonne santé afin qu'ils puissent améliorer leur comportement et leurs performances scolaires dans le cadre qui leur est imposé.

Quant à savoir où se situe la ligne de démarcation entre le dopage et le traitement médical, le Dr Ridha Joobar, de l'Institut Douglas souligne qu'il s'agit là d'une « question qui doit être débattue sur la place publique » (cité dans Papin 2013, p. 43). La prescription de psychostimulants pour améliorer les

performances cognitives ne lui apparaît pas comme une « dérive médicale », dans la mesure où « la société l'accepte » (cité dans Papin 2013, p. 43). « C'est une question sociale, et non médicale. Les médecins peuvent donc être partagés à ce sujet. La notion de “troubles” est en partie médicale et épidémiologique, en partie sociétale » (cité dans Papin 2013, p. 43). C'est-à-dire que si le système d'éducation exige des enfants qu'ils s'adaptent et arrivent à performer dans le contexte propre à l'école actuelle, et que la société estime qu'il est juste qu'il en soit ainsi, alors il est justifié de recourir aux moyens appropriés pour y arriver, quels que soient leurs effets sur les enfants.

Il faut se demander quelles sont les attentes de la société et des parents vis-à-vis des enfants; aussi quelle est la place de l'éducation et de la performance dans notre société. Ce n'est donc pas que les enfants soient plus souffrants dans l'absolu. Mais bien évidemment, si vos parents sont hyper exigeants en matière de rendement scolaire, si l'école et la société se montrent elles aussi très exigeantes, vous serez plus souffrant. La souffrance n'est pas définie de façon absolue, elle l'est toujours dans un contexte social, en fonction de ce que l'on attend de nous et de ce que l'on peut fournir. Si les normes de la société changent, la souffrance elle-même changera (cité dans Papin 2013, p. 43).

Le problème semble donc venir de l'exigence de performance. Pourtant, il est difficile de soutenir que la performance, en soi, soit une source de souffrance. Il y a, dans tous les domaines d'activité — sportive, artistique, culturelle ou autre —, suffisamment d'exemples où la performance et le dépassement de soi sont associés à du plaisir plutôt qu'à de la souffrance pour qu'on s'interroge sur la nature de cette performance demandée à l'enfant. Quand un enfant apprend à faire ses premiers pas, à monter à bicyclette et que son parent l'encourage et le pousse à se dépasser; quand un enfant est encouragé à parfaire un morceau de musique qu'il a appris pour le présenter devant sa famille; quand il est invité à faire des efforts pour apprendre à lire ou à écrire, il y a bien une forme d'exigence de performance. Il y a sans doute aussi de la souffrance, mais celle-ci s'efface généralement devant le bonheur d'avoir atteint un objectif dont l'enfant reconnaît la valeur. Pour que l'exigence de performance devienne une souffrance pour l'enfant, une souffrance qui ne se résout pas dans le plaisir de l'accomplissement, il faut que l'exigence ne soit pas réaliste pour l'enfant ou qu'il ne reconnaisse pas la valeur de l'objectif à atteindre. Nous savons que c'est au cours des trois premières années de sa vie que l'enfant apprend le plus : il développe progressivement la maîtrise de son corps pour arriver à lever sa tête, à se tenir assis, à ramper, à marcher à quatre pattes, puis à se lever et marcher debout; il s'exerce durant plusieurs mois à faire des sons avant d'arriver à prononcer des mots et des phrases. Les enfants normalement constitués ont ce potentiel et la seule présence d'humains marchants et parlants autour d'eux justifie l'effort auquel ils doivent consentir et la souffrance qu'ils doivent endurer pour parvenir au but, pour arriver à marcher et à parler. Ce désir d'apprendre ne les quitte pas à l'âge d'aller à l'école. Les enfants ont naturellement le désir d'apprendre et de se dépasser, de performer en quelque sorte, à

la condition que ce qu'on leur demande soit à leur portée et ait du sens pour eux, à la condition, comme dirait le Dr Gerald Hüther, qu'ils éprouvent de « l'enthousiasme » (Hüther 2011).

Le Dr Joël Monzée s'intéresse au TDAH depuis une quinzaine d'années. Il s'interroge sérieusement quant à la tendance à se tourner vers la médicalisation des enfants et présente plusieurs situations susceptibles d'affecter la vie d'un enfant et de l'amener à présenter des symptômes semblables à ceux du TDAH. Voici :

1. Phénomène encore mal connu chez les enfants, les traces d'anxiété (séparation, performance, enjeux relationnels à l'école ou à la maison, difficultés relationnelles entre les parents, le fait d'habiter dans deux logements différents ou d'avoir un parent absent, famille recomposée, etc.) produisent les mêmes symptômes que ceux du TDAH. Ce n'est pas pour rien que les nomenclatures des psychotropes déconseillent la prise de psychostimulants si l'enfant souffre d'anxiété⁷⁰.

2. La qualité de l'alimentation, l'usage des sucres raffinés et des boissons énergisantes ou bourrées d'OGM, la présence de colorants et d'additifs dont on ne connaît pas encore très bien l'effet physiologique produit, etc. Par ailleurs, l'inconfort ressenti par l'enfant en situation de choc glycémique ou par celui qui présente un tableau de risques de diabète évident pourrait générer des symptômes similaires à ceux du TDAH.

3. Les films, la télévision en général et l'usage des jeux vidéos stimulant le tronc cérébral induisent des symptômes d'anxiété et de TDAH, augmentent le risque d'obésité (voir facteur 2), affectent la qualité de la relation (entre les pairs ou dans la famille), diminuent la qualité de présence des parents et réduisent la qualité du développement psychomoteur, fondement des apprentissages cognitifs ou des habiletés scolaires.

De plus, les émissions de télévision et les mouvements de caméra sont souvent très stimulants, et cette stimulation ne sert à rien lorsqu'on a un devoir de mathématiques à faire ou une leçon de grammaire à étudier.

4. La qualité de présence de l'adulte garant de l'accueil et de la cohérence éducative est souvent l'élément central des difficultés de l'enfant. Si ce dernier ne se sent pas en sécurité, il se désorganisera et réagira face à un environnement insécurisant : il sera alors dans la lune ou bien s'opposera à l'adulte. Là encore, les symptômes s'apparentent à ceux du TDAH [...] (Monzée 2014b, p.30).

Selon lui, le problème ne vient pas nécessairement des enfants, mais potentiellement des enseignants d'aujourd'hui, qui « encouragent la prise de médicaments au lieu de remettre en question leurs pratiques éducatives » (Monzée 2014a, p. 29). Il dénonce la tendance à focaliser l'attention sur les problèmes ou les lacunes des enfants plutôt que de se concentrer sur leurs forces pour pouvoir les aider à se développer. « L'enfant, brimé par une écoute parcellaire et par les préjugés finit par se désorganiser, ce qui tend à donner foi au dépistage de symptômes pédopsychiatriques » (Monzée 2014a,

⁷⁰ Le psychiatre Boris Cyrulnik témoigne de l'effet d'une stabilité familiale sur la performance scolaire. Adopté par sa tante, Dora, ses parents étant morts lors de la 2^e guerre mondiale, on l'inscrit à une école où il avait déjà « été minable » précédemment. Or, écrit-il : « Dès l'instant (je dis bien "l'instant") où j'ai su que Dora la belle danseuse allait vivre avec Émile le costaud scientifique, l'école est devenue un lieu de bonheur ». Il précise que ce type de témoignage est « fréquent chez les enfants cachés juifs, rwandais ou enfants de républicains espagnols qui s'étonnent de leur soudain réveil intellectuel. Débiles quand le chaos détruisait leur milieu, la vivacité intellectuelle a réapparu dès qu'une sécurité affective les a entourés » (B. Cyrulnik, *Sauve-toi, la vie t'appelle*, 2012, p. 145-146).

p. 29). Nous n'avons pas de moyen de vérifier cette attitude chez les enseignants, cependant, à leur décharge, nous devons garder à l'esprit comment leur marge de manœuvre quant au programme, au contenu et à la méthode pédagogique s'est réduite comme peau de chagrin au fil des réformes⁷¹. Néanmoins, l'importance de l'image que l'enseignant se fait de l'enfant et de son potentiel a déjà été démontrée, notamment dans l'expérience *Pygmalion in the Classroom* menée par Robert Rosenthal et Lenore Jacobson. Dans cette étude, il ne s'agissait pas d'enfants turbulents, mais d'enfants défavorisés dont on avait dit aux enseignants que certains d'entre eux étaient particulièrement doués. La désignation des enfants doués était, dans la réalité tout à fait arbitraire, car les chercheurs voulaient simplement savoir si cette information transmise aux enseignants aurait un effet sur les résultats des élèves. Les résultats de la recherche ont clairement démontré qu'indépendamment du niveau de QI des élèves présentés comme étant doués, ils avaient tous eus de meilleurs résultats en fin d'année que ceux n'ayant pas été désignés ainsi aux enseignants. Cette étude a permis de constater que les performances scolaires peuvent être dues à des facteurs généralement inconsiderés. La possibilité pour les enfants de réussir est souvent présente « à la condition que nous les regardions autrement » (Cadotte 2012, p. 139). Ayant travaillé avec des enfants sourds, muets et aveugles, le Dr Monzée a dû apprendre à s'intéresser aux forces des enfants plutôt qu'à leurs handicaps pour trouver des moyens de les aider à développer leur potentiel. Tant que les enseignants se concentrent sur les lacunes des enfants, sur ce qui pose, selon eux, un problème chez l'enfant, ils se trouvent, selon lui, devant un cul-de-sac dont ils ne peuvent se tirer qu'en misant sur les habiletés des enfants, sur ce dont ils sont capables. La solution médicale semble permettre d'éviter un autre regard sur l'enfant. Cependant, l'usage du *Ritalin* ne guérit rien; il ne s'agit pas d'un médicament administré pour guérir, mais plutôt pour faciliter la vie des enfants, les rendre plus aptes à fonctionner à l'école, à performer, à réussir. Or, selon les résultats, parus en 2013, d'une étude menée sur près de 16 000 enfants québécois et ontariens, cette idée selon laquelle la médication des enfants peut les aider dans leur réussite scolaire ne se vérifie pas, au contraire : « les principales observations démontrent statistiquement que les enfants médicamenteux éprouvent plus de difficultés que ceux qui ne reçoivent pas de psychotropes » (Monzée 2014a, p. 30).

On ne guérit donc rien et on n'améliore pas la réussite scolaire, mais, comme le dit Claude Lessard, sociologue et membre du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, « on contrôle les esprits » et même si on arrivait à assurer une meilleure réussite, de quelle réussite s'agit-il? (Lessard 1998, p. B1) Est-ce

⁷¹ Gert J.J. Biesta relie la médication des enfants à l'impatience caractéristique de notre époque qui voudrait que ses désirs soient réalisés instantanément et qui voit dans l'éducation un phénomène qu'il est possible de contrôler, prévisible et sans risque, comme si les êtres concernés, enseignants et élèves, étaient des robots. « It is this misguided impatience that has resulted in the medicalization of education, where children are being made fit for the educational system, rather than that we ask where the causes of this misfit lie and who, therefore, needs treatment most: the child or society » (G.J.J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, 2014, p. 4).

vraiment pour le bien de l'enfant, et même de la société? À la lumière de ce que nous avons vu plus tôt, de ce qui oriente le système d'éducation, on peut en douter. Lessard poursuit en soulignant que l'éducation exige un consentement du jeune et que s'il ne vient pas de ce qui relie l'enfant à l'enseignant, mais qu'il est obtenu par la médication « on assure une performance, un rendement, la soumission à un ordre scolaire, mais on ne construit pas une personne capable d'engagement, de liberté et d'indépendance : on la soumet à un impératif productiviste » (Lessard 1998, p. B1).

3.2 L'individu et la société : la question politique

Or, la question de la liberté ne concerne pas seulement les individus, mais aussi la société. Quand les modernes aspiraient à libérer l'Homme, c'était aussi pour le bien de la société, et notamment pour lui permettre de participer en citoyen éclairé à la démocratie. Depuis l'Antiquité, on établit un lien entre la liberté et la démocratie⁷². Pour qu'existe la société démocratique, la liberté semble nécessaire et elle doit même la précéder, comme le souligne Georges Burdeau : « Toute l'histoire du lent avènement de l'idée démocratique fait ressortir à la fois l'antériorité chronologique et la primauté rationnelle de la liberté-autonomie sur la liberté-participation. La démocratie, comme système de gouvernement, a été précédée par un long effort d'affranchissement spirituel au cours duquel s'est dégagée la reconnaissance de la liberté foncière de la personne humaine (Burdeau 1956, p.18). Burdeau va même plus loin : pour lui, la démocratie découle de la liberté, elle en est le produit, l'aboutissement en quelque sorte, mais, plus encore, la démocratie est au service de la liberté. « Le droit politique s'adosse à la liberté individuelle, il ne se justifie que par elle et n'a d'autre objet que d'assurer son épanouissement » (Burdeau 1956, p. 17).

Ce que nous vivons actuellement en éducation a donc des répercussions non seulement sur les individus, mais aussi sur l'avenir du projet démocratique. Le pouvoir de plus en plus important du marché, de l'économie sur tous les aspects de l'éducation, des orientations aux évaluations en passant par les programmes et les méthodes d'enseignement, pose un sérieux problème à notre société démocratique, si tant est qu'elle mérite encore cet attribut. Devant ce pouvoir de plus en plus absolu du marché, Michel Freitag soutenait que « la réduction du concept de totalitarisme à des régimes historiques largement dénoncés sert trop facilement à masquer la forme douce d'un totalitarisme qui est d'autant plus efficace qu'il est diffus et impersonnel » (cité par Giroux 2006, p.102). Il n'est pas seul à trouver que les caractéristiques du totalitarisme ont tendance à se répandre :

⁷² Platon décrivait la liberté comme le bien suprême de la démocratie, et Aristote décrivait la démocratie comme « L'État où les gens libres gouvernent » (Platon, *La République*, 1966, p. 322-323; Aristote, *La Politique*, 1964, p. 108).

Auparavant, c'était l'État gouverné de manière totalitaire qui instillait les idéologies exigées dans les projets de vie des citoyens par l'éducation; aujourd'hui, la même chose se produit également dans les pays gouvernés démocratiquement. Leur conception de la formation vise maintenant entièrement les résultats, son organisation est rationnelle et opère une sélection darwiniste. Les principaux moyens pour que ces buts deviennent réalité sont la pression et le contrôle des résultats. La qualité est garantie par des méthodes de contrôle étroites dans lesquelles l'élève est utilisé en tant que producteur de ses résultats. Il en résulte une inversion. La raison d'être de l'école n'est plus dorénavant l'élève; ce dernier est au service [...] de l'école. La tâche de l'enseignant se réduit à favoriser et à mettre en route la productivité de l'élève [...] à l'échelle planétaire dans les systèmes scolaires étatiques (Wiechert 2015, p.18-19).

La prise en charge de l'éducation par l'État n'est pas étrangère à l'influence de l'économie sur les orientations du système éducatif, c'est même elle qui l'a permise et favorisée. Pourtant, les critiques du système d'éducation ne s'attaquent pas à la mainmise de l'État sur l'éducation. Au mieux, elles en critiquent l'orientation. Par exemple, dans son *Texte présenté au Forum Social Mondial par le Forum Mondial sur l'Éducation*, Bernard Charlot déplore que la mondialisation entraîne un recul du rôle de l'État en éducation, rôle d'ailleurs contesté par les défenseurs du néolibéralisme. Il remarque l'emprise de plus en plus grande des entreprises sur l'école publique et les difficultés auxquelles elle fait face en raison, notamment, du néolibéralisme et du sous-financement qu'il implique. Mais il note que « l'école publique résiste et, en bien des endroits, lutte, innove, se renouvelle elle-même » et revendique le droit à l'éducation publique (Charlot 2001). De même, Jacques Ardoino, dans son « projet d'éducation dans une perspective socialiste », ne remet pas en question l'emprise de l'État comme telle. Ce qu'il questionne, c'est le projet de société auquel participe cet État et qui définit le projet éducatif, car tout projet éducatif est, selon Ardoino, nécessairement idéologique : « Il suppose en effet des choix, des options, la traduction d'une vision du monde, et, par conséquent, d'un projet de société. Il faut comprendre qu'un projet éducatif n'a pas pour objet d'imposer de quelque manière que ce soit des convictions idéologiques, mais d'explicitier les options sur lesquelles il se fonde. En ce sens, le pédagogique est indissociable du politique » (Ardoino 1999, p. 342-343).

L'usage, par Ardoino, du masculin plutôt que du féminin nous oblige à introduire quelques précisions quant à la référence au « politique ». En effet, Ardoino a raison d'une certaine façon, de soutenir que le pédagogique ou ce qui relève de l'éducation est indissociable du politique. Pourtant, est-ce vraiment *du* politique dont il est question ici ou de *la* politique? Dans son *Introduction aux fondements du politique*, Thierry Hentsch présente *le* politique ainsi : « *ce qui fait de la vie en commun autre chose qu'une fatalité ou qu'un agrégat d'intérêts*. Le politique serait ainsi ce qui transforme les accidents de l'histoire et les nécessités matérielles en communauté humaine, en volonté collective » (Hentsch 1993, p. IX). La politique reflète quant à elle « la lutte pour le pouvoir » (Hentsch 1993, p. X). On peut aussi entendre la politique plus concrètement, comme « la pratique des actions politiques déterminées, construites et agies selon des

visées programmées, déterminées, par une instance », comme la décrit Jean-Luc Nancy qui voit dans *le* politique, une référence à « l'essence de l'être en commun », dont il trouve la manifestation dans ce que désignait le communisme, avant Marx, soit « un désir de trouver ou de retrouver une modalité et une qualité d'expérience de l'être ensemble de la communauté qui soient différentes, distinctes, du seul rapport dénommé par la société » (Nancy 2015). La société étant comprise ici, précise Nancy, « dans sa définition hégélienne du rapport en extériorité des membres d'un groupe : du rapport de la gestion, de l'équilibrage, des intérêts, des forces » (Nancy 2015). Chez les deux auteurs, ce qui distingue *la* politique *du* politique doit être vu dans une vie commune qui soit l'expression non pas d'une instance extérieure, mais celle de la volonté collective. Or, l'État dans sa forme moderne, poursuit Nancy, « se donne comme l'assomption de l'existence de tous, mais ne renvoie à rien d'autre » (Nancy 2015). Loin de représenter *le* politique, la volonté collective, l'État est plutôt le lieu de *la* politique, de la lutte pour le pouvoir. « L'État, n'est jamais en première instance que le coup d'État » écrit Nancy et « il donne lui-même le spectacle de sa violence : car il n'a rien pour la couvrir d'une légitimation qui le dépasserait » (Nancy 2009, p. 66). Hentsch ne dit pas autrement, démontrant comment l'État réfère à la nation pour profiter de l'idée rassembleuse qu'elle inspire et pour pouvoir prétendre agir au nom du bien commun. Cependant, écrit-il, « le principe de bien commun [...] sera toujours irrémédiablement entaché d'insuffisance », du simple fait qu'il n'est pas absolu (Hentsch 1993, p. 42). Il doit être justifié d'une quelconque façon par les êtres humains, le plus souvent précisément par les détenteurs du pouvoir étatique. « L'intérêt général sert le plus souvent de couverture idéologique aux intérêts particuliers des groupes qui se disputent et se partagent le pouvoir » (Hentsch 1993, p. 49). Par conséquent, dans la mesure où l'État n'est pas le lieu d'expression de la volonté collective, du désir de la communauté, il n'est pas non plus le lieu *du* politique, mais bien celui *de la* politique.

Or, c'est bien à une nouvelle idéologie étatique qu'Ardoïno réfère et, pour cette raison, nous croyons qu'il n'est pas question ici *du* politique, mais *de la* politique. Ce qu'il faut changer, selon lui, ce n'est pas le rapport de l'État à l'éducation, mais la vision du monde défendue actuellement par les États. Dans cette optique, l'éducation constitue une « fonction globale de première importance, parce que, tout à la fois, fin et moyen d'un projet de société », mais d'un projet de société porté nécessairement par l'État puisque c'est lui qui donne les orientations à l'éducation (Ardoïno 1999, p. 340). Le pédagogique n'est donc pas ici l'expression d'une volonté issue de la communauté, mais celle d'une nouvelle vision du monde, d'un nouveau projet de société incarné par l'État et transmis à la communauté. Quelle que soit la valeur du projet et de la vision, l'éducation devient dès lors un outil de *la* politique qui admet d'une certaine façon la manipulation de l'être humain. En ce sens, la distinction par rapport au modèle éducatif en vigueur en est une de point de vue sur ce qui est juste et ce qui est répréhensible, selon la

compréhension de la situation politique. Un des premiers objectifs identifiés ici concerne la « *répartition des richesses nationales* et la *remise en cause des inégalités sociales*, entretenues par les modèles de société qui se sont succédé jusqu'ici » (Ardoïno 1999, p. 343). La nouvelle conception reposant sur une philosophie différente, il faut repenser « les théories et les pratiques, les méthodes et les techniques » (Ardoïno 1999, p. 343); il faut transformer en profondeur le système d'éducation en fonction de la nouvelle façon de voir qu'on veut implanter. « L'éducation a donc aussi pour fin de permettre à tous les citoyens l'élaboration d'une telle vision du monde » (Ardoïno 1999, p. 346). Ainsi, même si l'auteur n'aspire pas à une reconduction des régimes socialistes, qu'il réclame un système décentralisé laissant place à l'initiative, il demeure que son projet impose un cadre relativement rigide à la créativité qu'il voudrait voir éclore. À la gauche comme à la droite, il semble admis, et accepté que l'État oriente le développement humain.

Si nous aspirons à une véritable décentralisation, comme semble le souhaiter Ardoïno, il nous faut, comme le soutient Nancy, abandonner le modèle grec de l'État totalisant, de la *politeia* comme « forme entière du rapport au monde et à fortiori du rapport des hommes entre eux » (Nancy 2015). Le politique, la politique, l'État ne peuvent plus constituer une « sphère supérieure dans laquelle tout devrait être reconnu, saisi, modelé de façon à pourvoir au sens de l'existence » (Nancy 2015).

L'idée d'une éducation publique ne soulève pas de débat aujourd'hui, du moins au Québec, alors qu'au contraire tout est mis en œuvre pour s'assurer que les écoles privées se soumettent, elles aussi, au programme imposé par le ministère. Néanmoins, elle a eu ses détracteurs en Jean-Luc Migué et Richard Marceau qui ont publié, en 1989, un plaidoyer contre la mainmise de l'État sur l'éducation dans leur livre *Le monopole public de l'éducation, l'économie politique de la médiocrité*. Ces auteurs voient l'éducation essentiellement sous l'angle de sa « fonction de production » et leur argumentaire repose sur une comparaison entre la performance des élèves relativement à l'investissement dans les secteurs public et privé. Ils ne mettent donc pas en question les finalités de l'éducation et s'ils défendent l'autonomie des écoles, c'est surtout dans l'esprit de les inscrire dans un système de concurrence. Cependant, ils dénoncent la contradiction devant laquelle se trouve un État qui se présente comme garant de la culture et de la démocratie et qui, par ailleurs, impose sa conception des choses au moyen de l'éducation, alors que la démocratie exige une libre circulation des idées. Pour eux, l'État devrait se limiter à « créer les conditions favorables à l'échange volontaire des idées » et « la liberté du choix de l'école devient une composante essentielle de cet aménagement » (Migué et Marceau 1989, p. 84). Ainsi, les auteurs rejoignent de

nombreux opposants et critiques ayant laissé leurs marques dans l'histoire⁷³, dont John Stuart Mill, pour qui, si l'État devait s'assurer que les enfants aient accès à une éducation, il n'avait pas « à en fournir une » (Mill 1990, p. 176).

Je réproouve tout autant que quiconque l'idée de laisser la totalité ou une grande partie de l'éducation des gens aux mains de l'État. Tout ce que j'ai dit sur l'importance de l'individualité du caractère et de la diversité des opinions et des modes de vie, implique tout autant la diversité de l'éducation, et lui donne donc la même importance. Une éducation générale publique instituée par l'État n'est qu'une pure invention visant à mettre les gens dans le même moule; et comme ce moule est celui qui satisfait le pouvoir dominant au sein du gouvernement [...] plus cette éducation est efficace, plus elle établit un despotisme sur l'esprit qui ne manque pas de gagner le corps (Mill 1990, p. 176-177).

Steiner se range résolument du côté de ceux qui estiment que l'État ne doit pas intervenir dans l'éducation, car la quête institutionnelle en faveur d'Hommes « conformes à ses besoins » ne peut être conciliée au « développement humain véritablement sain » (Steiner 2007b, p. 82). Cette emprise de l'État sur l'éducation constitue, selon Steiner, une entrave à la liberté. En effet, si la finalité de l'éducation est la liberté humaine, cela implique qu'elle ne peut en même temps se soumettre à des objectifs satisfaisant des intérêts étrangers à cette finalité. Or, l'éducation conçue comme fonction de l'État n'a pas pour finalité la liberté humaine, mais le bon fonctionnement du système en place, nous avons pu le constater jusqu'ici⁷⁴.

On peut donc s'interroger sur le caractère illusoire, selon Paturet, de l'espoir de résoudre l'aporie puisqu'elle ne semble pas se présenter. L'éducation actuelle est, effectivement, une « colonisation » selon le terme relevé par Paturet, une modélisation de l'enfant, mais rien ne permet de constater qu'il y a vraiment une volonté d'affranchir, de libérer qui soit manifeste non seulement dans la rhétorique, mais dans la pratique (Paturet 2003, p. 54)⁷⁵. Si on veut véritablement tenter l'expérience de résoudre cette aporie, il faut réinscrire l'être humain dans sa globalité au centre de la finalité éducative, et non seulement un sujet formel, qu'il soit citoyen (sujet de droit), travailleur, ou consommateur. L'éducation doit s'adresser à l'individu créateur de la société au lieu de chercher à formater l'être social. Il faut réintégrer l'idée de liberté au cœur de la finalité éducative, non pas la pseudo liberté biologique, mais la

⁷³ Notamment : J.J. Rousseau, W. Goodwin, M. Stirner, J.S. Mill, K. Jaspers, J. Dewey, F. Ferrer, F. Pelloutier, P. Bourdieu.

⁷⁴ La position de R. Steiner est, par ailleurs, totalement distincte de celle des défenseurs de l'idée de concurrence entre les écoles et de calcul relatif des coûts et des bénéfices des investissements en éducation.

⁷⁵ Il est important ici de préciser que nos remarques concernent le système d'éducation et les documents qui témoignent de ses orientations. Elles ne concernent pas les enseignants en tant qu'individus, qui peuvent tout à fait se distinguer, en dépit de la faible marge de manœuvre qui leur est laissée, et adopter des pratiques *libératrices*. En outre, ce n'est pas parce qu'un système d'éducation n'ouvre pas la voie à la liberté, et tente plutôt de modeler les enfants qu'il y parvient nécessairement. Il y a toujours, chez l'humain, une possibilité de dépasser les contraintes extérieures. On peut en voir une manifestation dans ce que Boris Cyrulnik appelle la résilience : « faculté de rebondir d'un traumatisme ou de poursuivre son développement malgré une grande adversité » (cité dans C. Proulx, *Un monde sans enfance*, 2009, p. 573).

liberté au sens où Steiner l'entend, celle qui permet de dépasser les déterminismes. Il faut un projet de société rétablissant le primat de l'individu⁷⁶. Un projet dont l'humain est le fondement et qui cherche à voir comment les Hommes doivent « articuler l'organisme social pour que leur activité, leur penser, leur vouloir engendrent un organisme viable », un organisme favorisant la liberté humaine (Steiner 1998b, p. 76). C'est ce que propose Rudolf Steiner avec son projet de triarticulation de l'organisme social.

3.3 Steiner, la liberté, la société

Conformément à la méthode de la science de l'esprit présentée plus tôt, Steiner ne cherche pas à théoriser, mais plutôt à comprendre la réalité à partir de son observation, pour saisir la façon appropriée d'agir. Pour lui, la société n'est pas le produit d'une histoire fondée sur elle-même, ou d'une économie déterminante, mais celui des humains et de leurs interrelations. La société reflète les humains qui l'habitent, et elle agit sur eux en retour; l'un ne va pas sans l'autre, mais l'impulsion du changement doit venir de l'individu. Elle ne peut être attribuée à une entité abstraite dont la définition est issue de la pensée humaine. Par ailleurs, l'évolution humaine n'est pas un processus terminé, abouti, ni un phénomène se limitant à une dimension biologique, et cette évolution a nécessairement des répercussions sur le mode de vie et sur les relations sociales, donc sur la société elle-même. Pour construire un projet de société, il faut comprendre celle dans laquelle on vit, et pour cela, il faut « une connaissance intime de l'être humain » (Steiner 1997b, p. 83). Steiner tourne donc son regard d'une part sur l'être humain en devenir, et d'autre part sur l'histoire universelle telle qu'elle se manifeste à travers les phénomènes sociaux, cherchant à identifier ce qui les caractérise en propre et à saisir l'origine de ce qu'il observe.

Comme bien d'autres, Steiner constate⁷⁷ que l'ordre social, et même cosmique, caractérisant les sociétés anciennes s'est effondré progressivement depuis le XV^e siècle⁷⁸. On réfère souvent à ce phénomène en reprenant les termes de Max Weber : *le désenchantement du monde*. En même temps a pris place une affirmation grandissante de l'individualité. Nous avons en avons vu l'expression, plus tôt, dans la prise de conscience par l'Homme qu'il tient lui-même les rênes de sa vie. Charles Taylor la perçoit dans la mise en question d'un certain « ordre de l'univers » qui assignait à chacun sa place et sa fonction et dans

⁷⁶ Nous référons ici à la conception Steinerienne de l'individu telle que présentée dans notre cadre conceptuel, et non à sa version populaire qui n'a rien d'individuel, selon Steiner, mais reflète plutôt ce qu'il y a de plus commun et de moins édifiant dans la nature humaine.

⁷⁷ Les observations de Steiner sur l'évolution de l'Homme et de la société pourraient être l'objet d'une thèse en soi, car elles sont multiples et développées selon différents points de vue. Nous retiendrons ici simplement quelques remarques nécessaires à la compréhension de sa proposition de triarticulation sociale.

⁷⁸ Ces observations concernent surtout le monde occidental.

la possibilité nouvelle pour les gens de « maîtriser leur existence » (Taylor 1992, p. 12-13). Paturet nous a rappelé que cette transformation a incité plusieurs penseurs à vouloir, par l'éducation, libérer l'humain dans l'Homme et former un Homme apte à construire un monde nouveau (Paturet 2003, p. 56). Cette progressive prise en compte de l'individu a conduit à ce que sa dignité lui vienne désormais non pas du groupe auquel il appartient, de sa famille, ou des liens du sang, mais de sa liberté individuelle. Cette idée est largement partagée chez les modernes. Nathalie Bulle écrit d'ailleurs : « L'époque moderne porte avec elle l'idée que ce n'est pas sa raison ni la grâce, qui distingue l'Homme du reste de la nature, et unit le genre humain, mais sa liberté. La modernité rejette à cet égard toute la tradition antérieure » (Bulle 2009, p. 32). Pour Steiner, ce phénomène correspond à une transformation, un éveil de la conscience dans lequel l'être humain sort d'une forme instinctive de vie sociale. Il émerge progressivement du groupe dans lequel il se fondait et porte un regard personnel sur les choses et sur lui-même⁷⁹. Développant une pensée plus libre, il se questionne sur sa valeur propre, sur sa dignité, et c'est à partir de cela qu'il cherche à construire un nouvel ordre social. L'Homme doit désormais trouver en lui-même comment agir socialement, maintenant que ce n'est plus son statut, sa famille, son groupe social qui lui dictent quoi faire. Ses impulsions, « il ne peut pas les trouver dans son corps, il faut qu'il les trouve dans l'esprit dont son âme porte l'empreinte » (Steiner 1990, p. 53). Cependant, il y a, précise Steiner, un corolaire à cette affirmation de l'individualité, c'est l'égoïsme grandissant, l'isolement de l'humain, son attitude antisociale.

Observant la société, Steiner constate que la vie économique, telle qu'elle a évolué au cours des derniers siècles, avec le développement de la technique, l'industrialisation et le capitalisme moderne, a « imprimé à la société moderne un certain ordre interne » (Steiner 1975b, p. 52). Un ordre interne inspiré par les besoins de la bourgeoisie. La bourgeoisie, en devenant la classe dominante, a trouvé dans l'État moderne « un rempart pour (ses) droits » et elle y a introduit « la vie culturelle, mais également ce qui, au sein de l'évolution humaine moderne, s'est pour ainsi dire rendu maître de l'ensemble de l'organisme social, c'est-à-dire la vie économique » (Steiner 1998b, p. 71-72). Du fait que la bourgeoisie introduisait, dans le domaine de l'État, des questions relevant de l'économie, comme la nationalisation de certains services, l'économie a progressivement développé son emprise à la fois sur l'État et sur la vie culturelle⁸⁰. C'était le cas à l'époque de Steiner, et encore aujourd'hui comme nous l'avons démontré

⁷⁹ Ceci est particulièrement perceptible dans l'histoire de l'art, avec la découverte de la perspective, qui révèle l'apparition, nouvelle dans l'art, d'un point de vue particulier, et l'introduction de la signature des œuvres.

⁸⁰ On peut constater que cette tendance se poursuit toujours aujourd'hui, non seulement au niveau national, mais à un niveau international avec la multiplication des accords commerciaux multilatéraux qui donnent, à certains égards, priorité aux intérêts économiques privés, au détriment des droits des citoyens et du pouvoir des gouvernements. À titre d'exemple, un des plus récents accords impliquant le Canada, l'Accord économique et commercial global entre le Canada et l'Union européenne (AECG), a fait l'objet d'une étude démontrant que les règles prévues dans l'accord, pour protéger les investisseurs pourraient

plus haut. Or, souligne Steiner, une chose n'a pas été introduite dans la sphère du droit : « c'est la force de travail de l'ouvrier prolétaire. Celle-ci est restée dans la circulation du processus économique » (Steiner 1998b, p. 73)⁸¹.

En outre, la société industrielle, l'économie industrielle, s'est construite sur un principe qui semble totalement contraire à l'expression de l'individualité, à savoir : la division du travail, intégrant le travail humain comme une marchandise dans le processus de production. Marx, voyant le problème, écrit : « Il n'y a pas de dignité de l'existence humaine quand le travailleur doit vendre sa force de travail comme une marchandise sur le marché du travail » (cité dans Steiner 1998b, p. 165). Le prolétaire est celui qui a ressenti le plus profondément cette négation de sa dignité et de son individualité. Ce qui l'a amené à espérer qu'une transformation de l'économie pourrait lui redonner ce qu'il avait perdu. Il en est venu à partager l'opinion des socialistes « qu'avec la transformation de l'économie disparaîtraient les torts causés par l'entreprise privée, par l'égoïsme de chacun des employeurs et par leur incapacité de faire droit à ce besoin de dignité humaine qui vit dans l'employé » (Steiner 1975b, p. 50).

Or, selon Steiner, la solution ne peut pas être économique parce qu'il est de la nature de l'économie, et du capitalisme, d'attribuer le caractère de marchandise à tout ce qui entre dans sa sphère (Steiner 1975b, p. 50). Selon lui, le règlement des problèmes sociaux ne peut être envisagé réalistement si on ne saisit pas que « dans la vie économique, la production, l'échange et la consommation de biens se déroulent selon des règles déterminées par des intérêts dont la sphère d'influence ne doit pas s'étendre au travail humain » (Steiner 1975b, p. 51). Par conséquent, de même que dans l'histoire, on a vu l'abolition de l'esclavage, puis du servage, il faut maintenant abolir le salariat, pour arriver à ce que l'Homme ne soit plus considéré comme une marchandise, ni dans sa totalité, ni dans la part de lui-même qu'on appelle la force de travail (Steiner 1975b, p. 49). En fait, on aura beau améliorer les salaires, il n'en demeure pas moins que la condition même de salarié instaure un rapport de pouvoir financier entre deux individus, le patron et le travailleur, qui a des répercussions certaines quant à l'égalité des droits et quant à la possibilité même du travailleur de subvenir à ses besoins fondamentaux. Si on abolit le salariat, si le travail n'est plus considéré comme une marchandise et rémunéré à ce titre, « l'argent perd toute sa valeur d'instrument de pouvoir dans le travail » (Steiner cité dans Selg 2012, p. 70).

« empêcher des gouvernements d'agir dans l'intérêt commun à la fois, directement lorsqu'une entreprise intente une poursuite contre un État, et indirectement en décourageant les États d'adopter des lois par crainte d'être poursuivis » (P. Eberhardt, B. Redlin, C. Toubeau, *Marchander la démocratie*, 2014, p. 2).

⁸¹ Il est intéressant de constater que si aujourd'hui le travail fait l'objet de réglementations minimales dans la plupart des pays occidentaux, il n'en est pas question dans les accords multilatéraux.

Par ailleurs, dans un tout autre ordre d'idée, Steiner fait remarquer que la division du travail induit entre les êtres humains une interdépendance généralisée. Interdépendance qu'on cherche aujourd'hui à masquer sous le voile financier, en laissant entendre que c'est le patron d'entreprise qui permet à l'employé de travailler et à la société de progresser, alors que le patron lui-même ne serait rien sans les employés à son service et sans la société qui lui offre les conditions nécessaires au développement de son entreprise, et ceci à tous les points de vue : en le laissant utiliser la matière première, en mettant à sa disposition les infrastructures nécessaires à cet effet et les services indispensables aux travailleurs – garderies, écoles, formation de la main-d'œuvre, soins de santé, etc. -, et en lui procurant des débouchés pour sa production. Cependant, si le pouvoir financier qui fonde les relations entre le patron et l'employé n'était plus là, chacun pourrait mieux prendre conscience de cette interdépendance et reconnaître plus réalistement l'apport de l'autre dans la production économique. En ce sens, la division du travail peut être vue comme un fondement ou comme un générateur de l'altruisme. « Sur le plan purement économique, l'égoïsme est impossible. Plus la division du travail progresse, moins on peut faire quelque chose pour soi-même, et plus il faut tout faire pour les autres » (Steiner cité dans Selg 2012, p. 81-82). Comme le précise Steiner, ceci se passe sur le plan purement économique, mais l'économie est aujourd'hui intimement liée au droit et à la culture, ce qui fausse la donne. Pour que l'altruisme, induit par la division du travail, ne soit pas supplanté par l'égoïsme de ceux⁸² auxquels la superstructure octroie le privilège de s'approprier ce qui devrait revenir à la communauté, il ne suffit pas d'intervenir dans l'économie, il faut aussi toucher aux autres domaines de l'organisme social.

Par ailleurs, il est important, selon Steiner, de tirer les conséquences, au niveau social, de l'aspiration à la liberté individuelle apparue avec l'ère moderne. En effet, si autrefois l'État devait assurer le maintien de la collectivité parce que l'individu tenait son caractère et son identité de son appartenance à un groupe, aujourd'hui, la société doit s'organiser de façon à garantir l'épanouissement de l'individu, car c'est de lui, désormais, que dépend l'évolution de la société. Par conséquent, « les institutions générales doivent être faites de manière à ce qu'elles servent, non pas l'État en tant que tel, mais l'individu » (Steiner cité par Joseph 2000, 4.2.1).

Depuis les débuts de l'ère moderne, de nombreux penseurs se sont intéressés à l'économie politique et ont cherché, selon différents points de vue, à identifier le meilleur modèle d'organisation de la structure

⁸² Il faut comprendre que Steiner n'attribue pas l'égoïsme simplement aux *bourgeois* ou aux propriétaires d'entreprise. L'égoïsme n'appartient pas à une classe sociale et ne peut être surmonté en déclassant les riches pour les remplacer par les pauvres, car ces derniers auront tôt fait de se comporter de la même façon. L'égoïsme est une caractéristique individuelle qui ne peut être combattue que par l'individu lui-même, s'il le veut, mais il est possible d'établir des structures sociales qui n'encouragent pas l'égoïsme, et ne reposent pas sur le bénéfice individuel.

sociale. Cependant, en dépit des grandes qualités intellectuelles et logiques de leurs propositions, on doit admettre que dans la réalité elles n'ont pas permis d'atteindre un ordre social qui ne soit pas chaotique. L'idée libérale d'Adam Smith selon laquelle ce qui est bon pour l'individu le sera aussi pour la collectivité a été contredite de tout temps et aujourd'hui encore plus alors qu'on apprend qu'en 2016 « le patrimoine cumulé des 1 % les plus riches du monde dépassera celui des autres 99 % de la population »; que « l'explosion des inégalités entrave la lutte contre la pauvreté dans le monde, alors qu'une personne sur 9 ne mange pas à sa faim et que plus d'un milliard de personnes vivent avec moins de 1,25 dollar par jour » alors que les plus riches « possèdent en moyenne 2,7 millions de dollars par adulte » (Oxfam 2015). Cela sans compter les nombreux conflits sociaux et les guerres sévissant depuis le début du 20^e siècle, et dont on peut difficilement nier le lien avec les intérêts économiques privés. Quant au communisme, il n'a pas donné naissance à une économie au service du bien commun, mais a plutôt permis à quelques *Apparatchiks* d'user et d'abuser de leur pouvoir sur le reste de la société⁸³. Si les théories économiques sont constamment contredites par la réalité, c'est justement, souligne Steiner, parce que « la logique de la vérité est autre chose que la simple logique des pensées » (Steiner 1997b, p. 192). Aussi estime-t-il qu'il faut apprendre à envisager des solutions à partir de la réalité et non à partir d'une théorie⁸⁴.

Pour permettre à tous les humains d'affirmer leur individualité et de ne pas être soumis à une volonté extérieure pour assurer leur survie, il faut instaurer « une structure sociale où seul ce qui est séparé de son être sera organisé socialement » (Steiner 1997b, p. 150). Cela signifie qu'on peut organiser socialement une fonction, une activité, une relation, mais pas l'être humain en tant que tel, comme on le fait en inscrivant dans la sphère de l'économie, sur le marché, la force de travail, qui est une partie de l'être. Pour ce faire, précise Steiner, il faut remplacer la conception unitaire de la société, celle de l'État centralisateur, dans laquelle les humains sont divisés en classes, par une conception dans laquelle

⁸³ Il ne s'agit pas ici d'imputer à Adam Smith ou à K. Marx ou à tout autre penseur la responsabilité des gestes posés dans les pays ayant tenté d'appliquer, d'une façon ou d'une autre leur doctrine. Il s'agit seulement de souligner le fait que du côté libéral, la richesse des uns ne profite pas à tous, et du côté communiste la dictature du prolétariat n'est pas moins aliénante que celle de la bourgeoisie et qu'elle n'a pas non plus mené à une égalité économique. D'un côté comme de l'autre on a omis de considérer que l'être humain, qu'il soit bourgeois ou prolétaire, riche ou pauvre, est *fondamentalement égoïste, parce qu'il est un individu* et veut s'affirmer comme tel. Ce qui ne veut pas dire que tous les êtres humains sont égoïstes de la même façon, au même degré et ce qui ne veut pas dire, non plus, qu'il s'agit d'une fatalité. Au contraire, *l'être humain est aussi fondamentalement altruiste*, ce qui peut paraître contradictoire, mais qui au fond n'est qu'une expression des polarités à l'œuvre dans l'être humain. Sa nature spirituelle est fondamentalement altruiste, mais son incarnation en tant qu'individu désireux d'affirmer son *Je* nécessite une forme d'égoïsme, ne serait-ce que celle lui permettant de répondre à ses besoins de base. C'est par *l'éducation* qu'on peut amener l'enfant à développer une tendance plutôt que l'autre; mais il faut être conscient que *les deux sont présentes*. Or ni le libéralisme ni le communisme ne tiennent compte de cette réalité.

⁸⁴ Surtout quand la théorie ne résiste pas à l'épreuve des faits, contrairement à ce que suggère l'économiste Alain Lipietz : « Quand bien même les conclusions de Marx et de ses successeurs se trouveraient ainsi démenties par l'évolution réelle, on peut rester marxiste quant aux outils de théorie sociale et produire, en tant que marxiste, des réponses plus pertinentes. C'est ainsi que travail n'importe quel chercheur » (A. Lipietz, « Les crises du marxisme : de la théorie sociale au principe d'espérance », 1990).

L'humain est l'élément central et où c'est la société qui est divisée en différents domaines, différents types d'activités (Steiner 1998b, p. 58). Ces différents domaines sont : la sphère culturelle (spirituelle), la sphère politico-juridique et la sphère économique. Pour assainir le climat social, il faut faire en sorte que chacune de ces composantes soit ramenée à son domaine propre. C'est-à-dire, concrètement, qu'il faut renverser la situation d'assujettissement de l'État et de la vie spirituelle à l'économie.

La vie économique concerne essentiellement les rapports matériels de l'Homme avec son environnement (Steiner 1975b, p. 58). Pour qu'elle soit saine, on doit en retirer tout ce qui concerne la régulation du travail humain « car la force de travail n'a pas sa place dans la vie économique où celui qui est économiquement le plus fort a aussi le pouvoir d'imposer le mode de travail à l'économiquement faible » (Steiner 1998b, p. 165). C'est dans le domaine juridique que doit être réglée la question du travail, c'est-à-dire dans un domaine où les individus se font face d'égal à égal⁸⁵. Le domaine juridique concerne « ce qui doit exister dans l'organisme social en raison des rapports d'homme à homme », c'est le seul que Steiner réserve à l'État. Les termes de la régulation devraient tenir compte des capacités des individus et « des conditions d'une existence digne et humaine », ce qui nécessite une indépendance totale de l'État face aux « organes de gestion de la vie économique » (Steiner 1975b, p. 71). Ainsi, la vie économique se voit balisée d'un côté par les ressources offertes par la nature, et de l'autre par une réglementation étatique⁸⁶.

⁸⁵ L'importance d'une certaine réglementation a été reconnue, en général, dans les pays occidentaux, où les heures de travail et le salaire minimum font l'objet de lois. On a aussi reconnu à certains endroits la nécessité de réviser les écarts de salaire entre les femmes et les hommes pour un travail équivalent. Cependant, il reste encore beaucoup à faire pour que le *pouvoir* des mieux nantis sur les plus défavorisés soit résorbé. Il faudrait, pour cela, poursuivre la réflexion qui a pu mener à l'idée qu'une injustice devait être réparée ou prévenue dans l'établissement des salaires et des horaires de travail. S'il s'agit véritablement d'injustice, c'est qu'on se situe sur le terrain du droit, et non sur celui de l'économie. Quand on considère normal qu'un dirigeant d'entreprise empoche des millions de dollars pour son travail et les *risques* encourus *dans ses investissements*, et que par ailleurs on trouve normal le salaire dérisoire d'un mineur Chilien *risquant* tous les jours *sa vie* pour récolter l'or et le cuivre qui assureront la richesse du dirigeant, *on ne se situe pas, non plus, sur le terrain de l'économie*, car les revenus du dirigeant d'entreprise dépendent bien autant du travail du mineur que le salaire du mineur dépend du travail du dirigeant d'entreprise. Ce n'est pas l'économie qui peut nous aider à estimer lequel des deux est le plus profitable, objectivement, pour la communauté.

⁸⁶ R. Steiner soutient qu'en inscrivant la régulation du travail dans la sphère du droit, les contraintes proprement humaines, que le système économique actuel refuse de considérer en cherchant toujours à limiter les dépenses relatives à la main d'œuvre, devraient être assumées comme les autres contraintes naturelles. « Qu'arrivera-t-il si abstraction faite de la vie économique, sur une base indépendante qui s'administrera et se régulera dans une relative autonomie, en s'appuyant sur ses propres forces, si sur ce terrain on débat sur le droit du travail uniquement à partir de fondements humains, et qu'à partir de là des lois seront émises? Cela donnera quelque chose qui agira au sein du processus économique comme le font actuellement les fondements naturels de ce processus. Ces fondements naturels nous apparaissent de manière évidente lorsque nous étudions vraiment le processus économique. Ils régulent ce dernier de sorte que leurs règles se dérobent à ce que l'être humain pourrait y apporter lui-même. » Parmi ces fondements naturels on peut inclure les richesses naturelles propres à une région, les cultures qui y poussent plus ou moins facilement, la pluie et le beau temps qui influent sur les récoltes, la nécessité de laisser les sols se régénérer par la jachère, etc. Ce sont des paramètres qui « s'insèrent dans la vie économique comme un facteur constant indépendant de l'homme qui travaille ». « Dans la détermination des prix, dans la valeur des marchandises sur le marché, il faut suivre la manière dont agissent les facteurs naturels. Si l'on veut que l'organisme social soit viable, on devra à l'avenir chercher comment il faut produire, comment doit se dérouler la circulation des marchandises. Lorsque cette dernière ne déterminera plus la rémunération, le temps de travail, le droit du travail en général, mais qu'au contraire, indépendamment du marché, le temps de travail sera déterminé dans le domaine de la vie juridique relevant de l'État, uniquement à partir des besoins humains,

Ce n'est que lorsqu'il est jugé de la force de travail sur le terrain commun démocratique indépendant, où l'être humain fait face à l'autre d'égal à égal, en tant qu'individu devenu majeur, et qu'il apporte ce travail en homme libre dans la vie économique indépendante où ne sont pas conclu des contrats de travail, mais des contrats sur la production, ce n'est qu'à partir de ce moment que disparaîtra de la vie économique ce qui y est aujourd'hui générateur de troubles (Steiner 1998b, p. 167).

Ainsi, Steiner veut assurer l'égalité des droits dans tous les domaines où l'humain intervient. Car elle n'est pas présente dans la sphère économique actuelle, puisque le patron peut user de son pouvoir pour orienter la volonté de ses employés et peut même détenir les rênes de leur survie. En soustrayant le travail de la sphère économique, Steiner veut imposer un contrepoids à l'expression de l'égoïsme et favoriser la fraternité. En effet, l'apport de l'autre apparaît plus clairement quand on ne peut plus le résumer à une valeur financière établie arbitrairement par les patrons d'entreprises, et cette reconnaissance du travail d'autrui est le fondement de la fraternité. Cette idée de contrepoids révèle l'importance, pour Steiner, de considérer l'Homme dans toute sa complexité au lieu de décréter qu'il est, par nature un être bon ou mauvais; c'est-à-dire de reconnaître à la fois sa tendance égoïste *et* sa tendance altruiste, sa volonté d'affirmation individuelle *et* sa possibilité de s'ouvrir à l'autre. Cela reflète aussi l'importance de voir en l'Homme un être capable de se transformer lui-même. En effet, pour Steiner, la société peut influencer le développement éthique, mais à elle seule, elle ne peut rendre l'Homme entièrement altruiste; la répartition équitable des richesses n'élimine pas l'égoïsme, seul l'Homme peut décider de ce qu'il devient. Cependant, si les structures sociales, économiques, politiques et culturelles, favorisent et reposent même sur l'égoïsme et l'intérêt personnel, comme c'est le cas aujourd'hui, on ne peut espérer sortir du chaos et de la misère sociale qu'au jour où tous les Hommes seront devenus bons! Cela en dépit de ce qui leur est transmis comme modèle. Au vu de situation mondiale actuelle, ce jour nous apparaît bien loin et l'espoir d'y arriver bien illusoire si rien n'est fait pour transformer les modèles.

Dans l'esprit de Steiner, il ne s'agit pas d'établir une égalité économique, mais bien une égalité des droits dans la sphère de l'économie, pour faire en sorte que l'être humain, ou sa force de travail ne soient jamais considérés comme une marchandise. L'encadrement légal proposé par Steiner ne déborde pas dans la gestion économique, il ne s'agit pas de s'engager dans une « économie planifiée » ni dans une

des points de vue purement humains, alors le prix d'une marchandise sera tout simplement égal au coût du temps nécessaire à la réalisation d'un certain travail, mais ce temps ne sera pas règlementé par la vie économique, comme c'est le cas de nos jours où, dans le processus d'économie politique, le temps de travail, le rapport au travail sont souvent obligatoirement déterminés d'après les prix des marchandises. C'est l'inverse qui se produira avec une articulation juste de l'organisme social » (R. Steiner, *L'avenir sera-t-il social?* 1998b, p. 76-79).

« gestion collective des moyens de production » (Steiner 1998b, p. 170)⁸⁷. L'idéal serait plutôt que cette gestion se fasse au sein d'associations libres de producteurs et par des accords « entre ces associations et les coopératives de consommation » (Steiner 1998b, p. 170). Pour Steiner, il est important de préserver le plus possible l'initiative individuelle, car « dans tout ce qui est réalisé par la vie économique et par la vie juridique dans l'organisation de la vie sociale, agit ce qui provient d'une troisième source : les facultés individuelles de chaque homme » (Steiner 1975b, p. 72-73). En somme, c'est de la créativité humaine que provient la richesse économique, car sans elle, les ressources resteraient inexploitées. Créativité qui dépend à la fois de l'individu lui-même, mais aussi de l'environnement culturel dans lequel il évolue et de l'éducation qui lui est prodiguée. Dès lors, il est permis de croire, à la lumière de l'exposé précédent, que l'éducation actuelle, visant à adapter l'humain à une situation déjà existante, à lui apprendre à s'intégrer en développant les compétences jugées importantes à cet effet, est finalement contreproductive d'un point de vue économique, puisqu'elle ne favorise pas le développement de cette créativité.

Dans l'organisme social conçu par Steiner, la créativité humaine, la culture, la science, les arts, tout ce qui est du domaine de l'esprit doit pouvoir évoluer librement de façon à nourrir les deux autres sphères, économique et politico-juridique. Dans sa conception tripartite, ou triarticulée, de l'organisme social, les trois domaines fondamentaux, l'économique, le politico-juridique, et le culturel-spirituel sont indépendants les uns des autres, tout en entretenant des liens indéfectibles, mais qui n'entravent pas leur fonctionnement propre. Ainsi, la société peut incarner les trois idéaux de la Révolution française, qui autrement semblent contradictoires : la liberté spirituelle, l'égalité juridique et la fraternité économique (Steiner 1975b, p. 80). Autrement dit, l'organisme social devrait être « économiquement socialiste, politiquement démocratique et spirituellement libéral » (Steiner 1988d, p. 19)⁸⁸.

⁸⁷ Ce que propose R. Steiner, c'est la fameuse 3^e voie tant cherchée. Nombreuses sont les suggestions pour améliorer notre société : des propositions de nouvelles façons, plus humaines, plus respectueuses, de gérer les entreprises; des façons de trouver du sens ou de donner du sens aux impératifs économiques; des incitations à devenir altruiste, appuyées de démonstrations des avantages que cela comporte, et même d'arguments démontrant la nécessité et l'urgence de prendre cette voie (voir notamment : O. Aktouf, *La stratégie de l'antruche*, 2002 ; M. Decailot, *Demain l'économie équitable*, 2001 ; V. De Gaulejac, *La société malade de la gestion*, 2005 ; T. Pauchant, *La Quête du sens*, 1996 et *Pour un management éthique et spirituel*, 2000 ; et M. Ricard, *Plaidoyer pour l'altruisme*, 2013). Toutes ces propositions, intéressantes et rafraichissantes, reposent sur la *bonne volonté des individus* et c'est là que le bât blesse, car il suffit d'une minorité d'individus pour semer le chaos social. Ce que soutient Steiner, c'est qu'on ne peut pas attendre que tous les Hommes soient bons. « Il ne manque pas de gens, aujourd'hui, qui disent : notre politique économique deviendra bonne, merveilleusement bonne, si vous, les hommes, vous devenez bons. Vous devez devenir bons! [...] Mais ce genre d'opinions ne vaut guère mieux que de dire : si ma belle-mère avait quatre roues, et un volant à l'avant, elle serait un autobus; en effet, le lien entre la condition et la conséquence est équivalent, juste exprimé de façon un peu plus radicale » (R. Steiner cité dans P. Selg, *Le travail de chacun et l'esprit de la communauté*, 2012, p. 83). Il faut dès maintenant empêcher l'exploitation de l'être humain en retirant la possibilité de le traiter comme une marchandise.

⁸⁸ Devant la réaction de certaines personnes, R. Steiner a senti la nécessité de souligner que sa triarticulation sociale n'avait rien à voir avec le modèle proposé par Platon : « Dans la triarticulation de l'organisme social, il ne s'agit pas de classer les hommes de façon à ce que l'un appartienne à la classe des enseignants, l'autre à la classe militaire, à la classe des juristes et des

Dans la vie spirituelle libre, chacun agit conformément à ses facultés particulières.
Dans la vie économique, chacun occupe sa place telle qu'elle est déterminée par ses relations associatives.
Dans la vie politico-juridique, chacun parvient à sa valeur proprement humaine, pour autant que celle-ci est indépendante des capacités qui permettent à l'homme d'agir dans la vie spirituelle libre, et indépendante de la valeur que confère à sa production l'économie associative (Steiner 1975b, p. 21).

Cette proposition de Steiner répond tout à fait à la double injonction énoncée par Nancy pour qu'il y ait une véritable communauté dans laquelle « l'existence de chacun s'inscrive dans l'existence de tous » et que cette vie commune ait un sens (Nancy 2015). En effet, dans sa première injonction, le philosophe stipule que l'instance politique doit être en mesure « de faire exister, de vouloir des conditions pour que le commun soit autre chose que la réduction toujours renouvelée de tous, de chacun dans son être dans son corps, dans son existence, à une équivalence générale, c'est-à-dire à l'échangeabilité de tout au titre de l'argent » (Nancy 2015). La proposition de Steiner vise précisément à contrer la marchandisation de l'humain et à favoriser l'expression et la reconnaissance des talents individuels dans une sphère économique libérée des structures de pouvoir fondée sur l'argent. La vie économique, lieu de rencontre et d'échange par excellence devient dès lors un espace où le sens peut prendre place, car non seulement la participation et la contribution active de chacun peut être une source d'épanouissement, mais en outre, elle peut offrir l'espace à l'altruisme. Par ailleurs, en circonscrivant l'État à la sphère politico-juridique, il répond à la seconde injonction dans laquelle Nancy soutient que « nous sommes tenus de nous interdire de mettre sous le mot politique quelque chose qui fonctionnerait comme la vague rétrospection imaginaire de la cité grecque ou quoi que ce soit d'autre qui au fond revient toujours à transformer subrepticement la politique en théologie » (Nancy 2015). En libérant la vie spirituelle, et culturelle de l'assujettissement à l'économie et de l'emprise de l'État, ce dernier perd sa dimension totalitaire ou totalisante.

Dans ce projet⁸⁹, la situation actuelle n'est pas perçue comme une fatalité imposée par l'histoire ou par un phénomène extérieur; la société apparaît véritablement comme le résultat d'une création humaine,

guerriers, l'autre encore à la classe des paysans, il s'agit d'institutions dans lesquelles chacun peut se trouver alternativement; parce que, à l'époque moderne, nous avons à faire à des hommes, et non pas à des classes sociales. Si bien qu'il s'agit de ceci : d'une institution dans laquelle soit universellement cultivée la vie spirituelle de l'homme, et qui doit reposer uniquement sur les facultés des individus; que deuxièmement il y ait l'institution juridique-étatique dans son autonomie, sans "intention" d'engloutir les autres membres de l'organisme social, et que troisièmement soit présente une institution purement économique » (R. Steiner, *L'être humain dans l'ordre social*, 1990, p. 59).

⁸⁹ Une présentation complète de la triarticulation de l'organisme social conçue par Steiner nécessiterait un bien plus long développement, mais nous nous éloignerions de notre sujet. Nous voulions simplement démontrer que dans l'esprit de Steiner, l'éducation vers la liberté trouve un de ses fondements dans la société, dans un organisme social où l'Homme est au centre de tous les constituants, à la fois économique, par la collaboration à tous les niveaux au sein de l'appareil de production et entre les producteurs ainsi qu'avec les consommateurs; dans le domaine juridique, dans le face à face où chacun est égal; dans le domaine spirituel où la pensée et la créativité s'expriment librement.

que l'Homme est le seul à pouvoir changer. Seulement, pour pouvoir y arriver, il faut miser sur une éducation qui n'est pas au service de l'État, mais au service de l'Homme libre. Pour cela, l'école doit être indépendante de l'État. C'est-à-dire que les orientations, les programmes, les attentes du milieu scolaire ne doivent plus être soumis à des exigences étrangères aux besoins réels des enfants.

3.3.1 La libération de l'éducation

L'important, écrit Steiner, « c'est d'ancrer totalement l'école dans une vie spirituelle libre. La matière de l'enseignement et le but de l'éducation doivent être exclusivement fondés sur la connaissance de l'être humain en formation et de ses aptitudes individuelles » (Steiner 1975b, p. 164). L'idée d'orienter l'éducation en fonction des besoins de l'économie ou de la politique paraît, à Steiner, tout à fait déplacée parce que ceux-ci sont nécessairement issus du passé; ils ne reflètent pas l'avenir. Une éducation ne répondant qu'aux besoins du marché n'ouvre pas la voie à la nouveauté. En outre, si les orientations économiques et politiques issues du passé ont pu jouer un rôle positif, rien ne garantit qu'elles seront appropriées à l'avenir, et leur véritable évolution ne peut provenir que de l'influence d'une pensée libre et créatrice. Une pensée libre de toutes préoccupations strictement économiques ou politiques, mais sensible aux besoins de l'humanité. Il est aisé de nos jours de constater le jeu d'influences de la sphère économique sur la sphère politique de façon à obtenir des appuis pour des projets dont le bénéfice pour la communauté n'est pas toujours manifeste, et qui peuvent parfois même s'avérer nuisibles au bien commun, destructeur pour la planète et dangereux pour la santé humaine. Ce soutien politique au milieu économique s'exprime de multiples manières et de plus en plus en contradiction avec la souveraineté des États et des populations. Le problème des paradis fiscaux est révélateur à cet égard, car ce sont souvent des politiques établies par les États, en faveur des entreprises, qui les privent eux-mêmes de revenus et les obligent à couper dans les services aux populations dont on exige, par ailleurs, qu'elles financent les infrastructures et les services dont bénéficient ces mêmes entreprises qui iront cacher leurs profits dans les paradis fiscaux⁹⁰. On peut difficilement envisager une sortie de cette relation toxique sans recourir à l'apport spirituel d'individus indépendants de ces intérêts économiques et politiques⁹¹.

⁹⁰ Selon Alain Deneault, « La moitié des transactions financières mondiales ont cours dans les paradis fiscaux. C'est-à-dire que ces fonds, loin d'être seulement soustraits au fisc et dissimulés dans des lieux d'évasion, se trouvent concentrés offshore aux fins d'opérations dégagées de toute forme de contrôle et d'encadrement légal ». Or, précise-t-il, « la plupart des "États de droit", sont depuis longtemps résolument compromis dans les processus d'*extraterritorialisation* et d'*extrajudicialisation* de la finance mondiale, quand ils n'ont pas eux-mêmes encadré des secteurs entiers de non-droit dans leur propre législation » (A. Deneault, *Faire l'économie de la haine*, 2011, p. 38-39).

⁹¹ On pourrait élargir à toute la dimension politico-économique le constat d'Alain Deneault quant à la voie de sortie du cul-de-sac des paradis fiscaux : « Destinée à sévir longtemps, bien au-delà de tous les dispositifs techniques dans lesquels on prétendra la contenir, la gangrène offshore appelle une prise de conscience populaire qui, conséquemment, n'aura pas trait à tel ou tel ajustement technique, mais à des questions de principes autour d'enjeux politiques relevant de la souveraineté. Qui mène, qui

Cette problématique est très sensible aujourd’hui, alors que les universités sont de plus en plus financées par des intérêts privés et que l’existence même de lieux de réflexion indépendants est de moins en moins évidente, sans parler d’espaces publics où ces idées peuvent être exprimées. Il y a près de cent ans déjà, rappelle Deneault, Max Weber dénonçait « la “médiocratie” dans laquelle l’université s’enfonçait en subordonnant son organisation aux rapports de séduction de nature commerciale qui y sévissaient » (Deneault 2015, p. 21). Cependant il s’agissait à l’époque d’une forme de marchandisation des contenus des cours pour attirer les « clients » étudiants. Aujourd’hui, poursuit Deneault, « les étudiants ne sont plus ces consommateurs de l’enseignement et des diplômes offerts sur les campus, ils sont passés au rang de produits eux-mêmes. L’université vend ce qu’elle fait d’eux aux entreprises privées et autres institutions qui la financent, ses nouveaux clients » (Deneault 2015, p. 21-22). D’ailleurs, les universités ne s’en cachent pas, « le recteur de l’Université de Montréal l’a affirmé sur le ton de l’évidence à l’automne 2011 : “Les cerveaux doivent correspondre aux besoins des entreprises” » (Deneault 2015, p. 22). Entreprises d’ailleurs très présentes dans l’administration même des universités : « À même ses conseils décisionnels et comités d’influence, l’institution était alors gérée par des administrateurs issus des milieux bancaires (Banque Nationale, pharmaceutique (Jean Coutu), industriel (SNC-Lavalin), gazier (Gaz Métro) ou médiatique (Power Corporation et Transcontinental). L’Université de Montréal reste pourtant largement financée par l’État » (Deneault 2015, p. 22).

La proposition de triarticulation de Steiner vise précisément à rétablir la possibilité d’envisager une réflexion et une pensée libre, dans des lieux qui ne soient pas soumis à un pouvoir extérieur. Par ailleurs, il attire notre attention sur le fait que le problème de la soumission du développement de la pensée humaine à des appétits étrangers n’est pas exclusif à l’université. Par conséquent, il faut, dès l’école primaire, s’assurer que des intérêts tiers ne viennent pas imposer leur ordre du jour au programme éducatif. En cela, Steiner rejoint les partisans d’une formation fondamentale et les critiques qui s’insurgent contre l’idée de soumettre les programmes scolaires aux modes et aux diverses demandes des milieux influents de la société. « Faire œuvre d’éducateur, souligne Steiner, ce n’est pas s’intéresser aux connaissances et capacités requises par l’ordre social existant, c’est au contraire reconnaître et développer les dispositions présentes dans chaque être humain » (Steiner 1975b, p. 164).

Ce parti pris de Steiner pour le développement de l’être humain doit être compris non pas comme une ode à un individualisme égocentrique, mais comme une aspiration à donner les moyens à la société de

décide, aux fins de quels intérêts privés et au détriment de qui? » (Deneault, *Faire l’économie de la baine*, 2011, p. 38-39). Ces dernières questions sont relatives au droit, et ne peuvent être réglées par un État omnipotent contrôlé par des intérêts économiques.

se renouveler pour le mieux, de la même façon que les humanistes voyaient dans l'éducation de l'Homme nouveau le seul moyen de réaliser un monde nouveau.

Alors, l'ordre social pourra s'enrichir des impulsions toujours nouvelles qu'apportent les générations montantes. Il sera le champ d'action des forces que les jeunes représentants d'un type humain intégralement développé lui imprimeront, au lieu de prétendre imprimer à chaque génération ses poncifs arbitraires et préfabriqués. Le renouvellement constant de l'organisation sociale par l'apport de facultés individuelles librement formées et développées est la seule base possible de rapports sains entre l'école et la société (Steiner 1975b, p. 164).

C'est dire que pour Steiner, ces débats opposant l'individu et la société, de même que l'option entre éduquer pour l'humanité ou pour la société sont « d'une dialectique verbeuse qui reste superficielle », car l'individu fait nécessairement partie de l'histoire et de la société dans laquelle il évolue (Steiner 2007b, p. 38). Pour réaliser ses potentialités, il devra œuvrer dans le cadre de cette même société créée et recrée en permanence par les Hommes qui l'habitent. C'est-à-dire qu'il n'existe pas quelque chose comme une « société » ayant une existence propre, indépendante de ses membres, dont les transformations correspondraient à une sorte de mouvement naturel responsable de la transformation des Hommes. Ce qu'une société peut offrir et son potentiel de changement dépendent nécessairement des humains qui la constituent, et l'individu libre, qui incarne le mieux ce potentiel de changement, dépasse toujours ce que la société a fait de lui. Cela ne signifie pas que la société n'influence pas l'individu, qu'elle n'oriente pas son développement. Pour Steiner : « La nature se contente de faire de l'homme une créature naturelle; la société fait de lui un être agissant conformément aux lois; lui seul peut se transformer en un être *libre* » (Steiner 1983a, p. 161).

Néanmoins, le potentiel de changement de l'individu peut être favorisé par un meilleur aménagement des structures sociales, et cela concerne également une aporie que nous avons effleurée plus haut sans nous y attarder, à savoir l'insociable sociabilité de l'Homme. C'est-à-dire qu'avec une structure sociale comme celle prévalant aujourd'hui, dans laquelle le juridique et le culturel sont soumis à l'économie, et dans laquelle les institutions favorisent l'égoïsme et l'intérêt personnel d'une minorité au détriment de la majorité, il est plus difficile, pour ne pas dire impossible, de résoudre la question de l'insociabilité. La raison du plus fort s'impose. Elle justifie et encourage même l'égoïsme et l'insociabilité. Dans le projet de triarticulation, la sphère de l'économie devient un lieu de reconnaissance de l'interdépendance de chacun envers les autres et favorise donc la sociabilité. Tocqueville jugeait les Américains sages d'avoir multiplié les lieux de représentation politique, car ainsi ils multipliaient les occasions pour les citoyens « d'agir ensemble et de leur faire sentir tous les jours qu'ils dépendent les uns des autres » (Tocqueville 1981, p. 132-133). C'était pour lui le meilleur moyen de contrer l'égoïsme et les comportements antisociaux et individualistes. Pour Tocqueville, il s'agissait d'intéresser les citoyens à la chose publique,

à la destinée de l'État. Pour Steiner, la conscience de l'interdépendance doit s'étendre non seulement à la sphère de l'État, mais aussi à l'économie, car c'est là qu'on a laissé l'égoïsme s'épanouir le plus librement et qu'elle freine la possibilité de développer un véritable rapport à l'autre en tant qu'être humain. Pour ce faire, il est fondamental que le travail humain et l'obtention d'un revenu deviennent deux questions distinctes. Il en va, selon Steiner, de la possibilité pour l'humanité de sortir de la misère et de la détresse dans laquelle elle était plongée à son époque et dans laquelle elle s'enlise aujourd'hui. Cette distinction entre le travail et le revenu, qu'on peut reconnaître en partie dans l'appel pour un « revenu de base inconditionnel »⁹², est la voie nécessaire pour permettre à l'ensemble de la communauté d'échapper à l'égoïsme, et afin que s'exprime ce que Steiner appelle la « Loi sociale fondamentale » : « Le salut (la guérison) d'une collectivité d'êtres humains travaillant ensemble est d'autant plus grand que l'individu revendique moins pour lui-même le produit de *son propre* travail, c'est-à-dire qu'il abandonne une plus grande part de ce produit à ceux qui travaillent avec lui et que ses besoins sont davantage satisfaits non par ses actes de travail, mais par ceux des autres membres de la collectivité (Steiner cité dans Selg 2012, p. 54).

Cette loi sociale fondamentale, il ne faut pas la voir comme une utopie à laquelle Steiner aspire ou qu'il voudrait imposer aux humains, mais comme une loi déjà existante qu'il faut reconnaître. En effet, pour lui, il est tout à fait clair que dans l'ordre social tel qu'il existe déjà à son époque, tout ce qu'on fait dans le cadre de notre travail a davantage de valeur pour les autres que pour nous. C'est-à-dire qu'on ne gagne rien à faire les choses pour soi, car elles sont nécessairement soumises à l'économie : « au sein de l'actuel ordre social, on ne peut rien faire techniquement pour soi, pas même un vêtement. Et même si on s'en fait un, il a un prix comparable à celui qu'il aurait aussi si au sein de l'ordre social global il était fait par un autre » (Steiner 1990, p. 64). Les fondements d'une réelle fraternité sont donc déjà présents. Cependant, il nous reste à en prendre conscience, à saisir l'importance de l'autre dans notre propre vie, dans le développement de notre propre identité (Steiner 1997b, p. 116). Ainsi, il devient possible de concevoir une nouvelle façon d'envisager le travail, comme une forme « d'engagement désintéressé

⁹² La Finlande a décidé récemment de tester un revenu de base inconditionnel pour tous ses citoyens (M. Dechamp, « Allocation universelle, la Finlande fait le test, 2015). Il s'agit d'une expérience qui a été tentée à plusieurs reprises, à différents endroits, dont en Inde, ou un projet pilote actuellement en cours avec le support de l'Unicef, présente des résultats préliminaires très positifs après seulement un an, au point de vue de la santé, de l'alimentation, de l'éducation et de l'activité économique (K. Widerquist, « India, Basic Income Project... », 2012). Un projet semblable a été réalisé, de 2008 à 2010 dans un petit village de Namibie. Il s'agissait d'un village très pauvre, dans lequel la situation de la population était si désespérée qu'on s'attendait à ce que les habitants dilapident l'argent ou la dépensent pour consommer de l'alcool. Or, c'est tout le contraire qui est arrivé, les gens se sont investis dans des activités économiques, ont démarré de petites entreprises, les taux de pauvreté et de sous-alimentation ont grandement diminué, la fréquentation scolaire a augmenté et la criminalité a baissé (T. Schwab, « Namibie. Les miracles du revenu minimum garanti », 2010). L'idée de ce revenu de base est défendue par plusieurs personnes, selon des motifs divers, mais il ne semble pas qu'elle ait fait suffisamment de chemin pour qu'on en arrive à dissocier le revenu et le travail, comme le réclamait Steiner.

pour des tâches de la communauté » (Selg 2012, p. 56). Il devient possible de trouver dans son travail un sens qui ne soit pas tourné vers soi-même, vers sa propre survivance, mais dont on ressent la valeur intrinsèque pour l'autre et pour la communauté.

3.3.2 Le travail d'éducateur

C'est ainsi que Michaëla Glöckler voit le travail de l'enseignant quand elle souligne qu'il est essentiel qu'il « puisse se sentir spirituellement responsable » (Glöckler 2006b, p. 203). Le travail de l'enseignant révèle alors sa dimension sociale, et éthique. Quand Rousseau défendait son projet de société idéale⁹³, la condition de possibilité de ce projet passait par l'éducation. Mais il estimait également que les institutions en place, fondant la société qu'il voulait réformer et contribuant à la corruption et à la déchéance, ne pouvaient être chargées des réformes de l'éducation nécessaires à cette nouvelle orientation sociale. Dans le même esprit, Steiner soutient que si nous vivons des problèmes sociaux, c'est justement parce que nous ne faisons pas appel, en éducation, aux gens qui ont le sens social. Pour développer un vrai sens social, il faut ressentir la valeur de nos actions. Dans le contexte éducatif, cette valeur ne peut devenir apparente que si la finalité de la tâche répond aux besoins de l'humain, et non à des exigences étatiques. « Il est antisocial de faire éduquer et instruire la jeunesse par des gens qui deviennent étrangers à la vie parce qu'ils se voient prescrire, de l'extérieur, le sens et le contenu de leur activité » (Steiner 1975b, p. 14). Pour être véritablement au service des enfants, pour être en mesure de faire ce qui est approprié pour mener les enfants sur le chemin de la liberté, les enseignants ne doivent pas être des fonctionnaires de l'État. Quand ils se font dicter par des instances supérieures, étrangères au vécu de la classe et des élèves, le programme et les raisons pour lesquelles ils doivent enseigner telle ou telle matière, à tel ou tel moment, en procédant de telle ou telle façon, les éducateurs ne se présentent pas en êtres libres et responsables devant les élèves. Ainsi, non seulement leurs actions ne peuvent-elle pas répondre aux vrais besoins des enfants; en outre, le modèle qu'ils projettent n'est pas propice à l'éducation d'êtres libres. Robert Gloton relève, lui aussi, le paradoxe de cette situation de l'enseignant : « C'est mis dans cet état d'éternel mineur au regard de l'autorité que la société compte sur lui pour former des adultes majeurs. Comment peut-on former des adultes dans un statut qui ne vous reconnaît pas comme intellectuellement et affectivement majeur, c'est-à-dire libre et responsable? » (cité dans Postic 1994, p. 45)

⁹³ Une société dans laquelle l'Homme s'engage librement dans le cadre d'un contrat qui lie toutes les parties constituantes du corps social, une société au sein de laquelle la politique « est d'abord une morale, elle accomplit l'homme, qui est volonté, raison, conscience, sentiment et non simplement besoin et passion », selon les termes de Pierre Burgelin (Introduction de J.J. Rousseau, *Du contrat Social*, 1966a, p. 17).

Selon Steiner, pour que l'école remplisse vraiment la fonction à laquelle elle devrait être destinée, soit assurer le soutien des enfants dans le développement de leurs potentialités et leur ouvrir le chemin de la liberté, elle devrait être autogérée par les enseignants qui y travaillent, car ils sont les seuls en position de connaître les besoins⁹⁴ des enfants dont ils sont responsables. « Rien de ce qui a une activité dans l'État ou dans l'économie ne doit s'immiscer dans la gérance ou la direction de l'éducation » (Steiner 1975b, p. 12). Rien, non plus, qui vienne des intérêts personnels des enseignants, bien entendu. Cela implique que les enseignants soient eux-mêmes des êtres engagés sur le chemin de la liberté. C'est dans cet esprit que les enseignants doivent s'appliquer à l'autogestion de l'école⁹⁵, en ayant toujours comme préoccupation première le but qui les réunit dans cette institution, à savoir l'épanouissement des enfants⁹⁶. Derrière l'idée d'autogestion, il faut voir une volonté de souplesse, une possibilité de laisser la vie pénétrer dans l'école; c'est-à-dire de ne pas en faire une institution rigide, incapable de se transformer et de répondre aux besoins réels d'une véritable communauté. Les programmes conçus dans les ministères ne peuvent être liés à la réalité, car la réalité, ce sont les enfants présents dans la classe et l'enseignant qui se trouve devant eux. Les premiers ont des besoins auxquels il faut répondre et le second a des capacités, des talents, des aptitudes qui lui sont propres et font de lui un être qui pourra répondre d'une certaine façon aux besoins des enfants, et pas nécessairement de la même manière que l'enseignant se trouvant dans la classe voisine. Dans le même esprit, Christiane Gohier soutient que « Si l'on désire assurer une plus grande qualité relationnelle entre les enseignants et leurs pairs, et au premier chef entre les enseignants et les étudiants, il faut assurer aux maîtres une plus grande autonomie par leur participation aux processus décisionnels, en valorisant entre autres une gestion participative quant au choix du projet éducatif et du matériel pédagogique » (Gohier 1997, p. 201).

Nous avons vu plus tôt que les orientations, les programmes, les approches éducatives sont aujourd'hui dictés par des impératifs économiques et par des instances de plus en plus lointaines de la réalité de la classe. Il en est de même pour ce qui concerne la gestion scolaire, qui subit elle aussi les effets de la mondialisation néolibérale. « Avec la globalisation de l'économie et la marchandisation de l'éducation qui s'en est suivie, l'éducation relève de plus en plus de la gouvernance mondiale » (Bessette et Boutin 2010,

⁹⁴ Il ne faudrait pas confondre ce que certains assimilent à des « caprices » avec ce que Steiner considère comme les « besoins » des enfants. Les besoins sont entendus ici comme ce qui est *nécessaire* à l'enfant pour se développer.

⁹⁵ Dans son livre *Comment former des communautés humaines*, Bernard Lievegoed explique très bien le modèle de fonctionnement d'un tel genre de groupe. Il y souligne, notamment, l'importance du travail intérieur des individus qui le constituent pour que les objectifs de l'organisme soient mis en priorité et que l'apport de chacun soit fondé sur la reconnaissance de sa compétence par l'ensemble du groupe. J'y reviendrai plus loin, dans la section sur la relation éducative.

⁹⁶ On reconnaît bien ici un thème populaire des pédagogies dites *nouvelles*. Nous devons convenir que l'idée d'*épanouissement* des enfants ne veut strictement rien dire tant qu'elle ne repose pas sur une vision de l'être humain qui puisse nous éclairer sur ce que signifie cet épanouissement. Ce n'est pas la seule idée que Steiner partage avec les pédagogies nouvelles, inspirées des sciences de l'éducation, mais la différence réside, de façon générale, dans son mode de réalisation et dans l'image de l'Homme à laquelle elle réfère.

p. 54). Cela se manifeste notamment par un virage d'une gestion centrée sur les processus vers une gestion centrée sur les résultats⁹⁷, selon le modèle des entreprises. Selon N. Henchy :

À défaut de pouvoir agir sur l'ensemble complexe de facteurs sociologiques et économiques qui expliquent les résultats imparfaits du système éducatif, l'État québécois a suivi la tendance des pays occidentaux en éducation en réformant les structures de gouvernance ainsi que les curricula et les programmes nationaux, en les redéfinissant selon la logique des compétences transversales et selon les impératifs de la gestion par résultats et de la reddition des comptes (cité dans Bessette et Boutin 2010, p. 54-55).

Il en résulte une autonomie de plus en plus réduite de l'administration scolaire, la difficulté de tenir compte des particularités du milieu, des intervenants et des élèves, et une quête de performance et d'efficacité dont les critères sont imposés par un marché international dont la vision de l'humain s'apparente davantage à une machine qu'à un être vivant. L'école devient ainsi un simple rouage dans un système qui la dépasse et qui nous dépasse tous, car la logique qui la dirige est totalement étrangère à la vie. Comme le souligne Émile Robichaud, l'école n'a alors plus ce qu'il faut pour « donner aux jeunes qui la fréquentent le goût d'y rester et de s'épanouir » (Robichaud 2012, p. 83).

L'autogestion des écoles par les enseignants permet, selon Steiner, de faire en sorte que les impératifs de nature politique et économique ne puissent pas s'imposer ou influencer la direction scolaire. L'école autonome peut laisser pénétrer la vie en son sein et se tourner à nouveau vers l'essentiel, vers l'enfant en devenir. Dès lors, il est possible d'échapper à la fonction de modelage et de formatage des enfants répondant aux besoins de l'État ou de l'économie; il est possible de faire en sorte qu'au contraire l'État et l'économie soient « contraints à adopter des formes qui puissent s'harmoniser avec les exigences de la nature humaine » (Steiner 1975b, p. 164). Dans la conception de Steiner d'une école libre, le travail des enseignants doit être fondé essentiellement sur la connaissance de l'être humain et de son développement. On peut y voir une condition de l'inscription de la liberté comme finalité de l'éducation. L'enseignant doit pouvoir « aménager ce qu'il doit faire chaque jour et chaque heure, à partir de cette connaissance de l'homme et de son amour pour les enfants » (Steiner 2007b, p. 148). Le choix des matières, « le *quoi* résulte des nécessités sociales », — et non de l'ordre social — et doit être cherché « avec un intérêt total, dans ce que l'homme est censé savoir et savoir faire, s'il doit se situer

⁹⁷ Dans le *Rapport du Comité d'Experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires* publié en mai 2014 par le Ministère de l'Éducation du Québec, on peut lire ceci : « En 2008, le gouvernement a choisi d'accentuer encore davantage son encadrement et son contrôle des commissions scolaires en définissant une ligne de gouvernance du haut vers le bas. Ce faisant, il a inversé l'ordre retenu à la suite des États généraux sur l'éducation, qui faisaient de l'école le pivot du système. Il a imposé des liens supplémentaires MELS – Commissions scolaires – écoles dans le but d'assurer davantage de cohérence à l'intérieur du système scolaire. Pour ce faire, il exige du réseau scolaire une gestion axée sur les résultats, qu'il formalise par des ententes et des contrats » (p. 31)

dans son époque en homme capable»; le comment « ne résulte que d'une connaissance précise, profonde et pleine d'amour de l'être humain » (Steiner 2007b, p. 98). C'est pourquoi Steiner a donné des conseils, des directives générales aux enseignants, et non des règles, afin qu'ils puissent s'investir dans leur travail de façon autonome, chacun selon son individualité propre⁹⁸. L'idée de l'autogestion de l'école participe de cette nécessité pour l'enseignant d'être pleinement responsable de ce qu'il fait. Elle découle du fait que nous sommes habités par des idéaux que la réalité ne nous permet pas de réaliser entièrement et de l'obligation de faire preuve de souplesse pour trouver ce qu'il est juste de faire dans un contexte particulier. La seule façon d'y parvenir exige un investissement personnel total qui ne peut s'accommoder de règles prescrites de l'extérieur. « Dans une véritable république d'enseignants, nous n'aurons pas pour nous appuyer la commodité qu'offre l'oreiller des règlements émis par un rectorat; il nous faudra y apporter [porter en nous] ce qui donne à chacun de nous la possibilité de faire ce qui est à faire, en étant pleinement responsable. Car chacun doit être pleinement responsable » (Steiner 2004c, p. 16).

3.3.3 L'intérêt collectif

Le mode d'autogestion préconisé par Steiner implique de placer la mission éducative au centre des préoccupations et de s'effacer comme individu. C'est-à-dire de savoir mettre de côté ses préoccupations et points de vue personnels pour se mettre au service d'un but, d'un projet. Cela suppose également une participation totale de chacun, en tant que porteur de la mission et responsable de sa réalisation. « De ce point de vue, ce ne sont pas réellement les hommes qui dirigent, mais le but au service duquel un groupe d'êtres humains met à disposition sa capacité de travail » (Glöckler 2006b, p. 203). Il s'agit, en se mettant au service de l'enfant à éduquer, en unissant les volontés individuelles, de prioriser l'intérêt collectif, parce que la communauté ne peut que bénéficier de l'apport d'êtres libres.

En observant l'évolution de la société depuis la fin du Moyen Âge, Steiner souligne que la volonté collective s'est d'abord résumée à une simple reproduction ou projection de la volonté singulière du conquérant ou de l'aristocratie régnante. Sous l'influence des temps modernes, de la division du travail, du capitalisme et de la technique, l'ordre despotique a fait place au système de marché dans lequel la vie sociale s'exprime surtout dans des échanges où la volonté de l'un s'oppose à celle d'un autre. Dans ces

⁹⁸ En 1919, à la demande d'Émile Molt, directeur de l'usine Waldorf Astoria à Stuttgart, R. Steiner accepte de présider l'ouverture d'une école devant accueillir les enfants des employés de l'usine. Il se chargera du choix et de la formation des futurs enseignants. Bien qu'officiellement il en ait été le directeur, Steiner avait, dès avant l'ouverture de l'école, exprimé sa préférence « nous n'aurons dans l'école aucun directeur, mais nous l'organiserons et nous l'administrerons selon l'esprit d'une république » (R. Steiner, *La nature humaine*, 2004c, p. 16). Ses occupations l'amenant souvent à l'extérieur, R. Steiner n'était pas toujours présent à l'école, mais quand il y était, il jouait le rôle de mentor auprès des enseignants, discutait avec eux des difficultés rencontrées, leur faisait des suggestions et leur donnait des conseils.

échanges, la volonté collective est encore marginale et ne surgit que par hasard, s'il y a coopération d'un membre avec un autre. De ces rapports économiques entre des individus émerge une forme de ploutocratie, expression de la confrontation des intérêts individuels (Steiner 1919). Or, selon Steiner, pour sortir du chaos, la société ne peut pas être un lieu perpétuel de confrontation entre des intérêts individuels. La société de marché dans laquelle les intérêts individuels se confrontent doit laisser place à une communauté dont émerge une volonté collective, un « Commonwealth ». Comment est-ce possible?

Cela ne peut venir que par la coopération des volontés singulières. Les volontés singulières doivent donner un résultat qui ne soit pas tyrannique pour l'individu, mais avec lequel chacun puisse être capable de se sentir lui-même libre. Que doit contenir cette volonté collective? Elle doit contenir ce que toute âme et tout corps humain peut accepter, quelque chose qui s'accorde avec eux, avec laquelle ils peuvent bien grandir. Cela veut dire que l'esprit et l'âme qui vivent dans l'être humain individuel doivent aussi vivre dans la volonté collective du Commonwealth. Cela n'est possible que quand ceux qui construisent la volonté collective portent en eux, volontairement, intentionnellement, dans leurs sentiments et dans leurs pensées, une compréhension complète de l'homme individuel. Dans cette volonté collective doit circuler tout ce qui est ressenti par l'homme individuel comme sa propre nature spirituelle, morale et physique (Steiner 1919).

Dans notre cadre conceptuel, nous avons écrit que l'être parvenu à la liberté puisait son mobile et son motif d'action dans le monde spirituel, à l'aide de l'intuition. À ce stade, l'esprit libre ne considère plus sa propre personne, mais une idée. Le but, la mission à laquelle les enseignants se consacrent et au service de laquelle ils doivent orienter leurs actions et leurs décisions, appartient également à ce monde des idées, à ce monde spirituel. Il s'agit d'un but spirituel et, en ce sens, il se situe au-delà de toute confrontation individuelle dont l'objet est nécessairement issu du monde sensible. La mission portée par des individus et visant l'épanouissement individuel rejoint donc, dans ses fondements, la volonté collective.

Cependant, pour agir dans le monde réel, une idée doit nécessairement se manifester dans une représentation, ainsi chaque décision qui devra être prise exige que le but, la mission, dont on a saisi le concept, soit transposé en une représentation. Toujours dans notre cadre conceptuel, nous avons distingué un acte libre d'un acte non libre en précisant que l'esprit libre ne puise ni son motif ni son mobile dans le monde perceptible, mais dans le monde spirituel. Par conséquent, il doit lui-même créer la représentation qui lui permettra d'agir, de transposer son intuition dans une action sensible, ce qu'il fait avec l'imagination morale. L'être non libre, quant à lui, tire directement sa représentation du monde perceptible. Par exemple : un groupe de parents décide d'ouvrir une école dans laquelle il veut que l'éducation des enfants puisse leur ouvrir les voies de la liberté, une école dont la mission est telle. La mission de cette école à bâtir correspond à l'idée de départ. Pour transformer cette idée en une action

dans le monde sensible, ils doivent se créer eux-mêmes une représentation, une image de ce que sera cette école. S'ils parlaient de la représentation d'une école déjà existante, on ne pourrait pas dire qu'ils sont libres puisqu'ils ne font que reproduire, répéter dans un autre contexte un phénomène déjà existant. Pour qu'une intuition donne lieu à un acte libre, la représentation que l'esprit libre s'en fait ne doit pas correspondre à une réalité déjà existante dans le monde sensible, mais elle doit être « première » et doit donc être créée, engendrée par l'imagination morale, de façon à refléter l'intuition de départ.

Ensuite, pour transposer dans la réalité la représentation issue de l'imagination morale, il est nécessaire de connaître le monde sensible dans lequel on souhaite intervenir. Ainsi, précise Steiner, « l'action morale présuppose donc, outre la faculté d'engendrer des idées morales et d'activer l'imagination morale, celle de savoir transformer le monde des perceptions, sans pour autant violer les lois naturelles. Cette faculté nous l'appelons *technique morale* » (Steiner 1983a, p. 183-184). Dans notre exemple, pour réaliser dans le monde sensible l'intuition d'une école dont la mission est de mener les enfants vers la liberté, il faut donc d'abord s'en être fait une image. Puis, il faut également disposer des connaissances pour y parvenir. Dans le cas qui nous intéresse, la connaissance la plus importante est celle de l'être humain, car il faut le connaître non pas abstraitement, mais concrètement pour savoir comment agir pour l'accompagner dans un chemin vers la liberté. Cependant, il faudra également posséder une connaissance du milieu et de la possibilité qu'il offre de réaliser cette idée afin qu'émerge une image appropriée.

Dans un cas où il y aurait la possibilité de démarrer en terrain vierge, on fondera tout sur la connaissance de l'être humain en devenir, y compris la conception du bâtiment, son emplacement, son architecture, la disposition des classes et leur organisation intérieure et tout ce qui concerne l'aspect matériel du projet. Néanmoins, ces aspects matériels exigeront d'autres types de connaissances, qu'on mettra alors au service de la mission première, tout en respectant les lois qu'elles impliquent. Ainsi, la forme et la structure du bâtiment seront conçues dans l'esprit de favoriser le meilleur développement de l'enfant, mais elles devront également respecter les règles architecturales et tenir compte du milieu, du terrain, de l'espace dans lequel il sera érigé⁹⁹. Dans le cas où il n'est pas possible de construire, il faut savoir partir de bâtiments existants et les aménager en ayant à l'esprit la mission qu'on veut y réaliser et en adaptant l'espace de façon à favoriser le meilleur développement des enfants.

⁹⁹ Dans ce qui favorise le meilleur développement de l'enfant, Steiner inclus l'esthétique, la beauté. Ainsi, il disait, lors d'un colloque d'architecture tenu en juillet 1924 : « Une école est un bâtiment utilitaire qui exige une forme artistique » (cité dans R. Raab et A. Klingborg, *Bâtir pour la pédagogie de Rudolf Steiner*, 1983, p. 29). Cette préoccupation architecturale et esthétique semble prendre un certain essor aujourd'hui, si on se fie à l'article de Martine Roux dans lequel elle rapporte des liens entre la performance des élèves et l'espace scolaire (M. Roux, « Architecture et enseignement... », 2015).

De la même façon, la méthode d'enseignement, les programmes, les matières à l'étude, les horaires devront reposer sur la connaissance de l'être humain et être établis dans l'esprit de réaliser la mission première, mais ils seront aussi fondés sur la connaissance du milieu social dans lequel l'enfant s'inscrit. Les enseignants devront aussi être choisis en fonction de leur connaissance de l'être humain et de leur capacité à mener l'enfant sur la voie de la liberté. Cependant, quand nous arrivons à l'autogestion, il ne suffit plus de connaître les lois de la matière avec laquelle on construit le bâtiment ni celles de la société dans laquelle s'insère l'école ni de connaître la nature humaine, mais il faut également reconnaître la façon de travailler ensemble, dans un but commun et dans le respect de l'individualité et de la liberté de chacun.

Il n'existe donc pas de modèle absolu¹⁰⁰. Au contraire, chaque situation diffère, chaque école diffère, par son lieu d'appartenance, sa société, sa culture, mais aussi par les enfants qui la fréquentent et les enseignants qui y travaillent. S'il s'agit, par exemple, d'une grande école accueillant des enfants du primaire et du secondaire et dans laquelle sont engagés plusieurs spécialistes, la participation de tous les enseignants ne sera pas envisagée de la même façon que dans une petite école. L'âge peut aussi faire une différence, car la fondation d'une école implique beaucoup de mise en place, alors qu'une école bien installée sera confrontée à des défis d'un autre ordre. Par conséquent, il est fondamental de partir d'une situation concrète et de trouver une façon de travailler dans laquelle les autogestionnaires se sentent à l'aise et respectés. En outre, il est nécessaire de s'imprégner de l'idée d'évolution, car ni l'organisme que constitue l'école ni les personnes responsables de son organisation et de sa gouvernance ne sont immuables. « Les structures les plus flexibles sont toujours celles auxquelles on a travaillé et que l'on continue inlassablement d'adapter aux exigences extérieures ainsi qu'aux besoins et possibilités internes » (Glöckler 2006b, p. 205).

Cette façon de travailler, qui veut à la fois tenir compte de l'objet de la décision, du contexte dans lequel il s'inscrit et des personnes impliquées dans la décision — qui devront la porter, se sentir responsable à son égard et la transformer en action concrète —, exige de développer une forme d'art social. En effet, pour parvenir à une décision le plus près possible de ce que la mission exige et de ce que la réalité permet, les personnes impliquées doivent savoir travailler les unes avec les autres dans un climat de liberté, de reconnaissance des forces et limites relatives de chacun, de respect et de soutien mutuel, afin

¹⁰⁰ Christof Wiechert précise que « L'histoire de la fondation de l'école Waldorf montre que Steiner n'a au fond fait aucune autre suggestion que cette idée fondamentale de l'autogestion et la mise en place d'un collège pédagogique qui devait se réunir une fois par semaine et d'un collège de direction qui dirige l'école du point de vue administratif » (C. Wiechert, *Les écoles Waldorf*, 2015, p. 127).

de pouvoir réellement se consacrer au but à atteindre. Cela exige aussi que chaque individu soit « prêt à mettre librement sa volonté de travail au service de la volonté commune dans le sens des projets ou de l'image pilote de l'institution » (Glöckler 2006b, p. 206). Ce qui ne se fait pas sans effort. Voici ce qu'en dit Glöckler : « Cela demande cependant de constants efforts sur soi-même de la même nature que ceux qui doivent être faits lorsqu'on a le courage de fouler le « seuil du monde spirituel » et que l'on se sent soi-même des devoirs, non seulement vis-à-vis de son patron, de ses collègues ou de son travail, mais aussi vis-à-vis des projets spirituels que l'institution souhaite mettre en œuvre » (Glöckler 2006b, p. 206).

Parmi ces efforts, il ne faut pas négliger ceux qu'impliquent le respect de la liberté d'autrui, et Glöckler souligne le « danger qui résulte d'une conception du travail aussi idéaliste lorsqu'elle prend l'aspect d'un impératif moral et qu'elle est attendue, voir exigée des collaborateurs, sous forme d'une "disponibilité totalement désintéressée" » (Glöckler 2006b, p. 206). Il faut donc impérativement respecter le principe selon lequel « *chaque individu ne peut décider que pour lui-même* » (Glöckler 2006b, p. 206). Ici, on trouve ce qui fait la force et la faiblesse d'une telle conception du travail collectif : le fait qu'il repose entièrement sur l'engagement des personnes, mais que celui-ci doit être consenti librement.

Les opposants à l'autogestion invoquent généralement la lenteur et l'inefficacité du processus de décision et, en cela, ils ont sans doute raison, surtout si l'efficacité se mesure en temps, car le processus d'autogestion nécessite d'accepter d'avancer au rythme des plus lents¹⁰¹. Cependant, la liberté et la responsabilité exigent l'assentiment des individus. Par ailleurs, le dialogue nécessaire dans un contexte d'autogestion peut être un lieu d'apprentissage de qualités sociales et permettre de parvenir à des résultats qu'une personne seule n'aurait jamais pu atteindre. En effet, quand un groupe se réunit de façon régulière, l'entretien peut devenir un « espace de création » sociale (Zimmermann 1998, p. 81). La condition préalable nécessaire est celle du respect des participants les uns envers les autres et la reconnaissance de chacun des partenaires, quel que soit l'état dans lequel il se trouve et la situation qu'il occupe, comme d'un être « porteur d'un noyau individuel créateur, donc capable d'évolution » (Zimmermann 1998, p. 81). S'inspirant des écrits de Goethe et des entretiens qu'il y trouve, Heinz Zimmermann établit trois conditions « nécessaires à la formation d'une vie sociale moderne » (Zimmerman 1998, p. 81). Ces conditions se rapportent tout à fait à la communication telle qu'elle pourrait se tenir dans un collège d'enseignants autogestionnaires d'une école. Zimmermann les présente comme suit : « 1. Le Moi, qui surmonte sa forme temporelle; 2. La relation à un monde spirituel divin; 3. Le

¹⁰¹ La question qu'il faut alors poser concerne le but à atteindre. À quel but l'efficacité répond-elle? Si on conçoit que l'objectif premier en toute cause et en toute situation est la liberté humaine, l'efficacité ne peut plus se mesurer en temps.

sacrifice désintéressé en faveur des autres » (Zimmermann 1998, p. 81). Voyons comment cela pourrait se manifester :

Imaginons le déroulement idéal suivant : le sujet à traiter est tout d'abord présenté dans ses multiples facettes, ce qui permet à chaque participant de s'en faire une image concrète. Différents points de vue se dégagent progressivement. Mais le sérieux de la question, la volonté d'écouter les autres formuler leurs avis comme s'ils étaient le sien propre, préviennent une trop grande identification des participants avec leurs opinions. Les points de vue personnels se rassemblent en un complexe commun qu'il faut continuer à faire murir. Le moment vient alors où, quelqu'un prenant la parole, tous ont le sentiment qu'apparaît quelque chose de complètement nouveau. Les apports qui suivent viennent approfondir et confirmer le premier. Le vécu commun, toujours plus dense, pourrait être résumé ainsi : aucun individu isolé ne serait parvenu à ce résultat, sorte d'illumination due aux efforts de tous; elle ne semble pas être seulement le reflet de leur somme, mais comme leur métamorphose par une forme supérieure qui, pendant quelques instants, nous a touchés et unis. Les participants sont à posteriori non seulement heureux de la solution trouvée, mais ressentent aussi le lien créé avec les autres (Zimmermann 1998, p. 86).

Il ne s'agit pas de prétendre que l'autogestion nécessite des relations de cette qualité entre les membres du collège. Zimmermann, qui possède une longue expérience d'autogestion dans une école Waldorf, souligne lui-même la rareté de ce genre d'expérience. Néanmoins, il est possible pour des individus et pour un groupe de choisir de pratiquer consciemment des exercices¹⁰² pour améliorer leur écoute, leur compréhension et leur prise de parole de façon à « élever le niveau des processus sociaux » (Zimmermann 1998, p. 9). Le type de gestion que Steiner estime nécessaire dans une école libre ne se limite donc pas à une structure sociale participative et égalitaire, mais elle implique également « de *vivre un rapport particulier à son travail et à ses collègues* » (Glöckler 2006b, p. 207). Un rapport qui évolue avec l'interaction de la démarche personnelle et de la démarche du groupe. On peut remarquer ici que de la même façon que Goethe voyait dans la connaissance un mode d'épanouissement de l'être humain, toute forme d'activité et de relation peut être vue dans cette optique. Pourquoi les êtres humains sont-ils sur terre, est-ce pour produire quelque chose pour l'économie, pour le marché, pour l'État ou est-ce pour grandir, pour profiter de chaque moment de la vie pour tenter de se dépasser soi-même? On laisse croire aujourd'hui que le dépassement se manifeste dans une performance extérieure, le plus souvent physique, mais dans tous les cas, même quand il s'agit de performances sportives, le dépassement est intérieur. Pourquoi, dès lors, ne pas l'inscrire aussi dans la vie quotidienne et les relations de travail?

¹⁰² H. Zimmermann propose plusieurs exercices individuels et collectifs afin de développer ce qu'il appelle « l'art de l'entretien », qu'il considère comme « une école préparatoire à un art social futur, art temporel régulateur des relations humaines, art créateur reposant sur la perception du Moi personnel et de celui de l'autre dans la perspective d'une image de l'homme supérieure et reconnue » (H. Zimmermann, *Parler, écouter, comprendre*, 1998, p. 106).

3.3.4 La communauté de l'école

Ce rapport particulier ne se limite cependant pas aux enseignants entre eux, il concerne également la communauté formée par les parents, les familles constitutives de l'école. En effet, du point de vue de Steiner, l'éducation est une question éminemment sociale et, à ce titre, elle concerne toute la communauté, et peut même devenir créatrice de communauté et instigatrice de l'évolution de la société. C'est dans cet esprit que Steiner préside à l'ouverture de la première école Waldorf, en 1919. Auparavant, il s'est investi dans un immense travail pour sensibiliser les milieux politiques et économiques à l'importance de transformer la société de façon à entreprendre un chemin de guérison. D'abord en 1917, auprès des dirigeants politiques¹⁰³, auxquels il présente une proposition pour une fin de guerre. Après la fin de la guerre, à partir de novembre 1918, il poursuit ses démarches auprès, notamment, des industriels et des ouvriers. Les propositions contenues dans son projet de triarticulation de l'organisme social et dans la loi sociale fondamentale ont pour objectif de montrer « les conditions de développement et les lignes directrices d'un ordre social et pacifique futur à l'époque de la haute technologie et de l'égoïsme économique effréné » (Selg 2012, p. 93). Leur mise en œuvre aurait pu permettre de renverser la tendance dominante de l'époque « dont Steiner ne cessait de répéter qu'elle conduirait non seulement à la destruction complète de la nature et des fondements de la vie, mais aussi à la dislocation de toute relation sociale » (Selg 2012, p. 93)¹⁰⁴. Or, la question éducative figure au centre de la triarticulation. Dans les multiples conférences prononcées sur la question sociale, Steiner ne cesse de répéter l'importance d'une nouvelle éducation libérée du joug de l'État. C'est dans le cadre de ce mouvement, de cette impulsion sociale, que la première école est ouverte.

Concrètement, cette ouverture incarne une nouvelle vision de la communauté à plusieurs égards. D'abord, l'école réunit en son sein des enfants issus de différentes classes sociales qui ne se seraient

¹⁰³ En mai 1917, le comte Oto von Lerchenfeld, conseiller impérial de la couronne de Bavière, demande à Steiner « de lui exposer sa conception d'un nouvel ordre social pour l'Allemagne, aussi comme condition d'un futur traité de paix ». Steiner « expose alors au comte von Lerchenfeld, puis au comte Ludwig Polzer-Hoditz, l'idée de la triarticulation de l'organisme social : il s'agirait, en défaisant l'État unique, de parvenir à la liberté de l'individu, à l'autonomie culturelle, à la probité politique et à une économie coopérative. Ces idées sont alors soumises à des dirigeants politiques, notamment au ministre allemand des Affaires étrangères et au premier ministre autrichien, en tant que "buts de guerre" de l'Europe du centre, afin qu'elles puissent agir spécialement lors des négociations allemandes avec l'Est. Mais les nombreuses tentatives pour aider ces idées à se réaliser se soldent par un échec » (P. Selg, *Le travail de chacun et l'esprit de la communauté*, 2012, p. 68 et 65-66).

¹⁰⁴ On ne peut pas dire que l'appel de Steiner ne fut pas entendu : en mars 1919, son *Appel au peuple allemand et au monde culturel* est endossé par de nombreuses personnalités publiques et publié dans les grands quotidiens d'Allemagne, d'Autriche et de Suisse; son livre *Fondement de l'organisme social*, paru en 1919, est vendu à plus de 80 000 exemplaires en moins de deux ans; à la fin avril 1919, l'Union pour la triarticulation de l'organisme social est fondée par plus de 1000 personnes; et Steiner multiplie les conférences devant les ouvriers, dans les usines et devant le grand public. Pourtant, ce mouvement s'éteindra rapidement. Suite à l'appel de l'Union pour la tripartition pour l'élection de conseils d'entreprises, les adversaires du projet, issus des milieux patronaux et des milieux socialistes — pour qui un changement social devait nécessairement être dirigé par le parti socialiste — ont chacun de leur côté mis toutes leurs énergies pour attaquer le mouvement et discréditer à la fois Steiner et l'Union pour la tripartition sociale (M. Joseph, *La philosophie et la pédagogie sociale de Rudolf Steiner*, 2000, 4.1).

jamais côtoyées autrement. En effet, c'est pour offrir l'accès à l'éducation aux enfants des employés de son usine, la Waldorf-Astoria, que l'homme d'affaires Émile Molt demande à Steiner de l'aider à fonder une école. Pourtant, dès son ouverture, l'école accueille non seulement des enfants d'ouvriers, mais également d'autres enfants, dont certains provenant de familles fortunées. Or, si M. Molt assume les frais de scolarité des enfants de ses employés, il ne prend pas en charge ceux des enfants venus de l'extérieur. Il y a donc rapidement, dès 1920, fondation de l'Association Libre École Waldorf (*Waldorfschulverein*), qui devient propriétaire des bâtiments de l'école et du terrain et est chargée de percevoir et gérer l'argent provenant des contributions financières (Steiner 2005, p. 22-23). Or, cette association regroupe en son sein, outre Rudolf Steiner, des collaborateurs, des enseignants et des parents. Ici aussi, on voit une autre image de la communauté, où l'école n'est pas perçue comme une affaire qui concerne strictement les *bénéficiaires* directs et les enseignants, mais la collectivité tout entière. C'est avec cette image à l'esprit que Steiner défend l'idée d'un parrainage des enfants pauvres par les gens riches¹⁰⁵.

Steiner est tout à fait conscient que le modèle social qu'il propose et dans lequel s'inscrit sa vision de l'école n'est pas commun. Il sait que la société dans laquelle il veut bâtir cette école ne facilite en rien sa réalisation. Il ne peut pas compter sur le support et la reconnaissance de la société dans son ensemble, mais il estime que les parents qui choisissent de confier leurs enfants à l'école Waldorf doivent connaître ce qui motive les porteurs de ce projet. Il ne veut surtout pas que la relation entre l'école et les parents « repose [...] sur la foi dans une autorité », mais plutôt que les parents comprennent la gageure que représente cette entreprise (Steiner 2007b, p. 219). Pour cela, il est nécessaire que s'établissent des liens entre les parents et les enseignants et que les parents soient informés de ce qui se passe à l'école, de sa raison d'être et de la façon dont est perçu le développement de l'être humain. « Il nous est indispensable que nos parents soient d'accord pour respecter une éducation essentiellement fondée sur ce qui est purement humain. Nous en avons besoin, aussi du point de vue social » (Steiner 2007b, p. 157). Steiner tient donc régulièrement des conférences, pour les parents, au cours desquelles il parle de différents thèmes : du développement des enfants, de l'approche pédagogique, de questions sociales, etc. ; et il répond à leurs questions et préoccupations. Les parents sont également conviés à des réunions de classes où les enseignants partagent avec eux ce qu'ils font avec les enfants, l'intention qui

¹⁰⁵ Pour R. Steiner, il a toujours été très important, fondamental même, que l'école Waldorf ne devienne pas une école de riches, mais qu'elle permette un mélange des classes sociales. « Nous devons justement continuer à avoir pour principe d'accueillir des enfants qui ne peuvent pas payer les frais de scolarité. L'école pût évidemment de devenir une école pour capitalistes, les enfants de la Waldorf-Astoria mis à part. [...] On élève quelque chose au niveau de l'intérêt général en accueillant des enfants pauvres cependant qu'un riche, lui, paye les frais de scolarité. [...] Nous n'avons pas besoin de nous enorgueillir d'avoir des enfants de ministres, mais d'avoir, même à l'avenir, les enfants des familles aisées et ceux des pauvres côte à côte » (R. Steiner, *Conseils*, 2005, p. 229-231).

motive leurs interventions, la méthode employée, et les invitent s'exprimer ou à poser des questions. Ainsi les enseignants peuvent tenir compte du contexte dans lequel les enfants vivent pour organiser leur enseignement.

Les enseignants écoutent les idées des parents sur l'éducation de leurs enfants et les parents entendent [...] ce qui se passe à l'école, ce que nous pensons de l'éducation et le futur des enfants, et pourquoi nous avons besoin d'écoles qui défendent une approche libre de l'éducation. En d'autres mots, cela mène à une compréhension mutuelle entre les enseignants et les parents qui vient du contact humain qui n'est pas seulement abstrait et intellectuel. Nous ressentons que ce type de lien est très important parce que c'est ce sur quoi nous pouvons compter (Steiner 2004b, p. 112-113).

Cependant, la relation entre les enseignants et les parents va encore plus loin dans l'esprit de Steiner, qui estime que pour bien éduquer l'enfant, il faut le connaître, et pour ce faire, il faut aussi savoir dans quel milieu il vit et de quoi est constituée son existence en dehors des murs de l'école. Une visite au lieu de résidence de l'enfant est donc recommandée afin de connaître l'environnement de l'enfant et d'établir un pont entre l'enseignant et les parents. Cette visite, Steiner croit qu'elle est nécessaire « si nous voulons nourrir, chez les parents, le sentiment que rien ne doit compromettre l'autorité naturelle que l'enfant doit ressentir envers ses enseignants » (Steiner 2004b, p. 114). Une compréhension doit s'établir entre les parents et les enseignants qui soit empreinte de respect et permette de contrecarrer tout sentiment de jalousie que pourrait ressentir le parent envers l'enseignant qui semble éloigner de lui son enfant (Steiner 2004b, p. 115). Toutes ces démarches établies pour créer des liens visent, notamment, à permettre à l'enseignant d'obtenir du parent un support sans lequel il ne peut rien faire de bon d'un point de vue éducatif.

C'est donc d'abord autour de l'enfant, des enfants, que se créent les liens, puis entre parents et enseignants, entre parents d'une même classe, et le tissage s'élargit, incluant les frères et sœurs des autres classes avec les parents de leurs amis, etc. En outre, des fêtes sont organisées, certaines ouvertes aux parents et à la communauté et d'autres intérieures à l'école. Elles ont aussi pour objectif de souder la communauté intérieure, de tisser des liens entre les classes, entre les élèves d'âges différents; et de réunir la communauté extérieure, comprenant les parents et amis, autour d'évènements significatifs. Ainsi la vie de l'école prend une dimension beaucoup plus large : des amitiés se développent, les liens entre les familles débordent du cadre scolaire, des collaborations s'établissent, des échanges, du soutien. De ce réseautage, il émerge une véritable communauté.

Néanmoins, ce qui a suscité la rencontre vient de l'école, et de la participation sollicitée des parents. Par conséquent, il est réducteur de croire que l'autogestion n'implique que les enseignants. Si dans le modèle actuel, l'État se veut le porteur des valeurs et des priorités de la société, dans le modèle de

Steiner, la décentralisation est entière. Elle implique une considération permanente de la réalité des personnes concernées : enfants, parents et enseignants. Si l'enseignant est maître de sa classe et porteur de la mission, cela ne signifie pas qu'il est seul; et le devenir de l'école repose sur toute la communauté. L'école n'est pas un lieu impersonnel géré de loin par des instances étrangères et insensibles à la communauté. Elle est un lieu de vie. Plutôt que de remettre à l'État la responsabilité de déterminer ce qu'il est juste de faire, c'est la communauté réunie autour de l'école qui s'en charge. Ce qui rend certainement la chose plus complexe, mais potentiellement plus vivante et plus souple, et donc plus adaptée à l'évolution des êtres humains et de la société.

Concernant la gestion et son évolution, le Docteur Bernard Lievegoed soutient que les institutions basées sur la vie spirituelle, comme les écoles, parcourent un certain nombre d'étapes au cours de leur existence. Chacune de ces étapes se caractérise par une implication et un travail différent des personnes participantes. Ainsi, la première phase, celle de l'initiative, suit l'impulsion d'un groupe d'individus libres. « Ce sont ces personnes qui composent le premier groupe porteur au sein duquel peuvent être prises les décisions spirituelles. La phase d'initiative est comme la phase germinale de la feuille de la plante, la forme n'en est encore qu'à l'état d'ébauche » (Lievegoed 1997, p. 192). Cette étape peut durer quelques années, au cours desquelles on distingue difficilement des structures très différenciées et une répartition des fonctions clairement établies parce que les gens sont portés par leur enthousiasme et se fondent corps et âme dans le projet en construction, jusqu'à s'identifier avec lui (Langhammer 2006, p. 199). Durant cette première étape, certains pionniers pourront choisir de poursuivre leur engagement alors que d'autres cèderont la place pour la seconde phase, celle de la « croissance » (Lievegoed 1997, p. 192).

Ce qui caractérise cette phase de croissance, c'est justement une forme de répartition plus organisée des tâches et des responsabilités entre des groupes mandatés. Ainsi, dans la première école Waldorf fondée par Rudolf Steiner, la coordination et l'administration des affaires quotidiennes ont été confiées à un groupe issu du Collège des Enseignants, alors que d'autres groupes étaient formés pour s'acquitter des différentes fonctions. Généralement, au cours de cette phase de croissance, de nouvelles personnes, parents et enseignants, se joignent au projet, mais « ce sont autant de personnes qui ne sont plus liées aussi intimement aux impulsions premières de l'école, qui témoignent donc de plus de distance vis-à-vis de ce qui s'y passe et recherchent de ce fait des structures de travail bien définies » (Langhammer 2006, p. 199). Pour pouvoir bénéficier de l'apport de ces nouvelles personnes, il devient, en quelque sorte, nécessaire de définir plus clairement les formes de l'organisation. Cependant, précise Lievegoed, il est important de ne pas introduire de structure hiérarchique dans l'exécution du travail. Et pour y arriver,

« il faut que les groupes auxiliaires mettent en pratique une attitude d'écoute mutuelle » (Lievegoed 1997, p. 192).

Si on poursuit avec l'image de la plante, la troisième phase est celle de la *floraison*. « L'institution est maintenant en pleine maturité et a atteint sa taille maximale. Les groupes porteurs qui ont pris la direction générale des affaires et les groupes auxiliaires attachés à certains domaines particuliers du travail sont parvenus à une certaine coordination » (Lievegoed 1997, p. 193). Langhamer estime qu'il faut environ une douzaine d'années pour atteindre cette phase, pour que l'organisme soit bien en place, qu'on puisse développer une vision d'avenir et « identifier de nouveaux buts pour l'ensemble de l'école » (Langhammer 2006, p. 199). Le danger, à cette étape, est de se reposer sur la routine, de croire que tout est réglé et qu'il suffit de continuer sur sa lancée. « Le danger existe, chaque jour, que les choses tournent au vinaigre. Le tout, quand on doit faire et préparer quelque chose, c'est de ne pas s'endormir à force d'être englué dans ses habitudes » (Steiner cité dans Selg 2011, p. 96). Il faut donc constamment voir à ajuster le travail et les relations entre les groupes. Comme il n'y a pas d'instance patronale, les conflits doivent être réglés par la voie démocratique, mais la plupart du temps, précise Livegoed, les mésententes entre les personnes sont liées à la conception de la mission, de l'objectif spirituel. Certains ont une vision plus fondamentaliste alors que d'autres, plus pragmatiques, sont davantage portés au compromis. Il faut donc être en mesure de trouver ce qui est juste, à l'aide de la technique morale. Cela souligne l'importance de s'assurer que les nouveaux venus ont les connaissances nécessaires, notamment des tenants et aboutissants de la mission. Dans cette phase, « se maintient un équilibre délicat entre les objectifs spirituels, la cohésion humaine et les services économiques et techniques » (Lievegoed 1997, p. 193).

Dans l'esprit de Steiner, l'école n'appartient à personne, elle n'est pas une propriété privée et n'a pas de visée lucrative. Elle est au service de la mission éducative. Par conséquent, les questions économiques sont « asservies à ce but et définissent simplement les limites de ce qui est possible » (Lievegoed 1997, p. 191). Les décisions ne sont pas fondées sur des critères économiques, mais sur des considérations spirituelles, à savoir : ce qu'il convient de faire pour bien remplir la mission de l'institution, considérant la situation particulière qui est la sienne et selon son stade de développement. « C'est seulement ensuite que l'on recherche la solution des problèmes financiers et non pas l'inverse » (Lievegoed 1997, p. 191).

3.3.5 Les fondements de la communauté

Cette communauté que Steiner veut fonder, et qui tente de s'exprimer à travers l'expérience de l'école Waldorf, repose sur deux éléments fondamentaux : d'abord sur « la clarté de l'effort intérieur », c'est-à-dire sur le travail de chacun pour parvenir à un penser s'élevant au-delà du penser courant soumis au monde sensible et aux préoccupations personnelles (Steiner cité par Palmer 1993, p. 100). Un penser « qui jaillisse de sa propre source dans l'âme de l'être humain, un penser qui soit en lui-même lumineux et clair » (Steiner cité par Palmer 1993, p. 101). Un penser inspirant l'enseignant dans son travail et l'amenant à se consacrer avec amour à la réalisation de la mission de l'école, de la finalité de l'éducation. Il s'agit, en fait, pour développer ce penser, que chacun, plus particulièrement les enseignants, s'engage dans le chemin de la liberté.

L'autre élément fondamental, c'est la *confiance*. Comme le souligne Steiner, « Nous ne vivons plus en un temps où les hommes supportent vraiment de n'être guidés que par l'autorité. Nous ne vivons pas non plus en un temps où les hommes supportent véritablement que tout leur être soit régi par une organisation » (Steiner cité par Palmer 1993, p. 100). Cela participe de l'affirmation individuelle. Cependant, pour que celle-ci soit possible sans qu'on doive constamment demander l'intervention du droit, de la police, il faut que s'établisse la confiance. En réalité, la vie en société repose nécessairement sur une forme de confiance, sinon, personne ne pourrait sortir de chez lui sans s'inquiéter pour sa vie ou pour ses biens. Pareillement, quand un parent confie son enfant à l'école, à un enseignant, cela suppose un minimum de confiance. C'est aussi parce qu'il fait confiance au médecin que le parent accepte de médicamenter son enfant pour qu'il puisse mieux se comporter à l'école. C'est sans doute aussi parce que les médecins font confiance à l'industrie pharmaceutique et au DSM qu'ils prescrivent des psychotropes aux enfants pour les aider à améliorer leur performance scolaire et à mieux s'intégrer à la société. C'est parce que la société fait confiance aux décideurs qu'elle accepte de soutenir les politiques éducatives inspirées de la logique du marché. Mais s'agit-il vraiment de confiance? Qu'est-ce que la confiance? Pour qu'on puisse parler de confiance, ne faut-il pas que la personne à laquelle on veut bien l'accorder soit en contrôle d'elle-même? Au cirque par exemple, quand un couple pratique le *main à main*, la personne qui se fait porter doit nécessairement avoir confiance en celle qui la porte, mais cette confiance ne repose pas sur rien. La personne *sait* que l'autre a développé sa force physique, son habilité, son équilibre et une capacité de concentration suffisante pour qu'elle puisse lui faire confiance et ne pas craindre d'être échappée. Elle voit son partenaire comme un être en pleine possession de ses moyens et responsable de ses actes, mais en même temps, elle sait qu'elle doit elle-même se tenir correctement pour que son partenaire puisse accomplir sa tâche. Il y a une forme de partenariat, une entente implicite liant les deux protagonistes et sur laquelle repose la confiance. Ce n'est pas la même

confiance que celle de l'enfant qui se laisse tomber dans les bras de sa mère, sans même vérifier si elle est prête à le recevoir. Il y a dans la confiance du petit enfant une forme d'abandon de soi. Chez un adulte, la confiance investie dans une relation sociale s'accompagne d'une présence consciente. La confiance qu'on a que l'automobiliste s'arrêtera au feu rouge ne nous incite pas pour autant à nous coucher au milieu de la rue. Dans certains cas de maladie mentale, « Je » sais qu'il n'est pas possible de faire confiance, car la personne n'est pas présente à elle-même. Cela signifie que « Je » n'accorde pas ma confiance gratuitement, qu'il y a une certaine responsabilité de la part de la personne qui accorde sa confiance et non seulement de la part de celle à qui la confiance est accordée. Sinon, on peut parler d'une sorte d'abdication de sa propre responsabilité. Comme dans l'expérience de Milgram, où la confiance envers le chercheur, l'universitaire responsable de l'expérience, se transforme en soumission à l'autorité¹⁰⁶.

Sur quoi repose la confiance que les parents ont envers les enseignants? Lors de la fondation de la première école Waldorf, Steiner refuse que la relation que les parents entretiennent avec les enseignants repose sur la foi en l'autorité, c'est pourquoi il tient à les informer de ce qui se passe à l'école, c'est pourquoi également il veut que des liens se tissent entre parents et enseignants. Dès lors, ce n'est pas en une fonction, celle d'enseignant, ni en une institution, l'école, ni dans un système, ni en des instances lointaines anonymes que les parents ont confiance, mais en des personnes responsables. Il en résulte également que la responsabilité de l'éducation n'est pas simplement transmise, confiée à l'enseignant par les parents. La responsabilité est partagée par les parents, les enseignants, par la communauté porteuse de l'école et ultimement par la société au complet dans la mesure où elle supporte le projet.

Dans un tel cadre, on peut considérer que les moyens sont en place pour que la société soutienne l'inscription de la liberté comme finalité de l'éducation. Ce n'est pas l'État qui sait ce qui est bon pour ses citoyens. Il n'y a pas cette société unitaire incarnée par un État totalisant considéré comme le dépositaire des valeurs de la communauté. L'éducation appartient au domaine culturel où chacun est libre de penser, de croire et de créer sans avoir à se soumettre au dictat de l'État et du marché ou aux pressions économiques. Il appartient donc aux communautés de s'assurer que l'éducation prodiguée

¹⁰⁶ Il s'agit d'une expérience menée, dans les années 1960, par le psychologue Stanley Milgram afin d'évaluer jusqu'où un individu est prêt à obéir à une autorité qu'il juge légitime. Dans cette expérience, l'individu *cobaye* est invité à infliger une décharge électrique à un autre individu chaque fois que ce dernier n'arrive pas à répondre correctement à une question sollicitant sa mémoire, ceci prétendument pour vérifier le lien entre l'apprentissage et la punition. Les décharges électriques sont de plus en plus puissantes et pourraient même être mortelles si l'individu censé les recevoir était véritablement branché au circuit électrique. L'expérience démontre que la majorité des cobayes acceptent de se plier aux exigences de l'autorité, même si cela implique de faire souffrir quelqu'un d'innocent et même s'il y a un risque de le tuer (S. Milgram, *La Soumission à l'autorité*, 1994).

dans leur école correspond à leurs valeurs. En ce sens, la société se donne les moyens d'être en autocréation permanente, parce qu'elle peut évoluer au rythme des communautés. On pourra objecter que certaines communautés ont des valeurs rétrogrades, avec raison, mais cela ne signifie pas que les valeurs portées par l'État ne le sont pas, elles aussi. D'ailleurs, nous avons vu que les valeurs énoncées par l'État ne sont pas toujours très cohérentes avec celles réalisées par ses politiques. En outre, si la société a voulu se libérer de l'empreinte de la religion, n'était-ce pas pour ne plus se faire imposer des valeurs et des règles de vie? Alors de quel droit l'État peut-il s'arroger l'autorité d'établir les critères de valeurs d'une société constituée d'individus libres? Dans un contexte décentralisé, les individus participent à l'élaboration des règles et les droits sont les mêmes pour tous, mais il n'y a pas de modèle rigide et la communauté peut toujours évoluer sans avoir à obtenir l'assentiment de l'État.

En outre, dans la mesure où l'être humain et son travail ne sont plus considérés comme une marchandise, il est plus facile d'envisager la possibilité d'une éducation favorisant le déploiement des talents et aptitudes individuels plutôt que de chercher à répondre à des exigences imposées par le milieu économique existant. Le modèle type du citoyen travailleur bien adapté et intégré à la société de consommation est plus difficile à maintenir. Surtout, les enseignants sont libres et responsables de ce qu'ils font. Dès lors, le geste d'éduquer n'est plus le même : en l'absence de modèle imposé, on peut remplacer le formatage, le modelage, par une forme de dévoilement de l'être. Le regard porté sur l'enfant peut plus facilement s'interroger, comme on le fait devant le germe d'une plante inconnue dont on ne sait pas à quoi elle ressemblera et dont il faut découvrir le terreau approprié et les soins qui lui permettront de fleurir. L'éducation redevient un art qui, comme tout art, exige la liberté de l'artiste.

En effet, c'est cette liberté et cette responsabilité des enseignants qui prime avant tout, car ce sont eux qui sont en contact direct avec les enfants. Faut-il rappeler que les conditions dans lesquelles Steiner a ouvert la première école ne correspondent pas du tout à une situation idéale? L'Europe sort de la Première Guerre mondiale, la situation sociale présente d'énormes difficultés. Peter Selg décrit ainsi la situation en Allemagne :

L'époque présentait un caractère pathologique affirmé. [...] De nombreuses familles étaient « traumatisées », elles avaient perdu des proches pendant la guerre, une épidémie de grippe sévissait et la population souffrait de malnutrition. Au plan spirituel, on n'avait surmonté ni la guerre, ni les sources du conflit, ni les structures de pensée du nationalisme, du fanatisme et de la foi dans la toute-puissance de l'armée, ni la charge émotionnelle qu'avaient suscitée ces postures, ni l'instrumentalisation de la vie des êtres humains au service d'un État. Rien de tout cela n'était encore réglé, et c'est dans ce contexte que naquirent et grandirent les enfants de la Waldorf Astoria. Il n'existait pas la moindre perspective solide capable de réformer un organisme social malade. La guerre avait détruit beaucoup de choses sans toutefois anéantir les forces et les problématiques qui

l'avaient provoquée. C'est dans ce climat, et dans aucun autre que l'école des travailleurs, la « libre école Waldorf » de Stuttgart, fit ses premiers pas (Selg 2011, p. 34-35).

Pour Steiner, cette situation rendait encore plus urgente une refonte totale de l'éducation hors du joug de l'État. C'est grâce à une « législation peu contraignante et à la compréhension de certains responsables du Land » que l'école a pu être ouverte et que Steiner a pu choisir lui-même les futurs enseignants (Steiner 2007b, p. 13). Néanmoins, bien que l'école ne dépendait pas de l'État, il a fallu se soumettre à des règles que Steiner trouvait inappropriées à l'éducation des enfants. Voyons ce qu'il disait aux futurs enseignants quelques jours avant l'ouverture de l'école :

Elle sera une école unitaire en ce sens qu'elle tiendra uniquement compte, dans l'éducation et l'enseignement, de ce qu'exige l'homme, l'entité humaine dans sa totalité. Nous devons tout mettre au service de ce but.

Mais nous avons besoin de faire des compromis. Les compromis sont nécessaires, car nous ne sommes pas encore assez avancés pour accomplir un acte vraiment libre. L'État nous prescrit de mauvais programmes, il nous fixe de mauvais objectifs pédagogiques. Ces objectifs sont les plus mauvais que l'on puisse imaginer, et on en tirera pourtant la plus grande gloire. La politique, l'activité politique d'aujourd'hui se manifestera en traitant l'homme selon des schémas, elle tentera dans une bien plus grande mesure que jamais de l'emprisonner dans des schémas. On le maniera comme une chose qu'il faut faire marcher en tirant des ficelles, et on pensera que cela représente le plus grand progrès imaginable. [...]

Deux forces contradictoires sont ici à harmoniser : il nous faut savoir quels sont nos idéaux, mais nous devons aussi être encore assez souples pour nous adapter à ce qui sera bien éloigné de ces idéaux. Comment accorder ces deux forces? Voilà qui sera difficile pour chacun d'entre vous. Cela ne pourra se faire que si chacun y engage pleinement sa personnalité. Dès le début, chacun doit mettre en œuvre de sa personnalité tout entière (Steiner 2004c, p. 15-16).

Il est très clair que pour Steiner, la possibilité d'une éducation qui respecte l'humain repose ultimement sur les enseignants, sur leur responsabilité et leur engagement tout entier. Si la triarticulation de l'organisme social, telle que proposée par Steiner, facilite l'entreprise en ce qu'elle consacre véritablement la liberté de l'école par rapport à l'État et permet d'assurer la liberté professionnelle de l'enseignant, elle ne garantit pas son engagement total à la cause de l'éducation vers la liberté. Considérant ce rôle central de l'enseignant, il est permis de croire que, même si la société n'inscrit pas la liberté comme finalité de l'éducation, certains enseignants puissent eux-mêmes y remédier. Pour que cela soit possible, il leur faut la marge de manœuvre nécessaire pour décider de ce qu'ils font dans la classe. Cette marge de liberté nous est parue de plus en plus réduite dans le contexte québécois, comme sans doute dans la plupart des pays ayant suivi la tendance réformiste.

3.4 L'exemple finlandais

Cependant, l'exemple de la Finlande est intéressant parce qu'il est considéré aujourd'hui comme un modèle de réussite en Occident. Or, plutôt que de suivre le mouvement de réformes inspirées par les

organisations internationales (OCDE, Banque Mondiale, etc.), les changements auxquels s'est livré ce pays reposent sur des valeurs communes et une vision sociale particulière. Dans une étude qu'il a réalisée, Pasi Sahlberg compare les principes et politiques caractéristiques des réformes adoptées dans le cadre de ce qu'il nomme le Global education reform movement (GERM), et ceux propres au développement de l'éducation en Finlande. Il observe en Finlande un mouvement tout à fait inverse à celui induit par le GERM qui incite à une centralisation de plus en plus importante des décisions et leur éloignement du cadre réel de la pratique. Nous avons déjà présenté, plus haut, les cinq caractéristiques du GERM, nous insisterons davantage ici sur celle du développement finlandais. Ainsi, le GERM favorise la standardisation, mais la Finlande opte pour la souplesse. C'est-à-dire qu'elle établit des normes nationales claires, tout en laissant les écoles les intégrer comme elles veulent dans la planification des programmes, et choisir elles-mêmes les moyens appropriés pour les atteindre, compte tenu du contexte local et de leurs élèves (Sahlberg 2010, p. 333). Là où le GERM concentre l'éducation sur la littératie et la numératie, la Finlande préfère un apprentissage général et créatif. C'est-à-dire que le développement intégral de l'enfant est pris en compte, plutôt que le simple développement de l'intellect. « Autant d'importance est accordée à tous les aspects du développement de la personnalité individuelle, son caractère moral, sa créativité, sa connaissance et ses habiletés » (Sahlberg 2010, p. 333). Alors que le GERM préconise un enseignement ciblé, visant des résultats prédéterminés, à partir de méthodes définies, la Finlande permet le risque et l'incertitude. Dans la mesure où l'école et l'enseignant sont maîtres du programme, ils sont encouragés à tenter de nouvelles approches et peuvent plus facilement intégrer différentes méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Ce qui laisse plus de place à l'incertitude (Sahlberg 2010, p. 333). Pendant que les changements suscités dans le cadre du GERM proviennent de l'extérieur, la Finlande préfère innover à partir de ses propres expériences tout en respectant un certain conservatisme pédagogique. La valorisation traditionnelle du rôle de l'enseignant et de sa relation avec les étudiants est maintenue et les améliorations apportées sont issues des bonnes pratiques du passé (Sahlberg 2010, p. 333). Enfin, là où le GERM établit un processus d'évaluation et de contrôle des écoles et des enseignants, la Finlande privilégie la confiance et la responsabilité professionnelle. Parce qu'elle a misé largement sur une formation supérieure des enseignants, la Finlande a pu établir, au sein du système d'éducation, une culture qui valorise les enseignants et les directions d'école et qui reconnaît leur professionnalisme. Ils sont donc considérés comme les mieux placés pour juger de ce qui est bon pour les étudiants, pour évaluer leurs progrès, pour identifier les élèves en difficulté et cibler les ressources susceptibles de les aider à poursuivre leur parcours scolaire (Sahlberg 2010, p. 333).

L'autonomie des écoles, la liberté et la responsabilité des enseignants sont les caractéristiques majeures de l'éducation finlandaise. Il semble donc possible qu'une éducation « nationale », c'est-à-dire chapeauté par l'État, accorde une certaine liberté aux enseignants. Liberté qui ailleurs est le plus souvent réservée aux écoles privées, difficilement accessibles aux familles démunies¹⁰⁷. Cependant, comme le système d'éducation est entièrement public, la possibilité d'un revirement est toujours présente. Il s'agit d'ailleurs d'un risque soulevé par Sahlberg qui se demande si le système d'éducation finlandais continuera à être un modèle dans l'avenir. En effet, il observe certaines tendances dans la gouvernance de l'éducation qui pourraient avoir des conséquences. Ces tendances, elles s'éloignent justement de ce qui fait la particularité de la Finlande : les autorités nationales de l'éducation ont décidé de resserrer le contrôle sur les écoles et donné des signes que la confiance dans la capacité des écoles de juger de ce qui est bon pour les enfants et pour les parents n'était plus très élevée. Le rôle des écoles dans la planification des programmes a donc été réduit. On a demandé également aux écoles de faire plus avec moins, parfois de fusionner avec d'autres écoles ou d'augmenter le nombre d'élèves par classe ou encore de couper dans des services spécialisés (Sahlberg 2010, p. 344-45). Ici aussi, il semble que le système économique impose sa logique, et c'est bien ce qui inquiète Sahlberg qui estime que la seule façon de développer l'économie, c'est de développer le « capital social » par l'éducation. Steiner dirait plutôt qu'il faut permettre, par l'éducation, aux forces créatives de l'être humain de s'épanouir pour féconder le développement économique.

3.5 Les apories

Reprenons maintenant l'aporie fondamentale qui introduisait ce chapitre : « Comment on peut à la fois, domestiquer et affranchir puisqu'éduquer signifie d'une part intégrer comme agent dans un ensemble social et d'autre part promouvoir comme acteur capable de s'affranchir de cette même tutelle sociale » (Paturet 2003, p. 53). Nous avons pu constater que le système d'éducation actuel n'avait pas pour finalité la liberté humaine, mais bien l'adaptation à la société et sa reproduction. Cette situation nous est apparue liée au contrôle étatique de l'éducation. Les relations incestueuses entre l'État et les dirigeants de la sphère économique ont encouragé une centralisation de plus en plus importante des décisions relatives à l'éducation et un rétrécissement correspondant de la liberté et de la responsabilité des enseignants qui

¹⁰⁷ Notons que la plupart des écoles Waldorf offrent la possibilité aux familles moins fortunées, et même démunies financièrement, d'inscrire leurs enfants. Généralement cela est réalisable grâce à l'existence d'un fonds permettant de consentir une aide directement attribuée à la réduction des frais de scolarité. Il résulte parfois de ce genre de procédure que les tarifs varient selon les revenus des familles. Néanmoins, les fonds permettant cette souplesse ne peuvent exister que si suffisamment de parents paient le tarif maximum pour leurs enfants et si l'école reçoit des dons ou encore des subventions de l'État. C'était déjà le cas du temps de Steiner et la coutume se poursuit. La différence vient sans doute de ce que l'école ouverte par Steiner s'adressait d'abord à des enfants démunis, alors que les familles démunies d'aujourd'hui ne se voient pas offrir d'emblée l'accès à l'école Waldorf, mais doivent d'abord en connaître l'existence, puis faire le choix d'y envoyer leurs enfants et entreprendre les démarches nécessaires pour rendre le projet possible. Cela exige beaucoup de conviction et de détermination.

se voient contraints de soumettre les élèves à une obligation de résultat, imposée de l'extérieur et sans rapport avec les besoins réels de l'être humain. Steiner propose quant à lui une transformation de la société qui déconstruit l'État unitaire centralisateur en trois secteurs constitutifs de l'organisme social dans lesquels l'être humain devient central. Cette primauté de l'humain implique une reconsidération de la responsabilité de chacun et de l'interdépendance de tous, particulièrement dans le domaine des échanges, à savoir celui de l'économie. Cette conscience de l'interdépendance peut non seulement freiner un peu l'égoïsme naturel, mais constitue le germe d'espoir d'une fraternité économique, seul rempart réaliste contre le chaos social actuel. L'économie perd ainsi son statut métaphysique de moteur et de régulateur de la société pour devenir une sphère de production, de consommation et d'échange impliquant des êtres humains. L'État est réduit à la sphère politico-juridique où les humains majeurs se trouvent face à face, d'égal à égal pour établir les lois. La sphère culturelle spirituelle, dans la mesure où elle est le lieu d'expression et de créativité humaine libre, devient le réel moteur de transformation de la société. Dans un tel contexte, l'école, organisme fondamental de la sphère culturelle spirituelle, est un élément central au fonctionnement et à l'évolution de la société. Quand les modernes ont commencé à rêver à l'Homme nouveau, c'est parce qu'ils le voyaient comme le nouveau porteur de son destin, parce que Dieu venait de perdre son rôle de législateur des affaires humaines. Ce que Steiner propose, c'est de poursuivre dans cette voie, de ne plus accepter que les humains soient soumis au dieu économique ni au dieu étatique; qu'il aille au bout de l'idée de l'égalité des Hommes et qu'il se voit désormais comme le vrai responsable de son avenir. Dès lors, il n'y a plus de chemin préétabli, l'avenir est ouvert et il devient nécessaire de miser sur la créativité humaine. S'il n'y a plus de modèle humain préétabli, il devient possible, sinon nécessaire d'avoir pour finalité la liberté humaine.

Néanmoins, nous n'y sommes pas encore, tant s'en faut, même s'il est possible de trouver, de par le monde, de multiples initiatives qui vont en ce sens. Cependant, la diversité des biographies humaines permet de constater que même dans les pires conditions sociales et sociétales, il arrive qu'un être puisse s'affirmer dans sa différence et son unicité, comme une fleur poussée au milieu du désert. La Seconde Guerre mondiale nous en offre plusieurs exemples : qu'on pense aux membres de la Rose Blanche, ces jeunes Allemands qui ont su reconnaître le mal dans les déclarations des nazis et se tenir debout alors qu'autour d'eux le mouvement général suivait Hitler. Ils ont voulu réveiller leurs concitoyens, leur faire prendre conscience du caractère inhumain des événements et, condamnés, ils sont demeurés dignes et lumineux jusqu'à leur dernier souffle (Scholl 1979). En outre, les personnes ayant caché des Juifs où les ayant aidés à se sauver, souvent au péril de leur propre vie, sont assez nombreuses, même si on aurait pu espérer qu'elles soient majoritaires, pour confirmer que l'être humain n'est pas simplement égoïste et ni totalement déterminé par son environnement. Le témoignage de Viktor Frankl est aussi très

révélateur de l'importance de la décision individuelle, relativement à ce que l'environnement social nous présente. Considérant les conditions de vie au camp, il pose la question : « l'homme n'est-il vraiment rien d'autre que la résultante fortuite de sa constitution physique, de ses dispositions caractérielles et de sa situation sociale? » (Frankl 1967, p. 113) C'est en psychiatre qu'il pose la question et, en psychiatre ayant vécu et observé de l'intérieur la façon dont les détenus vivaient leur situation, il répond :

Les exemples, souvent héroïques, ne manquent pas pour prouver que, justement, le cas échéant, on peut surmonter son apathie, et ne pas se laisser dominer par son irritabilité; qu'un reste de liberté intérieure, un reste de liberté du « moi » prend position face au milieu, continue de subsister jusque dans cette situation, intérieure et extérieure où, pourtant, la contrainte paraît totale.

De tous ceux qui ont vécu la déportation, qui ne pourrait témoigner avoir vu de ces formes humaines se traîner à travers les places d'appel ou les baraquements, pour distribuer ici une bonne parole, là leur dernière bouchée de pain? Même s'il n'y en avait eu que très peu, ils sont la preuve que l'on peut tout enlever à l'homme, en camp de concentration, excepté une chose : l'ultime liberté de choisir telle ou telle attitude devant les conditions qui lui sont imposées.

Car il y avait « telle ou telle » attitude à choisir! Et chaque jour et chaque heure, dans les camps, offraient mille fois l'occasion de mettre en pratique cette décision intérieure : décision de l'homme pour ou contre la soumission à ces puissances du milieu environnant qui menacent de lui ravir ce qui lui est proprement essentiel – sa liberté intérieure – et le réduisent, s'il renonce à sa liberté et à sa dignité, à n'être plus qu'un ballon de jeux, que « la chose » du conditionnement extérieur, à se laisser enfin, par celui-ci, dégrader jusqu'à devenir le détenu concentrationnaire typique (Frankl 1967, p. 113-114).

Si chaque jour de la vie d'un détenu d'un camp de concentration offre l'occasion de se questionner personnellement sur l'attitude juste à adopter, il peut en être de même pour chacun de nous. Nous pouvons choisir de répondre par la violence à la violence, ou comme Mandela, chercher la réconciliation. Nous pouvons nous soumettre aux ordres ou refuser d'obéir. Nous avons rapporté, plus haut, l'expérience de Milgram qui démontrait que majoritairement, les gens acceptaient de faire du mal à un innocent simplement parce qu'ils en avaient reçu l'ordre. Il y a donc une minorité qui, elle, a décidé de résister, de ne pas se soumettre à des exigences apparemment insensées. La comparaison peut paraître abusive à certains, qui ne voudront pas mettre dans le même panier les petits gestes de tous les jours par lesquels nous acceptons de participer à un système dont nous ne partageons pas les valeurs et le fait d'administrer des décharges électriques à un innocent pour des raisons prétendument scientifiques. Cependant, c'est avec des petits gestes, répétés quotidiennement qu'on peut, soit faire ressentir à un enfant qu'il est unique, important et plein de ressources intérieures qui valent la peine d'être développées, ou lui faire comprendre qu'il n'est qu'un parmi d'autres et doit réussir à accomplir ce qu'on lui demande de la façon exigée, dans les délais prescrits, sans quoi il pourra se considérer en situation d'échec, et donc de peu de valeur pour la société¹⁰⁸. Ainsi, il est toujours possible que dans une

¹⁰⁸ Il est à noter que plusieurs enseignants semblent, pour le moins, tentés de résister à ce qu'on exige d'eux, si on en croit cet extrait d'un mot, publié dans *Le Devoir* du 21 juillet 2015, par Susan Hopgood et Fred van Leeuwen, respectivement présidente et secrétaire général de l'Internationale de l'Éducation : « Mais quels souvenirs conserveront les élèves de la réforme qui fréquentent aujourd'hui nos écoles, que retiendront ces élèves éduqués sous l'angle d'un monde mercantile et dur où les mesures, les évaluations et la fameuse responsabilité ont remplacé l'environnement attentif du service public? Ces élèves vont-

certaine école, un enseignant singulier soit suffisamment inspiré pour échapper à l'aplanissement général et réussisse à éveiller au cœur de l'enfant la flamme de la liberté. Parce que la société, quelle que soit son empreinte sur et dans l'humain, ne le domine jamais entièrement. Elle lui est toujours un peu extérieure, s'il sait se positionner à l'intérieur de sa nature spirituelle. Elle peut aussi lui être extérieure s'il se laisse entraîner par ses besoins primaires. Car il est tout à fait possible qu'un être abuse de son pouvoir sur un autre, même si son environnement social ne favorise pas ce genre de comportement. Il y a le meilleur et le pire chez l'être humain et c'est pourquoi dès qu'on donne la responsabilité à un enseignant d'éduquer des enfants il devient un personnage central dans le devenir de cet être, quelle que soit la société qui les entoure. L'éducation est d'abord et avant tout une relation entre deux personnes.

ils associer l'éducation à une série de tests standardisés? Vont-ils se souvenir de leur jeunesse comme d'une période d'anxiété qui a limité leur apprentissage plutôt que de le stimuler? L'avenir de notre système d'éducation est-il de transmettre à la nouvelle génération un contenu incolore, inodore et dépourvu de valeurs? C'est exactement pourquoi des professionnels de l'éducation du monde entier ont décidé de se mobiliser et de se battre. Nous ne voulons pas laisser cet héritage à nos enfants. Ensemble, nous pouvons mettre fin à ce dérapage ».

4. Les piliers de la liberté : l'éducateur

Dans notre quête des conditions de possibilité d'une éducation menant vers la liberté individuelle, nous avons d'abord établi que le caractère absolu de la liberté rendait nécessaire son inscription au titre de finalité. Considérant l'éducation comme un phénomène social, nous avons commencé par explorer en quoi la société pouvait constituer un terreau favorable, ou non, à la poursuite d'une telle finalité. D'un point de vue spatial et temporel, l'influence de la société¹⁰⁹ dans l'éducation de l'enfant est plus indirecte que celle de l'éducateur, et exprime le passé, ce qui préexiste à la situation éducative. Elle peut néanmoins imposer une certaine rigidité, perceptible dans une volonté affirmée d'auto reproduction, et ainsi limiter sérieusement la possibilité d'une éducation vers la liberté, et par conséquent, les chances pour la société d'évoluer, de modifier sa trajectoire. Cependant, cette influence de la société peut aussi constituer un moteur de transformation dans lequel tout ce qui participe de la culture appartient à la sphère de la liberté. L'interaction permanente entre l'école et la communauté constituée autour d'elle, et qui lui confère son identité particulière, assouplit cette influence qui s'inscrit délibérément à double sens et offre ainsi la possibilité d'une métamorphose sociale permanente.

Néanmoins, dans tous les cas, celui de la société rigide cherchant à s'auto reproduire ou celui d'une société centrée sur l'être humain, c'est toujours l'éducateur qui fait la différence. Au-delà du rôle que la société lui demande de jouer, de la latitude qu'on lui laisse pour faire son travail comme il le juge approprié, des outils mis à sa disposition et du soutien dont il jouit de la part des instances supérieures, l'enseignant a une responsabilité directe et majeure quant à sa relation avec les élèves, et sur laquelle repose en très grande partie le succès des enfants dans leur chemin vers la connaissance, vers eux-mêmes et vers la liberté. C'est également sur l'enseignant que repose la potentialité de dépasser la plupart des apories identifiées par Paturet. Il nous faut donc envisager les conditions d'une éducation vers la liberté qui relèvent de l'enseignant. Nous avons déjà mentionné l'importance de la relation entre l'enseignant et les élèves. Cependant, à cette relation précède le choix de l'enseignant, les critères en vertu desquels la mission lui est confiée. Ce qui nous amène à considérer en premier lieu la formation de l'enseignant. Pour situer dans le contexte actuel les propositions de Steiner, nous allons d'abord esquisser les contours de la réalité actuelle, particulièrement au Québec.

¹⁰⁹ Nous excluons ici l'influence culturelle, qui est omniprésente et se manifestera aussi dans la relation éducative.

4.1 La formation de l'enseignant

Au Québec, la formation des enseignants a fait l'objet, en 1994, d'une réforme préfigurant celle du programme de formation de l'enseignement primaire et secondaire. Alors qu'auparavant, elle était constituée en majeure partie de savoirs disciplinaires, à partir de 1994, un nouveau programme en sciences de l'éducation s'impose comme voie obligatoire pour tous les futurs enseignants. Il ne sera plus possible pour les bacheliers de diverses disciplines de compléter leur formation par un brevet d'enseignement ou un certificat en pédagogie. La nouvelle formation, d'une durée de quatre ans, accorde moins de crédits qu'auparavant aux savoirs disciplinaires, pour se concentrer davantage sur la didactique, la psychopédagogie et les stages. Dans *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, document publié par le ministère de l'Éducation du Québec, il est clairement établi que la nouvelle formation des enseignants répond à la nouvelle conception de son rôle selon la perspective socioconstructiviste.

La conception de l'apprentissage véhiculée dans le programme de formation de l'école québécoise s'inscrit dans la perspective socioconstructiviste et situe ainsi l'élève au centre du processus d'apprentissage. Celui-ci devient l'acteur principal de ses apprentissages. De telles perspectives modifient le rôle traditionnel du maître. De transmetteur de savoirs, il devient davantage un guide qui accompagne l'élève dans la construction de ses savoirs (Martinet, Raymond, Gauthier 2001, p. 4).

C'est donc en vue « d'harmoniser la formation à l'enseignement avec les changements en cours dans les écoles du Québec » que le gouvernement s'applique à redéfinir « les orientations de la formation à l'enseignement, les compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale et les profils de sortie » (Martinet, Raymond, Gauthier 2001, p. ix). Les nouvelles orientations de la formation des enseignants adoptent, selon le même document, une « double perspective : celle de la professionnalisation et celle de l'approche culturelle de l'enseignement » (Martinet, Raymond, Gauthier 2001, p. 13). L'idée de professionnaliser procède d'un désir de formaliser l'enseignement. On ne veut plus miser sur le savoir disciplinaire, en espérant que le maître saura adapter son contenu aux exigences du programme avant de le transmettre aux élèves ni compter sur l'enseignement de théories psychologiques sans savoir si les futurs enseignants sauront les transposer dans leurs pratiques. On aspire à une plus grande efficacité, à une plus grande efficacité et cela implique d'adapter l'approche éducative aux nouvelles théories de l'apprentissage et d'être en mesure de considérer toutes les variables susceptibles d'influencer l'atteinte des objectifs. D'ailleurs, selon les auteurs, la recherche en éducation a fait de grands pas au cours des dernières décennies et il est désormais possible d'avoir un portrait de plus en plus précis des bonnes pratiques :

On dénombre de nos jours nettement plus de recherches, plus rigoureusement faites et davantage centrées sur le travail enseignant en contexte réel, avec pour heureuse conséquence que le savoir professionnel de l'enseignement se formalise de plus en plus. Le travail enseignant peut être décrit, analysé, comparé et mis en relation avec l'apprentissage des élèves. On peut désormais mieux comprendre la nature et la pertinence de certaines pratiques enseignantes en vue de favoriser

l'apprentissage des élèves. On sait, par exemple, que la gestion de classe est une variable qui influe particulièrement sur l'apprentissage et que le savoir d'expérience comporte ses limites. Dans une visée de professionnalisation, la recherche non seulement à propos des pratiques d'enseignement, mais aussi au sujet des dispositifs de formation doit y occuper une place importante et les résultats doivent être réinvestis dans la formation des futurs maîtres (Martinet, Raymond, Gauthier 2001, p. 28).

Quant à l'approche culturelle, elle vise à « permettre aux élèves de s'orienter dans la vie » (Martinet, Raymond, Gauthier 2001, p. 7). Pour ce faire, elle requiert une adaptation de l'enseignement des savoirs disciplinaires aux exigences du programme scolaire. Car la formation d'un enseignant de chimie, nous disent les auteurs à titre d'exemple, n'a pas à être la même que celle d'un chimiste (Martinet, Raymond, Gauthier 2001, p. 29). Par ailleurs, l'approche culturelle a une incidence particulière sur le rôle des enseignants dans la classe et, par conséquent, sur la formation des maîtres. Surtout quand on tient compte de l'absence d'une culture première uniforme sur laquelle s'appuyer et de la façon singulière de chacun de vivre la culture, selon le rapport établi avec elle. Le rôle de l'enseignant est ainsi décrit comme celui de « passeur culturel, c'est-à-dire un héritier, un critique et aussi un interprète de la culture » (Martinet, Raymond, Gauthier 2001, p. 38). Pour bien remplir sa fonction, le maître doit savoir « prendre une distance par rapport à sa culture première et aussi par rapport à la culture seconde » afin de développer un regard critique et d'être en mesure de relativiser l'importance de ce dont il a hérité (Martinet, Raymond, Gauthier 2001, p. 39). Parce que l'enseignant sait « que le savoir se construit et que, en tant que construction, il est limité, passager et remplaçable, mais néanmoins essentiel pour établir des continuités et se situer dans le monde » (Martinet, Raymond, Gauthier 2001, p. 39).

C'est sous la forme de douze compétences professionnelles que le ministère de l'Éducation présente aux universités les balises à l'intérieur desquelles elles doivent élaborer le programme de formation des maîtres. Ces compétences, regroupées en quatre catégories – fondements, acte d'enseigner, contexte social et scolaire et identité professionnelle — reflètent une vision analytique de la profession d'enseignant. Tous ses constituants sont considérés séparément, déconstruits, analysés et traduits en termes d'exigences. À ce sujet, Georges A. Legault écrit : « C'est dans la conception de l'activité éducative selon le modèle professionnel que la pensée instrument, fille de la technique, module l'idéal de formation » (Desaulniers, Jutras, Lebus, Legault 1997, p. 15). Legault réfère ici à la conception de Charles Taylor de la « raison instrumentale », à savoir : « cette rationalité que nous utilisons lorsque nous évaluons les moyens les plus simples de parvenir à une fin donnée. L'efficacité maximale, la plus grande productivité mesurent sa réussite » (cité dans Desaulniers, Jutras, Lebus, Legault 1997, p. 15).

La transformation de la conception du rôle de l'enseignant et de la formation des maîtres qu'on peut observer ici n'est pas limitée au Québec. La convergence internationale, constatée dans le chapitre précédent, quant à la réforme de l'éducation, est aussi présente en ce qui concerne « le mouvement de professionnalisation » et la formation des enseignants traduite en termes d'acquisitions de compétences (Desaulniers, Jutras, Lebuis, Legault 1997, p. 15). Cependant, cette conception ne fait pas l'unanimité, et en inquiète même plus d'un. Gert Biesta, par exemple, estime qu'en se répandant à travers le monde, cette tendance « monopolise le discours sur l'enseignement et la formation des maîtres » et s'impose comme l'unique modèle pour penser l'éducation, évacuant tout discours alternatif (Biesta 2014, p 122). Ainsi, poursuit-il, elle risque de faire en sorte que « les gens commencent à ajuster leurs façons de faire et de parler à de telles idées » (Biesta 2014, p 123). Ce qui a pour effet de générer « une uniformité croissante ou [...] une réduction de la diversité dans les pensées et pratiques éducationnelles » (Biesta 2014, p 123). Cependant, ce qui inquiète davantage Biesta, c'est que ce virage en faveur de l'acquisition des compétences, qui n'est pas mauvais en soi, traduit une vision particulière de l'éducation qui met l'accent essentiellement sur l'apprentissage, aux dépens des autres dimensions de l'éducation. Le document précité, *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, est éloquent à cet égard : l'apprentissage y est présenté comme la préoccupation fondamentale de l'éducation, et toutes les compétences qu'on veut développer chez les futurs maîtres visent essentiellement à favoriser l'apprentissage des élèves. Or, pour Biesta, ce qui pose problème dans cette insistance sur l'apprentissage, c'est que tout est centré sur le processus alors que rien n'est dit quant au contenu et aux objectifs liés à cet apprentissage, ni sur ce qui concerne la responsabilité de l'enseignant dans la relation éducative.

All this is not to say that learning is a meaningless idea, or that learning has no place in education. But it is to highlight the fact that the language of learning is not an educational language so that when discussions about education become entirely framed in terms of learning, some of the most central educational questions and issues – about purpose, content and relationships – begin to disappear from the conversation and, subsequently, run the risk of beginning to disappear from the practice of education too. In my own work I have referred to this development as the “learnification” of education (Biesta 2012, p 12).

D'une certaine façon, Biesta rejoint les opposants à la réforme de l'éducation, qui reprochent à cette dernière de ne pas accorder d'importance aux savoirs à transmettre, mais il est aussi, et surtout, grandement préoccupé par la vision de l'enseignant et par la relation éducative. Car l'apprentissage ne se rapporte jamais à lui-même, il concerne une personne qui apprend, un objet à connaître et une motivation, un but justifiant l'importance de connaître cet objet. Les pratiques éducatives sont toujours des pratiques téléologiques, mais l'approche par compétence et son langage axé sur l'apprentissage évacue cette dimension fondamentale. Cependant, on peut observer que l'intérêt accordé au sens même, aux fondements de l'éducation, était déjà disparu bien avant que soit pris le virage des

compétences; il a sans doute cédé progressivement sa place quand la vision scientifique a pris son essor. C'est du moins ce qu'on peut en déduire de l'observation de Lucien Morin et Louis Brunet :

En dehors des opinions spontanées, que veut dire éduquer? Que veut dire enseigner? Que veut dire former? Que faut-il connaître pour être en mesure d'éduquer quelqu'un? La pédagogie? Est-ce que la pédagogie est une science? Un art? Les deux à la fois peut-être? Qu'est-ce qu'une science, un art? Actuellement, ces questions ne sont à peu près jamais abordées là où l'on vient apprendre le métier d'éducateur et se préparer à enseigner. Dans bien des universités, aucun cours ne porte précisément sur des questions comme celles-ci. C'est le cas, actuellement, au premier cycle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, riche pourtant d'une banque de cours comprenant environ 535 titres, répartis dans 26 programmes (certificats, baccalauréats, etc.), assumés par 140 professeurs et offerts à environ 4000 étudiants. Ce n'est pas rien, 535 titres de cours différents! Pourtant, du moins au moment où nous écrivons ces lignes, aucun cours d'introduction aux sciences de l'éducation, ou l'équivalent, n'est offert. Aucun! Quel que soit le programme spécialisé, aucun des 4000 étudiants actuels, de la première à la dernière année, ne suit ou n'a suivi un cours de base qui l'initierait à des problèmes communs et universels comme ceux qui viennent d'être mentionnés. Pareil cours n'existe pas ou plutôt n'existe plus depuis environ vingt-cinq ans (Morin et Brunet 2000, p. 3-4).

Les cours de fondements auraient donc presque disparu de la formation des maîtres au courant des années 1970. L'Université Laval a peut-être révisé quelque peu son programme depuis cet écrit de Morin et Brunet, car, vérification faite, cette université est celle qui inscrit le plus de cours de fondements, obligatoires, au baccalauréat en enseignement, bien qu'il n'y en ait pas beaucoup et qu'ils ne posent peut-être pas les questions énumérées plus haut. Dans les autres universités québécoises, il arrive que certains cours d'introduction à l'éducation soient offerts, mais les questions relatives au « sens » n'occupent au mieux qu'un espace très marginal. La connaissance des fondements de l'éducation ne figure pas dans la liste des compétences. Si bien que les maîtres possèdent peut-être des compétences techniques, mais ils ne peuvent pas intégrer leurs savoirs dans une compréhension globale de leur propre activité. Ainsi, toujours selon Morin et Brunet :

L'étudiant se trouve alors comme en présence d'une multitude de pièces de quelque vague casse-tête : chaque spécialiste lui explique en long et en large sa pièce de prédilection, mais personne ne semble en mesure de l'aider à reconstituer l'image d'ensemble permettant de situer chacune des différentes pièces dans le tout où elle s'insère. Et contrairement à l'opinion répandue, l'étudiant ressent profondément le vide créé par son manque de formation fondamentale. Car la spécialisation ne suffit pas (Morin et Brunet 2000, p. 4).

En effet, il ne suffit pas de disposer d'une somme d'outils, de techniques et de procédures pour enseigner, encore faut-il savoir à quoi elles se rapportent. Il va sans dire que cette absence de vision globale de l'acte éducatif expose les futurs enseignants au risque de devenir, sans nécessairement en être conscient, les agents d'imposition de la vision du monde et de l'humain implicite dans l'approche ou les approches pédagogiques qu'on leur enseigne. Dans la mesure où cette incapacité de l'enseignant découle directement des lacunes et des omissions de la formation, il n'est pas interdit d'y voir l'expression d'une forme de manipulation, ou du moins d'orientation idéologique de l'éducation,

l'inscrivant dès lors dans un registre politique qui ne relève pas d'une volonté collective (du politique), mais de l'expression du pouvoir étatique (de la politique) vu que c'est l'État qui dicte les orientations de la formation des maîtres.

En outre, précise Biesta, le langage de l'apprentissage ne peut nous être d'aucune utilité quand on commence à s'intéresser aux finalités de l'éducation, car l'apprentissage ne peut constituer un but en soi et ne nous dit rien sur ce que les élèves doivent apprendre ni sur le pourquoi, ou le pour quoi, de cet apprentissage. Sans se prononcer sur ce que doit être la finalité de l'éducation, Biesta souligne son caractère multidimensionnel, c'est-à-dire le fait que les pratiques éducatives remplissent toujours plus qu'un seul objectif (Biesta 2014, p 128). Selon ses observations, les processus et les pratiques éducatives ont toujours des incidences dans trois domaines : la *qualification*, la *socialisation* et la *subjectification*. La socialisation concerne « comment nous devenons une partie des ordres existants, comment nous nous identifions avec eux et nous en acquérons une identité », alors que la subjectification se rapporte à « comment nous existons hors de tels ordres » (Biesta 2014, p 129). Par conséquent, poursuit Biesta, « nous pouvons dire que la subjectification a à faire avec la question de la liberté humaine » (Biesta 2014, p 129)¹¹⁰. Le rappel de cette multidimensionnalité de l'éducation permet de souligner la possibilité pour l'enseignant d'agir au profit des trois dimensions, ou de favoriser *une* dimension, au détriment d'une ou des deux autres dimensions. Ce qui oblige à reconnaître, selon Biesta, que « le jugement quant à ce qui est éducationnellement désirable, devient un élément crucial de l'agir des enseignants » (Biesta 2014, p 130).

Dès lors, le développement de compétences devient insuffisant devant la nécessité constante d'être en mesure de juger de la compétence appropriée aux différentes situations, dans un contexte particulier à chaque classe, chaque jour, à chaque instant, ne se reproduisant jamais de façon identique. Ce type de jugements ne peut faire l'objet d'une réglementation scolaire, il participe plutôt de la relation entre l'enseignant et les élèves. À ceux qui voudraient répondre qu'il faut alors inclure dans la liste des compétences celle concernant les jugements éducationnels, Biesta répond qu'il ne s'agit pas vraiment d'une compétence. Cependant, soutient-il « si nous voulons voir l'habileté pour un jugement éducationnel comme une compétence, ça serait l'unique compétence sur la liste » (Biesta 2014, p 130). Il veut bien admettre qu'on accorde une certaine importance à l'idée que les enseignants soient compétents pour faire certaines choses, mais en fin de compte, il leur faudra toujours être capable de

¹¹⁰ Il poursuit en soulignant qu'il faut alors préciser ce qu'on entend par liberté, ce qu'il fait dans un autre ouvrage (G.J.J. Biesta, *Making Sense of Education*, 2012, p 13).

juger du moment approprié pour mettre à profit l'une ou l'autre de ces compétences. On comprend ici qu'il est impossible de soustraire à l'éducation son caractère décisionnel.

Le rôle central qu'occupe le jugement en éducation s'oppose aussi à la tendance voulant faire de l'enseignement une profession dont la pratique repose sur des données probantes (*evidence-based*). C'est-à-dire une profession qui, plutôt que d'en appeler au jugement des enseignants, devrait « être fondée sur des preuves scientifiques solides quant à “ce qui fonctionne” » (Biesta 2014, p 131). De telles preuves concernant ce qui fonctionne doivent reposer sur de vastes études expérimentales effectuées sur de larges bassins de population, avec un groupe témoin qui permet de vérifier clairement la différence induite par une action particulière. Or, ce genre d'étude est extrêmement difficile à mener et encore plus difficile à interpréter. Normand Baillargeon en rapporte une démonstration dans l'exemple de l'échec ayant résulté de l'implantation, en Californie, d'une politique de réduction du nombre d'élèves par classe. Cette décision s'inspirait d'une recherche menée au Tennessee, « bien connue et méthodologiquement exemplaire », qui avait démontré que la réduction du nombre d'enfants par classe avait des effets bénéfiques sur la réussite des élèves (Baillargeon 2009, p. 73). Selon Baillargeon, l'erreur serait attribuable au fait qu'une expérience menée correctement, « méthodologiquement et conceptuellement valide, doit encore, pour être utilisée, être interprétée et évaluée dans le cadre d'une vision riche et articulée de l'éducation » (Baillargeon 2009, p. 73). Il n'y a donc pas d'équation mathématique permettant d'assurer que des résultats positifs observés dans une situation particulière pourront être reproduits ailleurs. Ici encore, le jugement est nécessaire. En outre, dans le cas où une expérience scientifique de qualité a été menée, ses résultats, soutien Biesta, nous donnent, au mieux, « une connaissance de ce qui a pu fonctionner dans le passé, sans aucune garantie – du moins dans le domaine des interactions humaines – que ce qui a fonctionné dans le passé fonctionnera aussi dans le futur » (Biesta 2014, p 131). Dans le domaine des affaires humaines, les observations issues de recherches scientifiques peuvent sans doute nourrir la compréhension des phénomènes, mais elles ne peuvent être vues comme la manifestation ou la preuve de l'existence d'un lien de cause à effet, comme dans les sciences de la nature. Par conséquent, si les résultats de ces expériences peuvent constituer des informations intéressantes pour nourrir un jugement ultérieur, elles ne peuvent en aucun cas le remplacer.

Par ailleurs, les effets positifs d'une pratique particulière observés lors d'une expérimentation ne nous informent pas sur les effets de cette même pratique dans tous les domaines identifiés précédemment (*qualification, socialisation, subjectification*). La médicalisation de l'éducation en est un exemple, car « le diagnostic de type TDAH et l'usage de médicaments comme le Ritalin ont peut-être eu des effets

positifs sur le développement cognitif, mais ils ont fort probablement des effets très négatifs dans le domaine de la subjectivation » (Biesta 2012, p 16). Cet exemple est particulièrement pertinent pour illustrer le rôle central du jugement de l'enseignant, car c'est sur celui-ci que repose la possibilité de faire la différence entre un enfant qui présente des symptômes justifiant une évaluation médicale et professionnelle externe et un enfant qui n'en a pas vraiment besoin, même si son comportement peut paraître inapproprié. Il ne s'agit pas ici de dire que l'enseignant doit se transformer en médecin, mais de rappeler que c'est souvent sur la base de son jugement que l'enfant sera soumis, ou non, à l'évaluation extérieure, qu'elle soit nécessaire ou non. Or, pour porter un jugement éclairé quant à l'application de techniques ou de procédures « éprouvées scientifiquement », l'enseignant devrait disposer des informations quant aux modalités et aux limites de leur validité. Dans l'exemple du TDAH, les données présentées au chapitre précédent, sans épuiser le sujet, attestent de la présence d'un caractère normatif dans la décision de médicamenter les enfants. Caractère dont l'occultation dans la formation des enseignants expose ses derniers au risque d'être complices d'une procédure dont les effets sur les enfants relèvent moins de visées éducatives que d'objectifs de régulation sociale s'apparentant à du formatage. Ce qui souligne une fois de plus l'aspect incontournable de l'étude et du questionnement quant aux fondements, au pour quoi, au pourquoi, à la finalité de l'éducation.

Dans tous les cas, ni les compétences ni les données soi-disant probantes ne suffisent. Elles ne peuvent remplacer le jugement éducationnel. Ce qui fait dire à Biesta qu'il serait important de remettre à l'ordre du jour la question de savoir « si l'éducation est un art ou une science? » (Biesta 2014, p 131). Cette question lui apparaît particulièrement à propos face à la popularité grandissante des neurosciences, dont on s'inspire de plus en plus pour expliquer l'être humain et ses comportements, et sur lesquelles on voudra fonder les actes éducatifs. C'est pourquoi il en appelle à William James, un des pères de la psychologie moderne, pour l'appuyer dans cette idée que l'éducation n'est pas une science :

Psychology is a science, and teaching is an art ; and sciences never generate arts directly out of themselves. An intermediary inventive mind must make the application, by using its originality. The most such sciences can do is to help us to catch ourselves up and check ourselves, if we start to reason or to behave wrongly ; and to criticise ourselves more articulately after we have mistakes. To know psychology, therefore, is absolutely no guarantee that we shall be good teachers. To advance to that result, we must have an additional endowment altogether, a happy tact and ingenuity to tell us what definite things to say and do when the pupil is before us. That ingenuity in meeting and pursuing the pupil, that tact for the concrete situation, though they are the alpha and omega of the teacher's art, are things to which psychology cannot help us in the least (James cité dans Biesta 2014, p 132).

4.1.1 Le Jugement éducatif

Si Biesta apprécie l'argumentation de James contre une vision scientifique de l'éducation, il veut aller plus loin que lui dans la défense de la conception artistique. Au talent, au tact et à l'ingénuité de James, Biesta soutient qu'il faut ajouter le jugement et pour préciser davantage le type de jugement auquel il réfère, il se tourne vers Aristote. Le Stagirite distingue la vie théorique ayant pour objet la connaissance du nécessaire et de l'éternel, qu'il nomme science, et la vie pratique qui concerne le monde changeant, celui des « choses qui peuvent être autres qu'elles ne sont » (Aristote 2014, EN VI 1140 a 20-25, p. 133)¹¹¹. C'est dans ce dernier, le monde changeant, que nous agissons et que nos actions ont un effet. Parmi ces actes, Aristote identifie deux types distincts : *poiesis* et *praxis* ou, dans la traduction de Jules Tricot, respectivement, la « production » et l'« action » (EN VI 1140a 11-20). Ces deux modes d'agir requièrent des dispositions différentes, des types de jugement différents, ce qui pour Biesta « est une idée importante pour l'éducation » (Biesta 2014, p 132). La connaissance nécessaire à la production est la *techné*, que dans le langage actuel on traduirait par « le savoir technologique ou instrumental ou “savoir comment faire les choses” » (Biesta 2014, p 133). La *techné* se caractérise par son application à un produit extérieur, c'est-à-dire qu'elle n'est pas simplement une connaissance, mais qu'elle vise la production : « exercer une technique, c'est également voir à ce que soit générée l'une des choses qui peuvent être ou n'être pas et dont l'origine se trouve dans le producteur, mais pas dans le produit » (EN VI 1140a 11-15). Sa finalité est donc hors d'elle-même. La *techné* englobe tout ce qui concerne la fabrication d'un objet extérieur, incluant la connaissance des matériaux, leurs qualités, la façon de les travailler, mais aussi les connaissances générales relatives à leur usage éventuel. Nous portons donc des jugements de type *techné*, précise Biesta « quant à la réalisation, la production et l'efficacité alors que notre objectif est de produire quelque chose » (Biesta 2014, p 133).

Le domaine de la *praxis*, quant à lui, concerne la dimension sociale, celle des interactions humaines du monde changeant. Il ne s'agit pas, ici, de production matérielle, mais d'actions liées à « la question générale de savoir ce qui permet de vivre bien » (EN VI 1140a 28-b 6). L'action bonne ne cherche pas à accomplir autre chose; elle n'a pas sa fin hors d'elle même comme la technique « c'est l'action réussie qui constitue elle-même la fin » (EN VI 1140 b 6-13). Le jugement auquel on fait appel dans le cas de l'action, c'est celui qui nous permet de savoir ce qui doit être fait. Tricot propose *Prudence*, Richard Bodeus préfère *Sagacité*, et Biesta parle de *Phronesis* pour traduire cette disposition à laquelle Aristote réfère et qu'il illustre en référant ainsi à Périclès : « voilà la raison pour laquelle Périclès et ses semblables sont des gens sagaces dans notre esprit; c'est parce qu'ils sont capables de voir ce qui est

¹¹¹ Sauf indication contraire, les citations d'Aristote proviennent de la traduction de Richard Bodéüs, nous n'indiquerons donc, désormais que la référence universelle plutôt que la pagination.

bon pour eux-mêmes et ce qui l'est pour les hommes » (EN VI 1140 b 6-13). On appelle aussi *sagesse pratique* cette disposition à agir pour le bien des humains.

Cette présentation permet à Biesta de prendre appui sur Aristote pour souligner que l'éducation ne peut pas être considérée comme appartenant au domaine de la *poiesis*, de la production, et que les savoirs ou les dispositions qu'elle implique ne peuvent appartenir seulement au mode *techne*. L'éducation appartient plutôt au domaine de la *praxis* parce qu'elle concerne l'univers social, les relations humaines. Ce qui ne veut pas dire qu'il faut exclure la *techne* de l'éducation, mais plutôt qu'il ne faut pas la réduire à cela. « L'éducation est toujours davantage que la simple production, que la simple *poiesis*, et ultimement l'éducation est précisément ce que la production/*poiesis* n'est pas parce qu'à la fin du jour, nous, comme éducateurs, ne pouvons pas prétendre que nous produisons nos étudiants; nous les éduquons plutôt et nous les éduquons *dans* la liberté et *pour* la liberté » (Biesta 2014, p 133-134). C'est justement parce que l'éducation n'est pas une forme de production qu'il n'est pas sensé ni pertinent de vouloir l'assimiler à une pratique fondée sur des données probantes (*evidence-based*); données établies à partir de méthodes adaptées au domaine de la *poiesis*, mais pas à l'univers social, à la *praxis*. « Cela montre [...] pourquoi l'éducation est un art social et non un art matériel » (Biesta 2014, p 134).

La sagacité (*phronesis*), dont Aristote dit qu'elle est nécessaire à la *praxis*, à l'action bonne envers l'humain, correspond à ce à quoi Biesta réfère quand il parle du « jugement éducationnel », car il s'agit d'un jugement qui s'intéresse à ce qui doit être fait pour un bien qui appartient à l'univers social, à l'univers humain (Biesta 2014, p 134). Un jugement qui a pour objet de réaliser « ce qui est considéré comme éducationnellement désirable dans les trois domaines [...] que j'ai identifiés », c'est-à-dire la qualification, la socialisation et la subjectification (Biesta 2014, p 134). La sagacité, la sagesse pratique, dont participe le jugement éducationnel, n'est pas de nature technique; elle implique des choix reposant sur des valeurs. Or, cette sagesse pratique, cette sagacité, telle que l'entend Aristote, ne peut pas être considérée comme une habileté ou une compétence, car elle fait partie intégrale de l'être. Tricot la traduit par « disposition » et Bodeus par « état » de l'être individuel, un état qui s'apparente à une vertu : « la sagacité est une sorte de vertu et pas une technique » (EN VI 1140 b 20-25).

Si l'état qui permet de porter un jugement éducationnel s'apparente à une vertu, il ne peut plus être question de l'enseigner de la même façon qu'on enseigne une technique. Dans la mesure où on parle d'une disposition de l'être, on doit plutôt se demander comment il est possible de devenir une personne sage, une personne disposant d'une sagesse pratique. Plus précisément, poursuit Biesta « la question

est : comment pouvons-nous devenir une *personne éducationnellement sage* » (Biesta 2014, p 134). Ce qui nous amène à considérer la formation des enseignants non plus simplement sur le plan de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'acquisition de compétences, mais comme une éducation au sens large du terme. Pour saisir comment cela est possible, Biesta rappelle que selon Aristote, la sagacité ou sagesse pratique se développe avec l'expérience. En outre, Aristote ne définit jamais en termes précis ce qu'est une personne sagace, plutôt, il donne l'exemple de Périclès. Ainsi écrit Biesta : « Périclès [...] apparaît comme quelqu'un qui *exemplifie* la phronesis, il exemplifie ce à quoi ressemble une personne sagace. C'est comme si Aristote disait : si vous voulez savoir ce qu'est la sagesse pratique, si vous voulez savoir ce à quoi, pratiquement, une personne sagace ressemble, regardez-le, regardez-la, parce qu'ils sont d'excellents exemples » (Biesta 2012, p 18).

Biesta ne conclut pas son texte en dictant ce qui doit être fait, mais il suggère trois pistes de réflexion issues de cet enseignement d'Aristote. En premier lieu, il ressort que la formation des enseignants concerne « la *formation de la personne* (pas, je tiens à le souligner, comme individu privé, mais comme professionnel) » (Biesta 2014, p 135). C'est-à-dire que la formation des enseignants doit commencer par la transformation personnelle, se concentrer sur la subjectification professionnelle avant de s'intéresser à la connaissance et l'acquisition des compétences et des habiletés. Il s'agit d'adopter une approche de la formation des enseignants « basée sur la vertu », qui vise à ce que les enseignants, au terme de leur formation, atteignent une sorte de « virtuosité dans la réalisation de jugements éducationnels sages » (Biesta 2014, p 135). Le second paramètre mis de l'avant par Biesta découle de cette volonté de développer la virtuosité des enseignants et repose sur le fait, souligné par Aristote, qu'on ne peut y arriver que par l'expérience. Il s'agit donc de mettre le futur enseignant en situation de pratiquer son jugement « dans la plus large gamme de situations éducationnelles possible » (Biesta 2014, p 135). Cependant, Biesta précise qu'il ne s'agit pas de n'importe quel type d'expérience :

There is an important difference between, say, learning on the job (the picking-skills-up-on-the-job approach), or reflective practice or even problem-based learning. What I am after is what we might call *judgement-based* professional formation, or *judgement-focused* professional formation. It is not just about any kind of experiential or practical learning, but one that constantly takes the ability for making wise educational judgements as its point of reference – which means that it constantly engages with the question as to what is educationally desirable in relation to a particular constellation of educational purposes (Biesta 2014, p 136).

Le troisième élément apporté par Biesta concerne l'apprentissage par l'exemple, qui ne doit pas être compris, précise-t-il, « comme un processus d'apprentissage collaboratif ou apprentissage par les pairs » (Biesta 2014, p 136). Il s'agit plutôt de trouver des êtres qui, tel Périclès, exemplifient, dans le domaine de l'éducation, la sagacité à laquelle on aspire et de les prendre pour modèles. Cela peut passer par

L'observation, qui doit parfois être complétée par une conversation avec l'enseignant dans la mesure où les jugements éducationnels ne sont pas perceptibles aux sens et qu'une explication peut s'avérer nécessaire pour saisir comment il fait. Il est aussi possible de se tourner du côté des histoires de vie d'enseignants expérimentés, ou encore du côté de la littérature ou du cinéma, dans lesquels autant les succès que les échecs sont illustrés et peuvent nous apprendre « des choses importantes sur la virtuosité de la sagesse éducative » (Biesta 2012, p 19).

4.1.2 L'enseignant

L'intérêt de la proposition de Biesta réside, notamment, dans sa volonté de réhabiliter le rôle de l'enseignant en éducation. En effet, dans sa prétention à mettre l'enfant au centre de ses apprentissages, l'approche constructiviste, adoptée dans le programme de formation, relativise l'importance de l'enseignant. En outre, la propension de la formation des maîtres à envisager toutes les situations en termes de résolution de problèmes laisse croire que ce qui compte en éducation, c'est davantage l'acquisition de compétences et la connaissance des stratégies à employer que l'être même de l'enseignant. Dans le document cité précédemment, *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, la seule considération propre à l'enseignant comme individu réfère à l'expérience, car bien que les compétences recherchées soient les mêmes pour tous les enseignants, on reconnaît un niveau de maîtrise différent chez les débutants et chez ceux qui ont quelques années de pratique. Cependant, l'expérience en question ne s'apparente pas à celle évoquée par Biesta. C'est par la mobilisation des savoirs professionnels acquis, par la formation continue, par l'expérimentation pédagogique et le partage d'expertise avec les pairs en vue de formaliser les pratiques que l'enseignant devient progressivement un expert de sa profession dans l'approche constructiviste. Ce qui est attendu de lui ne relève pas de la vertu ni d'une transformation intérieure, et c'est en ce sens qu'on peut dire que les enseignants sont perçus comme interchangeable. Ce n'est pas la personne de l'enseignant qui compte. Ce sont plutôt les compétences acquises, qui sont les mêmes pour chacun, et la maîtrise des stratégies, techniques et procédures appropriées aux différentes situations formellement prévues et considérées comme relevant de la profession. L'usage généralisé de livres et de cahiers, approuvés par le ministère de l'Éducation, indiquant qu'ils respectent la progression des apprentissages telle que définie dans le complément au programme de formation de l'école québécoise¹¹², témoigne à sa façon de cet

¹¹² Tel qu'indiqué sur le site du ministère de l'Éducation du Québec : « La progression des apprentissages au primaire constitue un complément à chaque programme disciplinaire en apportant des précisions sur les connaissances (savoirs essentiels) que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser chaque année du primaire. Il s'agit d'un outil qui est mis à la disposition des enseignantes et des enseignants pour les aider à planifier leur enseignement et les apprentissages que feront leurs élèves » (Québec 2016a, [en ligne]). Il existe un document pour chacune des matières enseignées au primaire et au secondaire, qui indique à la fois ce qui doit être enseigné et l'année où l'élève doit maîtriser chacun des éléments de la matière en question.

objectif de rendre les enseignants opérationnels et interchangeables, assurant une forme d'homogénéisation des apprentissages dans toutes les classes d'un même niveau à travers le Québec. Ainsi le travail de l'enseignant s'inscrit dans un cadre dans lequel il n'y a pratiquement plus d'espace pour l'autonomie ni pour l'expression individuelle.

En soulignant l'importance de la transformation intérieure et de la capacité de jugement, Biesta remet l'être de l'enseignant au centre de l'éducation. Ce qui est nécessaire si on veut pouvoir éduquer vers la liberté. En effet, quand l'enseignant est vu comme un professionnel qui a atteint « une maîtrise pratique et à un certain degré de rationalisation du procès de travail », quand l'éducation se limite à l'application de savoirs, de compétences, de stratégies prédéterminées, et à la poursuite d'un programme préétabli jusque dans ses moindres détails¹¹³, la possibilité de s'adresser à l'enfant dans son unicité, au-delà des apories soulevées par Paturet, semble grandement compromise (Martinet, Raymond, Gauthier 2001, p. 17). D'autant plus si on tient compte de l'incapacité de l'enseignant, ignorant des fondements de l'éducation, de parvenir à une compréhension globale de ses actions. On est plutôt dans un contexte où à la fois l'élève et l'enseignant participent à un processus de production dans lesquels ils ne sont que des rouages anonymes dont il faut garantir le bon fonctionnement.

Comme le soulignait Biesta, l'éducation ne peut se réduire à une technique, car elle ne produit rien; elle relève du monde social et des relations humaines et, à ce titre, elle est un art social. Elle n'est pas non plus une science au sens d'Aristote, car elle ne concerne pas ce qui est éternel, ni au sens des sciences modernes, parce que les résultats obtenus lors d'expérimentations difficilement réalisables sont presque impossibles à transposer dans un autre contexte. Si l'éducation est un art, l'enseignant doit être un artiste, mais pas n'importe quel artiste, un artiste social, un artiste de la relation; et pour qu'il puisse

¹¹³ Il faut prendre le temps d'explorer les nombreux documents relatifs à la progression des apprentissages pour constater que chaque détail appartenant à une matière est distingué et présenté dans un tableau indiquant, pour chacun des cycles, le moment où « l'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant », le moment où « l'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire », et le moment où « l'élève réutilise cette connaissance ». À titre d'exemple, dans la progression des apprentissages au primaire en Français, langue d'enseignement pour la compétence « Écrire des textes variés », dans la « Section Orthographe d'usage », on peut trouver les connaissances suivantes : « **A.** Les mots à l'étude : **1.** Connaître l'orthographe d'environ 500 mots; **2.** Connaître l'orthographe d'environ 1 000 nouveaux mots; **3.** Connaître l'orthographe d'environ 1 500 nouveaux mots. ; **B.** Les lettres et les signes : **1.** Identifier les lettres de l'alphabet (minuscules et majuscules); **2.** Identifier les voyelles et les consonnes dans un mot; **3.** Nommer les lettres dans l'ordre alphabétique; **4.** Identifier les différents signes : accent aigu, accent grave, accent circonflexe, tréma, cédille, trait d'union et espace; **C.** Le système orthographique : **1.** Les correspondances graphème-phonème : **a.** connaître les graphèmes les plus courants pour représenter un phonème (ex. : les graphèmes *o*, *au* et *eau* pour représenter le phonème [o]); **b.** identifier un graphème dans un mot et le relier au son (phonème) qu'il représente (ex. : dans le mot *grand*, ce sont les lettres *an* qui représentent le son [ã]); **2.** Le rôle des lettres muettes : **a.** identifier dans un mot les lettres muettes (ex. : dans *vert*, le *t* ne se prononce pas); **b.** identifier dans un mot le rôle des lettres muettes qui marquent : **i.** le lien avec des mots de la même famille morphologique (ex. : *gourmand*, *gourmandise*); **ii.** le genre, le nombre (ex. : *noire*, *chats*); **iii.** a personne (ex. : *ils chantent*)... etc. » (Québec 2016b, [en ligne]).

éduquer vers la liberté, il doit déjà lui-même être libre, au moins dans sa possibilité d'intervenir auprès des enfants.

En reconnaissant le rôle central de l'enseignant et en rappelant la dimension artistique de l'éducation, Biesta rétablit celle-ci dans un espace où la liberté peut éclore et où il peut être possible d'aspirer à une résolution des apories. Car l'art inscrit l'Homme dans ce que Schiller appelle « l'instinct de jeu », un instinct agissant entre l'instinct formel (pensée) et l'instinct sensible (perception) et qui sait accorder les sentiments avec les idées de la raison, la matière avec la forme (Schiller 1992, p. 209). Selon Schiller, c'est dans l'art, ou dans le jeu, que l'Homme déploie ses deux natures, sensible et raisonnable, et qu'il parvient à l'unité et peut être ennobli. Sous l'influence de la beauté, l'action simultanée de l'instinct sensible et de l'instinct formel supprime les contraintes et les déterminations dont ils sont l'objet, créant ainsi les conditions de la liberté. « Ainsi prend naissance dans l'âme humaine un état d'indétermination qui est possibilité d'être libre, c'est-à-dire pouvoir pour la pensée et la volonté de se manifester dans leur autonomie » (Roberts Leroux dans Schiller 1992, p. 13). Cet état d'indétermination et de liberté, Schiller l'appelle l'« état esthétique ». Comme pour Aristote, il s'agit d'un état intérieur de l'être.

Pourtant, Biesta pose une certaine limite à l'introduction de l'être de l'enseignant au cœur de l'éducation quand il précise que la formation des enseignants concerne « la *formation de la personne* (pas, je tiens à le souligner, comme individu privé, mais comme professionnel) » (Biesta 2014, p 135). Ce qui nous intéresse ici est ce qu'il précise dans la parenthèse. En effet, il est difficile de saisir comment une transformation intérieure de l'être de l'enseignant peut se limiter à un aspect professionnel. En outre, au sens d'Aristote, la sagacité n'a pas un caractère spécifique. Il semble que Biesta omet de distinguer les vertus morales, dont il ne parle pas, de la sagacité qui les accompagne et les implique toutes. Dans *l'Éthique à Nicomaque*, à laquelle réfère Biesta, Aristote présente la vertu comme une disposition à bien agir qui permet à l'Homme d'atteindre sa finalité : le bonheur (ou *eudaimonia*). Dans la mesure où elle implique la contribution de capacités proprement humaines, la vertu se présente, sous deux formes : morale et intellectuelle. « Nous disons, en effet, qu'il y a des vertus intellectuelles et des vertus morales, que la sagesse, la compréhension, la sagacité sont d'ordre intellectuel, mais la générosité et la tempérance, d'ordre moral » (EN I 1103 a 1-10). Si les vertus morales sont multiples, la sagacité, en tant que vertu intellectuelle, est *une*. Elle n'est pas constituée de différentes capacités de juger relatives à certaines situations particulières, comme celle qui s'appliquerait à l'éducation dans un cadre professionnel comme le souhaite Biesta. Aristote donne des précisions à ce sujet lorsqu'il souligne que la sagacité n'est pas une capacité « elle est au contraire un état qui ne va pas sans cette capacité » (EN VI 1144 a 25-30). La raison pour laquelle Aristote fait cette précision, c'est que la capacité peut s'exercer dans un but qui

peut être louable ou répréhensible, alors que la sagacité ne se rapporte qu'à des capacités dont le but est louable. « Par conséquent, l'on voit clairement l'impossibilité d'être sagace sans être bon » (EN VI 1144 a 35-b 1). Cependant, la certification que le but est bon, selon Aristote, provient du caractère vertueux de la personne qui le fixe : « Ainsi donc, le vertueux trouve souhaitable ce qui est véritablement bon, tandis que le vilain trouve souhaitable n'importe quoi » (EN III 1113 a 25-30). Il ajoute plus loin : « Ce qui distingue sans doute le plus le vertueux, c'est de voir la vérité en toutes choses, comme s'il en était la règle et la mesure » (EN III 1113 a 30-b 1). Or, ce caractère vertueux, il appartient aux humains ayant des vertus morales. Ce sont les vertus morales qui amènent l'Homme à souhaiter le bien et ces vertus morales n'ont pas de lien avec des qualités intellectuelles; elles relèvent de l'âme irrationnelle alors que la sagacité et les autres vertus intellectuelles relèvent de l'âme rationnelle : « pour la possession des vertus, justement, la force du savoir est négligeable, voire nulle » (EN II 1105 b 1-5). Toutefois, pour que ces vertus naturelles se transforment en vertu « au sens fort », il faut l'apport de l'intelligence (EN VI 1144 b 15-20). Ce qui peut entraîner une confusion entre les vertus morales et la sagacité. Cependant Aristote soutient qu'il est une erreur de croire que les vertus sont des formes de sagacité, et c'est ce que Biesta semble faire (EN VI 1144 b 19-25). Cette apparente confusion pourrait être secondaire dans d'autres circonstances, mais dans un contexte de discussion sur l'éducation, elle ne l'est pas parce que, toujours selon Aristote, les vertus morales et les vertus intellectuelles ne s'acquièrent pas de la même façon. « Si elle est intellectuelle, c'est en grosse partie à l'enseignement qu'elle doit de naître et de croître. C'est précisément pourquoi elle a besoin d'expérience et de temps. Mais si elle est morale, elle est le fruit de l'habitude. D'où il appert aussi qu'aucune des vertus morales ne nous est donnée naturellement » (EN II 1103 a 10-18).

Aristote laisse entendre que la vertu peut s'enseigner, mais il distingue trois façons différentes d'y parvenir : l'enseignement théorique qui s'adresse à la *Sophia*; l'éducation pratique par l'expérience, qui s'adresse à la sagacité (*phronesis*); et l'enseignement par l'habitude, qui concerne les vertus morales de l'âme irrationnelle. L'habitude s'acquiert surtout au cours de l'enfance, on peut le comprendre par la citation suivante : « l'importance de contracter telle ou telle habitude dès la prime jeunesse n'est donc pas négligeable, mais tout à fait décisive ou plutôt, c'est le tout de l'affaire », on peut donc supposer que c'est au cours de l'enfance qu'elle peut être éduquée d'une certaine façon (EN II 1103 b 23-26). La sagacité, quant à elle, Biesta l'a bien expliqué, s'acquiert par l'expérience. Une expérience pratique impliquant cependant, comme le précise Aristote, une connaissance des choses universelles et « des choses particulières, puisqu'elle est exécutive, et que l'action met en jeu ces choses-là » (EN VI 1141 b 15-20). La nuance est importante parce que, comme le note Bodeüs, cette connaissance universelle distingue la personne sagace des gens qui ont l'expérience sans la connaissance « et donc agissent sans délibérer »

(Bodéüs dans Aristote 2004, p. 315). La sagacité repose donc d'une certaine façon sur la connaissance, même si Aristote insiste sur la plus grande importance de la connaissance du particulier, car sans cette connaissance, la délibération ne peut avoir lieu. C'est aussi un élément qui semble faire défaut dans la présentation de Biesta, bien qu'il soit fondamental puisque ce qui caractérise l'Homme sage, c'est justement de bien délibérer, et que pour délibérer il faut un minimum de connaissance (EN VI 1141 b 10-12). C'est la connaissance, ou « l'intelligence » des choses qui « convertit la vertu naturelle en véritable vertu (et) convertit aussi l'habileté en sagacité, parce qu'elle donne à voir le bien ultime que manifestent de bonnes habitudes et parce qu'elle fixe invariablement sur ce bien comme sur l'unique but à poursuivre, l'habileté intellectuelle en question » (Bodéüs dans Aristote 2004, p. 340). Cette connaissance permettant de fixer le bien comme but à poursuivre, c'est précisément celle relative aux fondements de l'éducation, celle qui permet d'approcher le sens, le qui et le pour quoi on éduque; et c'est justement celle qui est pratiquement exclue actuellement de la formation des maîtres. Sans cette connaissance, selon Aristote, l'enseignant ne peut délibérer; il peut simplement reproduire ce qu'on lui demande de faire.

Pour agir vertueusement, selon Aristote, l'Homme doit donc non seulement développer la sagacité, comme le proposait Biesta, mais également la vertu morale « la vertu fait que son but est correct et la sagacité (*phronesis*) que sont corrects les actes qu'il juge utiles dans la perspective de ce but » (EN VI 1144 a 6-10). En outre, il doit avoir une certaine connaissance fondamentale. Quant à la *Sophia*, ou sagesse théorique, bien qu'elle constitue le destin supérieur de l'Homme, elle ne semble pas nécessaire à l'action vertueuse¹¹⁴. Par conséquent, Biesta a raison de soutenir que l'enseignement théorique a peu de chance d'aboutir à une transformation de l'étudiant en individu vertueux. Cependant, il oublie en chemin que pour développer la sagesse pratique, il faut aussi être moralement vertueux, et il faut un minimum de connaissances. Par ailleurs, il ne précise pas ce qu'il faut entendre par vertu et vertueux.

4.2 Les vertus en éducation

Biesta n'est pas le seul à vouloir développer une nouvelle vision de l'éducation et à recourir, pour cela, à l'approche des vertus. On peut lier ce courant à la renaissance de l'éthique des vertus, inspirée d'Aristote, et qui s'inscrit dans un mouvement d'insatisfaction à l'égard des théories éthiques modernes (Stocker 1997). Alors que les éthiques déontologiques et utilitaristes se désintéressent de l'agent, de son implication dans ses actes et du sens qu'il leur accorde pour insister sur le devoir et les résultats de

¹¹⁴ Du moins en ce qui concerne le bien humain conçu dans l'ordre politique. Pour ce qui est du bien ultime, qui fait que l'Homme se rapproche du bonheur divin, la *Sophia* est nécessaire (EN VI 1144 b 30 – 1145 a 10 et chapitre X).

l'action, l'éthique des vertus remet l'agent au centre de la question morale. Suit donc nécessairement la question de savoir si la vertu s'enseigne. À ce chapitre, comme nous l'avons vu, la position d'Aristote ouvre de belles pistes, notamment parce que pour lui, contrairement à Platon, l'expérience sensible constitue une source d'information qui, une fois bien interprétée, est indispensable à l'agir moral. La vertu morale, reliée à la partie irrationnelle de l'âme, et la sagesse pratique (*phronesis*), reliée à la partie rationnelle de l'âme, sont également indispensables à l'agir vertueux, alors que pour Platon l'agir vertueux reflète le contrôle des passions par la raison. La question de savoir si la vertu est de nature à être enseignée prend donc un sens particulier avec Aristote puisqu'elle n'implique pas que le type de savoir ou de connaissance à enseigner ou à transmettre par l'éducation soit nécessairement scientifique ni qu'il s'agisse d'un enseignement au sens habituel du terme.

C'est pourquoi, à l'instar de Biesta, les auteurs qui se sont intéressés à l'éducation en vue de développer un caractère vertueux et la sagesse pratique se sont éloignés de l'option théorique. Cependant, il faut avoir une idée plus claire, plus actuelle, de ce qu'était cet Homme vertueux dont Aristote voit l'exemple en Périclès. Pour Ryle, par exemple, ce qui distingue l'Homme vertueux est son désir de faire le bien. Comme il estime impossible d'enseigner à désirer le bien, il lui paraît inutile de s'intéresser à l'enseignement de la vertu (tiré de Rajczi 2004). Dans la mesure où, selon lui, l'environnement social se charge de la transmission des connaissances et habiletés de base nécessaires au développement de la vertu, il n'y a aucun besoin d'un tel enseignement. La vertu apparaît ici comme un lieu commun observable dans la tendance habituelle des gens à se comporter correctement. En réponse à Ryle, Alexander Rajczi suggère que le désir du bien n'est pas la seule caractéristique de l'Homme vertueux, que les connaissances et habiletés qu'il possède ne sont pas des lieux communs. Selon lui, la sensibilité humaine et le raisonnement moral sont des habiletés rares, que l'Homme vertueux possède, bien qu'il ne soit pas nécessairement le seul; la sensibilité humaine pouvant également appartenir aux vicieux (Rajczi 2004, p. 392). Rajczi ne donne pas beaucoup de précisions quant à ce qu'il entend par sensibilité humaine, si ce n'est une certaine habileté à acquérir des informations sur les sentiments des autres personnes (Rajczi 2004, p. 394). Ann Marie Begley, qui s'est intéressée à l'éducation morale des intervenants en santé, est un peu plus précise et parle d'une sensibilité, d'une conscience perceptuelle et d'une vision morale (Begley 2006, p. 262). Pour illustrer son propos, elle donne l'exemple de personnes ayant secouru des Juifs, lors de la Seconde Guerre mondiale. Ces personnes, disposaient des mêmes informations factuelles que les autres, mais les percevaient d'une façon personnelle qui les amenaient à

développer une conscience particulière de ce que d'autres personnes étaient en train de vivre¹¹⁵. C'est cette sensibilité, cette acuité particulière que Begley associe à l'Homme vertueux et qu'elle cherche à développer chez les futurs professionnels de la santé. Mais cette acuité n'est pas suffisante, elle doit être complétée par le raisonnement moral particulier dont parle Rajczi et qui selon Begley habilite la personne à reconnaître les circonstances dans lesquelles une action est appropriée et même celles dans lesquelles les règles doivent être transgressées (Begley 2006, p. 260). Ce type de raisonnement, ou de jugement moral ne peut être fondé sur un savoir théorique, il nécessite l'expérience pratique. Une expérience pratique qui n'est pas celle d'un automate, mais qui implique une considération des tenants et aboutissants des actions posées au fil du temps, c'est à dire une connaissance des fondements.

En fait, les trois caractéristiques de l'Homme vertueux sont intrinsèquement liées. Le désir du bien donne envie d'être plus attentif et sensible à ce qui nous environne; alors qu'une plus grande sensibilité permet d'obtenir des informations plus précises et de délibérer plus efficacement. Comme le souligne Vincent Punzo, les théoriciens des vertus estiment que le succès même du raisonnement pratique dans le choix et la réalisation d'un acte moral est dépendant en grande partie de la sensibilité et de l'acuité de la vision morale de l'agent¹¹⁶. Punzo ajoute que plusieurs recherches psychologiques ont permis d'établir un tel lien. Elles suggèrent, par exemple, que « la perception de l'ambiguïté représente un facteur hautement significatif pour déterminer la possibilité pour une victime de recevoir de l'assistance; une personne incapable de pénétrer l'ambiguïté de la situation devient paralysée par l'incertitude et se trouve effectivement incapable d'agir. [...] D'autres recherches ont démontré comment une perception faussée peut mener à des comportements moralement répréhensibles » (Punzo 1996, p. 12).

Ces indications concernant les caractéristiques d'une personne vertueuses nous donnent un éclairage un peu plus précis sur l'objectif à atteindre par l'éducation. C'est-à-dire que pour être vertueux, il faut développer une sensibilité et une acuité visuelle particulière ainsi que la mise en pratique de la délibération dans le cadre d'expériences courantes. Comme le disait Biesta, il ne s'agit donc pas tant d'enseigner les vertus que d'éduquer les vertus. Car on peut sans doute favoriser le développement de la sensibilité, soutenir le raffinement des perceptions sensorielles, inciter la mise en pratique de la délibération et offrir des modèles, mais tout cela ne peut être l'objet d'un enseignement. Néanmoins, la notion même de vertu gagne encore à être précisée : de quelles vertus s'agit-il?

¹¹⁵ A.M. Begley réfère à une recherche conduite par Oliner S. & Oliner P. et publiée dans : *The Altruistic Personality : Rescuers of Jews in Nazi Europe*, Basic Books, New York, 1988, (A.M. Begley, « Facilitating the development of moral insight in practice : teaching ethics and teaching virtue », 2006, p. 262).

¹¹⁶ Il réfère à Nussbaum, Sherman, Dykstra et Hauerwas, (Punzo 1996, p. 12).

4.2.1 Quelles vertus?

La définition donnée par Aristote selon laquelle la vertu est une disposition à faire le bien repose sur plusieurs éléments : une conception téléologique de l'être humain, une vision évolutive de l'individu, une conception objective du bien, et on pourrait ajouter une perception de l'intérêt individuel articulé à l'intérêt collectif. Ces éléments étaient inclus dans une compréhension de l'univers et de ses constituants qui faisait consensus chez les Grecs. Ce qui facilitait peut-être une entente plus générale sur l'identification des vertus centrales ou vertus cardinales telles que les nommaient les Grecs, soit : la justice, la prudence, la tempérance et le courage. Dans un contexte où ces éléments ne sont plus présents ou perçus comme tels : où l'ordre des choses n'est plus l'objet d'un consensus; où la vision techniciste dominante, dite scientifique, exclut la considération d'une finalité humaine; où plusieurs estiment que le bien a une valeur relative ou subjective; et où les intérêts individuels et collectifs semblent contradictoires, comment est-il possible de choisir quelles vertus favoriser? À partir de quels critères?

Certains éthiciens estiment que les vertus sont spécifiques à une époque et une culture données, alors que d'autres les voient comme ayant une portée universelle et interculturelle. En fait, nous sommes assez d'accord avec David Carr lorsqu'il soutient qu'il existe de véritables critères généraux de bien et de mal à découvrir dans le désordre des relations et conduites humaines (Carr 1991, p. 4). En lien avec ces critères, il y a également des vertus, comme le courage par exemple, l'honnêteté, le respect, qui, bien qu'elles puissent être interprétées différemment selon l'époque ou le contexte, suscitent une approbation débordant les frontières du temps et de l'espace. Il est, en effet, assez difficile d'imaginer une culture dans laquelle une valeur supérieure serait accordée à la malhonnêteté et à la lâcheté, car il en irait de la survie même de cette culture. Si l'interprétation de ce qu'est un acte courageux peut différer d'une culture à l'autre, mais également d'un individu à l'autre à l'intérieur d'une même culture, il y a néanmoins une base commune dans la compréhension de ce que signifie le courage. C'est dans leur définition précise que se situent les écarts, davantage que dans la perception des vertus. Comme le disait Steiner, les concepts sont universels, mais ils ne peuvent être définis. C'est à partir du moment où on tente de les définir qu'ils se figent et deviennent faux, car ils ne correspondent plus qu'à une situation particulière. En fait, pour définir un concept, il faut s'en être fait une représentation. Ce sont donc nos représentations du courage, du respect, de l'honnêteté, qui diffèrent et s'ajustent à notre culture, mais pas ce qu'ils sont dans leur essence.

La question du choix des vertus n'est donc pas nécessairement liée à une quelconque idéologie ou croyance religieuse. D'ailleurs, dans le cadre éducatif, auprès des enfants du moins, ce choix s'exprime, la plupart du temps, sans même que nous en ayons conscience, naturellement, dans notre propension à inciter les enfants à partager leurs jouets, à respecter les gens, à ne pas briser le matériel, à être respectueux, etc. Par conséquent, la démarche primordiale n'est peut-être pas celle du choix des vertus, mais bien la prise de conscience de ce que nous transmettons comme valeurs aux enfants. À cet effet, il est important de considérer que toute action posée, tout choix d'attitude, de comportement, de matériel ludique ou éducatif, porte en lui-même des valeurs. Ceci non seulement dans le contexte scolaire, mais partout où l'enfant à éduquer entre en relation avec son environnement. En outre, le fait d'encourager, de décourager ou même de ne pas intervenir face à un comportement, exprime toujours une forme d'appréciation qui sera nécessairement interprétée consciemment ou inconsciemment par l'enfant ou l'étudiant. Par conséquent, il est illusoire de penser qu'on puisse s'inscrire dans un rapport éducatif sans transmettre des valeurs qui auront un effet sur l'acquisition des vertus. « Croire qu'enseigner signifie être en relation avec quelqu'un pour lui faire apprendre quelque chose, c'est oublier que de grands enjeux traversent les systèmes socioculturels et éducatifs et que chaque personne qui intervient dans ces systèmes possède sa propre philosophie, sa propre idée des enjeux éducatifs » (Desaulniers, Jutras, Lebuis, Legault 1997, p. 155).

Cependant, pour ce qui concerne la formation des enseignants, la question se pose différemment, car nous avons affaire à des adultes qui portent eux-mêmes des valeurs, et on veut les préparer en vue d'une pratique qui a ses propres objectifs et se rattache à des valeurs. En outre, les vertus qu'on veut leur faire acquérir devront se déployer dans un univers multidimensionnel, celui des trois domaines identifiés par Biesta (la qualification, la socialisation et subjectification), car dès qu'on favorise un domaine, il y a la possibilité d'entrer en conflit avec un des deux autres domaines, ou de développer une synergie. Il faut donc choisir le domaine qu'on priorise, selon la valeur accordée à chacun. On peut choisir de faire en sorte que l'enfant performe bien à l'école et s'insère, comme convenu, dans l'ordre social, quitte à lui imposer plusieurs heures de devoirs à la maison au détriment de son sommeil, ou à le mettre sous médication, ou à l'obliger à consacrer ses étés au rattrapage, etc. ; mais on peut aussi considérer que la performance scolaire ne doit pas être acquise aux dépens de la santé et de l'épanouissement créatif de l'enfant. Les possibilités de choix sont multiples, mais si on entre en conflit avec le domaine de la subjectification, le domaine de la liberté humaine, toutes les valeurs sont potentiellement remises en question, selon la conception qu'on a de la liberté. En effet, comment parler de courage, de respect, de justice, de la part d'un enseignant qui impose à un enfant de se soumettre au programme auquel il est lui-même soumis? De même, peut-on parler de courage, de respect, de justice

dans le cas d'un enseignant qui n'intervient pas dans un contexte où un enfant s'en prend violemment à un autre, pour les laisser librement régler leurs différends? Les situations auxquelles les enseignants sont confrontés ne sont pas toujours simples. Par conséquent, dans la formation des enseignants, la démarche primordiale n'est peut-être pas celle du choix des vertus, mais bien la prise de conscience que les actes sont toujours porteurs de valeurs et que ces valeurs ont des répercussions potentielles sur la liberté des enfants. D'ailleurs, selon Aristote, agir vertueusement implique nécessairement de savoir ce qu'on fait (EN II 1105 a 23-b 5). Ce qui implique la prise de conscience du sens de l'éducation et de son inscription dans l'éthique de la relation. Ainsi, l'enseignement des fondements de l'éducation est tout à fait incontournable. Cela rejoint la réflexion de Georges Legault dans un texte sur l'éthique et la formation des enseignants :

Le requestionnement éthique et le souci éthique d'aujourd'hui s'inscrivent, comme nous l'avons montré, dans la foulée de la critique de la pensée technique. Parler d'éthique, c'est avouer que la vie humaine est tributaire du sens autant que de l'efficacité. L'agir humain ne peut se réduire, si ce n'est en réduisant l'humain, à la seule motivation de maximiser son intérêt personnel. Réhabiliter la sphère du sens, du sens de l'agir, du sens des affaires privées ou publiques, du sens des agirs et des décisions de vie, tel est le projet audacieux de toute parole éthique. Peut-on vraiment réhabiliter le sens de l'école et de la formation des maîtres dans une société technique et relativiste? (Desaulniers, Jutras, Lebuis, Legault 1997, p. 20)

La question ici est intéressante, mais elle en appelle une autre : peut-on vraiment, même dans une société technique et relativiste, exclure totalement la question du sens de l'éducation? Combien de temps peut-on le faire? Faudra-t-il attendre que tous les enfants soient médicamentés ou qu'ils aient tous décroché de l'école ou que la majorité de la population soit analphabète¹¹⁷ pour poser la question du sens? La raison de l'éducation peut-elle se limiter à la réussite scolaire, quand le critère d'évaluation de cette réussite se limite à l'obtention d'un diplôme?

Si on traduit la proposition d'Aristote en termes actuels, les vertus à éduquer devraient refléter un objectif d'épanouissement de l'être humain comme individu et dans sa communauté. Et la première étape de ce choix consiste à réaliser qu'il n'y a pas de neutralité possible en éducation. Par ailleurs, il est important de considérer que les vertus ne sont pas des axiomes ou des principes immuables qui serviraient de fondements à toutes les circonstances de notre vie morale. Elles sont, comme l'exprime David Carr « des modèles généraux ou des tendances de conduite qui requièrent des ajustements raisonnables et prudents aux circonstances changeantes et particulières et qui peuvent même, dans

¹¹⁷ Dans un extrait de « L'analphabétisme crée l'obligation d'agir » dans *l'État du Québec 2011* et publié dans le quotidien *Le Devoir* du 9 septembre 2011, on apprend que près de 50 % des Québécois sont analphabètes, plus précisément : « 16 % des Québécois sont complètement analphabètes, 33 % sont en situation d'analphabétisme fonctionnel ». Or, précise l'article, « les analphabètes de 2010 ont fréquenté l'école jusqu'à 16 ans! » (M. Brodeur, C. Ouellet, M. Perreault, A. Desrochers, « Journée internationale de l'alphabétisation – L'analphabétisme crée l'obligation d'agir », 2011).

certaines situations, rivaliser les unes avec les autres pour la préférence et la priorité » (Carr 1991, p. 5). Par conséquent, le choix de favoriser une vertu ne peut découler de l'imposition d'une règle stricte.

En outre, selon la doctrine du milieu d'Aristote, si les vertus sont l'expression d'une excellence, elles reflètent également un juste milieu entre l'excès et le défaut qui ne peut être évalué que par l'agent (EN II 1106 a 23 – b 33). Ainsi, une action courageuse n'entraîne pas la même exigence pour une personne naturellement téméraire que pour une personne naturellement craintive. Ce qu'elle exige cependant de chaque agent, c'est la conscience de sa propre subjectivité, la capacité d'interpréter en conséquence les émotions ressenties et, enfin, de décider des moyens à entreprendre pour que l'action soit courageuse : le craintif doit surmonter sa peur et le téméraire doit agir avec une certaine retenue. La personne vertueuse doit donc avoir une certaine connaissance d'elle-même et savoir, à l'occasion, maîtriser ses émotions, mais elle doit également pouvoir les écouter et les interpréter correctement.

4.2.2 Éduquer les vertus

Comment donc éduquer les vertus? Considérant les remarques précédentes, la question pourrait s'interpréter comme suit : comment éveiller le désir du bien? Favoriser l'acuité sensorielle et la sensibilité humaine? Favoriser une connaissance de soi? Développer la sagesse pratique? La réponse ne saurait être la même pour les enfants et pour les adultes. Nous l'avons souligné, les adultes arrivent à la formation des maîtres déjà façonnées par des valeurs acquises au cours de leur existence passée. En outre, on doit se rappeler qu'Aristote distingue deux types de vertus, les vertus morales et les vertus intellectuelles, mais il précise aussi que les deux sont nécessaires pour devenir un Homme vertueux. Un Homme bon, un Homme vertueux, doit posséder toutes les vertus, ajoute Aristote « parce que la présence de la sagacité, qui est une, implique en même temps leur présence à toutes » (EN VI 1145 a 1-3). Or, les vertus morales se développent, ou s'apprennent, par l'habitude, au cours de l'enfance. Par conséquent, les propositions de Biesta quant à l'apprentissage par l'exemple gardent tout leur intérêt, mais le socle sur lequel la sagacité repose n'est pas nécessairement présent, et cela peut constituer un obstacle majeur. Il est en effet possible que les futurs maîtres ne parviennent pas à développer leur sagacité. Dans le cas des futurs professionnels de la santé, Begley suggère de les rediriger alors vers une autre carrière, compte tenu du risque qu'ils représentent pour la santé publique (Begley 2006, p. 264). Sans doute faudrait-il, pour le bien des enfants, agir de même avec les futurs enseignants. Mais comment les évalue-t-on? Dans le cas des savoirs théoriques, il existe toutes sortes de façons d'évaluer les acquisitions : par des examens, des travaux écrits ou pratiques, des présentations orales. Dans le cas des vertus, il ne peut y avoir d'évaluation ponctuelle. Elle exige une présence et du temps. Aristote ne fait

pas passer d'examen à Périclès, il le connaît, il l'a vu agir et le doute ne semble pas l'effleurer quant à sa capacité de distinguer l'Homme sagace de celui qui ne l'est pas.

Les difficultés sont de plusieurs ordres : d'abord, il y a un socle de vertus morales qui devrait avoir été acquis durant l'enfance, puis il y a la sagacité qui se développe par l'expérience; on parle donc d'un processus évolutif. Par conséquent, le changement peut toujours advenir et ce qu'on peut évaluer ne constitue qu'un moment n'ayant peut-être rien à voir avec l'avenir. Ensuite, en l'absence de critères normatifs, on ne peut avoir de certitude quant à la vertu de l'agent, ni d'ailleurs quant à la vertu de l'évaluateur de l'agent. Il est donc aussi difficile d'évaluer clairement la vertu d'un agent que de définir les vertus. On peut néanmoins supposer qu'il existe des indices, perceptibles par la sensibilité humaine et la sagesse pratique de l'éducateur-évaluateur qui justifient de croire que la personne est dans la voie de la vertu ou du vice, sans aucune garantie contre l'erreur. Pas plus, ni moins d'ailleurs que les modes traditionnels d'évaluation ne garantissent que le savoir acquis aujourd'hui sera toujours présent demain, ni que la personne ayant réussi un examen avec succès saura accomplir sa tâche correctement. Comme l'écrivait Aristote, le monde des affaires humaines est de l'ordre du contingent. Il n'y a pas de garantie de résultat.

4.3 Le point de vue de Steiner

Cette difficulté d'évaluer la vertu individuelle met en lumière, d'une certaine façon, l'importance de la communauté autour de l'école, la nécessité de la communication entre les enseignants, et entre les parents et les enseignants, pour le choix des enseignants, pour leur évaluation et aussi, éventuellement, pour apporter le soutien approprié à un enseignant qui éprouverait des difficultés dans sa démarche pour devenir « vertueux ». Elle éclaire aussi les limites de la sélection des enseignants à partir de critères objectifs, sur la base de l'obtention d'un diplôme, ou encore à partir de l'ancienneté, car ces modalités ne permettent pas une évaluation qualitative de l'enseignant qui s'inscrive dans la durée. Cela est encore plus problématique si la responsabilité de la sélection relève de commissions scolaires étrangères à la réalité de l'école.

Toutes les qualités ou caractéristiques appartenant à l'Homme vertueux ou au modèle éthique sont importantes pour l'éducateur dès qu'on accorde une valeur prépondérante à l'être plutôt qu'aux techniques ou compétences. Elles constituent cette « dimension indicible, irréductible à tout examen, qui accompagne le souvenir troublant que parfois ont su nous laisser des maîtres d'exception » (Gayet 1995, p. 200). Si elles ne se manifestent pas à l'examen, elles sont pourtant perceptibles autrement.

Comme l'écrit Aline Giroux : « si le modèle éthique est signe de valeur, s'il parle, par son être, sur le mode de l'incitation, il ne peut être reconnu et compris que par la perception affective » (Giroux 1997, p. 178). C'est dans la « tournure psychique » de l'éducateur et dans ce qui se passe « spirituellement entre lui et ses élèves » et rend la relation éducative possible que Steiner le reconnaît (Steiner 1988d, p. 71).

Cette tournure psychique, ces qualités du modèle éthique, ou de l'Homme sagace, elles reposent, selon Aristote, sur une éducation de l'habitude et sur l'expérience, mais elle ne va pas de soi. Il est difficile d'être vertueux. C'est pourquoi Aristote donne des « conseils à suivre » selon les circonstances (EN II 1109 a 30-b 26). Conseils comportant une démarche personnelle de distanciation et de prise de conscience de son propre caractère. Plusieurs auteurs qui se sont penchés sur la relation pédagogique admettent que la seule façon, pour les enseignants, de ne pas imposer aux élèves leurs états d'âme découlant de contraintes d'ordre psychologique, économique, social, ou autres implique un travail personnel de mise à l'écart de ses propres problèmes avant de se présenter devant la classe; ils reconnaissent l'importance de cette démarche pour que puisse se développer une relation pédagogique fructueuse. « La relation éducative ne se situe pas seulement au niveau visible de la communication interpersonnelle, elle se déroule aussi au niveau des affects, des fantasmes, donc sur le registre de l'inconscient » (Postic 1994, p 213). Dans cet esprit, Marcel Postic déplore le peu d'attention accordée à la « connaissance de soi » en formation des maîtres et va quasiment jusqu'à inviter les futurs enseignants à entreprendre une psychanalyse :

Or tout éducateur doit avoir appris à identifier ses pulsions, ses désirs, à détecter ses motivations, à élucider ses conflits intérieurs, à en retrouver l'origine et la nature dans la propre enfance, à déceler ce qui l'incite à agir de telle ou telle façon, enfin à surmonter les obstacles qui proviennent de lui-même. Apprendre à analyser et à connaître ses propres réactions, apprendre à trouver le type de conduite adaptée à la situation présente, s'acquiert non par des connaissances techniques, encore moins par des recettes, mais par un approfondissement personnel de ses rapports avec les autres, avec les enfants et adolescents en particulier, dans le cours de son action pédagogique (Postic 1994, p 287).

Daniel Gayet aussi invite les enseignants à s'interroger sur leurs relations avec leurs élèves, et s'il ne va pas jusqu'à leur prescrire une psychanalyse, il les incite à ne pas se limiter aux questions relatives à l'atteinte des objectifs prescrits par le système d'éducation, car la relation pédagogique peut aussi être pathologique, à la fois pour l'élève et pour l'enseignant. D'autres auteurs, comme Gabriele Weigan et Rémi Hess, proposent différents outils d'analyse de la relation pédagogique, comme l'écriture biographique, la tenue d'un journal, les histoires de vie, la correspondance pédagogique entre collègues, la monographie sur les situations de classe (Weigan et Hess 2007). Cela pour encourager les éducateurs à adopter une attitude réflexive leur permettant de mieux saisir les particularités du « moment pédagogique » où « exceptionnellement, le projet du maître rencontre le projet de l'élève » et qui est une

expression du « tact » en pédagogie ou « de l'art d'intervenir au bon moment » (Weigan et Hess 2007, p. 271). Christiane Goyer suggère aussi d'inciter l'enseignant à « réfléchir sur son rôle dans la formation de l'élève et sur le choix à effectuer entre des valeurs liées à la collégialité ou à la compétitivité » (Goyer 1997, p. 203-204). Ici aussi, le recours aux récits de vie est amené comme outil permettant « l'analyse introspective » et la prise de conscience par l'enseignant de « ses propres allégeances éthiques » (Goyer 1997, p. 204). Ces démarches ne visent pas précisément à faire de l'enseignant un être vertueux, mais lui offrent des pistes d'autoéducation en vue de devenir un meilleur éducateur. Elles démontrent une reconnaissance de l'importance et du caractère particulier de la relation pédagogique ainsi que de la responsabilité de l'éducateur quant à sa qualité. Des recherches rapportées par Postic confirment l'impact sur les élèves de l'enseignant et de la qualité de la relation : « Que nous parlions d'apprendre un contenu intellectuel, ou d'apprendre à résoudre des problèmes, ou de libérer la créativité, ou d'améliorer l'estime de soi chez l'élève ou l'étudiant, c'est le climat psychologique de facilitation créé par l'enseignant qui accroît chacun de ces différents types d'acquisition » (Postic 1994, p. 204).

Dans le même esprit, Didier Moreau défend l'hypothèse du caractère éthique comme « spécificité intrinsèque » de l'acte éducatif. Il estime que les enseignants doivent se positionner face à cette situation en faisant le choix de s'engager, ou non, personnellement dans leur profession en tant qu'agent moral : « ce n'est pas parce qu'un acteur reconnaîtra qu'il est préférable, relativement au sens même de l'acte éducatif, d'y agir moralement, qu'il se sentira contraint par cette cognition, et il pourra décider pour des raisons purement subjectives de l'ignorer totalement » (Moreau 2007, p. 60). S'il est clair que l'engagement moral appartient au domaine de la liberté de l'individu, on peut néanmoins s'interroger sur l'impact, sur les enfants, du refus de cet engagement par l'éducateur.

Pour Steiner, cet engagement moral constitue une exigence fondamentale de l'éducateur. Non pas qu'il veuille leur imposer, mais il estime qu'il n'est pas possible d'être un bon éducateur sans cet engagement. Dans l'allocution prononcée à l'attention des futurs enseignants de la première école Waldorf, la veille du début de leur formation intensive, il leur prédit une tâche difficile et soutient que chacun devra « engager pleinement sa personnalité [...] (et) être pleinement responsable » (Steiner 2004c, p. 16). Le lendemain, c'est en ces termes qu'il commence son intervention : « Mes chers amis, nous ne viendrons à bout de notre tâche que si nous ne la considérons pas seulement comme relevant de l'intelligence et du cœur, mais que nous y voyons aussi une tâche hautement morale et spirituelle » (Steiner 2004c, p. 19). C'est donc directement sur le plan éthique que Steiner situe la relation pédagogique. En outre, pour lui, l'attitude juste de l'enseignant repose nécessairement sur la connaissance de la nature humaine, et de la voie à emprunter pour le mener à la liberté. Il s'agit, en quelque sorte du fondement de la sagesse

pratique mentionné plus tôt et exigé par Aristote, de ce qui fait la différence entre celui qui agit correctement sans savoir et celui qui peut délibérer à partir d'une connaissance. Les fondements de l'éducation, qu'on n'enseigne plus aux enseignants depuis les années 1970, constituent pour Steiner la partie la plus importante des connaissances nécessaires à un éducateur. Pour Steiner, la sagesse pratique de l'enseignant, incluant les vertus morales, importe au plus haut point, mais aussi la connaissance de l'enfant en devenir devant lequel il se place comme éducateur, responsable de la relation qu'il établit avec lui. Il y aura donc trois volets importants à la formation de l'enseignant, à savoir : la connaissance de la nature humaine et de tout ce qui en découle d'un point de vue éducatif, l'autoéducation de l'éducateur, et la formation artistique qui participe d'une certaine façon aux deux autres volets, car elle contribue à la fois à l'autoéducation et à la connaissance de l'enfant, en plus de constituer un élément important du programme et de la méthode pédagogique. Il ne faut pas en déduire que Steiner n'accorde pas d'importance aux savoirs des enseignants concernant les matières à enseigner, bien au contraire : l'éducateur, s'il veut être un véritable artiste, doit pouvoir transmettre sa matière de façon vivante, et pour cela, il doit nécessairement bien la connaître. « Le pire ennemi du professeur, c'est le manque de préparation, car cela l'oblige à toujours en rester au contenu, tandis qu'une préparation suffisante permet toujours de passer du « quoi » au « comment », parce qu'on a la joie de découvrir la manière dont on va préparer la chose pour l'enfant, comment on va construire sa leçon devant lui, lorsqu'on se sent inspiré en quelque sorte » (Steiner 1981, p. 131).

En outre, il considère qu'il n'est pas approprié, pour un enseignant, de se présenter devant ses élèves avec des manuels, car cela peut faire croire aux élèves qu'il ne possède pas sa matière et les amener à penser qu'il ne doit pas être très important de l'apprendre si l'enseignant ne la maîtrise pas lui-même.

Une chose que j'ai toujours trouvée affreuse, c'est de voir le maître dans la classe un livre à la main, et faisant son cours d'après le livre, ou avec un cahier dans lequel il a noté les questions qu'il veut poser, et qu'il doit constamment consulter. Sans doute, l'enfant ne réagit pas tout de suite consciemment, mais, dans son subconscient, l'enfant est très avisé, et lorsqu'on est capable de voir ce qui s'y passe, on voit que les écoliers se disent : En voilà un qui ne sait pas du tout ce que moi je dois apprendre. Pourquoi faut-il que je l'apprenne, puisque le maître ne le sait pas? (Steiner 1991a, p. 58)

On peut comprendre que Steiner prend pour acquis, d'une certaine façon, que les futurs enseignants possèdent déjà la culture nécessaire à l'enseignement et que la formation des maîtres constitue un supplément. Toutefois, il fait une distinction entre les niveaux d'enseignement, estimant que le savoir du maître a peu d'importance avec les enfants de moins de sept ans; s'ils ont davantage d'importance à l'école primaire, ce qui compte le plus c'est pourtant la capacité de l'enseignant à transmettre ses savoirs de façon vivante; c'est surtout à partir de la puberté, dans l'enseignement secondaire que le savoir

compte vraiment et où il est particulièrement important pour l'éducateur d'être solide devant les étudiants et de pouvoir répondre à leurs questions (Steiner 1988c, p. 22-23).

4.3.1 L'autoéducation ou le travail intérieur de l'enseignant.

Nous avons vu précédemment que la méthode goethéenne impliquait un investissement personnel du chercheur dans la rencontre avec son objet de recherche, et que cet investissement nécessitait une éducation de soi par la pratique d'exercices spirituels. Ceux-ci visaient à donner au chercheur les outils d'autocontrôle nécessaires pour élargir son regard et, par ailleurs, pour ne pas affecter la démarche expérimentale et parvenir à une forme d'objectivité. Il y avait là une volonté d'embrasser l'objet de la recherche le plus largement possible par l'observation, en évitant cependant d'interférer sur lui et en le laissant exprimer sa propre nature. Si, comme nous le soulignons alors, le vécu du chercheur colore sa façon d'observer le monde et de le comprendre, c'est sans doute dans ce qui concerne les relations humaines que ce phénomène est le plus manifeste. En effet, la simple présence de deux êtres humains l'un face à l'autre peut éveiller en eux la sympathie ou l'antipathie et affecter ainsi, sans autre intervention de part et d'autre, le regard, l'appréciation et la compréhension mutuelle. Par conséquent, si l'éducateur veut soutenir l'enfant dans son chemin vers la liberté, il est particulièrement important qu'il se préoccupe non seulement de la façon dont il observe l'enfant, de la connaissance qu'il a de l'être humain en devenir, mais également de la qualité de sa propre présence et de l'effet de celle-ci sur les enfants (Steiner 1988c, p. 13)¹¹⁸. D'une certaine façon, l'éducateur est un chercheur, un scientifique, car il doit mettre tout en œuvre pour connaître les êtres qui sont devant lui, mais il est aussi un artiste dans la mesure où ses interventions se situent dans le domaine de la relation et qu'elles participent et influencent l'autocréation de l'enfant. Par conséquent, c'est à double titre qu'il doit s'investir et surtout, s'assurer de ne pas empêcher la nature propre (spirituelle) de l'enfant de se dévoiler et de s'épanouir en toute liberté. Les exercices d'autoéducation sont donc, ici plus que partout ailleurs, incontournables et doivent avoir un double objectif : la connaissance et la maîtrise de soi et la connaissance de l'effet de sa propre présence et de ses interventions sur les enfants. Ce second aspect des exercices repose en partie sur la connaissance de l'être humain, sur laquelle nous reviendrons au prochain chapitre. Cependant, rien n'empêche de caractériser dès maintenant le type de questionnement que cet aspect du travail d'auto éducation peut impliquer.

¹¹⁸ Boris Cyrulnik soutient que peu d'enseignants « ont conscience de l'impact affectif qu'ils ont sur les enfants », or, poursuit-il, « par leur façon d'être, leur manière de parler, leur attention à reprendre autrement une explication mal comprise », ils peuvent « rassurer et reconforter les enfants », car ceux-ci ont besoin d'être sécurisés et « un encouragement, une appréciation » de l'enseignant peut avoir une « valeur inestimable. Ce sera un événement émotionnel fort qui participera à structurer sa personnalité » (B. Cyrulnik, « Peu d'enseignants ont conscience de leur impact affectif sur les enfants », 2015).

4.3.2 Connaissance et maîtrise de soi

Une fois retenue l'idée que les enseignants doivent nécessairement entreprendre une forme de travail sur soi, une autoéducation, pour assurer une bonne relation pédagogique, il faut quelques éclaircissements sur l'objectif à atteindre. En effet, si tous les exercices proposés dans la littérature sur la relation pédagogique sont intéressants, les objectifs à atteindre ne sont pas clairement énoncés. Il faut ajouter des précisions sur les caractéristiques importantes d'un bon enseignant pour compléter et illustrer, en quelque sorte, celles qu'on attribuait plus tôt à l'Homme vertueux, à savoir : le désir du bien, une sensibilité ou acuité particulière de la perception sensible et la sagesse pratique. Toutefois, au lieu de référer à l'éthique aristotélicienne, nous nous tournerons vers l'Individualisme éthique tel que développé par Steiner et présenté plus tôt dans notre cadre conceptuel. En effet, il est aisé de trouver plusieurs analogies entre l'éthique d'Aristote et celle de Steiner, notamment dans l'idée que la vertu ou la moralité n'est pas un produit de la seule raison, qu'elle s'acquiert en partie par l'habitude, durant l'enfance et en partie par l'expérience et la connaissance. Dans les quatre grandes phases d'évolution du comportement individuel, que nous avons présentées dans la section sur la liberté de notre cadre conceptuel (p. 69-70), on peut déjà percevoir cette idée qui deviendra plus manifeste encore au prochain chapitre. Cependant, le plus important tient au fait que dans son éthique, Steiner, comme Aristote, situe l'agent au centre de la question morale, se distinguant ainsi des éthiques déontologiques et utilitaristes insistant sur le devoir et les résultats de l'action.

Pour Steiner, nous l'avons vu plus tôt, le comportement éthique est celui de l'Homme libre. C'est-à-dire de l'Homme dont les mobiles et les motifs d'action ne sont plus sujets à une détermination extérieure, mais relèvent de la substance idéale. Pour Aristote, la vertu ne s'exprime pas de la même façon chez tous les individus, en raison de leurs caractères différents; Steiner soutient quant à lui que la substance idéale, ou substance morale prend une forme différente selon les individus, en raison des différences relatives à leur faculté d'intuition et à leurs situations de vie. C'est pourquoi le geste moral ou vertueux ne sera pas le même s'il est posé par un ou par l'autre, car il manifeste l'expression d'un point de vue individuel; c'est la raison pour laquelle Steiner parle d'individualisme éthique (Steiner 1983, p.153). À ce niveau, il ne s'agit nullement, pour Steiner pas plus que pour Aristote, de l'expression exclusive de l'âme rationnelle. Pour Steiner, il faut y voir la manifestation d'un tout indissociable dans lequel la volonté, la pensée et le sentiment s'interpénètrent totalement. C'est-à-dire que la pensée froide s'est réchauffée auprès du sentiment et que la volonté d'abord trop impulsive s'est pénétrée de conscience. Par conséquent, le développement du sentiment ou de la sensibilité à l'autre, caractéristique de l'Homme vertueux fait partie des acquis nécessaires à l'agir éthique. Là où Aristote soutient qu'un acte vertueux doit trouver sa valeur en lui-même, Steiner estime que c'est dans l'amour ressenti à son égard que

l'individu la découvre : « Je n'examine plus, au moyen de l'intellect, si mon action doit être jugée soit bonne, soit mauvaise; je l'accomplis parce que je l'aime » (Steiner 1983, p.154).

Si le comportement éthique repose sur la liberté individuelle, et que l'éducation se fonde essentiellement sur la relation éthique, on peut s'attendre à ce que l'objectif du travail sur soi de l'enseignant, tel que le conçoit Steiner, soit la liberté. C'est donc dans le chemin vers la liberté que Steiner invite les enseignants à s'engager, et comme la voie y conduisant passe par une pensée réchauffée par le sentiment et portée par une intense volonté, c'est à un travail de toutes ces facultés de l'âme qu'ils sont conviés. À cet égard, les exercices et méditations proposés par Steiner ne s'adressent pas exclusivement ni particulièrement aux enseignants, mais à toute personne désireuse d'entreprendre un chemin vers la connaissance de soi et la liberté. Steiner a consacré plusieurs livres et conférences à ce sujet¹¹⁹, que nous avons déjà abordé quelque peu dans notre chapitre précédent traitant de la méthode de la science de l'esprit. Rappelons cependant l'importance accordée à l'acuité visuelle dans tout ce qui procède et approfondit la méthode goethéenne. À cette caractéristique attribuée plus tôt à l'Homme vertueux, Steiner ajoute la nécessité de développer l'écoute, et particulièrement quand quelqu'un parle. C'est-à-dire de ne pas chercher à réagir constamment et rapidement aux opinions énoncées, mais à apprendre à se taire intérieurement pour écouter ce que les autres expriment. « Il importe que se taisent alors non seulement tout jugement intellectuel, mais aussi tous les sentiments de désapprobation, de refus ou même d'acquiescement » (Steiner 1993a, p.57). Cela indépendamment de la personne en question, qu'elle soit plus ou moins instruite et même s'il s'agit d'un enfant.

Si quelqu'un parvient ainsi à un stade où l'on écoute les paroles d'autrui de façon entièrement dépourvue d'égoïsme, en mettant totalement entre parenthèses sa personne propre [...] même lorsqu'est exposée l'opinion totalement opposée à la sienne quand se déroule devant lui ce qui va « absolument de travers », alors il apprend peu à peu à se fondre entièrement dans l'être d'un autre, à ne faire qu'un avec cet être. À travers les paroles qu'il entend, il pénètre dans l'âme de l'autre (Steiner 1993a, p.57).

Ainsi se raffine la sensibilité aux autres, caractéristique de l'Homme vertueux. Sans trop nous attarder sur le thème des exercices et méditations proposés par Steiner pour entreprendre le chemin vers la liberté, qui pourrait à lui seul occuper une thèse entière, voyons rapidement les conditions favorisant le travail intérieur et la progression vers une attitude éthique. Steiner précise que « personne ne peut y satisfaire pleinement; mais s'engager sur le chemin qui conduit à ce qu'on y satisfasse, cela, chacun peut le faire », et c'est ce qui importe, « la volonté de s'engager sur ce chemin, l'état d'esprit qui porte à s'y engager » (Steiner 1993a, p.106). La première condition : « il faut être attentif à renforcer sa *santé* du corps et

¹¹⁹ *Initiation, Les degrés de la connaissance supérieure, Science de l'occulte*, notamment.

de l'esprit » (Steiner 1993a, p.106). Ici, Steiner est bien conscient que la santé de quelqu'un ne dépend pas seulement de lui, cependant, il est possible pour chacun de faire un effort en ce sens. Ce qui implique non pas de se soumettre aux dictats extérieurs, mais d'acquérir l'autonomie nécessaire pour savoir comment prendre soin de soi-même. La seconde condition est « de se ressentir comme un membre de la totalité de la vie » (Steiner 1993a, p.108). Steiner précise alors qu'il y a de multiples façons de le ressentir, selon les personnes, mais il donne l'exemple suivant :

Si je suis éducateur et que mon élève ne correspond pas à ce que je souhaiterais, je dois diriger en premier lieu mon sentiment non pas contre l'élève, mais contre moi-même. Je dois me ressentir comme ne faisant qu'un avec mon élève au point de me demander : « est-ce que les insuffisances de l'élève ne sont pas une conséquence de mon action personnelle? » Au lieu de diriger mon sentiment contre lui, je réfléchirai bien plutôt pour savoir comment je dois me comporter moi-même afin qu'à l'avenir cet élève puisse mieux répondre à mes exigences. Par un tel état d'esprit, toute la façon de penser de l'être humain se modifie peu à peu (Steiner 1993a, p. 108-109).

Ainsi, plutôt que de s'empresse de porter un jugement sur les êtres, il s'agit d'élargir la vision pour saisir le contexte et, face à un criminel, par exemple, considérer les conditions qui ont pu le conduire à ce qu'il est alors que j'ai moi-même peut-être bénéficié d'une meilleure éducation ou de circonstances favorables à une meilleure destinée. La troisième condition exige de « s'élever jusqu'au point de vue selon lequel ses pensées et ses sentiments ont autant d'importance pour le monde que ses actions. Il faut qu'il soit reconnu qu'il est tout aussi destructeur de haïr autrui que de le frapper » (Steiner 1993a, p.110). Il s'agit donc de ne pas simplement professer l'importance de l'intériorité, mais de la reconnaître au même titre que tout phénomène extérieur. La quatrième condition va dans le même sens « faire sien le point de vue selon lequel l'entité véritable de l'être humain réside dans une réalité non pas extérieure, mais intérieure » (Steiner 1993a, p.110). En parvenant à ce sentiment, on peut en arriver à faire la différence entre « l'obligation intérieure et le succès extérieur », et trouver à se positionner dans « un juste milieu » entre ce qui est prescrit par le monde extérieur et ce qu'on perçoit comme une conduite, une attitude, un geste juste (Steiner 1993a, p.110). Ici, il s'agit, selon Steiner, de parvenir à développer une forme de « balance spirituelle » entre ce qui est bon pour la société et ce qui est juste pour soi-même : « sur l'un des plateaux de la balance se trouve un "cœur ouvert" aux besoins du monde extérieur, sur l'autre, une "fermeté intérieure et une ténacité inébranlable" » (Steiner 1993a, p.111). La cinquième condition, dans la poursuite de cette fermeté intérieure, prescrit « la persévérance dans l'exécution d'une décision une fois qu'on l'a prise », sauf si on réalise qu'il s'agit d'une erreur (Steiner 1993a, p.111). Il est question ici de persévérance, en dépit des difficultés, des échecs, et même des résistances et oppositions, quand il est question d'une action réalisée par amour, car, précise Steiner, « ici, seul l'*amour* pour une action est déterminant » (Steiner 1993a, p.111). La sixième condition est « le développement du sentiment de gratitude à l'égard de tout ce qui échoit à l'être humain » (Steiner 1993a, p.112). Il faut savoir être reconnaissant de ce que la vie nous est donnée, de ce qu'elle nous donne et de ce dont nous sommes redevables aux

humains et à la nature pour notre existence et tout ce que nous réalisons (Steiner 1993a, p.112). La septième condition réunit les six premières et consiste à « concevoir sans cesse la vie dans le sens qu'exigent ces conditions » (Steiner 1993a, p.112).

Ce sont là des conditions générales d'une hygiène de vie renforçant la capacité d'adopter une attitude éthique. Voyons maintenant les recommandations adressées plus spécifiquement aux éducateurs. En effet, il eût été déraisonnable de la part de Steiner de croire ou d'espérer que les enseignants soient d'emblée des êtres libres, au sens où il l'entend et qu'ils se présentent à ce titre devant une classe. Il eût été aussi illusoire de s'attendre à ce qu'ils deviennent entièrement libres à moyen terme. Cependant, il est permis d'espérer que les éducateurs développent des facultés favorisant la réalisation d'actes libres, même si la liberté ne peut caractériser l'ensemble de leurs comportements, du moins dans la condition actuelle de l'être humain. À cet effet, si les recommandations générales pouvaient tout à fait s'appliquer à eux, un encadrement particulier de la démarche ne pouvait qu'être profitable.

Pour bien comprendre de quoi il s'agit, nous devons rappeler que dans la section sur la liberté de notre cadre conceptuel, nous avons présenté les étapes du chemin vers la liberté, que Steiner identifiait comme les quatre grandes phases d'évolution du comportement individuel. Il avait d'abord été établi que les actions volontaires humaines reposent sur des motifs et des mobiles sujets à évolution au cours de la vie. Le motif devant être compris comme le « facteur conceptuel ou représentatif » qui influencera l'individu et le poussera à agir d'une certaine façon (Steiner 1983, p.143). Alors que le pouvoir d'impulsion, ou mobile relève directement de la constitution individuelle, ou plus précisément, de ce que Steiner identifie comme la « disposition caractérologique » ou « tempérament particulier » (Steiner 1983, p.143). Au cours des quatre phases d'évolution du comportement individuel, le mobile de l'action, qui était d'abord de l'ordre de l'impulsion et très relié aux perceptions sensorielles, se pénètre de sentiment, puis de réflexion pour en arriver, ultimement, à être issu d'une pure intuition. C'est-à-dire qu'à ce stade, le mobile de l'action est libre de toute détermination extérieure et c'est pour lui-même que l'acte est posé. Comme il vient de la pensée pure, Steiner nomme « raison pratique » ce pouvoir d'impulsion moral (Steiner 1983, p.147). L'évolution du motif, quant à elle, s'exprime dans le passage de la soumission à une autorité extérieure à une compréhension des raisons pour lesquelles on doit agir selon une certaine maxime. L'individu en vient alors à ajuster son comportement à de grands principes qu'il connaît bien et auquel il adhère. Cependant, le plus haut niveau de moralité s'exprime quand l'individu est en mesure de se distancier de ces maximes et de déterminer, selon les circonstances, le comportement approprié. À ce stade, c'est grâce à l'intuition que le motif d'action est saisi dans le monde des idées, il s'agit du stade de l'intuition conceptuelle (Steiner 1983, p.151).

Dans ce chemin d'évolution, le champ d'intervention apparaît à deux niveaux, soit celui du mobile et celui du motif. Ceux-ci s'interpénètrent certainement dans la réalité, mais exigent différentes modalités de saisie de soi-même ou d'autoéducation. En effet, avant d'en arriver à l'étape ultime de la raison pratique, où le mobile est issu du monde des idées, c'est de façon relativement inconsciente que l'impulsion se manifeste. Même si l'individu ne réagit plus spontanément à toutes ses sensations, qu'il a intégré des sentiments nobles et de la réflexion dans ce qui le mobilise, la plupart de ses actions appartiennent néanmoins à une forme de modèle de comportement qui constitue ce que Steiner appelle une « expérience pratique » et s'intègre à sa caractérologie, lui évitant d'avoir, suite à une perception, à réfléchir à l'action à entreprendre (Steiner 1983, p.146). À ce niveau, le travail d'autoéducation devrait sans doute prendre la forme d'un questionnement sur soi-même, sur sa façon d'agir, sur ses habitudes bien ancrées, etc.

En ce qui concerne le motif d'action, son évolution semble plus reliée à l'évolution de la conscience de l'individu et de sa compréhension du monde. Avant d'en arriver à saisir son motif d'action hors de toute détermination grâce à l'intuition conceptuelle, l'individu oriente sa conduite en vertu d'une représentation qu'il se fait de ce qui est juste. Cela peut s'exprimer par un but individuel ou par des objectifs plus larges concernant l'humanité. Dans le contexte actuel, on entend souvent évoquer la protection de l'environnement ou encore la lutte contre les inégalités comme grands principes d'action. Il appartient ensuite à chacun de l'interpréter selon son expérience et sa compréhension des choses. Dans le contexte éducatif, on pourrait trouver des motifs liés à une conception de ce qui contribue au meilleur développement de l'enfant, par exemple, ou, selon le point de vue où on se place, la meilleure réussite scolaire.

C'est donc en relation avec ces deux niveaux, celui du mobile impliquant le travail sur soi, et celui du motif relié à une idée de ce qui est bien, que nous allons tenter de saisir les recommandations de Steiner aux enseignants. Il est entendu que cette distinction est parfois délicate, car le motif et le mobile s'interpénètrent et interagissent toujours. D'ailleurs, Steiner ne présente pas ses recommandations sous forme de catégories. C'est simplement pour faciliter la compréhension que nous proposons cette analyse des caractéristiques du bon éducateur.

4.3.3 Le mobile ou impulsion d'agir

Nous avons écrit plus tôt que Steiner avait ouvert la formation aux futurs enseignants en insistant sur l'importance de l'engagement. Au terme de cette même formation, lors de la quatorzième, et dernière,

conférence sur l'anthropologie générale, il résume ainsi ce qui doit animer l'éducateur : « Besoin de créativité, sens de la vérité, sentiment de la responsabilité, telles sont les trois forces qui sont les nerfs de la pédagogie » (Steiner 2004c, p. 245) Steiner invite donc les enseignants à adopter cette devise :

Pénètre-toi de force de créativité
Aie le courage de la vérité,
Affine ton sentiment de responsabilité morale! (Steiner 2004c, p. 245)

Le six septembre 1919, dans la conférence clôturant les deux semaines de préparation intensive des enseignants¹²⁰, Steiner complète ses recommandations en ajoutant quatre autres devises à s'approprier :

La première est que le maître, dans les grandes comme dans les petites choses, par l'esprit qu'il imprimera à sa vocation (ou profession) et par la manière de prononcer chaque mot, de développer chaque notion et chaque sentiment, exerce une action sur ses élèves. Que le maître soit un être d'initiative [...] que jamais il ne devienne négligent, ce qui signifie qu'il soit toujours totalement présent à ce qu'il fait en classe, dans la façon dont il se comporte envers les enfants. **La première devise est : que le maître soit un être d'initiative tant dans les grandes que les petites choses.**

La deuxième [...] est que [...] nous devons avoir de l'intérêt pour tout ce qui est dans le monde et pour tout ce qui concerne l'être humain. [...] Nous devons pouvoir nous intéresser aux grandes choses qui touchent l'humanité [...] et aux grandes comme aux plus petites affaires de chaque enfant. Voici **la deuxième devise : le maître doit s'intéresser au monde et à l'humain.**

La troisième devise est : le maître ne doit jamais admettre en son for intérieur aucun compromis avec la non-vérité. [...] **Notre enseignement ne portera l'empreinte de la véracité qu'à la seule condition que nous ayons à l'esprit que nous devons œuvrer nous-mêmes à notre propre authenticité.**

La quatrième est plus facile à dire qu'à faire, mais elle doit être également une règle d'or pour la profession de maître : **le maître ne soit devenir ni sec ni amer.** Ne pas laisser se dessécher les fraîches dispositions de l'âme (Steiner 2007a, p. 229-230, c'est moi qui souligne).

Dans une étude sur ces recommandations de Steiner, Christof Wiechert propose de voir les trois premiers éléments, les trois forces, en lien avec les trois facultés de l'âme que sont le penser, le sentir et le vouloir. « La triade “Pénètre-toi de force de créativité”, “Aie le courage de la vérité” et “Affine ton sens de la responsabilité morale” s'accorde avec créativité-sentir, vérité-penser, responsabilité-vouloir » (Wiechert 2006c, p. 117). Selon lui, Steiner invite donc l'enseignant à mettre sa volonté à l'œuvre pour activer des facultés déjà présentes, mais qu'il s'agit de développer davantage, consciemment. « Si nous abordons ces trois facultés, l'âme se développe en sagesse, beauté et force » (Wiechert 2006c, p. 117). Plus concrètement, Wiechert voit dans l'invitation de Steiner à se pénétrer de créativité le chemin à suivre par l'enseignant pour renouveler l'enthousiasme envers la matière, à la fois pour lui et pour les élèves.

¹²⁰ Ces deux semaines de formation, qui ont eu lieu du 21 août au 5 septembre 1919, dont la transcription se trouve dans trois volumes, *Nature Humaine, Méthode et pratique* et *Entretiens de séminaire*, ont été suivies de multiples rencontres de travail et conférences qui se sont étalées jusqu'en 1924. On peut en retrouver le texte dans les volumes suivants : *Rudolf Steiner à l'école Waldorf (1919-1924)*, *Conseils réunis avec les professeurs de l'école Waldorf de Stuttgart (1919-1921)*, *Faculty meetings with R. S. (1921-1924)*, *Pédagogie et connaissance de l'homme (1921)*, *Enseignement et éducation selon l'anthroposophie (1920-22-23)* et *Éducation des éducateurs (1924)*.

C'est par la créativité, le ressentir et la quête de beauté que l'enseignant peut trouver la voie pour rendre la matière vivante et éveiller l'enthousiasme chez les élèves. Quant à la vérité, elle nous amène aux questions concernant la connaissance de soi, mais aussi la connaissance des autres.

Comment nous comportons-nous, nous-mêmes, envers la vérité en nous? Avons-nous le courage de regarder en face notre propre vérité? Qu'est-ce que je peux, et qu'est-ce que je ne peux pas? Où et comment suis-je un autre devant les élèves, ou dans le cercle des collègues, que ce que je suis en réalité? À quel moment, dans mes relations avec les élèves, suis-je poussé par le désir de connaissance, pour vraiment les comprendre, et par là même, être en mesure de les aider? Ou, pour aider l'autre, suis-je encore entièrement prisonnier de mes propres représentations de ce qui doit et ne doit pas être, en face de lui? Ce champ est celui où devient véritablement agissant ce que je me suis acquis en cherchant à comprendre « la nature humaine » (Wiechert 2006c, p. 118).

La responsabilité, quant à elle, réfère à l'idée que l'éducation n'est pas un boulot qu'on peut aborder avec détachement, à l'intérieur d'un cadre et d'un horaire définis. Pour Steiner, il s'agit d'une activité hautement spirituelle et morale qui exige un respect quasi religieux envers les enfants et leur devenir et une conception approfondie de la responsabilité envers eux. Responsabilité à l'égard non seulement de l'agir à l'intérieur de la classe, mais également quant au soin porté par l'enseignant à sa propre moralité parce qu'il est un modèle pour l'enfant. À ce sujet, Steiner ne désavouerait pas David Carr, un des penseurs actuels à insister le plus sur la qualité morale de l'éducateur, qui reconnaît dans le bon enseignant un type de personne présentant des qualités de caractère incitant à le voir comme un modèle pour nos propres vies.

Si, écrit-il, je cherche une place pour mon enfant dans une école de village avec un unique enseignant et que je découvre que le maître d'école possède une connaissance impeccable de la grammaire anglaise, des mathématiques, de l'histoire, de la géographie, des sciences et de l'art, mais qu'il est également personnellement connu comme débauché, lâche, escroc, menteur; est-il raisonnable pour moi de dire que je me fiche de ce qu'il est comme être humain tant qu'il peut enseigner à mon enfant tous les sujets du curriculum national? (Carr 1991, p. 257)

Cet exemple de Carr est, certes, extrême, mais il a le mérite de poser la question des priorités, en même temps qu'il témoigne que la moralité de l'enseignant ne peut être circonscrite au cadre de l'école et de la classe. Cela inscrit la notion de responsabilité dans une perspective beaucoup plus large qu'habituellement, car généralement on se limite à considérer exclusivement ce qui se passe à l'intérieur de la classe et de l'école, le reste étant du domaine privé. Ici, il ne s'agit pas de croire que Steiner veut voir les enseignants rendre des comptes sur leur vie privée, mais plutôt de garder à l'esprit qu'un être humain est indivisible et que sa vie privée a nécessairement des répercussions sur son être intérieur, sur ce qu'il est, qu'il soit dans la classe avec les enfants ou ailleurs. Si la moralité ou la vertu sont des caractéristiques de l'être, elles le sont en tout temps.

Wiechert poursuit son étude en suggérant que les trois premiers éléments, les trois forces constituées par le ressentir créatif, le penser en quête de vérité, et le vouloir responsable « agissent dans le principe de création, à la manière d'un processus, de ce qui se forme encore », alors que les quatre devises suivantes en sont le résultat, « ce qui est formé » (Wiechert 2006c, p. 118). Le maître, être d'initiative, intéressé par tout ce qui concerne l'humain, en quête de vérité et d'authenticité et soucieux de demeurer enthousiaste, de ne pas devenir sec, aigre et amer reposerait ainsi, d'une certaine façon, sur l'éveil du ressentir créatif, du penser vrai et de la responsabilité.

Alors que le penser vrai et la responsabilité participent à toute forme, ou toute quête de comportement et de relation éthique, la créativité constitue l'élément particulier et nécessaire à toute activité artistique. Or pour Steiner, l'éducation est un art, un art parmi les plus nobles, car il s'applique à l'être humain. Comme tout art, il exige une certaine souplesse intérieure faisant place à l'expression de l'imaginaire, et il nécessite de connaître la matière avec laquelle il travaille. Celle-ci peut être comprise comme la matière à enseigner, qu'il faut connaître suffisamment pour être capable de la rendre de façon vivante et créative; mais elle représente surtout le sujet à qui on enseigne, qui prend ici la place de la matière sur laquelle l'artiste travaille, l'enfant en devenir, qu'il faut donc aussi connaître.

4.3.3.1 Les six exercices

Pour répondre à toutes ces exigences, le « penser vrai »¹²¹, la « volonté responsable » et le « ressentir créatif », le travail de l'enseignant ne peut se limiter à une simple introspection et autoévaluation. Il faut à la fois développer le contrôle de soi-même tout en libérant les ressources intérieures, et il faut trouver la force et l'inspiration pour se renouveler constamment. Pour le contrôle de soi, de la pensée, de la volonté, des sentiments, Steiner propose six exercices, couramment appelés les exercices complémentaires parce qu'ils constituent un complément nécessaire à la pratique méditative qui permet, de son côté, une forme de ressourcement et un élargissement de la conscience. Ces exercices complémentaires, par lesquels on atteint un certain équilibre intérieur, sont en quelque sorte un préalable à la pratique méditative, comme le laisse entendre Steiner : « Tous les exercices de méditation, de concentration et autres seront sans valeur et même, d'une certaine façon, nuisibles si la vie ne se

¹²¹ Pour des précisions sur le penser vrai, voir le chapitre sur la méthode goethéenne. En résumé, il s'agit d'abord de s'assurer de ne pas précipiter le jugement, qui empêche toute pensée ultérieure d'être objective, de ne pas tomber dans des automatismes. Garder une ouverture intéressée et une sensibilité envers l'objet, puis s'appliquer à l'observer attentivement en tenant compte de tous les détails afin de s'en faire une image la plus précise possible. Éviter les spéculations, tenter de remonter à ce qui précède ou de concevoir ce qui va suivre et de percevoir la métamorphose sans rien ajouter. « L'essentiel, c'est de prendre le temps de considérer les choses comme si nous étions en elles, de plonger dans les choses, dans la dynamique des pensées qui les animent » (R. Steiner, *Culture pratique de la pensée*, 1984b, p. 24).

règle pas dans le sens de ces prescriptions » (Steiner 2009b, p. 26). Ces exercices peuvent être pratiqués par toute personne désireuse d'atteindre un équilibre intérieur et n'ont rien à voir avec une quelconque affiliation idéologique ou religieuse. Ils sont tout à fait pratiques.

Le premier exercice vise à acquérir une pensée claire et à permettre un certain contrôle de la pensée. Il exige de se soustraire pour quelque temps, quelques minutes, au flot continu des pensées qui nous assaillent et au conditionnement extérieur, pour se concentrer sur un objet particulier. Steiner précise que cet objet doit préférablement être insignifiant et simple, car les sujets intéressants suscitent naturellement la pensée et amoindrissent l'effort. On peut donc commencer par concentrer sa pensée sur une épingle, un crayon, un objet simple fabriqué par l'être humain et dont il est possible de connaître les tenants et aboutissants, la constitution et l'usage. Il s'agit alors de concentrer ses pensées sur cet objet en reliant tout ce qui le concerne et en écartant toute pensée lui étant étrangère. On peut par exemple observer toutes ses caractéristiques sensibles, s'interroger sur les matériaux dont il est composé, sur sa fabrication, sur la personne, le lieu, le contexte de son invention, sur son utilisation, sa mise en marché, etc. Car, précise Steiner, « il ne s'agit pas, dans un premier temps, de penser ceci ou cela, mais de s'appliquer avec énergie à penser de *façon objective* » (cité dans Lowndes 1997, p. 78). Cet exercice doit être pratiqué chaque jour, à un moment choisi, durant un mois, avant d'introduire le second exercice. Par la pratique assidue de cet exercice, on développe la faculté de concentration, et, ajoute Steiner « une fois acquise cette objectivité à propos d'un phénomène du monde sensible facilement observable, la pensée prend l'habitude de devenir également objective lorsqu'elle n'y est pas contrainte par le monde sensible et ses lois » (cité dans Lowndes 1997, p. 78). C'est-à-dire que lors de la méditation, la personne ayant développé cette habitude sera moins disposée à se méprendre sur ce qu'elle perçoit.

Le second exercice vise quant à lui à développer la volonté, l'initiative dans l'action. Il s'agit de choisir une action à poser qui ne soit aucunement motivée de l'extérieur, par une quelconque obligation, incitation ou désir. Pour s'en assurer, on choisira une action insignifiante, que nous n'aurions pas accomplie autrement, qu'il sera possible de répéter tous les jours, à la même heure. On pourra progressivement ajouter d'autres gestes ou actions, à accomplir aussi à des moments précis de la journée. En prenant ainsi le contrôle de petits gestes, on en vient, avec la pratique, à maîtriser davantage notre volonté et à ne pas nous laisser entraîner dans la course après le temps. Encore une fois, on poursuit cet exercice pendant un mois avant d'introduire le suivant.

Le troisième exercice concerne le contrôle du sentiment. On cherche à atteindre « une certaine équanimité face aux oscillations entre plaisir et peine, joie et douleur » (Steiner 2009b, p. 31). Il ne s'agit pas de devenir indifférent, mais plutôt d'apprendre à mesurer l'expression de nos sentiments, à nous contenir de sorte que les mouvements intérieurs ne nous emportent pas hors de nous, dans une réaction excessive : « ce qu'il s'agit de réprimer, ce n'est pas la douleur légitime, mais les larmes involontaires, ce n'est pas l'aversion ressentie à la vue d'une mauvaise action, mais l'aveugle déchaînement de colère, ce n'est pas la conscience du danger, mais la vaine frayeur » (Steiner, cité par Lowndes 1997, p. 92). Si une journée aucune situation exigeant un effort de contrôle de nos sentiments ne se présente, il est recommandé de se représenter le calme intérieur recherché. En maîtrisant ainsi nos émotions, en les vivant moins égoïstement, on devient, selon Steiner, « vraiment réceptif aux joies et aux souffrances du monde »; c'est ainsi, poursuit-il, « que les plus grands artistes ont pu atteindre les sommets de leur art, parce qu'ainsi, ils ont ouvert leurs âmes à des choses intérieures importantes et subtiles » (Steiner 2009b, p. 49-50). Comme les précédents, cet exercice doit être pratiqué un mois avant d'introduire le suivant.

Le quatrième exercice est celui de la positivité, une forme d'introduction de la pensée dans le sentiment. Il implique, dans toutes les situations, toutes les expériences, tous les êtres, de rechercher quelque chose de positif : « dans tout ce qui est mal ou mauvais, il s'agit de savoir trouver le petit grain de bien ou de bon, dans tout ce qui est laid, le beau et même dans tout criminel l'étincelle de divinité » (Steiner 2009b, p. 59). Cela contribue d'une certaine façon à prévenir la critique trop facile, le jugement rapide. Plutôt que de se laisser emporter par nos mouvements de sympathie ou d'antipathie, on développe une attitude différente : « on plonge avec amour dans le phénomène ou l'être qu'on a devant soi et l'on se demande, en toute circonstance, comment est-il arrivé à être ce qu'il est, ou à faire ce qu'il fait? » (Steiner 2009b, p. 34-35) Il peut, alors, se développer l'impulsion de chercher à aider plutôt qu'à critiquer.

Le cinquième exercice est celui de l'ouverture, de l'absence de préjugé. Il s'agit de se tenir prêt à accepter toute nouvelle expérience, « d'être mobile, ouvert, toujours capable d'accueillir encore quelque chose de nouveau » (Steiner 2009b, p. 60). Même ce qui nous semble tout à fait invraisemblable doit être reçu avec impartialité. Ce qui ne dispense pas de vérifier par la suite si le phénomène ou l'idée en question est véridique. Accueillir l'autre avec confiance même si ce qu'il nous apporte contredit nos propres opinions, demeurer réceptif plutôt que de s'en tenir aux règles et aux idées qu'on s'est forgées au fil du temps pour orienter nos actions et notre existence. « On peut tirer un enseignement de tout souffle d'air, de la moindre feuille, de tout balbutiement d'enfant, si l'on est prêt à se placer à un point

de vue qu'on n'avait pas adopté jusqu'alors » (Steiner, cité par Lowndes 1997, p. 110). Accepter de se détacher de nos propres opinions pour accueillir la nouveauté.

Le sixième mois, il s'agit « d'essayer de faire et de refaire toujours tous les cinq exercices de façon systématique, suivant un rythme, suivant une alternance régulière » (Steiner 2009b, p. 39). Il faut donc persévérer dans la pratique des exercices pour ne pas perdre, et aussi pour approfondir les bienfaits acquis. Ces six exercices constituent une sorte de fondement, devant être maintenu pour que le travail intérieur puisse adopter d'autres formes. Pour la pratique de ces exercices, Steiner recommande le respect de quatre règles :

- Aucune représentation non vérifiée ne doit être admise dans ma conscience.
- Devant mon âme se tient l'obligation vivante d'augmenter constamment la somme de mes représentations.
- Je ne peux connaître véritablement une chose que si le fait que je l'accepte ou la refuse ne provoque en moi ni sympathie ou antipathie.
- Il m'incombe de surmonter la crainte de l'abstraction (Steiner 2009c, p. 17)¹²².

Ces exercices, pour être efficaces, doivent être intégrés dans une discipline régulière et sérieuse. S'ils sont pratiqués assez longtemps, soutient Steiner, on peut se heurter « à maint défaut, à mainte lacune de sa vie intérieure » (Steiner 2009b, p. 65). Cependant, cela peut inciter à trouver des moyens pour combler ces lacunes, car le chemin ne s'arrête pas là. Il y a toujours possibilité d'ajouter de nouveaux exercices adaptés à des conditions particulières, à un tempérament, à un caractère propres. La pratique de ces exercices implique l'introduction, dans la vie individuelle, d'un certain rythme. Ce qui représente déjà une forme de maîtrise consciente de sa propre existence, dans un monde où les rythmes sont de plus en plus bouleversés. Parallèlement à ces exercices, Steiner recommande de s'accorder chaque jour des moments de calme pour « mettre de l'ordre dans la vie de son âme » (Steiner 2009b, p. 67), mais aussi, notamment, s'exercer au « regard d'en haut » des philosophes antiques (Hadot 2008, p.99). Adoptant une position de surplomb, il s'agit de s'observer soi-même le plus objectivement possible, de l'extérieur, comme si on observait un étranger (Steiner 2009b, p. 68). À cet effet, Steiner suggère la pratique d'une rétrospective quotidienne qui peut ne s'appliquer, au début, qu'à des moments précis, pour en arriver par la suite à comprendre la journée entière qu'on arrive à revivre en quelques minutes. La personne pratiquant cet exercice se rendra rapidement compte qu'elle doit pouvoir compter sur une présence consciente et une acuité des sens bien développées, sinon, les représentations sont incomplètes.

¹²² Au sujet de la quatrième règle, Steiner estime qu'elle est la plus difficile à suivre dans le contexte matérialiste actuel et que pour arriver à la suivre « il faut s'efforcer de penser souvent de tels concepts qui n'existent jamais complètement dans la réalité sensorielle extérieure, mais seulement de façon approchée, comme le concept de la sphère. Une sphère parfaite n'existe en effet nulle part. On peut seulement la penser, mais cette sphère pensée est à la base de toute chose sphérique, en tant que sa loi » (R. Steiner, *Méditations pour la vie quotidienne*, 2009c, p. 17).

Cependant, c'est en remontant la journée en sens inverse que Steiner propose de réaliser l'exercice, car cela permet, selon lui, d'en arriver à « se libérer, dans ses représentations, de son habitude invétérée qui consiste à ne suivre par la pensée que le cours des évènements tels qu'ils se déroulent dans le monde sensible » (Steiner 2009b, p. 69). C'est-à-dire que les représentations qu'on a sont aussi justes, mais la façon de les envisager permet d'échapper à la logique habituelle voulant que les évènements présents découlent des précédents, alors qu'il est tout à fait possible qu'ils soient davantage rattachés au futur qu'au passé. Cette façon d'observer est une façon de lutter contre la rigidité des pensées. Pour ce qui concerne les enseignants, il est justement recommandé, au cours de la rétrospective quotidienne, de s'assurer de revoir en mémoire chacun des enfants dont on a la charge. Cela donne parfois l'occasion d'amener à la conscience des évènements auxquels on n'a pas accordé l'attention nécessaire, pour quelque raison que ce soit. La difficulté de se remémorer ou l'oubli d'un enfant dans le décompte peuvent alors devenir des indices d'un manque d'attention à corriger. Cette rétrospective peut aussi être l'occasion de se poser des questions quant aux meilleures façons d'intervenir dans un cas particulier. En portant ces questions avec soi dans la nuit, il arrive qu'un problème apparemment impossible à résoudre trouve une solution une fois qu'on a dormi. Il s'agit là d'un très bref aperçu des propositions d'exercices offertes par Steiner. Il en existe de nombreux autres, dont ceux inspirés du sentier octuple du bouddhisme, par lequel on tente de parvenir à la juste pensée, la juste décision, la juste parole, l'action juste, la juste manière de vivre, le juste effort, et la juste mémoire.

4.3.3.2 Devant les élèves

Ces exercices suggérés par Steiner, s'ils ne s'adressent pas spécifiquement aux éducateurs, doivent pourtant être considérés comme des outils précieux pour leur démarche, car ils contribuent à l'éclaircissement de la pensée, à la fortification des sentiments et à la maîtrise de la volonté. Nous avons vu, plus haut, divers outils proposés dans la littérature actuelle pour inciter et aider les enseignants à mieux comprendre leur rôle et leur relation avec les élèves, avec les parents et avec leurs collègues. Dans la mesure où ils impliquent une certaine prise de distance, un regard rétrospectif sur les actions posées, ils offrent la possibilité d'une meilleure connaissance de soi. Par la lecture de témoignages d'autres éducateurs, ou d'échange de réflexions entre collègues, il peut effectivement y avoir une confrontation à soi-même et une possibilité de s'améliorer. Pourtant, ce qui fait défaut dans ces recommandations, c'est l'orientation, le but à atteindre, le sens dans lequel on veut s'améliorer, et comment. Dans l'esprit des recommandations de Steiner, Wiechert¹²³ propose, quelques questions

¹²³ À l'époque où il écrit ce texte, Christof Wiechert est directeur de la section pédagogique du Goethéanum, ce qui atteste de sa compétence en matière de pédagogie Waldorf.

ciblées susceptibles de pousser un peu plus loin une réflexion qui peut demeurer complaisante si elle se limite à réfléchir, à n'être qu'un miroir de ce que l'enseignant retient de sa journée :

Quels sont mes rapports avec une classe? Quel est mon comportement? Suis-je satisfait, en accord avec moi-même et avec le monde uniquement lorsque les élèves font exactement ce que je dis, veux et décide? Suis-je capable de supporter les élèves lorsqu'ils ne font pas exactement ce que j'ai décidé, est-ce que je ne suis pas déstabilisé lorsqu'ils se montrent désobéissants, inattentifs ou autres attitudes de ce genre? Est-ce que j'arrive à conserver le même état d'esprit lorsqu'autour de moi, tout ne se déroule pas comme voulu ou espéré? M'arrive-t-il de « craquer »? Est-ce que je m'en rends encore compte ou bien suis-je arrivé au point où je ne m'en aperçois même plus? (Wiechert 2006d, p. 120)

Ces questions soulignent l'importance de l'attitude de l'enseignant. Se présente-t-il devant la classe avec l'idée préconçue de ce qu'il doit s'y passer, sans égard pour les élèves, dont il attend une certaine attitude et un certain comportement : qu'ils soient sages et fassent ce qu'il leur demande? L'enseignant, poursuit Wiechert, « devrait acquérir [...] une bonne humeur rayonnante qui puisse résister, quelle que soit l'atmosphère de la classe » (Wiechert 2006d, p. 120). Une bonne humeur, mais aussi une ouverture à ce qui se passe dans la classe afin de trouver des solutions imaginatives, plutôt que d'imposer sa volonté sans autre considération et ainsi, plutôt que de répondre aux besoins des élèves, en arriver bien souvent à susciter et nourrir des tensions dans sa relation avec eux. À cet égard, l'usage des punitions est un bon indice du type de relation que l'enseignant entretient avec ses élèves et de sa façon de réagir aux événements. Il est aussi, soutient Wiechert, « un indicateur essentiel pour la connaissance de soi » (Wiechert 2006d, p. 121). Steiner disait que les impertinences des élèves ne devaient pas affecter l'enseignant davantage que la pluie lorsqu'il oublie son parapluie, c'est-à-dire qu'« un fait répréhensible ne doit pas toucher psychiquement l'enseignant, qui doit rester neutre » (Wiechert 2006d, p. 121)¹²⁴. Ce n'est pas facile, cela exige une certaine maîtrise de soi, mais c'est sans doute la seule façon de ne pas s'en prendre, sous le coup de la colère, à l'enfant plutôt qu'à son geste. Steiner, écrit Wiechert, défend le principe selon lequel « on condamne le fait, mais non l'auteur (ce n'est qu'un enfant). Car apprendre de ses erreurs est la forme la plus humaine de l'apprentissage » (Wiechert 2006d, p. 121). Même dans les situations dans lesquelles il se sent pris à partie, l'éducateur demeure celui qui peut aider l'enfant à améliorer son comportement social, à pallier ses manques, à apprendre de ses erreurs, mais pour cela, l'enseignant, l'adulte de la relation, doit être capable de prendre une distance, de ne pas se sentir personnellement, intimement, visé par les gestes inappropriés des enfants. Respecter la liberté de l'enfant ne signifie pas le

¹²⁴ « Vous entrez en classe, et vous avez peut-être devant vous de petits polissons et polissonnes qui se moquent de vous. Vous devez puiser dans des pensées [...] une telle force que ces railleries, vous n'y prenez plus garde, que vous les considérez comme un fait extérieur, celui par exemple d'être sorti sans parapluie alors que soudain il se met à pleuvoir. C'est là sans doute une surprise désagréable, mais enfin d'habitude l'homme établit une différence entre le fait qu'on se moque de lui et celui d'être surpris par la pluie sans avoir de parapluie. Eh bien, nous devons nourrir des pensées si fortes que cette différence disparaisse pour nous, et que ces éclats de rire soient pour nous comme une averse » (R. Steiner, *La nature humaine*, 2004c, p. 32).

laisser faire ce qu'il veut, mais l'aider à changer par lui-même, volontairement, ses façons d'agir. En condamnant le geste plutôt que son auteur, poursuit Wiechert :

L'élève est alors mis en face de son erreur de comportement ou de son incapacité, ce qui, dans les deux cas, peut être traumatisant pour lui. Intérieurement, le défi et/ou la honte le gagnent. Rencontrer à ce moment un enseignant capable de l'aider à se sortir au mieux de cette situation, afin qu'il en tire enseignement et bénéfice, et qu'il puisse s'en souvenir avec reconnaissance, en repensant à ce qu'il a compris et appris à faire par lui-même, telle est la mission principale de l'enseignant (Wiechert 2006d, p. 121).

Le film *Les choristes* présente un exemple de la différence entre, d'un côté, la punition (extrême) qui s'adresse à l'enfant, répressive, exacerbant la honte et l'humiliation, et qui, tout en prétendant faire de chaque cas un exemple pour décourager la récidive ou l'imitation par les autres élèves, entraîne plutôt une violence à peine contenue et une indiscipline généralisée dès que les adultes sont absents, dès que le cadre est absent. De l'autre côté, il y a la punition du geste qui exige réparation. Celle-ci, en focalisant sur le geste plutôt que sur l'être, permet une rencontre intime de l'élève avec les conséquences de ses actes, et avec lui-même, ouvrant la voie à une transformation intérieure. Dans ce film, Clément Mathieu, le nouveau surveillant, réussit à obtenir du directeur de l'établissement le droit de punir lui-même le coupable d'un piège tendu au père Maxens et qui l'a laissé avec une vilaine blessure à l'œil. Ne connaissant pas le coupable, le directeur avait imposé à tous les élèves d'être enfermés, à tour de rôle, au cachot. Clément Mathieu, informé de l'identité du coupable, réussit à obtenir du directeur la levée de la sanction générale et, en remplacement de la violence physique et du cachot auxquels il aurait été soumis, il impose à l'enfant qui a posé le geste malheureux de devenir l'infirmier de celui qu'il a blessé. Cependant, il ne divulgue pas l'identité du coupable et ne dit pas au blessé la raison de cette attention imprévue, laissant plutôt croire que l'enfant s'est porté volontaire quand on cherchait quelqu'un pour aider à changer les pansements. Ainsi, le jeune peut rencontrer la conséquence de son geste, mais aussi la personne qu'il a blessée, et vivre intérieurement la honte du geste posé et des complications qu'il entraîne, plutôt que la honte d'être puni. On ne laisse donc pas l'enfant libre de faire ce qu'il veut, mais on lui offre la possibilité de s'amender librement, intérieurement, face à lui-même et face aux autres.

L'éducateur doit trouver le moyen de mettre l'enfant face à son geste de façon à ce qu'il puisse ressentir intérieurement le malaise de l'avoir commis et la volonté de ne plus recommencer. Il s'agit de faire appel, en quelque sorte, à la volonté de l'enfant, mais pas à n'importe quelle volonté. Nous avons déjà vu, dans notre cadre conceptuel, que la volonté de l'enfant était très liée au sentiment alors que celle du vieillard est davantage liée à la pensée; et si le sentiment peut être considéré comme le mobile de la volonté, ce même sentiment s'imprègne progressivement de pensée. C'est ainsi qu'on voit l'instinct laisser place à la pulsion, puis au désir, au souhait, au projet et à la décision, à mesure que l'être se saisit

consciemment des motifs qui animent sa volonté. Par son intervention, l'éducateur doit donc tenter d'amener l'enfant à insérer un peu de pensée dans son sentiment, afin de lui permettre d'ajouter des motifs conscients aux mobiles de ses actes.

En effet, la seule chose que l'être humain peut vraiment connaître et maîtriser, ce n'est pas sa volonté, dont il est inconscient, ni son sentiment qui lui vient spontanément quand il entre en contact avec les phénomènes, c'est sa pensée. Or, la pensée de l'enfant n'est pas encore très développée et ce n'est pas encore elle qui motive ses actes. Quand il décide d'installer un piège pour se venger du père Maxens, le jeune ne réfléchit pas vraiment à ce qu'il fait ni aux conséquences potentielles de son geste. Il agit sous l'impulsion d'un sentiment de frustration. Si l'éducateur l'envoie au cachot pour le punir, il renforce ce sentiment de frustration; il espère que l'enfant réfléchira à son geste, mais il y a de bonnes chances que ses pensées soient plutôt occupées par son sentiment de frustration et de colère que par la conséquence, non ressentie, du geste posé. Par contre, en approchant l'enfant du blessé, en lui demandant d'en prendre soin, l'éducateur lui offre la possibilité de ressentir la douleur de l'autre, de ressentir son humanité aussi, de le voir autrement que comme un adulte distant et supérieur dont l'autorité est menaçante. Il s'agit donc bien de faire appel à la volonté de l'enfant, mais par le biais du sentiment, et de l'amener à introduire de la pensée dans ce sentiment, une pensée issue de la prise de conscience des conséquences de ses actes par le contact direct avec elles.

L'éducateur joue alors son rôle de soutien et d'aide à l'enfant afin qu'il comprenne l'importance de faire autrement. La punition, souligne Wiechert, « ne doit pas être vécue comme une *sanction*, mais comme une transformation, une évolution et l'acquisition d'une aptitude » (Wiechert 2006d, p. 121). C'est pourquoi elle exige de l'enseignant cette capacité à demeurer neutre, à ne pas se laisser emporter par la sympathie ou l'antipathie. Elle demande aussi à l'éducateur la faculté de trouver la meilleure façon d'éveiller l'enfant face à son geste. « L'originalité, écrit Wiechert, agit comme une délivrance. En évitant la panoplie classique des lignes à recopier, retenues après la classe ou mises à la porte, on contribue à maintenir la classe vivante. C'est un domaine où l'on peut tester sa propre imagination » (Wiechert 2006d, p. 121). Il donne alors l'exemple d'une enseignante d'eurythmie qui, face à un élève ayant perturbé toute la séance, lui imposa de donner lui-même une demi-heure de cours lors de leur prochaine rencontre. Il est clair que les punitions ne sont pas transférables et utilisables comme des recettes qu'on peut répéter dans toutes les circonstances. L'enseignant qui connaît véritablement ses élèves est certainement le mieux placé pour trouver la juste réaction.

4.3.3.3 Inscrire la relation dans la durée

Dans sa façon de concevoir l'éducation, Steiner, nous l'avons dit plus tôt, demande de l'enseignant un engagement total de sa personnalité. Or, cet engagement, cet investissement dans la relation éducative avec les élèves, prend du temps. De même que l'acquisition de la *phronesis*, qui se développe avec l'expérience, prend du temps. Le temps d'apprendre à connaître les élèves, le temps d'établir un lien avec eux, le temps de s'observer soi-même dans la relation, de voir son influence sur la classe et ce qui affecte la qualité de cette influence. Dans l'esprit, entre autres, d'offrir ce temps nécessaire à la relation, Steiner invite les enseignants à suivre leurs élèves de la première à la huitième année, dans la mesure du possible. Ce qui constitue une forme d'incitation, d'obligation même pour l'enseignant de se transformer lui-même continuellement. En suivant les élèves, il change toujours de niveau; les élèves sont les mêmes, mais ils ont grandi, ils sont donc autres, on ne peut plus s'adresser à eux de la même façon et ce qu'on leur enseigne est différent. L'éducateur doit donc, lui aussi, se transformer et adapter sa façon d'intervenir aux êtres en devenir devant lesquels il se trouve. Il doit constamment se saisir de lui-même pour faire face à une nouvelle réalité. S'il ne le fait pas, vient un moment où plus rien ne va :

On a beau être un bon professeur, si on ne modifie pas ses habitudes en fonction des changements qui s'opèrent de façon naturelle chez les enfants, *tout d'un coup, ça ne marche plus*. Le climat de symbiose qui unissait l'enseignant à sa classe ne fonctionne plus, le professeur ne comprend pas ce qui se passe et se met à douter de lui-même. Le danger d'un durcissement et d'un rejet des responsabilités vers l'extérieur menace : on voudrait comprendre ce qui se passe, mais on est en fait incapable de le trouver à l'intérieur de soi (Wiechert 2006e, p. 125).

Le travail intérieur exige alors de l'enseignant une prise de conscience de ses habitudes et qu'il sache distinguer, d'une part, celles, salutaires, permettant à la vie de se dérouler librement dans un certain cadre, celles qu'il est important d'instaurer dans la classe pour faciliter l'harmonie; et d'autre part, les « habitudes inconscientes auxquelles il doit s'accrocher contre vents et marées », qui enchaînent et empêchent de progresser (Wiechert 2006e, p. 125). « Pouvons-nous jeter un regard innocent sur nos habitudes? Sommes-nous capables, quand nous le faisons, de modifier une habitude? » (Wiechert 2006e, p. 125) Ces propositions de Wiechert concernant le travail intérieur de l'enseignant amènent une certaine orientation à la réflexion, aux questions à poser pour une meilleure connaissance de soi. D'une certaine façon, elles illustrent quelques facettes de ce que Steiner a présenté aux enseignants comme conditions pour devenir un bon enseignant.

4.3.3.4 Contrôler son tempérament

La connaissance de soi implique également de prendre conscience de son propre tempérament et d'être en mesure de se rendre compte de son influence sur les enfants. Dans une conférence aux enseignants

de la première école Waldorf, de Stuttgart, Steiner leur rappelle que leur seule présence devant un enfant peut avoir un effet sur lui, surtout si leur tempérament s'exprime trop fortement. Un tempérament colérique mal contrôlé, par exemple, peut entraîner l'enseignant dans des manifestations contrevenant à une attitude appropriée à l'éducation. « Son attitude, ses gestes, ses actes peuvent faire naître la crainte dans l'âme de l'enfant » (Steiner 1988c, p. 14). L'enseignant flegmatique, quant à lui, ne saura peut-être pas nourrir les forces vives de l'enfant en raison de son désintérêt pour le monde. Le mélancolique trop tourné vers lui-même et indifférents aux expressions de l'âme de l'enfant, l'entraînera à les refouler en lui-même. Alors que le maître au tempérament trop sanguin, constamment distrait par ce qui se passe alentour, n'accordant son attention à un enfant que pour rapidement se tourner vers un autre, sans jamais laisser son intérêt atteindre la profondeur, « comprime [...] la vitalité de l'enfant, refoule sa joie de vivre, et l'énergie qui voudrait jaillir de son individualité » (Steiner 1988c, p. 20). En outre, ces effets peuvent avoir des conséquences néfastes à long terme sur l'organisme physique du jeune être¹²⁵. Par conséquent, il est important de connaître son propre tempérament et de faire en sorte d'apprendre à se maîtriser dans les relations avec les enfants. Aristote aurait dit que justement, la sagesse pratique impliquait une recherche du juste milieu.

Wiechert souligne un lien à faire entre le tempérament, qui imprègne les habitudes et la « mobilité intérieure » dont nous avons souligné plusieurs fois qu'elle était nécessaire en éducation, si on veut pouvoir répondre aux besoins réels des élèves. Car cette mobilité ne doit pas non plus laisser place à une absence de cadre : « Chacun sait qu'un enseignant qui change de position au gré du vent, aura autant de difficultés avec la communauté des enfants que quelqu'un qui se cramponne dur comme fer à ses habitudes et ses opinions » (Wiechert 2006d, p. 122). Il invite les enseignants à s'observer eux-mêmes dans le vécu de leurs habitudes : « suis-je victime de mes habitudes? Est-ce qu'un élément venant perturber mes habitudes me rend quasiment malade? Ou bien ai-je l'habitude de ne pas avoir d'habitudes? » (Wiechert 2006d, p. 122) Modifier ses habitudes peut parfois être très difficile, mais Steiner suggère des exercices à cet effet, aussi banal parfois que de tenter de changer son écriture, mais exigeant une prise de conscience de soi, une observation de ses propres façons de faire qui peut, à terme, rendre capable d'un certain contrôle. « C'est précisément une des plus grandes conquêtes de l'homme que de pouvoir changer sa manière de faire selon les circonstances » (Steiner 1984b, p. 56).

¹²⁵ Au chapitre 5, nous verrons que cet effet sur l'enfant est aujourd'hui reconnu, d'une certaine façon, par les recherches en neurologies.

4.3.4 La formation artistique

Dans la conception de Steiner, les enseignants doivent être des artistes. Cela signifie qu'ils doivent « devenir aptes à trouver toujours ce qui est juste, les mesures qui précisément doivent être prises selon la façon dont l'enfant se manifeste » (Steiner 1988a, p. 189). Cela doit venir naturellement, comme un véritable peintre ressent la couleur qu'il faut appliquer pour compléter le tableau et le geste à convoquer. « Et c'est alors l'instinct qui dans chaque cas précis agit le mieux lorsqu'on introduit à l'école tout le style d'un artiste en éducation et en enseignement » (Steiner 1988a, p. 189). Le concept d'artiste est donc ici très large, car c'est en artiste que l'enseignant doit non seulement orienter sa pratique éducative, mais qu'il doit voir l'enfant dans son devenir. La pratique de plusieurs arts - aquarelle, modelage, dessin de formes, chant, musique, art de la parole (théâtre), eurhythmie – fait également partie de la formation des enseignants, pour développer la créativité, comme moyen de connaissance de l'être humain et, comme nous le verrons au prochain chapitre, comme outil d'autoéducation et aussi pour être en mesure de l'enseigner aux enfants.

4.3.5 Le motif ou objectif à atteindre

Dans le contexte éducatif où la finalité est d'ouvrir à l'enfant les voies de la liberté, on peut s'attendre à ce que le motif d'action focalise sur l'enfant; qu'il concerne le bien de l'enfant en premier lieu, plutôt que celui de l'éducateur. Ce qui n'exclut nullement les retombées positives pour l'enseignant. Matthieu Ricard le rappelle dans son *Plaidoyer pour l'altruisme* : « selon la voie bouddhiste, comme dans bien d'autres traditions spirituelles, contribuer à la réalisation du bien d'autrui est non seulement la plus souhaitable des activités, mais aussi la meilleure façon d'accomplir indirectement notre propre bien » (Ricard 2013, p. 89). Contribuer au bien d'autrui aide à donner du sens à la vie et à nos actes. En contexte éducatif, dans la mesure où il s'agit de s'occuper des enfants qui prendront la relève pour la création de la société future et de l'avenir de l'humanité, il semble juste, ou du moins fondé, que « s'occuper » prenne la forme d'un prendre soin, avec pour ultime souci le bien de l'enfant. Pour guider l'éducateur en ce sens, Steiner propose ce qui constitue, selon lui, « le remède universel en l'âme de l'éducateur », ce qu'il doit se représenter pour arriver à réunir l'art et la pédagogie :

Vénération à l'égard de ce qui précède l'existence de l'enfant.
Regard enthousiaste vers ce que l'enfant deviendra.
Geste de protection envers ce que vit l'enfant (Steiner 1981, p. 53).

L'attitude intérieure de l'enseignant à l'égard de l'enfant doit donc, pour être juste, tenir compte non seulement du présent, mais du passé et de l'avenir de l'enfant. Ce qui exige une certaine modestie de la part de l'enseignant, car, selon la conception de l'être humain défendue par Steiner, l'enfant, à sa

naissance, n'est pas une *tabula rasa*. Il se présente avec un bagage provenant de vies antérieures et peut être, potentiellement, prédisposé à devenir beaucoup plus intelligent que l'enseignant, peut-être même à devenir un génie dans un certain domaine. Les limites propres à l'éducateur ne doivent donc pas s'imposer à l'enfant. « Il faut pouvoir éduquer de façon que se développent des dons que l'on n'a pas soi-même » (Steiner 1997a, p. 57). Si les enfants arrivent ainsi avec leur propre bagage, l'enseignant ne peut prétendre tout savoir d'eux et détenir d'emblée la meilleure façon de les approcher. « Il y a en l'être humain quelque chose que l'éducateur ou le maître ne peut absolument pas comprendre » (Steiner 1997a, p. 57). C'est pourquoi l'attitude intérieure de l'enseignant doit en être une de « vénération ». Non pas dans le sens où l'éducateur doit se soumettre à l'enfant tel qu'il se présente devant lui, mais dans le sens où il doit se pénétrer de l'idée et du sentiment que cet enfant porte en lui une question dépassant largement ce qui nous est perceptible par les sens et qu'il faut le recevoir avec une ouverture pleine de respect et de gratitude. « Respect devant l'individualité de l'enfant » est l'expression qu'il emploie ailleurs, et il précise : « Nous devons être parfaitement conscients qu'une individualité psychospirituelle est incarnée en chaque enfant et que l'enfant « corporel » qui vient vers nous n'exprime pas véritablement, d'abord, cette individualité. Les lois qui régissent l'organisme humain sont extraordinairement complexes [...]. Pour de multiples raisons, ce qui constitue la véritable individualité d'un enfant ne parvient pas à s'exprimer complètement [...] » (Steiner 1981, p. 118-119).

Si on voulait reprendre les termes de Paturet, on pourrait dire que pour l'éducateur, « Le fait même de l'impossible réduction de l'ipséité, son mystère et son secret l'obligent à s'engager dans une praxis éducative qui le positionne comme un sujet vis-à-vis du mystère d'un autre sujet » (Paturet 2003, p. 62). C'est dire que pour Steiner, l'éducateur doit d'emblée réaliser qu'il ne fait pas face à des êtres se résumant à une *identité* déterminée socialement et symboliquement de l'extérieur et saisissable objectivement. L'enfant est aussi habité par un « Je », une *ipséité*, que rien d'extérieur ne peut définir et qui ne peut être l'objet d'un savoir. Dès lors, la seule façon de dépasser l'aporie de l'identité et de l'ipséité est justement de ne pas chercher, par l'enseignement, à inscrire l'enfant dans une norme ou dans un rôle prédéfini. Pour cela, l'éducateur doit se tourner vers le mystère porté par l'enfant, son « Je », son ipséité, et faire en sorte qu'il puisse se révéler lui-même. L'analogie avec le jardinier est tout à fait éloquente à cet égard, car la graine qu'il met en terre porte en elle tout le passé concentré et le germe de l'avenir, et tout ce qu'il peut faire, c'est de donner à la plante en croissance les soins dont elle a besoin. « Ce jardinier ne peut en rien mêler aux forces de croissance de la plante ce qui viendrait de son propre être. Il faut seulement qu'il donne à la plante l'occasion de développer elle-même ses propres forces » (Steiner 1997a, p. 58). De la même façon que le travail du jardinier est d'offrir à la plante

les meilleures conditions de croissance, « l'art de l'éducateur consiste à placer l'élève dans les situations où il peut s'épanouir librement » (Steiner 1997a, p. 58).

Respect et gratitude sont donc, pour Steiner, « la coloration intérieure dans laquelle l'éducateur aborde sa tâche » (Steiner 1997a, p. 65). Reconnaissance aussi de s'être vu confier une tâche aussi importante. Cette atmosphère intérieure est la seule qui soit de nature à « engendrer les impulsions justes inspirant l'éducation et l'enseignement » et qui puisse nourrir le regard enthousiaste vers ce que l'enfant deviendra (Steiner 1997a, p. 65). Ce sentiment religieux face à l'enfant permet de concevoir l'énigme qu'il présente et de trouver à la résoudre par l'éducation, même quand il s'agit d'un enfant difficile. Dans ce cas, écrit Steiner, peut naître une ambiance tragique, mais selon lui : « Vivre intérieurement que cela est tragique, voilà ce qui permet justement de franchir les écueils de l'éducation » (Steiner 1997a, p. 66).

Une petite parenthèse s'impose sur cette invitation qui paraît d'abord énigmatique. On ne trahirait sans doute pas Steiner en cherchant une parenté dans la formule de Max Scheler écrivant que le tragique est « un élément essentiel de l'univers lui-même » (Duhamel 2003, p. 122). Pourtant, là où la tragédie grecque y voyait l'expression « des passions et des caprices des dieux, impénétrables au savoir humain », Steiner y voit sans doute davantage des manifestations liées au dénouement de situations liées à des vies antérieures de l'enfant ou de l'éducateur (Duhamel 2003, p. 122). Néanmoins, cette référence de Steiner au tragique vise sans doute, comme chez les Grecs, à attirer l'attention sur « la contingence, la vulnérabilité et la fragilité même des conditions de l'agir humain, et donc de l'éthique » (Duhamel 2003, p. 122). Cependant, pour lui, il ne s'agit pas, comme le redoute André Duhamel, de « se complaire dans le pessimisme où le tragique sert d'alibi à la résignation », mais plutôt de souligner une fois de plus les limites de toute théorie ou de toute norme pour ce qui concerne l'agir éthique et particulièrement l'éducation (Duhamel 2003, p. 123). Pour Steiner, le tragique représente une situation nécessitant l'accueil et l'ouverture à ce qui se présente à nous, parce qu'il s'agit de la seule attitude susceptible de générer une solution, une réponse quant à la façon d'intervenir.

Imprégné d'un sentiment religieux, de respect et de vénération, envers l'origine de l'enfant et portant un regard enthousiaste sur l'énigme qu'il constitue et qui se résoudra dans l'avenir, l'éducateur trouve l'impulsion du geste protecteur envers l'enfant. Ce geste protecteur, il se manifeste dans une éducation pratiquée par amour. Car il faut aussi que l'éducateur aime ce qu'il fait et la façon dont il le fait. « Il ne suffit pas que le maître puisse aimer l'enfant, il faut aussi qu'il puisse aimer sa méthode, parce que c'est sous l'influence de celle-ci que l'enfant se développe » (Steiner 1997a, p. 67). Cependant, s'il aime la

méthode, ce n'est pas parce qu'elle est sienne, mais parce qu'elle est appropriée à l'épanouissement de l'enfant, parce qu'elle est de nature à lui permettre de se développer librement.

4.3.6 La connaissance de l'être humain

Ces trois attitudes ou sentiments intérieurs avec lesquels l'éducateur devrait pouvoir aborder ses élèves reposent, pour Steiner, sur la connaissance de l'être humain. Il ne suffit pas d'avoir la liberté comme finalité de l'éducation, encore faut-il se donner les moyens de ne pas simplement modeler l'enfant, le domestiquer, l'imprégner d'une culture arbitraire. Ainsi, la connaissance de l'enfant doit pouvoir servir de fondement à l'enseignant pour orienter ses interventions, mais cette connaissance ne doit pas être apprise et enregistrée de façon mécanique, elle ne doit pas être figée, mais intégrée et appropriée par l'enseignant. C'est pourquoi Steiner invite les enseignants à méditer sur l'être humain, pour intégrer la connaissance, pour qu'elle devienne vivante et qu'elle lui procure la force et les moyens de bien éduquer :

Quand vous étudiez [...] l'enseignement sur la nature humaine, c'est tout d'abord une expérience consciente. Si vous en faites ensuite un objet de méditation, un processus de digestion se déroule en vous, dans votre âme et dans votre esprit [...]. Ce qui fait de nous vraiment un éducateur est le fruit d'une élaboration méditative de cette connaissance de l'homme, une étude comme celle d'aujourd'hui, lorsque nous la ranimons constamment en nous, lorsque nous y revenons, ne serait-ce que 5 minutes par jour, remet toute la vie de l'âme en mouvement. Nous devenons des hommes féconds en qui pensées et sentiments naissent d'une vie jaillissante (Steiner 1981, p. 70).

Ici, il nous faut préciser que pour Steiner la méditation repose sur la pensée consciente et constitue un moyen d'accéder aux formes supérieures de connaissances que nous avons présentées plus tôt dans la section sur la science de l'esprit, à savoir : l'Imagination, l'Inspiration et l'Intuition. Il s'agit donc d'une façon de s'élever au dessus de la pensée habituelle. En effet, en général, par sa pensée, l'être humain se contente de relier des concepts et des idées à ce qu'il perçoit avec ses sens dans le monde extérieur.

Du fait qu'il met dans ce monde des sens tout ce qu'il a comme pensées, ce monde des sens forme pour lui une frontière, un mur qu'il ne peut pas franchir. Il dessine en quelque sorte toutes ses pensées sur ce mur, mais, dans la conscience normale d'aujourd'hui, il ne passe pas à travers le mur. Les pensées s'arrêtent à ce mur et s'impriment sur ce mur. Cet arrêt au mur, on le dépasse en développant la connaissance imaginative par ce qu'on peut appeler la méditation, d'une façon régulière et systématique. Cette méditation peut être pratiquée à titre de méthode d'investigation intérieure, tout comme peut l'être la méthode expérimentale extérieure, en chimie ou en astronomie (Steiner 1988a, p. 97).

Dans la méditation, il s'agit de renoncer aux impressions sensorielles pour ne s'adonner « qu'à la vie de la pensée » (Steiner 1988a, p. 98). Cependant, celle-ci doit, « grâce à une ferme concentration sur certaines pensées faciles à saisir dans toute leur étendue, être portée à une vitalité à une intensité que seule, d'ordinaire, a la vie sensible extérieure » (Steiner 1988a, p. 98). C'est-à-dire que contrairement à certaines

pratiques portées vers des forme d'extase ou de rêveries, il s'agit plutôt de parvenir à se mouvoir dans le monde des pensées et à créer des images aussi mobiles et vivantes que celles perçues dans le monde sensible. « C'est en cela précisément que consiste l'essence de la méditation : qu'à force d'exercice nous arrivions à vivre le simple "tissage" de pensées avec une intensité, une vitalité qu'autrement on n'a que dans la vie sensible extérieure » (Steiner 1988a, p. 98). Ce qui caractérise la méditation anthroposophique, soutient Steiner, c'est de prendre « carrément pour modèle la perception sensorielle » (Steiner 1988a, p. 99). La méditation permet de vivre dans la pensée et de la rendre mobile, vivante, imagée, la libérant ainsi de son caractère abstrait. La méditation se fait donc en pleine conscience « au beau milieu de l'autre penser, du sens commun », en gardant toujours « près de soi la saine raison humaine » afin de ne pas se perdre dans des hallucinations (Steiner 1988a, p. 99-100). La pratique méditative repose donc sur la pensée, mais exige une attention supérieure, de la patience et un investissement intérieur énergétique. En outre, comme les résultats peuvent prendre du temps à se manifester, elle implique une certaine assiduité. « Elle exige ce que personne ne peut donner à un autre : elle exige que l'on se promette à soi-même quelque chose et qu'on puisse s'y tenir » (Steiner 1997a, p. 72). En ce sens, la pratique méditative se distingue de tout comportement déterminé de l'extérieur, car rien n'y oblige personne. C'est pourquoi Steiner soutient que « l'acte de méditer est un archétype de l'acte libre » (Steiner 1997a, p. 72).

C'est donc à cet acte libre que sont conviés les enseignants, afin de s'appropriier la connaissance de l'être humain. Une fois digérée cette connaissance, il faut redécouvrir par soi-même ce qu'on a appris, le vérifier dans la réalité. L'observation de l'enfant s'affine alors et prend un tout autre sens, car les formes de son corps physique, sa façon de se tenir, de bouger, son teint pâle ou rosé, tout ce qu'on peut percevoir par les sens nous révèlent une part de son intériorité. On comprend comment l'esprit de l'enfant s'exprime à travers son corps et on peut alors réaliser « que rien n'existe dans notre corps qui ne soit imprégné d'esprit, et [...] que l'âme et l'esprit tendent à ce que plus rien ne se passe en eux qui ne soit élaboré au niveau de l'expérience dans le physique » (Steiner 1981, p. 69). On apprend donc différemment sur l'enfant, sur chaque enfant individuellement, car il ne s'agit pas d'appliquer un concept figé à l'enfant, mais de saisir comment, chez cet enfant particulier, le processus de croissance et de développement se manifeste. Il se produit alors, écrit Steiner, une « chose curieuse » : « Par cette attitude devant l'enfant, nous cultivons l'affection qui, grandissant toujours nous permet de mieux le comprendre. Nous acquérons ainsi une force qui nous aide puissamment par l'amour à l'enseigner et à l'éduquer. Ce sont là les voies par lesquelles nous cultivons les sentiments qui sont ceux d'un éducateur (Steiner 1981, p. 93).

La connaissance de l'être humain est donc, selon Steiner, porteuse d'amour envers lui. Il nous semble intéressant ici d'opposer la conception de l'être humain de Steiner, dans laquelle l'être recèle son propre mystère et est porteur d'un potentiel de métamorphose et de liberté, à l'image formelle de l'être humain, où à sa vision réduite à un phénomène naturel déterminé dans lequel le mystère est annihilé et la liberté contenu dans un cadre prédéterminé. Laquelle des images éveille le plus l'intérêt, la curiosité, l'attention, l'enthousiasme, l'amour?

En même temps qu'on apprend à connaître l'être humain, c'est néanmoins un enfant particulier, un individu qu'on apprend à connaître. Ce qui appartient universellement à l'humain nous donne donc accès à ce qui est propre à chaque enfant, à son ipséité. Non pas qu'elle devient objective, mais on peut percevoir sa manifestation dans ce qui est perceptible dans la mesure où elle s'inscrit dans la durée.

4.3.7 La formation permanente

C'est donc le travail d'autoéducation et l'amour né de la connaissance de l'être humain et de l'enfant en devenir qui peuvent offrir la possibilité à l'éducateur de se présenter devant l'enfant comme un être libre devant un autre être libre, et orienter son enseignement de façon à pouvoir dire, au terme des années d'école : « Nous avons mené à bonne fin l'éducation juste, car nous n'avons ni saturé ni gavé l'enfant; nous n'avons pas projeté notre être sur lui, nous avons simplement été là et fait disparaître les obstacles, afin que le noyau éternel de l'entité humaine puisse s'épanouir sous la conduite du monde spirituel lui-même. À présent qu'avec la puberté il émerge ouvertement et librement, nous faisons en sorte que l'éducation soit éducation d'éveil » (Steiner 1998, p. 256).

Cependant, la décision de s'engager de la sorte dans un développement intérieur et spirituel doit nécessairement être prise librement. Dès lors, ce qui compte, c'est le fait d'être en chemin, de s'appliquer à un travail sérieux de développement. La formation de l'enseignant, par conséquent, n'est jamais terminée. L'autoéducation prend une forme permanente pour assurer et nourrir l'enthousiasme, la vitalité de l'enseignant, sa créativité, sa quête de vérité et son sens de la responsabilité qu'il a envers les enfants. Comme c'est sur l'éducateur que repose le bon déroulement de la relation pédagogique et que celle-ci implique des êtres en constante transformation, qu'il s'agisse des enfants ou de l'enseignant lui-même, il n'est pas possible d'envisager un terme à cette démarche. C'est essentiellement sur elle que repose la possibilité d'une éducation ouvrant la voie de la liberté aux élèves, car la singularité des enfants ne peut être entrevue sans une ouverture constamment renouvelée et une lutte permanente contre la routinisation de l'enseignement. En effet, dès que l'éducation perd son caractère créatif, qu'elle

prend la forme d'une répétition d'une scène déjà apprise, elle s'éloigne de sa finalité. La perception que l'éducateur a de l'enfant risque de se figer, de ne plus laisser de place à l'évolution, comme le note Postic : « Au fur et à mesure des jours, l'image que l'enseignant donne de l'élève va en se renforçant, et on verra [...] que sa perception de l'élève à un moment donné, son mode d'intervention à son égard, en sont affectés à tel point que les autres élèves savent à l'avance, lorsqu'un enseignant va s'adresser à tel élève, quel genre d'intervention il aura, sur quel ton il lui parlera » (Postic 1994, p. 104).

Dès lors, la transmission du savoir prend le relai et le dessus sur les considérations au sujet de ceux qui le reçoivent. Comme le rapporte Paturet, dans une éthique de la responsabilité, l'éducateur ne devrait pas se percevoir comme celui qui sait, « il devrait [...] être encore plus disposé à s'instruire que son élève » (Paturet 2003, p. 116). Or, l'enseignant ne s'instruit pas des mêmes choses que l'élève; c'est de ses bons coups ou de ses erreurs, mais surtout des enfants qu'il apprend. Pour cela, il lui faut l'enthousiasme, l'ouverture, la confiance dans le potentiel de l'enfant. Postic a bien perçu les risques inhérents à la rigidité de l'enseignant, contre lequel Steiner mettait en garde, particulièrement quand il s'agit de la relation avec les élèves. Voici ce qu'il en dit :

Si certains éléments qui constituent la représentation qu'a l'enseignant de son élève ont un caractère de fatalité, de rigidité, dû à une catégorisation stricte, immuable, tout échange, toute coopération devient impossible. [...] L'acte éducatif demande de la part de l'éducateur de l'optimisme dans les ressources de l'enfant et une entière confiance dans ses possibilités de développement. Catégoriser un élève, c'est lui refuser à l'avance l'accès à un autre état que celui dans lequel on l'enferme, c'est, pour l'éducateur, se couper volontairement et définitivement de lui, et le condamner à se résigner ou à se révolter. Par contre, saisir ce qui est potentiel chez l'enfant, découvrir la force qui pourra se développer en lui, sont les seules conduites qui prouvent qu'on a foi en lui et l'éducation et qu'on respecte sa liberté (Postic 1994, p. 109).

Pour Steiner, l'enseignement ne peut être bon que si à la fin de l'année le maître a le sentiment d'être celui qui a le plus appris. C'est-à-dire qu'il ne s'est pas strictement appuyé sur la matière qu'il maîtrise, mais il s'est tourné vers les élèves pour trouver en eux la façon de la leur rendre accessible. « Si vous aviez su faire au début de l'année scolaire tout ce que vous savez à la fin, vous auriez mal enseigné. Votre enseignement a été bon parce que vous avez dû le conquérir par le travail! » (Steiner 1981, p. 24).

On peut retenir de ce qui précède que la formation de l'enseignant comprise comme une autoéducation, comme un travail sur soi, est le constituant fondamental de la relation pédagogique. La relation pédagogique, quand il s'agit d'éducation des enfants, est nécessairement asymétrique. C'est sur l'éducateur que tout repose, y compris l'intérêt des enfants pour l'enseignement, et ultimement tout dépend de sa faculté à se revivifier lui-même.

Nous devons nous convertir à la vie immédiate, et tout ce qui est en nous doit nous porter intérieurement, nous soutenir, et vivifier tout ce que nous voulons justement amener dans l'école. C'est pourquoi un véritable enseignement ne pourra jamais devenir ennuyeux. [...] Un enfant qui s'ennuie pendant les cours est un enfant malade, et *nous devons chaque fois nous demander*, lorsque nous n'avons pas affaire à un enfant psychopathe : *qu'est-ce qui manque en nous pour que notre enseignement l'ennuie?* (Steiner 1981, p. 162-163)

4.4 Le travail d'équipe

Cependant, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'enseignant n'est pas seul. Il travaille en collégialité avec les autres enseignants, il communique et collabore avec les parents. Dans la mesure où chaque enseignant s'engage individuellement dans une démarche d'autoéducation et de connaissance de soi, le travail en collège peut être un précieux soutien. C'est d'ailleurs ce que notait Postic : « La relation éducative ne se modifie que lorsque [...], guidé par une option philosophique, il (l'enseignant) change d'attitude à l'égard de l'enfant, en cherchant à agir sur son propre comportement, et lorsqu'il se sent soutenu dans son effort par les parents et par ses propres collègues » (Postic 1994, p. 281-282).

Dans les cas où certains enfants posent des difficultés particulières, le collège peut aussi apporter une contribution dans la quête d'outils ou de moyens appropriés d'intervenir auprès d'eux. À ce sujet, il est intéressant de noter qu'à l'époque où Steiner était encore vivant, il participait régulièrement aux rencontres du collège des enseignants de l'école Waldorf de Stuttgart où il pouvait soutenir les professeurs éprouvant des difficultés avec les élèves en indiquant comment il était possible de les aider. Cependant, quand il n'a plus été là, les enseignants ont dû se débrouiller seuls, ensemble. Wiechert souligne que cette situation permet de prendre conscience que le collège forme véritablement le cœur de l'école et qu'il doit, lui aussi, continuer à apprendre. Ainsi, si les échanges se déroulent bien et ouvrent la possibilité non seulement aux spécialistes de se prononcer, mais à tous ceux qui ont quelque chose de pertinent à partager, le collège peut devenir un lieu d'approfondissement de la connaissance de l'être humain. Comme l'écrit Wiechert : « L'observation d'un enfant ne constitue pas seulement une nécessité débouchant sur l'aide à apporter à tel enfant et à son professeur : elle est aussi, pour l'ensemble du collège, un moment d'apprentissage privilégié. Il peut devenir l'« école supérieure de psychologie » au sein de laquelle le professeur bénéficie d'une formation continue permanente » (Wiechert 2006f, p. 137).

Le travail est donc à la fois individuel et collectif. Ce qui implique qu'il faut aussi apprendre à travailler avec les autres, à partager les difficultés et à profiter du soutien des autres. Ce qui nous amène à rappeler, avec Postic, qu'il n'y a pas une relation éducative, mais plusieurs, se recoupant les unes les

autres, s'influençant et contribuant en même temps à la socialisation de l'enfant (Postic 1994, p. 23). Cependant, en général, les écoles sont construites et organisées de façon à ce que les enseignants n'entretiennent pas beaucoup de relations entre eux. Ce qui n'est pas le cas de l'école Waldorf telle que la voulait Steiner, où le collège des enseignants constitue véritablement le cœur de l'école et où les échanges ne sont pas limités aux questions administratives, mais concernent aussi la vie de l'école, les élèves, les relations avec les parents, etc. Les relations internes du collège, de même que les rapports qu'ils entretiennent avec la communauté sont également de nature à avoir une influence sur la relation avec les élèves dans la mesure où elles influencent le climat de l'école. Postic fait une observation du même ordre dans les écoles régulières : « On s'aperçoit, dans les expériences d'enseignement par équipes d'enseignants, que la qualité de la relation des élèves avec les enseignants dépend de celle que les enseignants ont entre eux et que, lorsque ceux-ci ont su résoudre leurs tensions et s'organiser pour élaborer des projets pédagogiques, définir des objectifs et des processus, les relations entre les enseignants et les élèves deviennent plus personnalisées et plus confiantes » (Postic 1994, p. 23).

Par ailleurs, la relation éducative concerne également les rapports que les enfants entretiennent entre eux. Rapports qui ne sont pas étrangers, surtout chez les petits, aux modèles que constituent les adultes de leur entourage. Par conséquent, ce qui importe ici, ce n'est pas seulement la façon dont l'éducateur réagit et intervient dans les relations entre les enfants, mais aussi la façon dont lui-même interagit en général avec les autres adultes et avec les enfants. Nous verrons plus loin l'importance du modèle pour la petite enfance.

4.5 Les apories

4.5.1 Le domestique et l'affranchi

Nous avons entrepris ce chapitre en soulignant le rôle central de l'éducateur dans l'établissement des conditions pouvant ouvrir la voie de la liberté aux enfants. Sans doute n'est-il pas possible de résoudre déjà les apories de Paturet, avant d'avoir envisagé la connaissance de l'enfant et la méthode qui en découle. Pourtant nous pouvons dès maintenant considérer en quoi l'attitude de l'enseignant, telle que la présente Steiner, peut offrir quelque espoir dans cette voie. Dans la **première aporie**, où l'éducation est présentée comme une forme de modelage et un potentiel endoctrinement, tout en cherchant à rendre l'élève autonome, il y a l'idée sous-jacente que c'est de l'extérieur qu'on éduque. Ce qui n'est pas complètement faux dans la mesure où l'environnement est déterminant d'une certaine façon. Cependant, pour Steiner, c'est l'être lui-même qui s'éduque; l'éducation est toujours, sous un certain aspect, une autoéducation. C'est-à-dire qu'on ne peut pas forcer un être, fût-il un enfant, à apprendre

quelque chose, un savoir, une attitude ou un type de comportement. Autrement dit, on n'a pas de contrôle sur ce qu'il fera ou retiendra de ce qui lui est présenté. Il répètera peut-être ce qu'on lui a dit ou il obéira, mais il est possible que ce ne soit qu'une façade; il peut aussi apprendre par cœur et oublier rapidement. Pour qu'il y ait une véritable éducation, il faut que l'enfant lui-même s'empare de ce qui lui est proposé¹²⁶. Il peut le faire inconsciemment, par imitation, ou sans comprendre ce que cela implique, mais il y a nécessairement une participation de sa part. C'est pourquoi la façon d'intervenir est primordiale, car elle peut inciter à cette autoéducation dans un sens positif, mais elle peut aussi susciter une résistance, une réaction contraire, comme dans le cas où la punition s'adresse à l'enfant plutôt qu'à son geste. En fait, l'être s'autoéduque toujours, sauf que dans le deuxième cas, il le fait dans le sens contraire de ce qui est souhaité par l'entourage. Il le fait aussi dans un sens qui ne favorise pas d'emblée un chemin vers l'autonomie ou la liberté.

Nous verrons dans le chapitre suivant que la façon d'intervenir auprès des enfants ne peut pas être toujours la même à tous les âges de la vie. Par ailleurs, l'exemple tiré du film *Les Choristes* nous a montré qu'il est possible de placer l'enfant de façon à ce qu'il ressente la conséquence de son geste et puisse se saisir intérieurement, volontairement, du désir de ne plus recommencer. Il y a là une démonstration de la possibilité d'éduquer sans endoctriner, sans même vraiment modeler, et donc de dépasser la première aporie de Paturet. Dans ce cas, l'éducateur ne fait qu'installer le contexte approprié. C'est avec ses propres forces intérieures, ses propres sentiments que l'enfant réagit à la situation et se saisit lui-même. L'éducateur n'a pas à énoncer quoi que ce soit, ni reproche ni règle morale. On ne saurait parler ici d'« une imposition et une inculcation d'un arbitraire culturel » (Paturet 2003, p. 54).

En fait, l'arbitraire culturel est déjà toujours présent, nécessairement, avant même la naissance de l'enfant. Il est la condition même de possibilité de l'enfant et de son devenir humain. Il est pour l'enfant ce que sont le soleil et la pluie pour la plante; et pourtant jamais on ne voit le soleil et la pluie, en soi, comme des obstacles pour le devenir de la plante. On peut reconnaître que tel ou tel climat est davantage approprié au développement de la plante, à sa floraison et sa fructification, mais les éléments comme tels constituent un tout avec le devenir de la plante. C'est la même chose pour l'enfant et la communauté sociale. C'est pourquoi il est injustifié de considérer l'environnement social et la culture d'emblée, a priori, comme un obstacle à la liberté. S'il en était ainsi, il serait impossible de trouver dans l'histoire des personnes dont on peut dire qu'elles étaient libres, ou du moins qu'elles ont largement

¹²⁶ Il est aujourd'hui admis que les enfants ne font pas que réagir à l'environnement, mais qu'ils sont « actifs dans leurs tentatives d'apprentissage » (R. Cloutier et A. Renaud, *Psychologie de l'enfant*, 1990, p. 28)

échappées à ce que l'arbitraire culturel a fait d'eux. Pensons au plus près de nous à Nelson Mandela, né dans un pays qui n'a que de la haine pour les Noirs et offrant la paix en retour à ses propres bourreaux. L'arbitraire culturel ne devient un véritable obstacle à la liberté que s'il s'impose trop lourdement et empêche les forces individuelles d'en user comme d'un tremplin pour atteindre un autre niveau. S'il en était forcément ainsi, les cultures non plus n'évolueraient pas.

Cependant, ce n'est pas parce qu'on ne dit rien, parce qu'on laisse l'enfant ajouter lui-même du penser à son ressentir, qu'on n'endoctrine pas. Il est possible de manipuler aussi les sentiments, comme, par exemple, dans le *Meilleur des mondes* d'Aldous Huxley, où des chocs sont administrés aux enfants quand ils s'émerveillent devant une fleur, afin de détruire tout sentiment positif face à la nature, mais alors, on ne parle plus d'éducation, mais de formatage. Il n'est pas question ici d'aspiration à la liberté. On agit directement sur ce qui appartient intimement à l'enfant, en cherchant à annihiler le sentiment qui émerge naturellement, de l'intérieur de l'être, devant la beauté de la nature. Il en est de même dans les cas d'abus, où les adultes manipulent les sentiments des enfants pour les amener à garder le silence. Ce sont des cas extrêmes, mais qui nous disent l'importance de l'attitude de l'adulte et soulignent encore une fois que l'éducation se situe d'emblée sur le terrain de l'éthique.

4.5.2 L'insociable sociabilité

La seconde aporie est celle de l'insociable sociabilité de l'Homme. Nous l'avons déjà abordée dans le chapitre précédent et tenterons de la résoudre dans le prochain chapitre. Néanmoins, nous aimerions souligner que si l'insociabilité ou l'égoïsme « trouve son origine dans la nature même de l'être humain » pour emprunter les termes de Paturet, il en est de même pour la sociabilité ou l'altruisme (Paturet 2003, p. 57). Si Kant voit dans l'aspiration à la rencontre humaine une « ruse de la nature », Platon y voit la lutte entre les passions et la raison; une raison qui ramenait l'Homme auprès des dieux (Paturet 2003, p. 58). Leurs points de vue ne font que refléter leurs conceptions différentes de l'être humain; ils ne contredisent pas l'idée que la sociabilité et l'altruisme sont des caractéristiques propres à l'humain de la même façon que l'est l'égoïsme. À ce sujet, Ricard rapporte que « d'innombrables recherches expérimentales ont montré [...] que l'empathie se manifeste très tôt chez l'enfant » (Ricard 2013, p. 237). Alors que, du côté des adultes, un travail assidu de recherche en psychologie sociale s'étalant sur près de quinze années a permis à Daniel Batson de « vérifier l'hypothèse selon laquelle l'altruisme véritable, celui qui a pour seule motivation la réalisation du bien d'autrui, existe bien. [...] À l'heure actuelle, il n'existe aucune explication plausible des résultats de ces études qui serait fondée sur l'égoïsme » (tiré de Ricard 2013, p. 154). C'est de cela qu'il a été question tout au long de ce chapitre sur la relation éducative.

Car c'est bien pour ne pas se laisser entraîner par l'égoïsme et la volonté de satisfaire ses propres désirs et aspirations que Steiner insiste sur l'importance pour les éducateurs d'entreprendre un travail d'autoéducation et de connaissance de soi. Là-dessus, nous avons d'ailleurs pu remarquer qu'il s'agit d'une idée de plus en plus reconnue, car il est admis par plusieurs que l'éducateur, s'il veut bien remplir sa mission, doit mettre de côté ses besoins personnels. Cependant, ce n'est pas la nature qui pourra les amener à s'oublier au profit de l'enfant, mais la conscience et la maîtrise de soi. Si par ailleurs, les enseignants apprennent à travailler ensemble, à joindre leurs volontés pour atteindre un but commun qui est celui de mener l'enfant sur le chemin de la liberté, ce ne peut être que le résultat d'une décision consciente. Pourtant, il y a, dans cette sociabilité altruiste, une manifestation qui devient source d'imitation pour les enfants et peut contribuer à résoudre cette aporie. Nous y reviendrons au prochain chapitre, car l'imitation est un mode d'apprentissage privilégié chez l'enfant.

4.5.3 L'identité et l'ipsité

La troisième aporie oppose l'identité à l'ipsité, ou l'identité apparaît comme ce qui détermine l'être de l'extérieur alors que l'ipsité appartient au mystère propre à chaque être humain. Nous avons abordé cette question plus tôt en lien avec les recommandations de Steiner quant à l'attitude à adopter envers l'enfant, qui exige justement de reconnaître la présence d'un mystère impossible à saisir objectivement. À l'égard de ce mystère, de l'ipsité, Steiner soutient qu'il ne faut pas inscrire l'enfant dans une norme ou un rôle prédéfini, mais faire en sorte qu'il puisse se révéler lui-même. Cependant, c'est grâce à la démarche d'autoéducation et de connaissance de soi d'une part, et à la connaissance de l'être humain rendue vivante par la méditation d'autre part que l'enseignant peut parvenir à se positionner « comme sujet vis-à-vis du mystère d'un autre sujet » et ainsi espérer dépasser l'aporie (Paturet 2003, p. 62).

4.5.4 La personne et la catégorie

La quatrième aporie vient du fait que les institutions s'adressent nécessairement et différemment non pas tant à des personnes qu'à des catégories spécifiques. Ainsi dans le cas de l'école, on pourra voir la catégorie des enfants, celles des adultes, celle des élèves et celle des enseignants, les catégories d'âge et les catégories d'employés, etc. Cela fait en sorte, selon Paturet, que la personne n'y est pas considérée comme une « donnée première », vu que la catégorie a pour fonction non pas de s'intéresser aux individus, mais au classement (Paturet 2003, p. 63). La personne risque donc d'y perdre sa singularité. Ce qu'il nous est possible de dire, pour le moment, c'est qu'il faut voir dans quels termes la catégorie inhibe la personne. Dans le cadre de l'éducation, la catégorie adulte/enfant est nécessaire pour établir la responsabilité davantage que pour classer. Cependant, nous devons admettre que si ce qu'il se passe

dans l'école, à chacun des degrés, est déterminé par l'institution, la personne s'efface effectivement derrière la catégorie. Pourtant, ce n'est pas obligatoire. Dans la proposition de Steiner, les enseignants suivent leurs élèves durant huit ans et il est entendu que le programme est établi en fonction des enfants et présenté de façon originale par l'éducateur, en vertu de ses talents artistiques. Par conséquent, l'enseignant, loin d'être effacé par la catégorie, doit mettre de l'avant toute sa personnalité pour arriver à saisir les enfants et à rendre son enseignement vivant. Du côté des élèves, on pourrait davantage percevoir le poids de la catégorie, cependant, la durée, qui n'est plus seulement d'une année, fait en sorte que la catégorie d'âge et même celle de degré perdent de leur importance, car l'éducateur ajuste son enseignement en sachant qu'il n'a pas à suivre un calendrier serré qui empêche de rejoindre les enfants là où ils sont. En outre, l'enseignant peut prendre le temps de poser des fondements sur lesquels il pourra revenir beaucoup plus tard, quand les enfants seront prêts à ajouter des couches à leurs apprentissages. Il peut avoir à l'esprit non seulement le présent dans lequel il se trouve, mais aussi l'avenir. Il est donc tout à fait possible d'ajuster l'enseignement en fonction des élèves plutôt que de leur âge ou du niveau dans lequel ils se trouvent. Par ailleurs, nous avons vu plus tôt, et nous y reviendrons au prochain chapitre, que la relation entre l'éducateur et les enfants évolue, ou plutôt qu'elle doit évoluer pour demeurer harmonieuse. Quand les enfants grandissent, il n'est plus possible pour l'enseignant de s'adresser à eux de la même façon. Par conséquent, les catégories enseignant/élève, bien qu'elles demeurent réelles, prennent des tonalités différentes jusqu'à en arriver, à l'adolescence, à une relation s'éloignant sensiblement de ce qui constituait, au début, les catégories adulte/enfant.

Dans un autre ordre d'idée, les catégories parent/enseignant sont bien présentes et peuvent constituer un obstacle au bon déroulement de la relation éducative avec l'enfant, de part et d'autre. Néanmoins, nous avons tendance à croire que la meilleure façon d'éviter ce genre de problèmes consiste justement à briser le plus possible les frontières entre ces catégories en établissant des liens, des échanges, et aussi des lieux de communication et de rencontres. Nous avons pu voir dans le chapitre précédent que Steiner accordait une importance particulière à la communication entre les parents et les enseignants et, aussi, à la constitution d'une véritable communauté autour de l'école. Il n'y a pas là de garantie contre les malentendus et les mésententes, mais une ouverture qui rend possible un dialogue débordant le cadre habituel de l'école. Dans une communauté, les différents événements, fêtes, spectacles ou autres qui motivent les rencontres, obligent parfois à laisser tomber les masques. Les rôles changent et font en sorte que les catégories perdent leur rigidité.

4.6 Les conditions de possibilité de la liberté

Les deux dernières apories seront abordées dans le prochain chapitre, car elles sont liées à la connaissance de l'être humain et à la méthode. Avant de clore ce chapitre, il nous faut poser la question du réalisme de la proposition de Steiner. En effet, il apparaît assez clairement que les conditions de possibilité d'une éducation ouvrant la voie vers la liberté reposent en très grande partie sur l'éducateur. Cependant, l'engagement et le travail personnel que cela implique est à la mesure de l'objectif : très idéaliste, certains diraient presque utopique. À cet égard, Steiner disait souvent que l'important est de se mettre en chemin. Aristote soutenait quant à lui qu'il est difficile d'être vertueux. C'est ce qui transparaît aujourd'hui. En effet, dans les actes d'un congrès organisé par les sections médicale et pédagogique du Goethéanum, c'est-à-dire par les personnes responsables du développement, de la recherche et du rayonnement de la médecine anthroposophique et de la pédagogie Waldorf au niveau international, on peut lire les questions adressées par les enseignants des écoles Rudolf Steiner relativement à leur travail. Or, ces questions sont éloquentes et démontrent la difficulté du travail de l'enseignant à la fois en ce qui concerne sa disposition intérieure pour arriver à de bonnes relations et pour ce qui est de savoir ce qu'il est juste de faire avec les élèves. En voici quelques exemples :

Comment se préparer intérieurement? [...] Comment arriver à aimer ses élèves, et plus particulièrement ceux qui sont difficiles? [...] Quels sont les objectifs à atteindre au courant de l'année scolaire? [...] Comment s'exercer au calme et à la sérénité? [...] Comment puis-je établir des relations profitables avec mes collègues? [...] Comment garder l'enthousiasme pour mon métier? [...] Comment établir un lien spirituel avec mes élèves? [...] La méditation peut-elle améliorer mon travail? Si oui, par quoi commencer? [...] Comment mobiliser des forces pour rester en bonne santé? [...] Attendre ou pousser un élève, nous avons besoin de « repères »! Jusqu'à quand peut-on attendre, à partir de quand avons-nous négligé de faire quelque chose? [...] Que faire lorsqu'une classe de septième ou de huitième ne chante plus? [...] Pourquoi les classes Steiner-Waldorf ne sont-elles pas épargnées par le harcèlement psychologique? (Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 44-58)

Il serait malhonnête de prétendre que les indications de Steiner constituent une recette qu'il suffit de suivre pour arriver aux résultats escomptés. D'ailleurs, ce n'est pas du tout ce qu'il soutenait ni ce qu'il souhaitait. Il est plus réaliste de reconnaître la difficulté du chemin, la lourdeur de la tâche et le courage qu'il faut pour y parvenir. Cependant, nous avons pu démontrer au cours de ce chapitre qu'il est illusoire de vouloir écartier l'enseignant comme être et de croire qu'on puisse se détourner de lui en espérant tout régler en appliquant un protocole dit « scientifique » en éducation. C'est-à-dire une méthode reposant exclusivement sur des techniques et des façons de faire; une méthode dans laquelle on postule la mise en retrait de celui qui l'applique, à savoir l'enseignant. Par ailleurs, sont apparus clairement les risques inhérents à la formalisation de la profession, associée à la méconnaissance des fondements de l'éducation, qui positionne l'enseignant comme un exécutant anonyme, porteur et défenseur inconscient d'objectifs politiques qui n'ont rien à voir avec les besoins de l'enfant.

Steiner est loin d'être le seul à insister sur l'importance de la qualité de l'être de l'enseignant pour qu'il puisse remplir son rôle adéquatement. Toutefois, cela implique de lui reconnaître pleinement son rôle et sa responsabilité. Or, nous avons vu, dans le chapitre précédent, comment l'institutionnalisation de l'éducation, son étatisation et l'instauration d'instances de décision à plusieurs niveaux entre l'enseignant et le gouvernement, jusqu'aux penseurs de l'OCDE, avaient fait en sorte de déresponsabiliser tout le monde. Or, pour être véritablement responsable, il faut être libre, alors le moins qu'on puisse demander aux enseignants, c'est qu'ils se mettent en chemin! Certains diront : comme ils ne sont pas libres, quelqu'un doit décider et être responsable à leur place, mais comment s'assurer de la liberté de cette personne dont on veut qu'elle décide pour les autres et qu'elle soit responsable à leur place? Comment faire en sorte qu'elle puisse prendre des décisions pertinentes tout en étant nécessairement hors du contexte dans lequel tous les éléments nécessaires à la décision sont présents : la classe avec les élèves bien vivants? L'humain ne peut plus échapper au fait qu'il doit se prendre en main maintenant que Dieu, par la religion, n'est plus là pour lui dire quoi faire. Dans n'importe quel contexte, c'est toujours un humain qui décide. Alors, pourquoi ne pas faire en sorte de laisser décider et agir les seules personnes qui peuvent réellement être responsables? Dès lors, il devient nécessaire de s'assurer qu'elles ont les forces intérieures indispensables à un agir responsable. C'est dans un tel contexte qu'il faut situer la proposition de Steiner. Pour éduquer un être dont on souhaite qu'il opte pour la voie de la liberté, il faut des enseignants qui adoptent eux-mêmes cette voie.

5. Une méthode reposant sur la connaissance de la nature humaine

Nous avons déjà souligné le lien nécessaire entre l'éducation et la connaissance de l'être humain. L'éducation repose toujours sur une vision de l'être humain, même si celle-ci n'est pas consciente. Cependant, dès qu'elle prend forme dans un programme, l'éducation doit être fondée sur une vision claire et consciente de l'être humain, de son développement, de ses potentialités, de façon à pouvoir établir les objectifs, les finalités et les moyens à prendre pour parvenir à ce qu'elle vise.

Pourtant, nous l'avons vu, la science actuelle ne permet pas de constituer une image globale de l'homme à partir de la « méthode expérimentale ». Ceci n'est pas nouveau, Max Scheler en faisait le constat au début du siècle dernier alors qu'il participait à la fondation d'une anthropologie philosophique dont l'objectif était justement de contribuer à saisir cette image globale :

Nous possédons une anthropologie scientifique (homme issu de l'évolution), une anthropologie philosophique (raison au principe du monde), et une anthropologie théologique (Adam et Ève), qui font preuve d'une entière indifférence réciproque. Mais nous ne possédons pas de l'homme une idée qui ait de l'unité. En outre, si précieuses qu'elles puissent être, les sciences spéciales, toujours plus nombreuses, qui ont trait à l'homme, voilent son essence plutôt qu'elles ne l'éclairent (Scheler 1951 p. 20).

La situation de l'anthropologie aujourd'hui démontre que l'image de l'Homme n'est toujours pas plus claire, car on ne parvient pas à identifier ce qui pourrait bien appartenir en propre à la nature humaine. La connaissance de l'humain s'est développée, au cours du XX^e siècle, dans l'éclatement des sciences humaines où chacune des disciplines concentre son attention sur un aspect ou une propriété de l'Homme. La multiplicité des disciplines et leur façon particulière de constituer leur objet, selon leur méthode propre, ne sont pas étrangères à la difficulté actuelle d'atteindre une image unifiée de l'être humain. « Le miroir qu'elles tendent à l'homme est un miroir brisé » (Michel et Porée dans Ricœur 2013, p. 7). Un miroir brisé reflétant, nous l'avons vu plus tôt, une image formelle de l'Homme illustrant davantage le paradigme en vogue dans chacune des disciplines que la réalité humaine. Une image dans laquelle le sujet est défini par les phénomènes extérieurs. Ce qui fait dire à Francis Wolff, appliquant à toutes les sciences humaines la remarque de Foucault sur la psychanalyse et l'ethnologie, « non seulement elles peuvent se passer du concept d'homme, mais elles ne peuvent pas passer par lui » (Foucault cité par Wolff 2014, p. 19). Le XXI^e siècle s'ouvre quant à lui avec la présence de ce que Wolff appelle le « paradigme cognitiviste », au sein duquel les « phénomènes mentaux » sont perçus comme des « phénomènes naturels » (Wolff 2014, p. 20). Dans un tel paradigme, il n'est plus nécessaire de distinguer l'humain de l'animal, ni même de la machine puisque ce qui importe, c'est la mécanique fonctionnelle de l'information ou de la computation, car c'est par la communication que se définit l'être social. « Dans

cette perspective, écrit Philippe Breton, tous les êtres communicants ont un statut anthropologique comparable, pourvu qu'ils soient au même niveau de complexité » (Breton 1997, p. 51). Comme le souligne Wolff, « l'Homme ne se met pourtant pas à exister » (Wolff 2014 p. 20).

Comment dès lors envisager l'éducation? Nous avons déjà pu constater que le système en vigueur au Québec, comme sans doute dans la plupart des pays occidentaux, témoigne de cette absence de vision claire de l'être humain à la fois dans le programme et dans les orientations. L'enfant à éduquer dans le programme québécois a une nature essentiellement juridique (sujet de droit), alors que les orientations pédagogiques reflètent une vision de l'enfant composée d'un mélange de constructivisme, de socioconstructivisme, de béhaviorisme et de cognitivisme, et que, par ailleurs, des considérations sociologiques, économiques et politiques sont toujours susceptibles d'influencer les décisions administratives ou pédagogiques. Par conséquent, on ne sait pas à qui on enseigne : au citoyen, au travailleur, au consommateur, à l'enfant ou à l'être social? On ne sait pas non plus ce qu'on veut développer : la capacité de s'autoconstruire (apprendre à apprendre), les rapports sociaux et les pratiques discursives, le comportement, le traitement de l'information?

La formation des enseignants ne comble pas cette lacune, car la connaissance de l'être humain ne figure pas dans la liste des compétences à acquérir, si on se fie au document cité précédemment, *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, et publié par le ministère de l'Éducation du Québec. Dans les programmes universitaires consultés¹²⁷, l'étude de l'anthropologie générale ou encore de la psychologie des enfants n'apparaît pas dans la liste des cours obligatoires. Certaines universités offrent un cours sur le développement de l'enfant, généralement consacré essentiellement au processus d'apprentissage¹²⁸. Contrairement aux cours de didactique, aux cours sur la gestion de classe, aux cours portant sur l'évaluation et sur l'utilisation des technologies de l'information, qui semblent constituer un tronc commun à toutes les universités, ceux relatifs aux fondements et à la connaissance de l'être humain varient d'une université à l'autre. Pourtant, la plupart des universités donnent des cours sur les élèves « à risque » ou ayant des « problèmes » de comportement¹²⁹. Il semble donc qu'il soit possible,

¹²⁷ Consultation, en août 2015, du programme d'enseignement au préscolaire et primaire des universités suivantes : Université de Sherbrooke, Université de Montréal, UQAM, Université Laval et Université du Québec à Trois-Rivières.

¹²⁸ En août 2015 : UQTR : PPG1017 *Développement cognitif, apprentissage et pratiques pédagogiques*; U. de Montréal : PPA 1100 *Apprentissage scolaire et développement*; U. de Sherbrooke, aucun cours sur le développement de l'enfant dans le programme préscolaire primaire; UQAM : FPE2250 *Développement intégral de l'élève et épistémologie de l'éducation*; seule l'U. Laval offre 2 cours sur le développement humain : ENP-1000 *Développement humain et apprentissage* et ENP-2002 *Développement humain et apprentissage*.

¹²⁹ En août 2015, le programme du Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'U. de Sherbrooke comporte un cours intitulé *Caractéristiques des élèves à risque* (FPD 113) dont le contenu est décrit comme suit : Sensibilisation à différentes techniques d'observation et de dépistage permettant de dresser un profil de ces élèves. Identification des caractéristiques particulières des EHDAA. Sensibilisation à la réalité des EHDAA et à leur intégration en classe. Identification

dans les universités québécoises, d'apprendre à de futurs enseignants à identifier des problèmes de comportements ou des comportements à risque sans même leur avoir fait connaître le développement de l'enfant tel qu'il se présente normalement, ne serait-ce qu'au point de vue comportemental!

À moins de souscrire à l'idée que l'enfant n'est qu'un processus d'apprentissage et que l'éducation ne s'adresse qu'à son intellect, l'absence quasi généralisée d'une formation approfondie sur ce qu'est un enfant dans sa globalité nous autorise à nous questionner sur la connaissance des enseignants quant à la portée et aux conséquences de leurs gestes. Savent-ils sur quelle vision de l'être humain reposent les approches pédagogiques qu'ils vont appliquer dans la classe? On leur enseigne certainement qu'il s'agit d'une vision constructiviste, socioconstructiviste, béhavioriste ou cognitiviste, mais leur apprend-on les fondements et les implications de ces visions¹³⁰? La façon de penser la formation des enseignants reflète la confusion qui règne aujourd'hui dans les sciences de l'humain. Il est effectivement difficile d'enseigner une connaissance globale de l'être humain s'il n'y a que dissension à ce sujet. D'autant plus qu'il n'est pas possible de déterminer, parmi les différents points de vue, lequel est le meilleur, car, quelle que soit la position adoptée, les théories, loin d'être entièrement objectives, reposent toutes sur un *a priori*. Comme le rappelle Wolff :

Nulla disciplina n'étudie l'être en général, ou l'homme comme tel. Une science [...] étudie l'être *en tant que* quantifiable (les mathématiques) ou *en tant que* matériel (les sciences physiques). On peut, de même, étudier l'homme *en tant qu'être* matériel (il est composé de particules élémentaires comme tous les autres corps), ou *en tant que* vivant (il est soumis aux lois du métabolisme et de la reproduction des êtres vivants), ou *en tant qu'animal* soumis aux lois de l'évolution (c'est ce que fait la paléontologie humaine), ou *en tant qu'être* social ou historique, et c'est ce que font les sciences sociales. On ne peut prétendre qu'une discipline ou une théorie puisse démontrer la thèse qui lui a servi de prémisses. Aucune donnée biologique ne peut *montrer* la continuité animal-homme, puisque c'est le principe méthodologique *a priori* des sciences de la vie; c'est un principe régulateur de leur objectivité et non un résultat empirique *à postériori* (Wolff 2014, p. 23-24).

d'interventions, de modèles d'intervention et de stratégies d'enseignement à préconiser avec les EHDAA (élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage); l'U. de Sherbrooke n'offre pas de cours de psychologie dans ce programme, mais un cours qui aborde certains aspects sociaux et psychologiques du développement de l'enfant FFE 113 *Réalités sociales et familiales de l'enfant*. L'UQAM offre, de son côté, un cours obligatoire intitulé *Élèves à risque, en situation de handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (ASS 2067), un cours optionnel intitulé *Difficultés d'ordre comportemental à l'école primaire* (ASS 1801), et deux cours optionnels de psychologie, soit : *Psychologie du développement de l'enfant de zéro à douze ans* (PSY2626) et *Affectivité, motivation et apprentissage* (PSY3520). L'U. de Montréal ne semble pas offrir ce type de cours. Cependant, comme les descriptifs des cours ne sont pas disponibles, nous ne pouvons pas vérifier si le même genre de contenu se trouve dans un cours dont le titre est plus général, comme *Problématiques et prévention au préscolaire* ou *Intervention pédagogique raisonnée*, par exemple. L'UQTR offre les cours suivants : EEI1016 *Gestion de classe et difficultés comportementales* et EEI1017 *Interventions auprès des élèves en difficulté d'apprentissage*; le cours PSD1046 *Développement socioaffectif de l'élève* est obligatoire, c'est, à notre connaissance, le seul cours de psychologie obligatoire dans les programmes consultés. L'U. Laval offre : ENP-1005 *Adaptation scolaire : problématique et intervention* et le choix de 3 cours optionnels en psychologie : CSO-1004 *Psychologie des groupes restreints*, CSO-1005 *Théories de la personnalité* et CSO-1102 *Psychologie de l'adolescence*.

¹³⁰ La liste des cours obligatoires nous laisse croire à une réponse négative. Par ailleurs, ayant eu l'occasion d'enseigner à de jeunes diplômés en science de l'éducation, j'ai pu constater cette lacune fondamentale. Par exemple, ils ne savaient pas qu'il s'agissait d'approches fondamentalement matérialistes, ni quelles conceptions de la pensée, de la connaissance, de la volonté, du sentiment, de la liberté étaient véhiculées par ces approches. Ils avaient simplement appris leurs façons de concevoir le processus d'apprentissage et les implications sur la méthode d'enseignement découlant de ces conceptions.

Cependant, si la finalité de l'éducation est la liberté future de l'enfant, la connaissance de sa nature et de son développement est tout à fait essentielle et incontournable. Nous voici donc devant une situation qui semble sans issue. Marcel Deschoux en résume bien la teneur : « d'évidence, il n'est de science que de l'homme ». Toutefois, il ajoute « à strictement parler, donc, il n'existe pas de science de l'homme. L'homme échappe aux sciences qui prétendent le saisir » (Deschoux 1971, p. 3-4). Dans la foulée d'une science pour qui l'Homme est essentiellement un animal, bien des données ont été amassées pour tenter de l'appréhender en explorant sa différence avec les espèces les plus apparentées à lui du point de vue biologique, de l'intelligence ou de la « moralité » ou encore de la culture. Le problème qui surgit relève alors des définitions qu'on donne de la culture, de l'intelligence, de la moralité, qui peuvent toujours paraître arbitraires et ne pas s'appliquer universellement à tous les humains alors qu'on en trouve une certaine manifestation chez les animaux. Par ailleurs, en tentant d'expliquer l'Homme à partir de l'animal, le supérieur à partir de l'inférieur, on dépasse ce qu'autorise la logique et la relation de cause à effet. S'il est permis, partant de l'observation sensible, d'émettre l'hypothèse que la forme supérieure de l'Homme a été engendrée par la forme inférieure de l'animal, ou du singe, il n'est pas possible d'en tirer un lien de cause à effet, comme on peut le faire par exemple quand on dit que l'étincelle engendre le feu ou le nuage engendre la pluie. Il n'est pas juste non plus d'affirmer que le concept de nature humaine puisse être déduit du concept de singe.

Nous avons longuement présenté, dans un chapitre précédent, les problèmes rencontrés par la méthode scientifique actuelle. Nous avons aussi souligné la nécessité d'adapter le mode d'observation à l'objet de recherche si on veut lui permettre de se révéler entièrement. C'est-à-dire qu'il n'est pas possible d'appréhender l'être humain dans sa globalité si le mode d'observation utilisé s'interdit d'emblée de considérer des aspects importants de sa nature ni si la méthode et le mode d'interprétation des résultats repose sur des *a priori*. Pour saisir la nature humaine, on doit partir d'une observation de l'Homme à partir de lui-même et non en l'enfermant dans un cadre qui limite son expression, que ce soit celui du monde animal, ou celui de la vie, même si les dimensions que l'Homme partage avec le vivant et avec l'animal doivent toutes être considérées. Car ce n'est pas un aspect de l'Homme que nous voulons connaître, il nous faut le comprendre comme un être entier, vivant, ressentant, agissant, pensant. Un être livré à sa naissance à une totale dépendance à son environnement, mais qui peut se développer et évoluer jusqu'à devenir un individu autonome, unique, potentiellement libre et créateur.

Si c'est d'abord sous sa nature corporelle physique que l'Homme nous apparaît, ce n'est pourtant pas une simple observation du corps qui nous permet de le connaître. Ce corps vivant et animé nous permet de l'identifier comme un être humain, mais c'est par sa façon d'être, de se tenir, grâce à ses

expressions, ses mimiques, sa voix, son regard, qu'on le découvre comme individu. Déjà, cette façon de concevoir l'Homme nous amène, souligne Kranich, à conclure avec Ludwig Binswanger que « du point de vue anthropologique on ne peut en aucune façon séparer le corps et l'âme comme deux substances ni même comme les deux attributs d'une même substance » (Kranich 2006a, p. 23). Car, précise-t-il, quand « j'attrape quelqu'un par l'oreille, ou par le cou, ou lorsque je tombe à ses genoux en le suppliant, je ne m'adresse pas à l'oreille, ni au cou, ni au genou... mais à lui » (Kranich 2006a, p. 23). Cependant, il s'agit là d'une phénoménologie qui ne concerne que la rencontre humaine dans l'espace. Pour appréhender l'humain dans sa différence, il faut accepter d'explorer son intériorité telle qu'il la perçoit et non seulement telle qu'elle se manifeste de l'extérieur. Car c'est cette perception intérieure qui amène à faire une distinction entre mon vécu personnel et celui de l'autre. Si je peux percevoir une expression de plaisir ou de peine chez l'autre, je ne pourrai jamais percevoir son plaisir ou sa peine en tant que tels. C'est ce qui amène F.J.J. Buytendijk à écrire que « pour connaître le mouvement humain il est [...] nécessaire de renoncer à l'identité du visible et du réel » (cité dans Kranich 2006a, p. 24). C'est-à-dire que si ce qu'on voit, l'expression de la joie ou de la peine, s'imprime dans un corps physique, cela n'implique pas que l'origine de ces expressions soit visible. « On peut examiner le corps à l'aide de toutes les méthodes que l'on veut, jamais on n'y trouvera l'expérience vécue de la joie qui s'exprime dans un sourire » (Kranich 2006a, p. 24). Pour percevoir la joie ou la peine, il faut se tourner vers sa propre intériorité, qui n'est accessible à personne d'autre par l'observation sensible. Tout ce qui ressort de l'univers du sentiment, des émotions et qui sert de mobile à la volonté appartient à l'intériorité de l'individu. « Le vécu intérieur et l'existence personnelle forment une unité. C'est ce qui confère à l'âme le caractère de l'intériorité » (Kranich 2006a, p. 24).

Ainsi, même si d'une certaine façon on ne peut pas séparer le corps et l'âme, on doit néanmoins reconnaître qu'ils ne peuvent être perçus de la même façon et qu'ils ont des caractères distincts. Si le corps peut être perçu par les sens, dans le monde extérieur, le vécu de l'âme appartient à l'intériorité de l'être, il ne peut être perçu de l'extérieur. « Le milieu où l'âme se déploie n'est pas l'espace, mais le temps » (Kranich 2006a, p. 25). Le corps et l'âme sont donc totalement distincts et même s'ils interagissent constamment, ils sont de nature différente. Les mouvements de l'âme, en trouvant leur expression dans le corps, ne changent pas pour autant de nature; et les effets sur le corps des phénomènes extérieurs perçus par les sens ne constituent pas une cause des mouvements de l'âme, même s'ils peuvent en fournir l'occasion. C'est ce qu'une étude menée par W. Singer aurait démontré. En effet, dans le cadre d'expériences visant à mieux comprendre les rôles respectifs de l'hérédité et de l'environnement, il a été établi que « l'environnement n'agit pas directement sur le cerveau, dont les structures sont formées par

l'hérédité » (tiré de Kranich 2006a, p. 26)¹³¹. La théorie selon laquelle le développement de l'Homme est entièrement déterminé par son hérédité et son environnement est ici contredite et c'est à partir de ses observations que Singer introduit un troisième facteur pour expliquer l'humain, soit : « l'état dans lequel le cerveau se trouve à chaque fois qu'il est en interaction avec l'environnement » (tiré de Kranich 2006a, p. 27). Cet état, souligne Kranich, relève d'un processus psychique¹³².

Pourtant, le corps et l'âme tels que présentés plus haut ne suffisent pas à saisir l'humain dans son entièreté. L'Homme ne se confond pas à son existence corporelle ; sa vie ne se limite pas, non plus, à un face à face avec lui-même et avec les objets du monde auxquels il attribue une cohérence et une signification qu'ils n'ont pas d'emblée. Il peut également saisir les lois des phénomènes et s'appuyer sur elles pour construire et transformer le monde par sa volonté. Nous avons vu plus tôt comment la pensée donnait naissance à la subjectivité et que l'être pensant se tenait, dans la conscience, au-delà du sujet et de l'objet. Ce qui confirme et illustre par l'expérience ce que plusieurs ont souligné comme étant le propre de l'Homme. « L'homme, comme être qui dit "je", est spirituel : il se sait à la fois solidaire et distinct de la réalité vers laquelle il se porte et en fonction de laquelle il a conscience de sa propre personnalité inaliénable » (Van Peursen 1979, p. 123).

¹³¹ E.M. Kranich rapporte que des expériences faites sur de jeunes chats et des observations menées sur des enfants atteints de strabisme auraient permis d'observer que « Le cerveau de l'animal nouveau-né, comme celui du nourrisson, possède encore un haut degré de malléabilité, et c'est seulement après certaines modifications de la structure du cortex visuel qu'il devient un organe approprié à la perception des objets. Or, ce processus de maturation n'est pas prédisposé génétiquement. D'après les observations de Singer, il s'agit de "processus de développement dépendants de l'expérience", au cours desquels des "facteurs extragénétiques" jouent le rôle décisif. Les expériences de Singer prouvent que les impressions visuelles issues de l'environnement ne conduisent ensuite à des transformations corporelles dans le cerveau que si le jeune animal est éveillé et attentif à ces impressions. Il faut en outre que les impressions aient une certaine signification pour le comportement de l'animal. Or l'attention n'est pas un état physiologique, mais un état psychologique, et il en va de même avec le fait de saisir une signification. La conclusion qui s'impose est que l'environnement n'agit pas directement sur le cerveau, dont les structures sont formées par l'hérédité. L'environnement stimule par contre certains processus psychiques (attention, saisie d'une signification); et ce sont ces derniers qui déterminent les modifications structurelles dans le cerveau encore malléable des jeunes animaux et des jeunes enfants. C'est la raison pour laquelle ces processus de développement présentent, « du moins sur un plan descriptif, toutes les propriétés d'un apprentissage » (E.M. Kranich, *L'enfant en devenir*, 2006a, p. 26).

¹³² Même si ce troisième facteur dont parle W. Singer n'est pas clairement défini, il semble y avoir quelques mouvements du côté du débat concernant l'influence de la génétique et de l'environnement. Certains soutiennent qu'il se serait « enrichi récemment de l'accent mis sur l'activité propre de l'enfant, dans laquelle on voit davantage que le simple résultat d'effets génétiques ou environnementaux. L'enfant est considéré comme doué d'une volonté d'agir et d'organiser originelle, personnelle, en interaction avec l'environnement qu'elle modifie et influence » (R. Patzlaff, C. Mckeen, I. Von Mackensen, C. Grah-Wittich, *Enfance, éducation, santé*, 2010, p. 10). Helen Bee et Denise Boyd, quant à elles, écrivent au sujet des nouvelles idées concernant une certaine prédisposition : « Que ces prédispositions innées soient génétiques ou créées par l'environnement prénatal (ou les deux), une chose est sûre : le nouveau-né n'est pas une ardoise vierge sur laquelle ses expériences de vie viennent s'inscrire. Il entame sa vie déjà disposé à rechercher certains types d'expérience et à y réagir à sa manière propre » (H. Bee et D. Boyd, *Les âges de la vie*, 2011, p. 7).

5.1 L'anthropologie anthroposophique

Ainsi, tout être humain peut vivre de trois façons son rapport au monde : avec son corps physique, il entre en contact avec le monde environnant tel qu'il existe et se révèle à lui ; avec son âme, « l'homme rattache les choses à sa propre existence, ce par quoi il éprouve du plaisir ou de la peine, de l'attrait ou de la répulsion à l'égard de ces choses », et il garde ces impressions en mémoire; grâce à son esprit « se révèle à lui l'élément durable, inhérent aux choses elles-mêmes », c'est-à-dire leurs lois ou leur essence (Steiner 1984b, p. 30-31). « L'homme, précise Steiner est donc citoyen de trois mondes. Par son corps, il appartient au monde que son corps perçoit, par son âme, il édifie son propre monde; par son esprit, se révèle à lui un monde supérieur aux deux autres » (Steiner 1984b, p. 32). Ainsi, l'âme humaine, grâce à laquelle nous ressentons intérieurement notre corps physique ainsi que nos émotions, est également l'élément par lequel nous pouvons entrer en contact avec notre nature spirituelle. « C'est dans la psyché, dans l'âme humaine, que le "Je" est perçu comme réalité. Les pulsions et les instincts viennent, eux, d'éléments physiques appelant satisfaction. Ils pénètrent l'âme et c'est là également qu'ils sont perçus » (Lievegoed 1993, p. 12-13).

À ces trois constituants de la nature humaine que sont le corps, l'âme et l'esprit, l'anthropologie anthroposophique rattache différents modes d'existence. Le corps humain est constitué de matière empruntée à la nature, ce qui lui confère un mode d'existence comparable aux minéraux. Cependant, le corps physique, s'il était laissé à lui-même, retournerait en poussière, il perdrait sa forme. De même qu'avec Goethe, on peut distinguer dans la plante la forme de la force formatrice, on retrouve, chez l'Homme, cette même force formatrice ou force de vie. Steiner l'appelle le *corps éthérique* ou le *corps de vie* ou encore le *corps de forces formatrices*. Tant qu'un être est vivant, le corps physique est toujours relié au corps de forces formatrices, car c'est lui qui porte la vie. Il donne forme au corps, lui permet de croître et de se reproduire, et il combat constamment les forces de destructions auxquelles est soumis le corps physique¹³³. Ce mode d'existence, l'Homme le partage avec les plantes et tout ce qui appartient au monde vivant. Cependant, l'être humain n'est pas une plante, il n'exprime pas simplement une vie végétative. « Comme l'animal, l'être humain perçoit les objets qui l'entourent et, avec les impressions qu'ils produisent sur lui, il construit sa vie intérieure » (Steiner 1984b, p. 33). Avec l'animal, l'Homme

¹³³ Steiner précise que le corps éthérique, comme corps de forces formatrices et de forces vitales n'a rien à voir avec la conception que se faisaient les vitalistes de son époque. Il est à noter que la science actuelle ne sait toujours pas définir la spécificité du vivant, malgré toutes ses tentatives d'y parvenir par l'étude de l'ADN et de ses constituants. Comme le souligne Marie-Christine Maurel, « bien que nous soyons de plus en plus près de la perfection du mime, nous sommes encore très loin du vivant » (Maurel, « Vitalisme », 2015). Il en est de même du côté de la vie telle que la conçoit la théorie de l'information qui, selon Georges Canguilhem, « aurait entrepris de conférer une rigueur comparable à celle des théories physiques » à une « théorie unitaire de la constitution chimique, du fonctionnement régulé, de l'hérédité et des variations spécifiques triées par la sélection naturelle ». Car « une question reste, à l'intérieur même de la théorie, et dont le statut même de question ne paraît pas en voie d'être dépassé : c'est celle de l'origine de l'information biologique » (Canguilhem, « Vie », 2015).

partage donc un corps d'émotions, de sentiments, que Steiner nomme aussi *corps astral*. Il a donc « une existence minérale, une existence végétale et une existence animale » (Steiner 1984b, p. 34). Mais il a aussi une existence proprement humaine, qui se manifeste par son *Moi*, ou porteur du *Je*, d'essence spirituelle, « qui a précisément pour tâche d'ennoblir et de purifier les autres éléments (corps) en agissant sur eux », et qu'il est donc le seul être à posséder (Steiner 2008b, p. 23). Cette essence spirituelle, plusieurs philosophes anthropologues l'ont déjà perçue ou pressentie, ainsi Scheler écrit : « L'homme seul [...] est capable de s'élever au-dessus de lui-même, en tant qu'être vivant, et il peut, d'un centre qui est pour ainsi dire par delà le monde spatiotemporel, faire de tout, y compris de lui-même, l'objet de sa connaissance » (Scheler 1951, p. 63). De même, C.A. van Peursen rappelle que pour Helmuth Plessner « l'homme a son centre en dehors de lui-même, il n'est pas, comme l'animal, fixé dans l'évidence de son existence » (Van Peursen 1979, p. 104).

Les quatre modes d'existence présentés plus haut ne peuvent pas tous être l'objet d'une connaissance à partir de la conscience ordinaire. Celle-ci permet de comprendre l'existence minérale de l'être humain, mais dès qu'il est question de forces formatrices, on ne parle plus d'un corps appartenant au monde sensible. On ne peut donc pas le connaître avec la méthode traditionnelle des sciences naturelles, bien qu'on puisse percevoir les effets de son action, par exemple dans les variations de la couleur de la peau, dans les odeurs, mais aussi dans le fait d'être vivant. Ce qui explique pourquoi la science ne parvient pas à dire ce qu'est la vie autrement qu'en décrivant ses manifestations. Pour appréhender les forces formatrices, il faut, comme dans la méthode goethéenne présentée plus tôt, développer un mode de perception supérieur fondé sur un penser actif qui peut saisir les forces dans leur mobilité, car la vie ne s'exprime pas dans la fixité, mais dans une métamorphose permanente et dans un combat perpétuel contre les forces de destruction. De même, pour connaître le corps astral et le *Moi*, il faut développer des organes supérieurs. Kranich présente plus concrètement la façon de procéder :

Il ne suffit pas de décrire les formes du corps et la structure interne des organes comme on le fait habituellement, et puis d'y adjoindre quelques remarques à propos d'un rapport plus ou moins mystérieux entre le corps et l'esprit. Il faut, dès le départ, se concentrer sur l'activité formatrice et, en examinant les formes, participer activement au *geste formateur* de l'organe et du système organique considéré. On passe ainsi peu à peu d'un regard qui enregistre à un regard qui modèle intérieurement ce qu'il voit, si bien que l'on appréhende dans la forme de l'organe le principe formateur qui s'y trouve pour ainsi dire figé. On plonge ainsi le regard dans les forces formatrices qui modèlent les organes et l'on apprend, de cette façon à les connaître.

Mais ce n'est encore que le premier pas. Il reste à découvrir aussi l'être intérieur dans les processus formateurs. Cela implique de clarifier soigneusement et intensément en soi-même les différentes « strates » de l'homme intérieur. Muni de ces repères, on peut chercher les forces de l'homme intérieur dans les processus formateurs du corps et de ses organes. Ce « regard » spirituel est en fait l'organe de connaissance pour lequel les forces de l'homme intérieur deviennent visibles dans les organes du corps. Le caractère physionomique, d'abord imprécis, s'éclaire alors, et l'on pénètre de plus en plus consciemment dans l'interaction des différents constituants. On développe une nouvelle forme de connaissance, que l'on peut appeler « imaginative » (Kranich 2006b, p. 13).

La connaissance imaginative dont parle Kranich constitue un des résultats auquel conduit le travail d'élargissement de la pensée dont nous avons présenté quelques caractéristiques dans le chapitre sur la méthode de la science de l'esprit. C'est par cette approche que Steiner a développé sa connaissance de l'être humain qui sert de fondement à son approche pédagogique. Cependant, il nous faut préciser ici que même si la connaissance de l'être humain, telle que présentée par Steiner, repose sur la méthode de la science de l'esprit et que celle-ci exige un développement particulier des faculté de perception et de penser, il n'est pas nécessaire que les éducateurs aient, eux-mêmes entièrement acquis ces facultés. De la même façon qu'ils reçoivent les découvertes de la science sans nécessairement avoir mené eux-mêmes les expériences dont elles découlent, ils peuvent tout à fait tenir les propositions de Steiner comme des hypothèses. À partir de ces hypothèses, ils pourront observer ce qui se présente à eux dans le développement des enfants, et juger si elles se vérifient ou non. En effet, même si l'accès à cette connaissance exige des facultés particulières, il n'en demeure pas moins que les effets du processus d'incarnation et de développement présenté par Steiner sont, eux, perceptibles par les sens et ne contredisent pas les résultats des recherches scientifiques. D'ailleurs, Steiner estime que « les connaissances et les résultats de la psychologie expérimentale sont bons, sont précieux », dans la mesure où on les considère « à la lumière d'une conception de l'homme qui en admet la nature spirituelle » (Steiner 1997a, p. 61).

Il s'agit en fait d'une façon différente d'interpréter la réalité qui se présente à notre regard. Au lieu de référer aux gènes, aux processus acquis au cours de l'évolution par l'adaptation à l'environnement, ou encore à un programme d'information pour expliquer ou déterminer les différentes phases par lesquelles s'illustre le développement, il s'agit d'adopter un autre point de vue. Dans la mesure où les façons habituelles d'expliquer l'Homme reposent sur des modèles théoriques non vérifiés et non vérifiables empiriquement, l'approche proposée par Steiner ne devrait pas sembler plus ésotérique. Il ne s'agit pas de la considérer d'emblée comme une vérité qu'il faut croire, mais de l'admettre comme un outil potentiel pour comprendre l'humain. D'ailleurs, il est intéressant de lire ce que Steiner disait à ce sujet à des instituteurs des écoles publiques de Suisse :

Lorsque vous entendez dire qu'ici ou là des anthroposophes se regroupent en « branches » de façon sectaire et qu'alors on ne sait qui, simplement pour l'avoir lu dans des livres ou entendu dans des conférences, expose aux autres que l'homme est constitué d'un corps physique, d'un corps éthérique, d'un corps astral et d'un Je, nous avons vraiment là une science tout à fait stérile, et l'on a même sans doute raison ici de s'amuser d'une certaine façon de ces faits. Car si cela en reste à ce que des gens répandent ces choses de façon sectaire comme une sorte de confession religieuse, alors il n'en résultera au fond jamais rien de spécial pour la culture de l'humanité et pour la vie réelle. Il ne peut résulter quelque chose de ces enseignements que si on les prend, aimerais-je dire, comme des forces directrices nous permettant d'envisager la vie de façon plus riche qu'on ne peut le faire en ne s'appuyant que sur le concept abstrait de l'homme ou de l'enfant en cours de croissance (Steiner 2001, p. 20-21).

Cette anthropologie présentée par Steiner devient intéressante si elle permet de saisir comment s'inscrit, dans la réalité de la vie humaine, le lien entre le corps, l'âme et l'esprit, et si, en ce qui nous concerne, elle offre des indications pour une éducation vers la liberté.

5.1.1 L'inné et l'acquis

Nous sommes conscients qu'il est plutôt inhabituel de nos jours de parler de l'âme, même en psychologie, science de l'âme sans âme, parce que « la science semble nous dispenser complètement du recours à l'âme » (During 1997, p. 11). Il en est de même pour ce qui est de l'esprit, sauf si on le considère comme une émanation de la matière, comme un épiphénomène. Pourtant, il nous semble que si la question de l'âme et celle de l'esprit étaient vraiment réglées par la science, il devrait être possible, pour le moins, d'atteindre un consensus quant à ce qui est inné et acquis chez l'humain. Or, nous en sommes loin. Cette question constitue encore aujourd'hui un débat important. Par exemple, on peut lire dans un ouvrage de psychologie du développement humain adapté spécialement pour les étudiants universitaires :

L'une des idées les plus nouvelles en ce qui concerne l'influence de la nature sur le développement est le concept de **prédisposition** (ou **contrainte**) **innée**. La plupart des chercheurs et des théoriciens affirment aujourd'hui que les nouveau-nés ont des prédispositions innées qui les portent à réagir de telle ou telle manière aux stimulus environnementaux. Certaines prédispositions innées semblent *universelles*, ce qui indique qu'elles résultent probablement de modes et de séquences de développement communs. [...] D'autres dispositions innées sont *individuelles*. Les gènes influent non seulement sur des différences physiques manifestes comme la couleur des cheveux et des yeux, la taille et la tendance à la maigreur ou à l'obésité, mais aussi sur un très large éventail de caractéristiques et de comportements. Ainsi la recherche révèle qu'ils ont un effet important sur des aptitudes cognitives comme l'intelligence en général, sur des habiletés comme la visualisation spatiale et sur des problèmes comme les difficultés de lecture (Bee et Boyd 2011, p. 6)¹³⁴.

D'emblée, cette déclaration semble contredire tout à fait la découverte de Singer présentée plus tôt selon laquelle la faculté de perception visuelle, à la base de l'apprentissage, n'est pas innée. Elle nécessite une maturation du cortex visuel qui n'est pas prédisposée génétiquement, mais dépend de l'expérience. Cependant, les expériences de Singer démontraient également que pour qu'aient lieu les transformations nécessaires à la maturation du cerveau, il ne suffisait pas que certains objets figurent dans le champ de perception de l'enfant, il fallait que ce-dernier soit attentif aux impressions visuelles issues de

¹³⁴ Richard Cloutier et André Renaud rapportent le même genre d'affirmations et s'interrogent, après avoir présenté les travaux sur l'hérédité génétique, sur la « tendance à surestimer le rôle de l'environnement dans le développement psychologique en allant parfois jusqu'à nier la possibilité d'une fonction héréditaire significative ». Ils attribuent cette tendance à une volonté de pouvoir façonner l'organisme. Ils soulignent que pour ce qui concerne les animaux, il est tout à fait admis que les caractères génétiques sont d'une importance majeure et constatent que « chez l'humain, il peut parfois être difficile d'admettre les limites que nous impose notre bagage héréditaire. L'illusion de pouvoir changer, se transformer, se développer, est plus séduisante que le fatalisme imposé par la génétique » (R. Cloutier et A. Renaud, *Psychologie de l'enfant*, 1990, p. 68-72).

l'environnement. Concernant les aptitudes cognitives, Denis Noble, pionnier de la biologie des systèmes, écrit ceci :

Alors qu'il est relativement aisé de déterminer les gènes impliqués dans les fonctions de bas niveau et les protéines pour lesquelles ils codent, il est autrement plus difficile d'identifier les gènes qui interviennent dans les fonctions supérieures. Il nous faudrait un manuel qui donne la liste complète des fonctions dans lesquelles est impliqué un gène, et la manière dont il contribue à chacune d'entre elles. Mais, la nature ne nous fournissant pas un tel manuel, il nous revient de l'établir nous-mêmes, ce qui est le projet de recherche de l'« ontologie génique ». Pour le mener à bien, il faut aller au-delà des gènes et des protéines. Et il faut étudier les fonctions des niveaux les plus élevés. Telle est la raison essentielle pour laquelle je m'oppose à la métaphore si sympathique qui décrit le génome comme le « livre de la vie ». [...] Le « livre de la vie », c'est la vie elle-même. Elle ne peut être réduite à l'une de ses bases de données. [...] **Il reste beaucoup à faire avant que l'information génétique que nous avons découverte puisse faire sens** (Noble 2007, p. 31-32, je souligne).

Pierre Roubertoux va dans le sens de Noble et précise qu'un nombre très imposant de gènes est lié aux comportements et à la cognition, ce qui rend difficile l'établissement de relations directes. Il explique également que le rôle des gènes n'est pas fixe, il varie de façon indéterminée. Par conséquent, il est très difficile de prédire ce qu'il transcrit dans le phénotype.

En effet, 1370 gènes ont été identifiés pour les seuls déficits cognitifs et le génome humain ne porte pas plus de gènes que celui de la souris (24 000). **L'idée d'une correspondance de chaque phénotype, comportemental ou autre, avec un gène est donc fautive**, à quelques exceptions près. Avec elle, l'argument le plus fort en faveur d'une spécificité des effets de chaque gène, donc un soutien de poids au déterminisme génétique.

En principe, et on l'a cru longtemps, la protéine est la traduction exacte du gène; d'où la règle : un gène – une protéine. Dans ce cas, le gène détermine la protéine. En fait, on s'aperçoit que ce n'est pas exact. Entre l'ADN et l'ARN, il se passe des choses récemment découvertes et qui vont introduire une part d'indétermination dans le passage de l'ADN à l'ARN. Un seul gène peut être à l'origine de milliers d'ARN différents et par conséquent de protéines différentes. [...] **Recevoir le gène d'un de ses ascendants, même si on connaît la structure des successions de base reçues, ne permet pas d'inférer l'ARN qui sera transcrit.** [...]

Les gènes dialoguent, le phénotype est le produit de ce dialogue. On parle de dialogue ou d'interactions entre les gènes. En fait, ce ne sont pas les gènes qui dialoguent, mais les produits des gènes qui interagissent. Comme dans toute interaction, la mise en présence de deux éléments induit une résultante qui est autre chose que l'addition des deux éléments. [...]

Un [...] exemple permettra de saisir l'ampleur de ces interactions. Les génomes de l'homme et des primates non humains, gorille et chimpanzé, diffèrent par 400 gènes environ dont 80 sont cruciaux pour le fonctionnement du cerveau. Suffirait-il de ces 80 gènes pour expliquer l'humanité, la création de la pénicilline et la composition de *Tristan und Isolde*? En fait, il apparaît que ces 80 gènes ne sont pas importants par eux-mêmes, mais par les modifications de fonctionnement qu'ils imposent à 35 % du génome, soit à 9000 gènes dont la majorité est fonctionnelle dans le cerveau. Alors, direz-vous, comment peut-on parler de la fonction d'un gène? C'est que toute science, à un moment, passe nécessairement par une étape réductionniste (Roubertoux 2007, p. 70-76, je souligne).

Plus encore, il semble que la présence d'un gène ne garantisse en rien qu'il entre en fonction. Il peut être sollicité selon les besoins par les cellules. En outre, l'expression du gène est multifonctionnelle et varie selon l'organe ; pour ce qui concerne le cerveau sa fonction varie selon la structure cérébrale pour laquelle il agit. Roubertoux en donne pour exemple une expérience effectuée sur des souris chez

lesquelles le gène de la dopamine hydroxylase avait été détruit, provoquant une carence généralisée en dopamine, avec pour résultat de multiples « désordres comportementaux », dont « une perte d'appétit suivie d'une sous-nutrition fatale, d'un évitement des solutions sucrées qu'affectionnent les souris non déficientes en dopamine et d'une incapacité à construire un nid » (Roubertoux 2007, p. 77). On peut rétablir les fonctions affectées, explique Roubertoux, en injectant de la dopamine dans le cerveau. Cependant, il faut le faire à des endroits précis pour que cela ait un effet et celui-ci diffère selon la région où on réalise l'application. Ainsi, dans certaines structures cérébrales, l'injection n'a aucun impact alors que dans le *putamen* caudé latéral elle « restaure l'appétence pour la nourriture : les souris s'alimentent et ne meurent plus de sous-nutrition », dans une autre structure, elle réhabilite la souris à construire un nid, alors que dans une troisième, elle « rétablit l'attrait des boissons sucrées » (Roubertoux 2007, p. 77). Ainsi, le gène et ce qu'il produit ne peuvent pas être considérés indépendamment de l'organe ou de la structure cérébrale où il intervient ; « la structure cérébrale est la condition tout aussi indispensable qui spécifie l'effet du gène sur un comportement » (Roubertoux 2007, p. 77). Cependant, la complexité ne s'arrête pas là, parce que la production d'un gène dépend parfois de celle d'un autre gène : « souvent les gènes sont organisés en cascade : les produits du gène A étant requis pour la production de la protéine du gène B, lui-même requis pour C et ainsi de suite » (Roubertoux 2007, p. 77). Par conséquent, il est pour le moins aventureux de vouloir « imputer le phénotype à un gène » plutôt qu'à un autre.

De l'ADN à la protéine, puis à la réalisation du phénotype, le message porté par l'ADN passe par un certain nombre d'étapes qui diversifient la nature du message initial. Incontestablement, chaque étape s'accompagne d'un accroissement de la quantité d'information. La réduction de la rigueur de la prédiction est le prix à payer pour ce gain d'information. Nul ne sait, partant de la succession de paires de base qui constitue un gène, ce que sera la succession d'acides aminés constituant l'ARN, dans telle cellule du cervelet, du cortex frontal et du foie. Il est difficile d'envisager l'interaction entre le produit d'un gène et les produits des autres gènes de l'organisme. Le phénotype n'est donc pas isomorphe au génotype. Si le phénotype neuronique ou cérébral n'est pas isomorphe au génotype, l'émergence comportementale du cerveau ne lui est pas non plus isomorphe. De sorte que la dégradation de la causalité, conséquence du processus qui s'opère chaque fois qu'un niveau supérieur intègre un niveau inférieur, semble être une propriété de la matière vivante (Roubertoux 2007, p. 80).

Par ailleurs, le cerveau lui-même n'est pas statique, mais se modifie constamment en réponse à nos perceptions, à nos pensées et à nos actions (Ratey 2002, p. 11). Sa plasticité et sa complexité font en sorte qu'il est pratiquement impossible, selon le Dr. John J. Ratey, de prédire de façon précise l'effet d'un facteur donné, y compris d'un gène, sur le cerveau. « Genes do contain directions for much of the brain's initial development, yet they have no absolute power to determine how the brain will respond. [...] Thus, scientists can no more predict how a given brain will express a gene than predict what a tropical jungle will look like in thirty years » (Ratey 2002, p. 11).

Les observations qui précèdent sont importantes parce qu'elles permettent de faire ressortir la difficulté d'identifier clairement ce qui appartient à la génétique et à l'hérédité dans le développement humain. Or il semble parfois qu'on attribue à la génétique ou à l'hérédité tout ce qui ne peut vraisemblablement pas constituer un caractère acquis, sans nécessairement qu'il soit possible de vérifier s'il s'agit véritablement de caractères génétiques. Il existe aussi des approches dites interactionnistes, qui tiennent compte à la fois des facteurs biologiques et de l'environnement. Cependant, il n'est pas plus facile de vérifier scientifiquement l'effectivité réelle de l'environnement ni de préciser quel facteur environnemental ou culturel précis est impliqué dans un caractère particulier chez un certain individu, sauf peut-être dans des cas extrêmes. Toutefois, des chercheurs ont développé une approche très sophistiquée qui établit une différenciation des environnements, familial, scolaire, religieux, voisinage, travail, et permet de prendre en compte des dimensions temporelles et autres. C'est ce qu'on appelle la perspective écologique. Il s'agit là de développements très intéressants de la recherche, qui peuvent nourrir un portrait global des influences environnementales et culturelles auxquelles l'enfant est soumis au cours de sa vie. Cependant, les données générales ne permettront jamais, à elles seules, d'établir des certitudes concernant un cas particulier et d'expliquer comment il se fait que, dans des circonstances analogues, Jeannot est résilient alors que François ne l'est pas.

On a souvent recours aux études réalisées sur les jumeaux identiques pour arriver à départager l'hérédité de ce qui résulte de l'environnement. Ainsi pour illustrer l'importance de l'effet génétique, Ratey rapporte le cas de jumeaux séparés à cinq semaines, élevés en Ohio dans des villes et familles différentes et qui purent se rendre compte lors de leur réunion à trente-neuf ans qu'ils avaient tous deux marié une femme prénommée Linda dont ils avaient divorcé et s'étaient tous deux remariés à une femme nommée Betty. En outre, ils étaient tous deux de gros fumeurs de cigarettes Salem, buvaient la même sorte de bière, aimaient les courses de voitures, détestaient le baseball et prenaient leurs vacances sur la même plage de Floride (Ratey 2002, p. 33-34). Les recherches effectuées par le Minnesota Center for Twin and Adoption Research sur 7000 paires de jumeaux, ajoute Ratey, ont montré que « de nombreux traits peuvent être dirigés par les gènes, incluant l'aliénation, le leadership, la vulnérabilité au stress et même les convictions religieuses et le choix de carrière » (Ratey 2002, p. 33-34). Si on met en perspective ces observations relatives aux jumeaux avec les informations présentées plus haut sur la difficulté d'établir un lien entre les gènes et un caractère spécifique, on ne peut qu'être perplexe. D'autant plus si on commence à considérer que le prénom de l'épouse, le choix d'une marque de cigarette et de bière et les préférences en matière de loisirs peuvent avoir un caractère génétique! Toutefois, Ratey rapporte aussi un cas de jumeaux séparés à la naissance dont un seul serait devenu schizophrène à l'âge adulte, soulignant que l'environnement devait alors être le facteur dominant. D'autres recherches sur des

jumeaux, poursuit Ramey, « ont montré que l'environnement peut mitiger ou exagérer l'effet des gènes; les jumeaux élevés par les parents vivant dans un centre-ville "tough" démontraient plus de comportements agressifs et violents que leurs pairs élevés en banlieues » (Ramey 2002, p. 34). En fin de compte, selon Ramey, on doit donc retenir que ce qui compte ce n'est jamais simplement la nature ou simplement l'environnement, mais l'interaction entre les deux. Cependant, un autre élément est nécessaire selon lui : la volonté humaine.

Genes do not make a man gay, or violent, or fat, or a leader. Genes merely make proteins. The chemical effect of these proteins may make the man's brain and body more receptive to certain environmental influences. But the extent of those influences will have as much to do with the outcome as the genes themselves. Furthermore, we humans are not prisoners of our genes or our environment. We have free will. Genes are overruled every time an angry man restrains his temper, a fat man diets, and an alcoholic refuses to take a drink. On the other hand, the environment is overruled every time a genetic effect wins out, as when Lou Gehrig's athletic ability was overruled by his ALS. Genes and the environment work together to shape our brains, and we can manage them both if we want to. It may be harder for people with certain genes or surroundings, but "harder" is a long way from predetermination (Ramey 2002, p. 34).

Il y aurait donc non seulement la nature, l'environnement, mais aussi un troisième élément, comme le percevait Singer, que Ramey attribue à l'individu. D'autres nomment ce troisième élément « le modèle interne de l'expérience » (Bee et Boyd 2011, p. 9). Il semble en effet que certains théoriciens refusent de s'arrêter à l'aspect extérieur de l'expérience humaine pour accorder une importance déterminante à la façon dont l'être humain interprète ce qui lui arrive. « Selon l'approche du modèle interne, l'effet d'une expérience dépend moins de ses propriétés objectives que de la signification qu'on lui donne » (Bee et Boyd 2011, p. 9). Le fondement de cette théorie repose sur l'idée que l'enfant « se construit très tôt un ensemble de suppositions, d'attentes et d'hypothèses sur le monde, sur lui-même et sur ses relations avec les autres, à travers lesquelles il filtre toutes ses expériences » (Bee et Boyd 2011, p. 9). C'est à partir de ces constructions que l'enfant développe des modèles internes, dont celui qui le définit lui-même comme « je », qui teinteront son interprétation du monde, des relations et événements qu'il rencontre. Le concept de modèle interne, estiment Helen Bee et Denise Boyd, « éclaire la continuité du comportement et permet en outre de mieux comprendre qu'une même expérience puisse avoir des répercussions différentes sur bien des gens » (Bee et Boyd 2011, p. 9).

La question, dès lors, est de savoir à partir de quand et comment s'organise ce troisième élément, ce modèle interne, cette individualité ou cet état de l'être. À partir de quand est-il possible de percevoir une interprétation personnelle de l'expérience? Nous avons cet enfant qui naît, dont il n'est pas possible de savoir comment les gènes vont agir sur son cerveau. Cerveau qui, par ailleurs, est totalement plastique, ouvert à toute possibilité. Dans ce cerveau, « les réseaux qui contrôlent les fonctions de base dont nous avons besoin pour survivre – battement du cœur, contrôle de température, respiration – sont

déjà connectés à la naissance » (Ratey 2002, p. 34). Cependant, la grande majorité des réseaux sont à organiser et il existe, nous dit Ratey, « davantage de façons possibles de connecter les neurones du cerveau qu'il y a d'atomes dans l'univers » (Ratey 2002, p. 20). C'est par l'apprentissage, en relation avec son environnement, que l'enfant établit ces connexions. C'est aussi par la stimulation et l'apprentissage qu'il met à profit les réseaux déjà édifiés pour des missions spécifiques comme la vue, le babillage, la mémoire, et qui seront élagués s'ils ne sont pas utilisés (Ratey 2002, p. 26). Or, l'apprentissage n'est pas quelque chose d'instantané, même si l'environnement est propice et stimulant. Il faut donc quelque part, dès le début, que des choix soient faits pour établir les connexions grâce auxquelles le bébé peut entrer en relation avec son environnement. La façon précise dont les connexions entre les neurones s'organisent à un certain moment est déterminée, nous dit Ratey, par « la combinaison de caractères génétiques, l'environnement, la somme des expériences que nous avons imposées à notre cerveau et l'activité par laquelle nous le bombardons maintenant et à chaque seconde » (Ratey 2002, p. 26). On doit comprendre ici qu'il n'y a jamais que la nature et l'environnement. Dès le départ, il y a une activité, il doit y avoir une activité, mais d'où vient cette activité? Ratey parle de libre volonté humaine, mais celle-ci est-elle possible dès la naissance? Pour cela, il doit y avoir, dès le départ, quelque chose de plus que la nature et l'environnement. C'est aussi ce qu'il ressortait de l'expérience de Singer et la raison pour laquelle il a trouvé nécessaire d'introduire un troisième facteur pour expliquer l'humain, soit : « l'état dans lequel le cerveau se trouve à chaque fois qu'il est en interaction avec l'environnement » (Kranich 2006a, p. 27). Cet état n'est pas physique puisqu'il préside à l'influence de l'environnement physique et à celle de la génétique.

Cet état, cette volonté, on peut les voir à l'œuvre dans la présentation que fait le pédiatre T. Berry Brazelton de son travail auprès des bébés prématurés ayant des troubles cérébraux. Dans le premier extrait, il explique comment il procède pour vérifier leur sensibilité; dans le second, il illustre ce qu'il entend par feed-back interne, qui est une sorte de satisfaction intérieure d'avoir réussi quelque chose :

Si vous avez un petit bébé, que vous lui dites : « Eh, toi, comment ça se fait, tu ne te tournes pas quand tu entends ma voix? » Si ce nouveau-né commence à froncer les sourcils, bouge la tête et finalement se tourne vers le son de votre voix et si, lorsqu'il trouve votre voix, il vous regarde avec l'air de dire : « Ah, enfin tu es là », tout va bien (tiré de Dugnat 1997, p. 38).

Lorsqu'un nouveau-né sans problème se réveille et perd un peu son contrôle, il utilise ses réflexes cérébraux pour renforcer ses contrôles de façon à pouvoir voir et écouter le monde. Il utilise son réflexe tonique du cou, puis le réflexe de la bouche et va peut-être essayer d'introduire son pouce dans sa bouche et soupirer. Tout son visage s'éclaire et vous pouvez y lire : « Voilà, c'est ça que je voulais faire ». Il le dit et pourtant il s'agit d'un nouveau-né. Piaget ne voulait pas le croire lorsqu'on en parlait, mais il y a cette lumière dans le visage du bébé (tiré de Dugnat 1997, p. 41).

Comment lire le second extrait sans s'interroger sur la vraisemblance d'une « utilisation des réflexes cérébraux »? Par définition, un réflexe est automatique, incontrôlable. On ne peut pas l'utiliser

volontairement, d'autant plus s'il s'agit de réflexes « cérébraux », inconscients et relevant d'une région du corps hors de notre champ de perception. Par ailleurs, qui est ce « il » qui veut renforcer ses contrôles? Si l'individualité se construit avec l'expérience, elle ne peut pas être déjà présente. Se pourrait-il que, pour ne pas remettre en question les *a priori* matérialistes, on tente d'élargir le concept d'inné à tout ce qui est là dès la naissance plutôt que de s'interroger sur la possibilité de le comprendre autrement? Cela est particulièrement frappant dans ce qu'écrit le pédopsychiatre Daniel Stern :

Il est important de vous rappeler que je parle du bébé en relation et que l'interaction est le mode de stimulation du bébé. Cette interaction, pour le bébé, est tout à fait comparable à un spectacle « sons et lumières ». **Il est participant** et observateur de cette situation. Le spectacle est toujours changeant. Il est toujours en devenir. Le bébé, en tant qu'acteur, a la **capacité innée** de découper ce flux de stimulations en des unités qui peuvent avoir du sens ou qui peuvent être les séquences d'un approfondissement de la compréhension de ce qui se passe. Pour lui, découper ce flux est simple. Il le fait de la même manière que nous pouvons le faire avec une phrase musicale ou un pas de danse : c'est non verbal. Pour ce faire, il a beaucoup de **capacités innées**, comme les préférences pour certaines formes par rapport à d'autres, comme la capacité, très forte, de **sélectionner ce qu'il veut voir** ou entendre. Quand **il fait le choix** ou comme il est forcé d'investir ce flux, d'entrer en relation avec cette stimulation, il y a un changement automatique dans son état lui-même, et ce changement est quelque chose de dynamique : c'est aussi comme un flux, mais interne celui-là, qui va maintenant arriver en parallèle et accompagner le flux externe. **Il sait** bien ce qui est externe et interne (cette distinction n'est pas un grand problème pour lui). [...]

Par rapport à ce flux, pour le bébé, le fait que la stimulation soit auditive, ou visuelle, ou tactile, n'est pas tellement important : il laisse venir ce flux et il traduit directement cela dans le registre des sentiments. [...] Quand il regarde et quand il rentre dans son monde interactionnel, l'enfant va être tout le temps baigné dans des sentiments qui changent sans cesse et dans **des motivations qu'il peut voir chez les autres et chez lui**.

Je construis mon « paysage du bébé » en utilisant comme tremplin des données de psychologie développementale. Il faut commencer par les **états**. [...] Quand je parle, moi, des états, j'entends par là non seulement les états d'activation ou d'éveil, de sommeil, mais aussi ceux de faim, d'excitation, d'enthousiasme, de joie, de colère, de tristesse, d'attachement, d'angoisse, d'anxiété. Tous, pour moi, sont des **états, à la fois affectifs et physiologiques**. [...]

Il n'y a pas que ce concept des états qui soit utile, mais aussi la connaissance de ce qui est **inné** au processus mental du bébé et qui lui permet de construire un paysage, ce qui n'est pas si simple. Parmi ces éléments **innés**, il y a d'abord toutes les préférences pour les voix, les visages, etc., mais aussi le système qui lui permet de distinguer entre le bruit et un signal. [...] Il est « **précâblé** » pour **savoir** automatiquement que, s'il peut connaître la forme tactile d'un objet, **il va savoir** quelle est la forme visuelle de cette chose sans aucune expérience antérieure. L'expérience première de Meltzoff est simple : on prend un bébé de trois semaines, on lui met un masque, on lui donne un biberon qui est bizarre, qu'il n'a jamais sucé ou bu; il suce. On enlève ensuite la sucette, on la pose à côté d'une autre, qui est également bizarre et jamais sucée. On enlève le masque et l'enfant va regarder tout de suite celle qu'il a sucée. Or **cela est théoriquement impossible** et pose beaucoup de problèmes dans la position piagétienne par exemple, ou dans les théories de l'apprentissage, parce qu'en fait l'enfant nous prouve qu'il peut directement traduire une certaine connaissance tactile en une connaissance visuelle. Une des raisons en est qu'il peut **avoir des représentations indépendantes** du canal sensoriel initial, qu'on appelle supramodales ou amodales. Je redis qu'on a l'impression que ces représentations sont plutôt le « sentiment » de quelque chose que des perceptions visuelles ou tactiles d'un objet à proprement parler. Le bébé peut faire la même transformation d'une stimulation auditive en une représentation visuelle qu'il le fait avec une stimulation tactile.

Une autre capacité **innée** de l'enfant, essentielle pour construire son paysage est celle qui lui permet de **construire les catégories de l'expérience**. Sur ce point-là, on a l'impression que dans ce flux de stimulations, ce spectacle, chaque fois qu'un scénario revient il peut le reconnaître (tiré de Dugnat 1997, p. 47-50, je souligne).

Si nous avons choisi de présenter un si grand extrait, c'est parce que Stern est un psychiatre mondialement reconnu, crédible et que ses observations sont éloquentes. Notre objet n'est certainement pas de questionner ce qu'il perçoit, mais de constater la différence entre ses observations et ce qu'il est permis de comprendre à la lumière des informations précédentes concernant le processus de maturation du cerveau. Si on traduit le terme « inné » par « génétique », la plupart des observations à caractère cognitif paraissent invraisemblables. Stern reconnaît d'ailleurs que certaines de ses observations sont « théoriquement impossibles ». Cependant, il lui apparaît clairement que l'enfant est actif. Il « sélectionne », il a des « préférences », il semble avoir une forme de connaissance. Ce qu'il exprime est une forme de maturité psychique plutôt que physiologique. C'est peut-être la raison pour laquelle Stern ne parle pas de génétique, mais de caractères « innés », sans préciser d'où ils peuvent bien venir.

Si on veut tirer les conséquences de ce qui est démontré plus haut, on doit admettre que pour que l'enfant parvienne à percevoir et prendre conscience des objets qui l'entourent, il doit déjà se sentir interpellé par eux, il doit être dans un état qui permet d'être attentif à ces objets. Nous avons déjà démontré qu'il en est de même pour n'importe qui, que notre capacité à percevoir les choses dépend en grande partie de notre expérience et de nos connaissances. Ceci est facilement compréhensible pour un adulte. Cependant, pour ce qui concerne le nouveau-né, cela nous oblige à admettre qu'il doit, lui aussi, être prédisposé. Cependant, cette prédisposition, ce caractère « inné », n'a rien à voir avec le corps physique ou avec la génétique, mais avec l'âme porteuse du moi de l'enfant. « Jamais les nourrissons ne pourraient appréhender la forme et la signification des objets si leur âme n'était pas déjà prédisposée à cette activité représentative » (Kranich 2006a, p. 49). Par conséquent, il est tout à fait pertinent de considérer qu'il s'agit d'une manifestation de la préexistence spirituelle de l'enfant. De même, la facilité ou la difficulté à apprendre, à développer certaines facultés, les talents, les dons dépendent de ces prédispositions, c'est-à-dire de ces dispositions qui ont déjà fait l'objet d'un travail individuel¹³⁵. Elles illustrent ce que Steiner veut dire ici :

¹³⁵ Au sujet des dons ou des talents, E.M. Kranich souligne que pour développer une faculté, il faut un effort volontaire et de la pratique et, qu'à cet égard, « un talent est toujours l'expression d'un stade de développement avancé » et que l'attribution d'un talent inné à la génétique pose un problème de taille. « Personne n'a jamais pu comprendre comment un certain talent pouvait apparaître génétiquement ». Référant aux études du Minnesota Center for Twin and Adoption Research soulignant les ressemblances observées chez les jumeaux élevés séparément - « une certaine façon de rire à tout propos ou d'éternuer bruyamment, le besoin de se draper dans des vêtements voyants, la manie de compter constamment des objets, la même attirance pour une marque de cigarette ou de pâte dentifrice » -, E.M. Kranich estime qu'elles sont « autant de particularités qui apparaissent dans la vie sans qu'il soit besoin de faire un effort individuel ». Cela illustre, selon lui, le fait que « Les caractères héréditaires représentent en fin de compte la part non individuelle de la personnalité! Nous entendons par non-individuel tout ce qui n'a pas pu être acquis par l'individu lui-même ». Or, poursuit-il, « ce qui porte un caractère individuel ne se trouve manifestement pas dans le répertoire des modes de comportements héréditaires ». Les études sur les jumeaux en témoignent en précisant que plusieurs d'entre eux « éprouvent le besoin, au cours des années, de développer une identité propre [...] et cultivent alors

En tant qu'être physique, je descends d'autres êtres physiques, puisque je suis revêtu d'une forme commune à toute l'espèce humaine. [...] En tant qu'être spirituel, je possède ma propre forme, comme j'ai ma propre biographie. Je ne peux donc avoir hérité cette forme que de moi-même. Et, puisque j'ai apporté en naissant des aptitudes non point indéterminées, mais au contraire bien définies, qui ont déterminé le cours de ma vie comme en témoigne ma biographie, le travail que j'ai accompli sur moi-même ne peut pas n'avoir commencé qu'à ma naissance. Il faut qu'en tant qu'homme spirituel j'aie existé avant ma naissance. Je ne puis avoir vécu dans mes ancêtres, car leur être spirituel diffère du mien. Leur biographie n'explique pas la mienne. Il faut qu'en tant qu'être spirituel, je sois la reproduction d'un être de même nature que moi (Steiner 1984c, p. 83).

5.1.2 Le corps, l'âme et l'esprit

Par conséquent, il n'est pas possible de véritablement comprendre le développement humain sans considérer l'esprit qui y préside et l'âme grâce à laquelle il s'empare du corps. Il convient donc maintenant d'examiner plus avant ces trois constituants de l'être humain et de voir comment on peut les relier les uns aux autres concrètement¹³⁶. Pour ce faire, nous pouvons prendre pour point de départ l'expérience humaine telle qu'elle peut être vécue par chacun afin de mieux saisir comment se présente le monde de l'âme, qui sert de jonction d'une certaine façon entre le corps et l'esprit. Cette expérience, déjà présentée plus longuement dans un chapitre précédent, peut se résumer comme suit : c'est par la perception sensorielle que l'être humain entre d'abord en contact avec le monde, pour élaborer ses représentations. Il s'agit là d'une véritable activité et non d'un processus passif¹³⁷. Les représentations

certaines aptitudes, certains intérêts, ou se livrent à certaines activités dans le but déclaré d'affirmer leur autonomie ». Dans de tels cas, les acquis n'ont rien à voir avec l'hérédité. E.M. Kranich rapporte, en outre, le cas de deux vraies jumelles adoptées et élevées par des familles différentes. « L'une, très douée pour la musique, devint pianiste alors que sa sœur était incapable de jouer la moindre note. Une des mères adoptives donnait des leçons de piano à la maison – mais il s'agit de celle qui s'occupait de la fille non musicienne. Cette mère offrait pourtant à la petite fille [...] un modèle et la possibilité de cultiver ses aptitudes au piano. [...] La mère adoptive de l'autre sœur jumelle par contre n'était pas musicienne... » (E.M. Kranich, *L'enfant en devenir*, 2006a, p. 44-45).

¹³⁶ C'est dans son livre *Des énigmes de l'âme* que R. Steiner publie, en 1917, les résultats de longues années de recherche et d'investigations spirituelles concernant les liens entre le corps et l'âme. La présentation qu'il en fait ne constitue qu'un résumé, mais il aura l'occasion de préciser davantage ses découvertes lors de la formation offerte aux futurs enseignants de la première école Waldorf, dont on trouve la version écrite sous le titre *Nature Humaine*.

¹³⁷ Nous avons présenté plus tôt l'argument de R. Steiner pour démontrer que sans l'activité du sujet, sans l'introduction de la pensée dans la perception, le monde extérieur demeurerait au stade d'un tout insignifiant. Nous avons aussi rapporté que la présence opérationnelle d'un sens, après une opération, n'est pas une garantie suffisante pour parvenir à voir (p. 115-116). Rainer Patzlaff soutient que la science connaît aujourd'hui la raison de cet échec : « voir n'est pas un processus passif durant lequel l'œil recevrait simplement des stimuli lumineux que le monde lui ferait parvenir; il s'agit au contraire d'un processus actif au plus haut degré. Car les images du monde que nous croyons obtenir en un clin d'œil doivent en réalité être tout d'abord "élaborées" par des mouvements complexes des muscles oculaires avant de parvenir à la conscience ». Or, ces mouvements complexes ne sont pas automatiques, « ils opèrent de la manière la plus individuelle qui soit » soutient R. Patzlaff et « varient également pour un individu donné en fonction de ce qui s'offre à sa vue et de ce qu'il voudrait voir ». En appui à ces affirmations, il réfère à des expériences menées par Alfred Yarbus, permettant de « suivre le parcours des yeux pendant que l'on regarde un objet à l'aide d'appareils spéciaux qui notent le chemin d'une visée à l'autre de sorte qu'une sorte de relevé de traces apparait ». Il a pu être observé, par exemple, que « si l'on montre [...] à un sujet la photo d'un visage, on voit sur le relevé que les yeux et la bouche ont été visés à de nombreuses reprises, alors que des parties du visage moins significatives, comme le contour, ne l'ont été qu'en passant. [...] Cela nous montre que le regard, loin de suivre un parcours schématique, s'oriente d'après ce qui revêt de l'importance pour le sujet qui regarde. C'est son intérêt qui dirige ses yeux ». R. Patzlaff rapporte une autre expérience menée par A. Yarbus (*Eye movements and Vision*, New York, 1967) et qui démontre l'intentionnalité de la vision : « il présenta à ses sujets un tableau sur lequel figuraient plusieurs personnes accueillant un visiteur inattendu dans un appartement. Quand il demandait aux sujets l'âge des personnages, leurs yeux examinaient intensément les visages un par un, comme le relevé en atteste; quand la question portait sur le niveau de vie de la famille, les yeux se dirigeaient essentiellement vers les meubles, les tableaux accrochés aux murs, etc. [...] Quand on demandait combien de temps l'hôte était

sont des images que nous nous formons à partir des phénomènes, on peut donc voir dans le domaine des représentations, de la pensée, une première manifestation des forces de l'âme. Cependant, notre expérience du monde se poursuit et elle éveille en nous des sentiments. Nous sommes d'abord sortis faire une promenade et nous avons pu observer les roses et nous en faire une image, mais nous avons aussi ressenti le plaisir ou le bonheur devant leur beauté et l'émanation de leur parfum. Le plaisir, le bonheur ont pénétré plus profondément dans notre être que l'image des roses. C'est pourquoi on peut dire que « l'intériorité de la vie de l'âme ne commence en fait qu'avec les *sentiments* » (Kranich 2006a, p. 33). Désireux d'apporter avec nous une part de ce bonheur, nous avons voulu cueillir un bouquet de ces fleurs. Cette volonté, qui nous amène à intervenir dans le monde extérieur, représente la troisième manifestation des forces de l'âme. Ce qui est éprouvé dans la volonté c'est l'expérience d'être soi-même à l'origine d'un mouvement ou d'un geste qu'on peut constamment freiner ou poursuivre. « C'est une activité de l'âme qui renaît sans cesse, parce qu'elle est constamment renouvelée. Et l'on éprouve que, de toute évidence, on est soi-même ce qui provoque ce surgissement toujours renouvelé » (Kranich 2006a, p. 34). C'est pourquoi Kranich souligne qu'il n'est pas juste de vouloir confondre et réduire la volonté à un influx nerveux, comme celui qu'on peut provoquer artificiellement par une excitation électrique, car dans ce type d'expérimentation il manque précisément ce qui caractérise le mouvement volontaire : « l'expérience de produire soi-même le mouvement » (Kranich 2006a, p. 34).

Ces trois manifestations de l'âme se trouvent toutes dans l'observation que Stern fait des bébés et nous pouvons également les deviner dans les observations de Brazelton. C'est aussi sur elles que repose le chemin de la liberté tel que le présente Steiner. En effet, nous avons expliqué, plus tôt, que non seulement la pensée, mais aussi le sentiment et la volonté évoluent au cours de la vie. Ils s'interpénètrent et interagissent de plus en plus. La volonté si prompte de l'enfant, ainsi que son

vraisemblablement resté éloigné, alors les regards se limitaient pratiquement à des allers-retours rapides entre le visage de l'hôte et les visages étonnés des membres de la famille. Car où pouvait-on bien trouver la réponse, si ce n'est dans les mimiques et la position de tête des personnes concernées? » Par ailleurs, R. Patzlaff rapporte qu'« une équipe de chercheurs a montré en 1995 [...] comment un entraînement systématique de l'œil influe sur le comportement visuel habituel : on présenta une série de toiles d'abord figuratives, puis abstraites à un groupe d'artistes peintres, à un groupe d'experts en art et à un groupe d'amateurs ne disposant d'aucune expérience dans ce domaine. Les amateurs ne se comportaient pas différemment devant les toiles figuratives et devant les toiles abstraites : procédant à petits pas, ils essayaient d'examiner les détails pour trouver quelque chose de connu. Les peintres et les connaisseurs en art empruntaient, déjà pour les toiles, mais surtout pour les toiles abstraites, un tout autre chemin : ils se livraient d'emblée une reconnaissance globale du tableau par de grandes saccades, intégrant toujours les détails dans le tout et faisant preuve d'une intensité d'observation bien supérieure par des temps de visée prolongés. Ici, littéralement, poursuit R. Patzlaff, deux personnes ont vu la même chose sans toutefois voir la même chose. La manière de regarder est déterminée par les connaissances acquises au préalable. Ainsi, dans le processus de vision vivent d'une part les fruits d'efforts de volonté antérieurs devenus habitude acquise de l'autre, également le vouloir qui, dans l'instant, cherche à découvrir quelque chose de précis » (R. Patzlaff, *L'enfant face aux écrans*, 2014, p. 19-22). De son côté, E.M. Kranich soutient que « Depuis la célèbre *psychologie de la forme* (*Gestalt psychology* de W. Köhler en 1929 et K. Koffka en 1935), on sait que les représentations résultent d'une activité de l'âme. Pour construire la représentation d'un arbre ou d'une maison, il faut rassembler certains complexes de couleurs et de formes et en faire le tronc, le feuillage, ou les murs, le toit, etc. Dans toute perception qui appréhende la forme et la signification d'un objet, nous élaborons une représentation, voire tout un ensemble de représentations » (E.M. Kranich, *L'enfant en devenir*, 2006a, p. 32).

sentiment se pénètrent de conscience, de pensée, alors que la pensée froide se réchauffe grâce au sentiment et prend de la vigueur quand la volonté la saisit. Nous avons illustré comment se manifeste cette interaction (p. 66-67) et comment elle peut s'approfondir au cours de la vie. Chez l'être libre, tel que le présente Steiner, la pensée, le sentiment et la volonté s'interpénètrent totalement jusqu'à former un tout indissociable qui rend possible l'acte libre rempli d'une conscience morale et posé avec amour. Parce que ces trois manifestations de l'âme sont l'expression du Je, de l'être spirituel de l'Homme.

Contrairement à la conception habituelle de l'être humain, qui concentre son attention sur le système nerveux et le cerveau, auxquels elle rattache toutes les manifestations psychiques, pour Steiner, l'ensemble du corps est investi par l'âme. C'est par le corps de forces formatrices ou corps de vie, imbriqué au corps physique jusqu'à la mort, que la vie de l'âme pénètre le corps physique. Pour illustrer ce qui caractérise le corps vivant, qui est en constante autoformation, différemment du corps objet, Kranich réfère à Francisco Varela et Humberto Maturana, qui recourent à la « notion d'organisation *autopoétique* : on peut *caractériser un être vivant en disant qu'il s'engendre lui-même en permanence* » (Kranich 2006a, p. 53). Ce qui est essentiel dans cette notion, souligne Kranich, c'est « le fait de s'auto-engendrer en permanence. La matière assimilée dans ce processus vivant change sans cesse. C'est elle qui donne au corps vivant l'apparence d'un corps-objet » (Kranich 2006a, p. 53). Ainsi il devient possible de réaliser que le corps objet n'a pas d'existence réelle, indépendante du corps vivant, de dépasser l'idée d'un « double aspect » du corps, objet et vivant, et de voir le corps humain comme un organisme, « une totalité fondée en elle-même » (Kranich 2006a, p. 53). Dans l'anthropologie de Steiner, c'est le corps de vie qui préside à l'activité modelante et constructrice de l'organisme physique humain, mais il n'agit pas de l'extérieur, il pénètre totalement le corps. « Dans l'organisme vivant, il n'y a aucune séparation entre ce qui engendre et ce qui est engendré », écrit Maturana (Kranich 2006a, p. 54). C'est donc dans l'organisme vivant, comme totalité, que l'âme agit.

5.1.3 La tripartition du corps

Du point de vue du corps physique, l'humain apparaît comme un être tripartite dans lequel les processus de vie apparaissent de façon différenciée. Il se caractérise d'abord par sa capacité, grâce à ses sens, de percevoir le monde extérieur. Ces sens sont reliés au système nerveux et, avec le cerveau, constituent ce que Steiner appelle « l'homme neurosensoriel ». Ici, la vie est au ralenti, c'est pourquoi elle se manifeste non pas dans un mouvement dynamique, mais par la création de formes. Dans les nerfs, « le tissu vivant de l'organe en vient alors à sécréter de la substance. C'est de cette manière que la myéline se dépose pour former une gaine autour de certaines fibres nerveuses (neurites) » (Kranich 2006a,

p. 55). On peut observer la même tendance à la fixité de la forme dans les os. C'est dans la tête que ces processus sont dominants. Un autre type de manifestation de vie apparaît dans le processus rythmique, qui se révèle plus particulièrement au niveau du tronc, dans les organes du cœur et des poumons. Ce processus, Steiner l'attribue au système rythmique du corps : « il faut entendre ici ce qu'il y a de rythmique dans le système respiratoire, ce qu'il y a de rythmique dans le système de la circulation sanguine, et ce qu'il y a de rythmique dans le système des vaisseaux lymphatiques » (Steiner 2001, p. 40). Ce système « jouit d'une autonomie relative vis-à-vis de l'homme neurosensoriel » (Steiner 2001, p. 40). Par ailleurs, on peut observer dans le corps physique des fonctions débordantes de vie, qui se concentrent particulièrement dans « *l'organisme métabolique* » (Steiner 2001, p. 40). C'est dans ce domaine du corps, dans lequel on trouve les organes, les muscles et le sang, que les processus de régénération, de reproduction, de renouvellement sont les plus rapides.

À ces trois zones du corps humain, dont l'activité est relativement différenciée, Steiner relie les manifestations de la vie de l'âme. D'une façon générale, écrit Kranich, « les processus de vie sont dominés par la polarité qui oppose la création de formes et la vie du métabolisme »; entre ces deux pôles se trouve la vie rythmique, qui oscille entre « ce qui impulse et ce qui modère » (Kranich 2006a, p. 56). Nous pouvons aisément établir la correspondance avec la polarité déjà identifiée entre la pensée et la volonté, et avec le sentiment qui, entre les deux, oscille entre sympathie et antipathie. La volonté, dynamique, tournée vers l'avenir, embrassant le monde et s'y fondant dans un mouvement chaleureux de sympathie, est une expression débordante de vie, une naissance constamment renouvelée. Steiner situe son domaine privilégié de manifestation dans le système métabolique et les membres. Voici comment Kranich décrit l'impact dynamique de la volonté dans le corps, d'abord dans la musculature, puis dans le métabolisme :

Au niveau du métabolisme [...], les substances n'existent que pour autant qu'elles se reforment sans cesse pour se transformer en d'autres substances et réapparaître pendant quelques instants. Le métabolisme est un processus vivant où jamais rien de solide ni de définitif ne s'élabore. Ce devenir prend un caractère spécifique dans la musculature volontaire. Les substances protéiques du muscle (actine et myosine) qui jouent un rôle essentiel lors de la contraction sont constituées de telle sorte qu'un filament d'actine jouxte immédiatement un filament de myosine, tout en le chevauchant à peine. Quand l'homme contracte un muscle, l'actine et la myosine s'interpénètrent plus fortement, ce qui provoque un durcissement. Nous avons là comme le début d'une combinaison chimique où deux substances s'unissent pour en former une nouvelle. Mais ici la réaction ne fait que commencer. Elle est donc toujours en devenir et peut, à tout instant, passer à un durcissement plus fort ou plus faible, donc entraîner la tension ou la détente du muscle. Il s'agit d'un processus extrêmement dynamique dans lequel le facteur décisif est l'apparition continuellement renouvelée d'un durcissement dans la confrontation avec une résistance extérieure. L'homme fait alors l'expérience d'un effort, parce qu'il doit renouveler en permanence l'action de la volonté. [...]

Quand la volonté agit plutôt intérieurement, elle se manifeste dans les échanges dynamiques de substances qui s'effectuent alors à l'intérieur du corps humain, sans s'insérer comme le font les muscles dans les forces extérieures de la pesanteur, de l'inertie et de l'équilibre. De tels processus de renouvellement incessant dans lesquels la volonté peut se manifester ont également lieu dans le

sang, lorsque celui-ci se reforme ou effectue certains mouvements. Par exemple, quand on saisit volontairement certaines représentations ou certaines pensées, les zones cérébrales concernées sont aussitôt irriguées plus fortement. La concentration de l'activité volontaire en une certaine région du corps se manifeste dans les processus vitaux par le fait que le sang, le substrat corporel de la volonté, afflue plus abondamment vers cette région (Kranich 2006a, p. 57).

Dans notre étude de la volonté, nous avons souligné la difficulté de la définir et d'en saisir la source. Ce qui explique que la philosophie se soit tournée vers une analyse de l'action, perçue comme sa manifestation et plus facile à appréhender, bien qu'elle ne dise rien sur son origine. Cela explique aussi que la volonté soit absente des manuels de psychologie et laisse place au comportement. Pourtant, disions-nous, avant que n'apparaisse le souci d'une explication objective de la volonté, on la percevait comme une faculté de l'âme, au même titre que le sentiment et la pensée. Si Steiner persiste en ce sens, c'est parce qu'il reconnaît la nature spirituelle de l'être humain et que pour lui, la volonté est une manifestation du Je dans l'activité de l'âme. Steiner s'accorde avec tous les penseurs qui ont souligné l'impossibilité de saisir la volonté par la pensée et le fait qu'elle ne peut être connue que par l'observation directe. Pour lui, la volonté est une expression du Je dont nous ne sommes pas conscient. La seule manifestation du Je dans laquelle nous sommes éveillés est la pensée, dans le sentiment, nous sommes à demi éveillés, comme dans un rêve et dans la volonté, nous dormons, nous sommes inconscient. Ce qui est aussi observable dans l'expression physique de la volonté, car nous sommes totalement inconscients des processus vitaux, musculaires, métaboliques et sanguins qui se passent dans notre corps.

Dans le sentiment, nous sommes à demi éveillés, c'est-à-dire que nous percevons nos sentiments quand ils surgissent, comme des réactions à des phénomènes extérieurs. Nous pouvons donc les connaître après les avoir perçus, mais nous ne contrôlons pas leur apparition. C'est dans le système rythmique que Steiner trouve l'expression des sentiments : « la vie du sentiment, en tant que vie psychique, accompagne à la fois la respiration, la circulation sanguine, la circulation de la lymphe, et est rattachée de façon tout aussi directe à ce système que l'est le système de la représentation au système nerveux » (Steiner 2001, p. 41). Du point de vue de l'expérience, on doit déjà admettre que nous vivons nos sentiments davantage dans la région du thorax que dans la tête; chacun peut aussi ressentir la variation des rythmes respiratoire et circulatoire provoqués par certains sentiments. À titre d'exemple, K.E. Schaefer présente des résultats de données expérimentales concernant les effets d'émotions imaginées sur la respiration :

Anger and hate accelerate respiration, which slows down during grief, taking on a gasping character. Imagining love has an opposite effect from the fantasy of sex. The latter speeds up respiration and the former slows respiration ; reverence also slows respiration. Changes in heart rate follow those observed in respiration.

[...] O₂ uptake increases whenever respiration increases, and peaks were observed for hate and sex. Moreover, the respiratory patterns change during the sequence of imagined emotional states (sentic cycles). In anger the expiratory phase becomes dominant, while in joy the inspiratory phase is more pronounced.

These examples demonstrate clearly that respiratory processes serve a special function in providing expression of emotional states such as sympathy and antipathy. These respiratory movements can lead into pronounced gestures such as short, forceful expirations (snorting) as signs of contempt, or the slow and gentle, breathing pattern associated with the expression of sympathy and love (Schaefer 1979, p. 52).

Comme on peut le comprendre, les variations se déroulent à la fois dans la profondeur, selon l'intensité de l'émotion, et dans la fréquence, selon la nature de l'affect, sympathique ou antipathique. Les sentiments de nature antipathique entraînent une accélération du rythme et parfois, comme l'écrit Schaefer, des mouvements d'expiration courts et énergiques exprimant un refus du monde extérieur, une forme d'expulsion de ce à quoi on réagit. Alors que l'inspiration lente qui accompagne la sympathie et l'amour manifeste une ouverture à accueillir le monde en soi. « L'âme agitée par des affects est prisonnière d'elle-même. Dans le calme intérieur, par contre, elle peut s'ouvrir et participer aux choses » (Kranich 2006a, p. 58). Ainsi se manifeste dans le système rythmique le même mouvement de balancier entre la sympathie et l'antipathie qu'on trouve dans le sentiment.

La troisième manifestation du Je à travers l'activité de l'âme est la pensée, expression polaire à la volonté. C'est dans la pensée que l'être humain est éveillé, conscient. Contrairement à la volonté qui est un mouvement de sympathie et d'ouverture vers le monde et vers l'avenir, la pensée en est un d'antipathie, de retrait, de prise de distance et de réflexion. Elle est donc tournée vers le passé qu'elle reflète. Comme le fait la science actuelle, c'est le système nerveux que Steiner identifie comme le domaine privilégié de la pensée. La polarité se poursuit jusque dans le corps, car autant nous ressentons le pouvoir et l'action de nos muscles et nos membres, autant nous n'avons aucune sensation de ce qui se passe dans notre cerveau et dans notre système nerveux. Alors que la volonté nous met en mouvement et que les sentiments affectent nos processus rythmiques, les représentations « ne sont que des images qui n'ont aucune force pour saisir les processus vitaux et y pénétrer » (Kranich 2006a, p. 59). Cependant, il est nécessaire qu'il en soit ainsi, car si les représentations pénétraient dans le corps pour s'y fondre, elles n'auraient plus la distance nécessaire pour nous permettre d'avoir une image du monde, et une perception de nous-même. « Les images mentales restent ainsi relativement indépendantes du cerveau » (Kranich 2006a, p. 59). On peut en faire l'expérience en se représentant une image et en cherchant à situer où elle se trouve. Il y a véritablement un lien avec la tête et le cerveau, mais le plus souvent, l'image ne se trouve pas dans la tête, mais en périphérie. Cette caractérisation tripartite ne doit pas être conçue comme un schéma figé, car tous les systèmes interagissent les uns avec les autres. Elle

doit être perçu comme un outil pour mieux comprendre comment la dimension psychospirituelle de l'être humain se manifeste dans tout le corps, avec un type d'activité prépondérante dans chacun des systèmes.

Ces quelques indications sur l'anthropologie anthroposophique ne constituent qu'une introduction nécessaire. Les informations dispensées par Steiner pourraient faire l'objet d'une thèse en soi, mais nous nous éloignerions de notre objet. Par conséquent, nous poursuivrons cette présentation de l'anthropologie anthroposophique en nous concentrant essentiellement sur ce qui est lié directement à notre questionnement. C'est-à-dire, en quoi la connaissance de l'être humain est-elle nécessaire à l'éducateur pour qu'il soit en mesure de s'assurer non seulement qu'il n'agit pas de façon à bloquer le chemin de l'enfant vers la liberté, mais aussi qu'il puisse faire en sorte d'écartier les obstacles sur cette voie? Ceci nous amène à nous tourner vers le développement de l'être humain, car pour que le *Je* de l'enfant puisse éventuellement se manifester à travers la pensée, le sentiment et la volonté, il faut d'abord que le corps et l'âme grâce et au travers desquels il s'exprime le lui permettent. Si la liberté est du domaine de l'esprit, c'est néanmoins dans un corps physique que l'être humain doit parcourir le chemin pour l'atteindre. En outre, la possibilité d'agir librement implique, selon Steiner, l'imagination morale, qui permet de créer des représentations qui ne sont pas issues du monde sensible et aussi la technique morale qui repose sur la connaissance du monde sensible. Il est donc fondamental pour l'éducateur de savoir favoriser l'épanouissement des facultés qui permettront à l'être de comprendre le monde dans lequel il vit et d'avoir les ressources intérieures pour agir de façon créative. Cela n'est pas donné a priori et dépend du développement approprié de l'enfant.

5.2 Le développement de l'enfant

Il existe de nombreuses théories du développement, qui posent toutes des questions très intéressantes et apportent des informations pertinentes pour la compréhension de l'enfant. Cependant, comme pour la vision de l'être humain, elles portent sur des dimensions diverses et limitées et elles utilisent des méthodes différentes, ce qui empêche d'avoir une vision globale (Cloutier et Renaud 1990, p. 8). Bee et Boyd identifient quatre grands courants théoriques, qui peuvent être classés autrement ailleurs, mais qui semblent couvrir l'ensemble des points de vue : les théories psychanalytiques, qui s'intéressent aux forces intérieures; les théories de l'apprentissage, mettant l'accent sur les forces extérieures; les théories humanistes pour lesquelles l'important est le besoin de se réaliser; et les théories cognitives qui se concentrent sur les processus conduisant à la connaissance (Bee et Boyd 2011, p. 30). Ces courants théoriques sont eux-mêmes constitués de plusieurs tendances défendant des points de vue différents,

notamment sur ce qui détermine l'être humain, la nature ou la culture, et sur le rôle actif ou passif joué par l'être dans son propre développement. Parmi ces théories, certaines voient dans le développement un processus continu qu'elles évaluent à partir des critères quantitatifs, alors que d'autres observent des distinctions qualitatives entre des stades de développement. Aujourd'hui, soutiennent Bee et Boyd, « la plupart des spécialistes du développement reconnaissent que beaucoup d'aspects de celui-ci sont discontinus (présence de stades), tandis que d'autres sont continus ou séquentiels (absence de stades) » (Bee et Boyd 2011, p. 30). En effet, si l'approche quantitative, de développement continu, peut évaluer le nombre de mots ou de chiffres qu'un enfant maîtrise à un certain âge, elle peut difficilement expliquer, comment il apprend à compter ou à former des phrases. Cependant, il est reproché aux théories considérant le développement comme discontinu de ne pas être en mesure d'expliquer clairement « les mécanismes responsables du passage d'un stade à l'autre » et de ne pas rendre compte « précisément des différences individuelles » (Cloutier et Renaud 1990, p. 10). C'est-à-dire qu'on ne sait pas ce qui, à un moment particulier du développement « déclenche le changement de structure, et pourquoi la nouvelle structure qui apparaît est, dans l'ordre invariant, la même pour tous les enfants » (Cloutier et Renaud 1990, p. 10). En outre, il semble que des études aient démontré « qu'un même enfant pouvait se trouver à des stades différents selon la dimension du développement que l'on considère » (Cloutier et Renaud 1990, p. 10). Ce qui oblige, pour rendre compte de ces différences individuelles d'un point de vue général, à intégrer des « sous-stades », de sorte que la figure du développement s'apparente davantage à un « continuum global » qu'à un phénomène discontinu (Cloutier et Renaud 1990, p. 10). Néanmoins, Bee et Boyd soutiennent que les travaux de Piaget, qui démontrent des changements qualitatifs dans l'évolution de la pensée de l'enfant, ébranlent les théories qui tendent à simplifier le développement et obligent à élargir le point de vue. En outre, il a laissé, soulignent-elles « un ensemble de données empiriques aussi difficiles à expliquer qu'impossibles à ignorer » (Bee et Boyd 2011, p. 30). Il y a donc, toujours présent, un mystère qui empêche d'avoir un portrait compréhensible du développement de l'enfant. Or, il nous semble que si les données empiriques sont difficiles à expliquer, c'est essentiellement parce qu'on cherche à le faire en ne considérant que les facteurs naturels et environnementaux, l'inné et l'acquis et que le troisième élément ne parvient pas à tout expliquer si on estime qu'il est issu, précisément, de l'interaction entre la nature et l'environnement. Il manque un principe actif.

5.2.1 Le principe de métamorphose

Nous avons vu plus tôt que pour connaître l'organisme vivant, il faut s'intéresser au principe qui lui donne sa forme propre. Le monde organique, disions-nous, ne se présente pas sous une forme stable, statique, mais se trouve plutôt en perpétuel changement, tout en demeurant le même. Dans son étude des plantes, Goethe décrit ce changement, cette métamorphose, en montrant comment les formes qui

se succèdent sont issues d'un même principe créateur (le type). « Ces formes, écrit le Dr. Leonard Mees, qui apparaissent les unes après les autres, sont le fruit d'un processus évolutif ascendant qui parvient à son terme lorsqu'il atteint un point que l'on peut considérer comme l'antithèse de son point de départ » (Mees 1997, p. 14). À ce phénomène de métamorphose, sont associées deux lois, celle de la polarité et celle de l'intensification. Le développement de la plante illustre bien comment le vivant passe par des métamorphoses :

Durant la première phase, la plante à fleurs suit le principe de l'expansion : son feuillage prend de plus en plus d'ampleur dans l'espace extérieur, tout est visible. Toutefois, l'expansion ne se poursuit pas indéfiniment, elle est remplacée au bout d'un certain temps par le principe contraire de la rétraction et de la régression : les feuilles deviennent plus petites et, au lieu d'être ouvertes vers l'extérieur, elles se ferment les unes contre les autres : elles forment un espace clos, dans lequel, invisible de l'extérieur, quelque chose de nouveau se prépare, la fleur. Dès que le bouton s'ouvre, le développement suit à nouveau la loi de l'expansion; cette fois, cependant, non pas dans la croissance végétative, mais par le fait que la fleur emplit de parfum et de couleur l'espace aérien et lumineux de son environnement, adonnée à l'action de la lumière. À l'arrière-plan se prépare toutefois déjà le pas suivant : la contraction la plus intense possible, celle de la graine (Patzlaff 2014, p. 78-79).

Tout au long de sa croissance, on observe l'alternance des principes polaires d'expansion et de contraction, et chaque nouvelle étape, tige-feuille, tige-bouton, tige-fleur, manifeste le principe d'intensification. Entre la graine et la fleur, en polarité l'une avec l'autre, la plante se manifeste et « du fait que la plante ne peut aller au-delà de la fleur, il est impossible de concevoir une forme de révélation supérieure à celle-ci » (Mees 1997, p. 14). Le monde animal nous offre également la possibilité d'observer la métamorphose à l'œuvre, chez la chenille (feuille) qui, sortie de l'œuf (graine), devient chrysalide (bouton) avant de s'épanouir en papillon (fleur). Cependant, il y a, dans la métamorphose des animaux, une différence fondamentale avec celle des plantes. Alors que la métamorphose des plantes s'applique au principe de la forme, « il en va tout autrement de la métamorphose animale : la chenille n'est pas la métamorphose de la forme d'œuf, pas plus que la chrysalide n'est celle de la forme de la chenille » (Mees 1997, p. 18). Le Dr Mees voit dans le développement de l'animal, la métamorphose non pas de la forme, mais « d'une certaine pulsion, pulsion qui devient visible dans la forme définitive de l'animal » et qui fait en sorte qu'il s'adapte à son milieu (Mees 1997, p. 19).

Pour comprendre comment se déroule la métamorphose chez l'humain, il faut prendre en considération le fait que, différemment de l'animal, on ne sait pas, à sa naissance, ce que deviendra plus tard le nouveau-né. La destinée d'un animal est relativement prévisible, à quelques détails près qui dépendront largement de l'environnement. Celle d'un humain ne l'est pas et jusqu'à la toute fin, jusqu'à sa mort, quel que soit le contexte dans lequel il vit, on peut espérer un changement. « Nous pourrions, au fond, définir ce qu'il y a d'essentiellement humain dans l'homme comme étant cette parcelle de lui dont on ne

peut renoncer à attendre quelque chose » (Mees 1997, p. 19). L'être humain est donc, tout au long de sa vie, un être en devenir. C'est dire que son éclosion n'est pas de ce monde, et si ses débuts sur Terre recèlent des mystères, comme nous avons pu le voir plus tôt, c'est qu'il vient d'ailleurs. L'être humain est ici de passage et c'est pourquoi le Dr Mees estime qu'il faut voir, dans la métamorphose de l'Homme, l'expression de la loi de la réincarnation. Car, précise-t-il, si l'animal meurt en tant qu'individu, son espèce, elle, le précède et lui survit. Il n'en est pas ainsi pour l'Homme, qui est à lui-même sa propre espèce. Quand il meurt, ce n'est pas simplement un individu, représentant d'un groupe qui meurt, mais bien une individualité dont la biographie est unique. « Ainsi pouvons-nous considérer les réincarnations comme des métamorphoses, ou encore comme des transformations de la forme d'une individualité qui se manifeste, de manière chaque fois nouvelle, au travers d'une biographie inscrite dans l'espace et dans le temps. On peut, par conséquent, définir la réincarnation comme la métamorphose d'une biographie » (Mees 1997, p. 22)¹³⁸.

En fait, l'Homme porte en lui la métamorphose végétale, qui s'exprime dans la forme de son corps; la métamorphose animale, qui se manifeste dans les mouvements de son âme; et la métamorphose proprement humaine, qui le situe entre le passé et l'avenir comme un être en évolution spirituelle. Dans sa biographie, l'individualité spirituelle constitue le principe créateur, celui qui préside à la métamorphose. C'est donc, d'une certaine façon, à trois niveaux qu'on peut voir la métamorphose dans le développement de l'enfant. Pour comprendre comment cela est possible, il faut considérer une caractéristique particulière de l'être humain : la lenteur de sa croissance par rapport aux animaux. C'est-à-dire que si on compare l'Homme avec l'animal, on remarque tout d'abord que le nouveau-né n'est pas physiquement achevé et qu'il est, par conséquent, totalement dépendant de son entourage¹³⁹. Ce n'est qu'après plusieurs années qu'on le dit mature, ou majeur, et qu'il peut voler de ses propres ailes alors que la plupart des animaux sont autonomes après quelques jours ou quelques semaines. En outre, sa durée de vie est proportionnellement plus longue. Voici ce qu'écrit l'anatomiste et biologiste Louis Bolk (1866-1930) à ce sujet :

¹³⁸ G.E. Lessing avait évoqué, en 1780, l'intérêt de cette idée de réincarnation : « & 94 Mais pourquoi chaque individu ne pourrait-il pas avoir été plus d'une fois présent sur cette terre ? & 95 Cette hypothèse semble-t-elle si ridicule parce qu'elle est la plus ancienne ? Parce que l'esprit humain s'en est tout de suite avisé avant que les sophismes de l'école ne le distraient et ne l'affaiblissent ? [...] & 98 Pourquoi ne pourrais-je renaître aussi souvent qu'il faudrait comme si j'étais destiné à recevoir de nouvelles connaissances et acquérir de nouvelles capacités ? Suis-je capable d'en assimiler tant en une seule fois qu'il ne vaudrait pas la peine de revenir ? » (G.E. Lessing, *L'éducation du genre humain*, 1994, p. 58-59).

¹³⁹ E.M. Kranich résume ainsi le « retard » de développement : « comparés à ceux de la plupart des mammifères, les organes de l'être humain ont des formes plutôt simplifiées. Il n'y a pas que les bras et les mains qui, par rapport aux membres correspondants des mammifères, en restent à un stade de développement ontogénique primitif; c'est aussi le cas pour beaucoup d'organes internes comme le larynx, les poumons, le cœur, l'estomac, ainsi que la pilosité, etc. Dans le crâne, notamment, la partie faciale et la partie cérébrale restent chez l'être humain dans un rapport correspondant à un stade de développement que les primates et les autres mammifères dépassent largement » (E.M. Kranich, *L'enfant en devenir*, 2006a, p. 92).

Il n'existe pas de mammifère présentant une croissance aussi ralentie que l'homme; aucun d'entre eux n'atteint aussi tardivement le stade adulte. Qui donc pourrait m'indiquer un autre mammifère susceptible de jouir d'une période d'épanouissement aussi longue? Et après une floraison aussi nonchalante, après un murissement aussi prolongé, suit le temps du vieillissement, qui se déroule plus lentement que chez aucun autre mammifère. Existe-t-il un mammifère qui après sa phase de procréation jouisse d'une vie aussi longue? (cité dans Verhulst 2007, p. 53)

Par ailleurs, le développement humain se distingue de celui de l'animal en ce qu'il est non spécialisé et garde une certaine plasticité tout au long de sa vie. En effet, alors que le nouveau-né est promis à tous les possibles, l'animal a dès sa naissance son destin tout tracé et souvent tributaire d'un organe qu'il aura particulièrement développé. Alors que l'animal atteint son plein développement psychique et physique à la puberté, à cette étape de sa vie, l'Homme en est aux balbutiements de son épanouissement spirituel. « *L'animal est mûr lorsqu'il peut propager son espèce; chez l'homme, c'est là seulement que commence son développement décisif.* Son corps doit rester "jeune", afin qu'il puisse devenir homme. L'animal est déjà vieux en atteignant la puberté » (Poppelbaum 1991, p. 204). Arnold Gehlen a repris les observations de Bolk quant au retard de croissance, mais il a interprété ce retard comme un manque. Ceci, estime Van Peursen, parce que Gehlen partait de l'animal pour décrire l'Homme plutôt que d'adopter une perspective inverse, qui l'amènerait à parler de « lenteur » de développement plutôt que de « retard ». Alors, poursuit Van Peursen, « le point de départ n'est plus la réalité physiologique : on affirme que ce lent processus de croissance de l'être humain corporel ne peut s'expliquer qu'à partir de son stade final, c'est-à-dire de l'homme doué d'esprit » (Van Peursen 1979, p. 103). Steiner, adopte ce point de vue et pour lui, cette retenue dans le développement et le maintien de la plasticité sont les conditions mêmes de l'évolution humaine. Contrairement aux animaux, dont la définition et l'aboutissement des organes permettent de s'adapter de façon spécifique à leur environnement, l'organisme humain, par l'inachèvement prénatal et la lenteur de son développement se dérobe à ce genre d'adaptation. « Les différents organes sont façonnés de telle sorte qu'ils ne vont pas jusqu'à se lier d'une façon déterminée et spécifique avec les conditions extérieures » (Kranich 2006a, p. 92). Pour que le Moi de l'Homme puisse s'exprimer librement, le corps dans lequel il s'incarne ne doit pas déjà être durci et figé. Ceci non seulement au niveau physiologique, mais également pour ce qui concerne le psychisme. Chez les animaux, écrit Kranich, « le psychisme est d'emblée mêlé au développement corporel qui tend à prendre un caractère spécifique » (Kranich 2006a, p. 93). C'est-à-dire que les instincts, les pulsions, les sensations, les émotions sont vécus organiquement, et liés à ce qu'offre l'environnement dans un présent immédiat dont les animaux ne peuvent s'extraire. Ce qui donne lieu à des comportements stéréotypés comme celui du jeu chez les chatons, qui cesse avec la maturité, celui de la démonstration d'affection du chien qui apporte les pantoufles ou de la chatte qui offre des souris à leurs maîtres. Comme l'écrit Jacob von Uexküll, « Étant donné qu'un animal n'a jamais le rôle d'observateur, on peut affirmer qu'un animal n'entre jamais en rapport avec un "objet". Ce n'est qu'à travers un rapport que l'objet se change en un porteur de

signification, signification qui lui est conférée par le sujet » (cité dans Deschoux 1971, p. 89). Par conséquent, ces émotions et les comportements auxquels ils sont liés ne peuvent pas faire l'objet d'une connaissance. Il n'y a donc pas de possibilité d'un approfondissement qui aboutirait à un système de valeur et une éthique. Le développement du corps humain, quant à lui, reste assez indéterminé pour ne pas contraindre l'enfant à des manifestations qu'il ne peut pas maîtriser par un apprentissage. « Par le caractère spécifique de son évolution, le corps de l'enfant reste ouvert à l'action qui émane du psychisme et du spirituel » (Kranich 2006a, p. 94). C'est donc grâce à ce que Gehlen qualifiait de « manque » que l'être humain peut se tourner vers un devenir. Pour Steiner, c'est le Moi humain « qui a pour tâche de sauvegarder l'organisme d'un durcissement prématuré, jusqu'au moment où il peut participer à la vie terrestre » (Poppelbaum 1991, p. 205). C'est-à-dire jusqu'à ce qu'il soit parvenu à métamorphoser l'organisme de façon à pouvoir s'exprimer par le penser, le ressentir et le vouloir.

L'essentiel de cette transformation de l'organisme s'étale de la naissance à l'âge adulte, soit vers vingt-et-un ans. Ces années, et encore plus particulièrement les premières, sont donc cruciales pour l'être humain, parce qu'elles portent en elles la possibilité de déploiement de toute une vie de métamorphose, d'une meilleure expression de l'esprit, du Je, et, disons le, de la liberté. On peut retenir de cette perspective que l'esprit, comme principe créateur, ne peut être éduqué. Comme la métamorphose de l'esprit repose sur celle de l'âme et sur celle du corps, c'est à l'organisme physique et à l'âme que devra s'adresser l'éducation. Par ailleurs, si la métamorphose n'a, potentiellement, pas de fin, si l'objectif, la finalité est hors d'atteinte à court terme, nous devons nous tourner résolument vers le présent en tant que porteur du futur. C'est pourquoi Steiner soutient que l'éducation doit s'adresser à l'enfant d'aujourd'hui, tel qu'il est, sans pourtant perdre de vue qu'elle concerne la vie entière. L'éducation s'apparente alors à un soin porté à l'enfant. Comme le jardinier qui plante un arbre qui ne portera ses fruits que plusieurs années plus tard, l'éducateur ne sera sans doute pas là pour admirer les fruits de son travail. Le mieux qu'il peut faire est de s'assurer de la qualité du sol, de choisir le meilleur emplacement afin que l'arbre soit en mesure de grandir en force et d'aller chercher dans le sol et dans la lumière du ciel tout ce qu'il lui faut pour offrir le meilleur de lui-même. Pour Steiner, l'éducation est donc une question de santé. C'est pourquoi, souvent, un médecin est rattaché aux écoles Waldorf. C'était le cas pour la première école, de Stuttgart, et voici ce que Steiner en disait :

Je considère comme une chance toute particulière pour l'école Waldorf que le médecin scolaire lui-même fasse partie du collège des professeurs. Le Dr Kolisko, professionnel de la santé, est médecin et il est aussi enseignant et siège à ce titre dans le collège des professeurs. Ainsi, dans ce domaine, tout ce qui a trait au corporel chez les enfants est pris en charge en parfaite harmonie avec tout ce qui est enseigné ici. Et c'est (...) ce qui doit être : notre formation pédagogique doit intégrer une pratique englobant ce qui concerne la santé et la maladie chez l'enfant (cité dans Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p 6).

Toutefois, la conception que Steiner a de la santé se rapporte à sa façon de voir l'être humain. Elle se distingue donc de la représentation dominante aujourd'hui, mais présente une réelle parenté avec une nouvelle conception, qui commence à faire parler d'elle : la salutogenèse¹⁴⁰.

5.2.2 La santé

Dans le cadre d'une quête des conditions de possibilité de la liberté, il est difficile d'écarter les questions relatives à la santé. Ce qui ne veut pas nécessairement dire qu'une personne malade ne puisse pas devenir libre. Cela dépendra d'elle et de la maladie dont il est question. Cependant, il est permis de voir la santé comme un élément favorisant ou facilitant le chemin vers la liberté. Encore faut-il s'entendre sur ce qu'est la santé, ce qui n'est pas si simple, et peut prendre des allures idéalistes, comme en témoigne la définition de l'Organisation mondiale de la Santé : « La santé est un état de complet bien être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (OMS 1946). Au sujet de cette définition, Pierre Cornillot, médecin, professeur de médecine et biologiste hospitalier, souligne qu'elle « limite considérablement les périodes de bonne santé au cours de notre existence et risque de médicaliser les moindres écarts physiques, psychiques ou sociaux » (Cornillot 2009, p. 101). Dans la définition de l'OMS, la santé apparaît comme un « état » et la façon de l'atteindre consiste, en vertu du paradigme pathogénique, à trouver la source ou l'origine, généralement extérieure, de la maladie et à intervenir sur elle. Dans une telle acception, l'intervention médicale apparaît comme la pierre angulaire de l'atteinte d'une santé somme toute fragile et difficile à maintenir. Si elle sert la profession médicale, la conception de l'OMS est néanmoins le reflet d'une utopie qui ne saurait se réaliser, mais qui a des effets importants sur la société, comme le rapporte René Dubos : « Les utopies médicales de notre époque sont très différentes, par l'esprit, de celles du passé. Elles partent de l'hypothèse que la conquête et la conservation de la santé ne tiennent pas à ce que l'on vit en accord avec les lois de la nature, mais dépendent d'une surveillance médicale reposant sur les techniques de la biologie. C'est cette doctrine qui inspire l'OMS dans son effort pour réaliser la santé à l'échelle du globe » (Dubos 1982, p 71).

Pourtant, depuis l'énoncé de la définition de l'OMS, en 1946, la problématisation de la santé s'est sensiblement complexifiée, intégrant la reconnaissance de la multiplicité des facteurs, sociaux,

¹⁴⁰ Dans *Salutogenèse*, M. Glöckler explique que « le terme de salutogenèse se compose du mot latin *salus*, *salutis* : santé, et du mot grec *génésis* : origine. La salutogenèse pose donc la question de l'origine de la santé. De ce fait, elle fonde aussi un paradigme nouveau, une orientation nouvelle et exemplaire de la recherche ». Plus loin, l'auteure précise que « le concept de salutogenèse fut développé dans les pays anglophones au cours des années soixante du XX^e siècle » (M. Glöckler, *Salutogenèse...*, 2001, p. 3) .

environnementaux, individuels. Il est ainsi apparu que « la notion univoque du genre “un facteur, une maladie” ou “santé vs maladie” était indéfendable, et que devait lui être substituée la notion de processus plurifactoriel » (Cornillot 2009, p. 102). Par ailleurs, le développement des connaissances a permis de réaliser que l'apparition clinique de certaines maladies constituait l'aboutissement d'un processus entamé plusieurs années auparavant, sans pour autant avoir été perçu. Ce qui a pour effet de relativiser la frontière entre la santé et la maladie¹⁴¹. C'est pourquoi Cornillot propose une conception différente :

En fin de compte, il est possible d'avancer aujourd'hui que la santé correspond pour chacun de nous à un état d'équilibre dynamique psychologiquement et physiologiquement satisfaisant et nous permettant d'assurer des activités significatives pour notre survie et pour la persistance de l'ensemble humain et environnemental auquel nous appartenons.

Cet équilibre dynamique implique l'existence d'une capacité minimale à nous adapter et à nous protéger face à des circonstances extérieures et des conditions intérieures susceptibles de le remettre en cause. Cette capacité de « compensation », variable d'un individu à l'autre, et d'un âge de la vie à l'autre, va représenter une contribution majeure au maintien prolongé d'une « bonne santé » pendant une longue période de vie, à telle enseigne qu'il est possible de parler d'un capital personnel dont l'usage s'inscrit pour chacun dans son histoire de vie (Cornillot 2009, p. 102-103).

On entre ici dans un autre paradigme, celui de la salutogenèse, qui s'intéresse prioritairement non pas aux sources de la maladie, mais à celles de la santé et de la guérison. C'est-à-dire que plutôt que de s'inquiéter de savoir d'où provient l'agent extérieur à l'origine de la maladie, comme le fait la conception dominante actuelle - la pathogenèse -, la salutogenèse se tourne vers le sujet et se demande pourquoi il est atteint alors qu'un autre ne l'est pas. On attribue en grande partie à Aaron Antonovsky (1924-1994) la paternité de la salutogenèse¹⁴². En 1979, au cours d'une étude sur la santé des personnes âgées en Israël, Antonovsky a été étonné de trouver parmi les individus les plus en santé des rescapées des camps de concentration. Après une enquête approfondie, il en est arrivé à expliquer cette situation par leur façon de voir la vie et, en particulier par le « sens de la cohérence » qui la caractérise et dont Antonovsky distingue trois composantes

- 1- La confiance en notre pouvoir fondamental de comprendre le monde (sens of comprehensibility)
- 2- La confiance de disposer de ressources nécessaires pour affronter les exigences de la vie (sens of manageability). Et à cet endroit Antonovsky insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas seulement de nos ressources propres, mais aussi de la confiance que dans la difficulté, une aide peut se présenter, qu'elle soit de ce monde ou non.

¹⁴¹ « On compte de plus en plus de processus pathologiques qui débutent insidieusement de nombreuses années avant que la maladie ne se déclare cliniquement, de sorte que la perception que chacun de nous peut se faire de son état de santé est sujette à caution, à telle enseigne que l'on ne peut manquer de l'assimiler à une sorte de calme avant la tempête. On pensera aux cancers, au sida, à l'athérosclérose, aux affections dégénératives du système nerveux (Alzheimer, Parkinson) et des appareils ostéoarticulaire, cardiovasculaire, digestif et endocrinien, qui se développent silencieusement sur les périodes de dix à quinze ans avant les premières altérations cliniques, périodes durant lesquelles la médecine actuelle est généralement aveugle, car elle dispose de peu de moyens et de connaissance pour remonter en amont des manifestations cliniques » (P. Cornillot, « Problématisation de la santé », 2009, p. 102).

¹⁴² C'est en 1987 qu'Antonovsky énonce le concept de salutogenèse (G. Lemonde, *Les pas du randonneur*, 2008, p. 177).

- 3- La confiance que ce qui arrive a du sens (sens of meaningfulness). Sans cette confiance, toute nouvelle épreuve ne pouvant être qu'une souffrance supplémentaire, Antonovsky considèrerait cette troisième composante comme la plus importante (tiré de Lemonde 2008, p. 12-13).

Dans un même esprit, on peut inclure les découvertes relatives à la résilience, qui reconnaissent l'importance des facteurs individuels et ceux du milieu et plus précisément l'importance de la présence d'une relation humaine aimante et réceptive.

Trois caractéristiques de la qualité d'humanité sont déterminantes :

- l'honnêteté, la véracité, la sincérité
- l'amour
- le respect de l'autonomie et de la dignité de l'autre, même s'il s'agit d'un enfant ou d'un être en état de dénuement (Glöckler 2006d, p. 9).

Un enfant qui aurait vécu une telle relation, même de courte durée, ne serait-ce qu'avec une seule personne, pourrait avoir la force d'affronter des situations difficiles tout en gardant une bonne santé (Glöckler 2006d, p. 9). Dans cette relation, l'enfant a trouvé une forme de confiance dont Antonovsky a démontré l'importance et elle s'est déposée en lui, comme une force. C'est ce qui lui permet d'avoir confiance en l'avenir, comme le dépeint Boris Cyrulnik :

La résilience, c'est l'art de naviguer dans les torrents. Un trauma a bousculé le blessé dans une direction où il aurait aimé ne pas aller. Mais puisqu'il est tombé dans un flot qui le roule et l'emporte vers une cascade de meurtrissures, le résilient doit faire appel aux ressources internes imprégnées dans sa mémoire, il doit se bagarrer pour ne pas se laisser entraîner par la pente naturelle des traumatismes qui le font bourlinguer de coups en coups jusqu'au moment où une main tendue lui offrira une ressource externe, une relation affective, une institution sociale ou culturelle qui lui permettra de s'en sortir (Cyrulnik 2004, p. 223).

C'est en termes de processus que Cyrulnik décrit la résilience, comme un phénomène dynamique auquel l'enfant participe, dans lequel il doit être acteur. C'est pourquoi, souligne-t-il, « une culture de consommation, même quand la distraction est agréable, n'offre pas de facteurs de résilience » (Cyrulnik 2004, p. 225). La santé, comprise en ces termes, implique une participation individuelle et repose sur l'existence du sens et la possibilité de la confiance. On peut donc dire qu'elle implique toutes les facultés de l'être, la pensée (sens), le sentiment (confiance) et la volonté (participation active), et repose sur le rapport que l'être entretient avec le monde, qui doit être cohérent.

Dans une telle optique, il est possible de concevoir l'éducation en termes salutogéniques, c'est-à-dire comme un processus cohérent, impliquant la participation active de l'enfant à la compréhension du monde et à la saisie intérieure du sens et du lien qu'il entretient avec l'univers. Le travail de l'enseignant, de même que sa collaboration avec les parents, prend aussi toute sa valeur, car c'est lui qui dispose des connaissances, des facultés intérieures, et des moyens pour permettre à l'enfant de grandir en santé.

Il s'agit maintenant de voir comment la métamorphose présentée plus haut s'exprime dans le développement de l'enfant et comment il est possible d'adapter l'éducation pour qu'elle favorise à la fois la santé et le dévoilement de l'esprit, car il n'y a que l'esprit qui peut être libre. C'est spirituellement que l'Homme est libre, même si la manifestation de cette liberté a lieu dans le monde physique.

5.2.3 Les septénaires

De quoi est-il question quand nous parlons du développement du petit enfant? Si on observe le nourrisson, totalement dépendant de son entourage, vulnérable, incapable de maîtriser son corps, et qu'on le compare à l'enfant de sept ans marchant allègrement en chantant pour se rendre à l'école, à l'adolescent un peu maladroit qui se cherche lui-même, ou encore au jeune adulte fier d'emménager dans son nouvel appartement, il y a tout un monde. Pour comprendre le processus qui se déroule sous nos yeux, il faut nous en faire une image globale. Pour cela, nous devons recourir au principe de métamorphose présenté plus tôt, et à la description de la constitution humaine dans laquelle Steiner reconnaît l'existence d'un corps de vie (corps éthérique ou corps de forces formatrices), un corps astral, psychique, et un Je. Si la vie humaine s'inscrit dans un processus de métamorphose qui a sa source dans la préexistence et son aboutissement après la mort, il faut se rappeler que l'Homme, en tant qu'être terrestre, porte aussi en lui la métamorphose végétale, qui s'exprime dans la forme de son corps; la métamorphose animale, qui se manifeste dans les mouvements de son âme; et la métamorphose proprement humaine, reflétée par le Je, qui le situe entre le passé et l'avenir comme un être en évolution spirituelle. Dans sa biographie, avons-nous écrit plus tôt, c'est l'individualité spirituelle qui constitue le principe créateur, celui qui préside à la métamorphose. C'est donc, d'une certaine façon, à trois niveaux qu'on peut voir la métamorphose dans le développement de l'enfant et chacun d'eux peut être considéré comme une nouvelle naissance.

Ces trois naissances, Steiner les situe à l'issue de trois grandes phases qui couvrent de la naissance de l'enfant jusqu'à l'âge adulte, soit autour de vingt-et-un ans. Chacune de ces étapes dure environ sept ans, bien qu'il serait injustifié de considérer le nombre d'années comme l'unique critère déterminant. À chacune de ces phases correspondent des changements observables au niveau du corps physique, de l'âme et de la manifestation spirituelle, à savoir du Je¹⁴³. Ces trois phases se caractérisent, selon Steiner,

¹⁴³ Cette idée de septénaire est mentionnée par Aristote, qui divise l'éducation des enfants « de sept ans à la puberté, et ensuite de la puberté à vingt-et-un ans » (Aristote 2015, *Les Politiques* VII 17 1336b, p. 519). Par ailleurs selon Jos Verhulst : « L'homme partage avec les animaux le rythme lunaire, mais le rythme de sept ans semble être spécifiquement humain. Ce concept de

par trois modes différents d'apprentissage qui relèvent directement de la nature humaine telle qu'elle se présente dans son développement physique, psychologique et spirituel. C'est en vertu de ces différents modes d'apprentissage que l'éducation doit évoluer avec l'enfant et que l'enseignant doit être prêt à transformer sa relation avec lui.

5.3 Le premier septénaire : de zéro à 7 ans

Le premier septénaire est sans doute celui au cours duquel l'importance du développement de l'enfant est la plus évidente, à la fois au point de vue physique, psychologique et spirituel. Pour Steiner, la façon dont on éduque l'enfant durant cette phase aura des répercussions sur tout le reste de la vie de l'enfant, notamment sur sa santé. Aujourd'hui, les recherches scientifiques reconnaissent l'importance des premières années de l'enfant, à la fois pour le développement physique, émotif et mental. Des chercheurs associés au groupe de travail de la petite enfance de la Société canadienne de pédiatrie soutiennent même qu'« on peut mesurer les conséquences des expériences et des environnements de la petite enfance à la fois chez les jeunes enfants et tout au long de la vie » (Hertzman, Clinton et Link 2011, p. 658). Il a été démontré au courant du XX^e siècle, par Arnold Gesell, Paul Osterrieth et Henri Wallon, notamment, que « le développement psychomoteur est intimement lié à l'évolution neurologique » (tiré de Bolduc 1997, p. 23). Il est également reconnu, en psychologie, qu'« un retard significatif dans le développement moteur est souvent associé à un retard de langage et, plus généralement, à un retard mental comme tel » (Cloutier et Renaud 1990, p. 179). Il est aussi question d'effets sur la santé : « L'évolution de la science sur le cerveau et le développement de la petite enfance (DPE) démontre clairement que ce qui se produit pendant les premières années jette les bases de la santé et de l'apprentissage plus tard dans la vie » (Hertzman, Clinton et Link 2011). La D^{re} Jean Clinton, pédopsychiatre, soutient que « les événements et le contexte de cette période ont des impacts à très long terme, entre autres, sur la vigueur du *système immunitaire*, la capacité de faire face au *stress* et les *habiletés relationnelles* » (citée dans Lamontagne 2006). D'après les recherches invoquées, il semble que l'environnement ait une influence qui s'inscrit jusqu'à l'intérieur du corps. Toujours selon Clinton : « les premières expériences de vie s'impriment dans le corps. [...] L'interaction physique entre la mère et son bébé déclenche une réponse

rythme de sept ans dans le développement de l'homme était déjà connu des anciens. Sénèque écrit par exemple : « Chaque septième année marque l'homme de son sceau ». J. Verhulst précise que ce rythme « influence aussi le processus de fermeture des sutures crâniennes. La sexualité de la femme voit ce même rythme jouer un rôle important, même à un âge plus avancé. Chez l'homme, la croissance se déroule essentiellement au cours des trois premiers septénaires. Chacun d'eux possède des caractères spécifiques [...]. Le premier septénaire se caractérise par une très forte croissance du système nerveux. Autour de la septième année, celui-ci s'est constitué pour les 90 %, et certains scientifiques pensent même qu'à cet âge le cerveau a atteint son volume définitif. Les organes sensoriels suivent grosso modo le mode de croissance du système nerveux [...]. Le deuxième septénaire se caractérise par un développement extrême du système lymphatique [...]. Quant au troisième septénaire, c'est le développement explosif des organes de la procréation qui en est le fait marquant » (J. Verhulst, *L'Homme, premier-né de l'Évolution*, 2007, p. 320 et 90).

chimique qui pénètre jusque dans le noyau des cellules du cerveau » (citée dans Lamontagne 2006). Ce qui aurait des effets sur la production de sérotonine et sur le fonctionnement du code génétique. Si les chercheurs s'entendent pour dire que ce sont véritablement des conditions environnementales, et non biologiques, qui sont en cause, il semble que les connaissances actuelles ne permettent pas d'identifier précisément ces causes. Les conditions culturelles et socioéconomiques sont en partie pointées du doigt, mais elles ne peuvent tout expliquer, car, toujours selon Clinton, les retards de développement et la vulnérabilité qu'ils entraînent ne sont pas réservés aux enfants des milieux défavorisés. Des données à cet effet indiqueraient qu'« environ 37 % viennent de milieux défavorisés, mais 23 % sont issus de familles très bien nanties. Ce qui signifie que la majorité des enfants vulnérables proviennent de la classe moyenne à élevée » (citée dans Lamontagne 2006). Par ailleurs, Clinton rapporte que son expérience lui a permis de constater que, dans le cas de familles ayant vécu des événements difficiles, mais « dont les parents aiment leurs enfants », si on leur offre du soutien pour les aider à « mieux comprendre le développement de leurs enfants et à tisser des liens avec eux », alors « les enfants s'en sortent plutôt bien » (citée dans Lamontagne 2006). Nous pourrions constater, plus loin, que toutes ces observations confirment ce que Steiner soutenait au début du XX^e siècle et inscrivait au fondement de son approche pédagogique. La différence réside essentiellement dans l'interprétation des observations.

Pour comprendre le processus de métamorphose qui se produit lors du premier septénaire, tel que Steiner l'explique, il faut tenir compte du fait qu'à la naissance telle qu'on la connaît, quand le fœtus sort du ventre de sa mère, ce n'est que son corps physique qui naît. Le corps physique est libéré de l'enveloppe maternelle, mais il vient au monde inachevé. C'est-à-dire que ses organes ne sont pas entièrement formés, il est disproportionné¹⁴⁴, totalement inadapté et incapable de réaliser ce qu'on attend d'un humain : la marche en position verticale, la parole et la pensée. Les premières années de l'enfant seront donc consacrées à la transformation de ce corps de façon à assurer l'épanouissement de ses facultés humaines. Le corps physique, tel qu'il apparaît à la naissance, produit de l'hérédité, tient lieu de modèle de départ et sera entièrement transformé. « L'artiste en l'Homme, à cette époque le corps éthérique, le corps astral et le Moi, s'en sert pour élaborer un corps physique nouveau » (Steiner 1985c, p. 59). Cette première phase dure environ sept années, au cours desquelles tout ce qui était présent à la naissance du corps physique aura été remplacé et transformé. C'est littéralement d'un nouveau corps dont l'enfant disposera autour de sept ans, quand l'aboutissement de cette métamorphose se traduira

¹⁴⁴ Si on observe bien sa forme physique, on peut remarquer qu'il est complètement disproportionné par rapport au corps humain mature : sa tête « mesure le quart de la hauteur totale du corps », elle est « aussi large que l'ensemble de la cage thoracique qui, encore cylindrique et mal définie, se prolonge directement par le ventre » ; ses bras sont courts « bras tendus, (il) ne peut joindre le bout des doigts au-dessus de sa tête », et ses jambes font moins de 3/8 de la hauteur totale selon les proportions du corps telles qu'établies par C.H. Stratz, à l'âge adulte, la tête fait un huitième de la hauteur totale du corps et les jambes près de la moitié (Dr B. Lievegoed, *Phases de l'enfance*, 1993, p. 27-31)

par le changement de dentition. D'un point de vue général, c'est l'individualité psychospirituelle de l'enfant qui préside la métamorphose.

Du point de vue physique, c'est à partir de la tête, qui est l'organe dominant et le plus formé à la naissance, que sont dirigées les transformations du corps physique¹⁴⁵. Nous avons vu plus tôt que dans la tête, dans le système neurosensoriel, la vie portée par le corps éthérique était au ralenti et se manifestait par la création de formes. Or, dans cette première phase de sa vie, l'enfant s'affaire précisément à donner à ses organes la forme qui convient pour le reste de son développement. Dans les années ultérieures, il y aura croissance, mais « ce sera sur la base des formes qui se seront constituées jusqu'à la septième année » (Steiner 2008b, p. 32)¹⁴⁶. Il est généralement admis aujourd'hui que les forces de croissance et de transformation qui agissent après la naissance sont les mêmes que celles ayant œuvré sur l'embryon et le fœtus. Cependant, soutient Kranich, le développement et la croissance du nourrisson ne se réalisent « que si l'hypophyse libère dans le sang la quantité adéquate d'adénohypophyse » (Kranich 2006a, p. 143). Pourtant, cette hormone de croissance n'est pas nécessaire à la croissance du fœtus dans le corps maternel. C'est pourquoi Kranich fait valoir que « cette action physiologique émanant de la tête ne détermine donc la croissance et la formation de l'enfant qu'après la naissance » (Kranich 2006a, p. 143). Il n'est donc pas juste d'y voir la simple continuité d'un processus

¹⁴⁵ E.M. Kranich soutient qu'« on peut montrer jusque dans le détail comment l'ébauche, puis la structure des différents organes s'effectue dans le sens cranio-caudal » (E.M. Kranich, *L'enfant en devenir*, 2006a, p. 98). On peut lire également chez H. Bee et D. Boyd, que « de manière générale, le développement physique se fait dans deux grandes directions : de la tête vers les membres inférieurs (développement céphalocaudal) et du tronc vers les extrémités (développement proximodistal) » (H. Bee et D. Boyd, *Les âges de la vie*, 2011, p. 68).

¹⁴⁶ Cette entreprise de remodelage se produit différemment selon la localisation des organes, explique E.M. Kranich : « On remarque une forte opposition entre les organes du système statique, grâce auxquels l'enfant se redresse et se met debout dans la direction où agit la pesanteur, et la tête qui, par sa forme fermée sur elle-même, échappe dans une grande mesure à cette action de la pesanteur. La posture verticale implique un lien important en même temps qu'une confrontation avec la pesanteur. Dans les principaux organes du système statique, les pieds, les jambes, la région du bassin, la colonne vertébrale, les forces formatrices agissent en relation étroite avec la pesanteur. Ce sont ces forces architectoniques qui, au cours de l'enfance, confèrent au corps humain sa stature parfaite. Les forces formatrices qui agissent dans la tête de l'enfant, particulièrement dans le cerveau, sont au contraire des forces modelantes » (p. 125). L'action des forces architectoniques implique, poursuit E. M. Kranich, que « peser et soutenir soient amenés dans une juste relation »; alors que les forces modelantes n'ont pas de lien avec la pesanteur et agissent « par l'intervention de principes formateurs purement intérieurs » (p. 126). Entre la tête où agissent les forces modelantes, et les membres où agissent les forces architectoniques, le milieu du corps se trouve partagé entre les deux types de formation. Même au niveau de la colonne vertébrale, qui soutient pourtant la verticalité de l'enfant. E.M. Kranich l'explique en précisant que « l'architecture concerne [...] la construction d'un édifice stable. Or, la colonne vertébrale conserve une certaine mobilité intérieure. Elle est, tout au plus, un début d'architecture » (p. 134). C'est grâce à la musculature dorsale que la colonne vertébrale permet la verticalité. Les forces modelantes observées dans la tête en lien avec le processus de croissance laissent percevoir une tendance à l'action sphérique qui se réalise par la dilatation des formes. On peut alors dire qu'« elles sont orientées vers le cosmos » (p. 136). En même temps, ajoute l'auteur, « elles tendent à pétrifier et à durcir en ossifiant » (p. 136). Par conséquent, si ce sont bien les forces modelantes qui agissent au niveau du tronc, il y a néanmoins une différence en ce qu'elles demeurent « dans le domaine de la forme malléable et vivante » (p. 125). On peut reconnaître dans la cage thoracique et les poumons le caractère sphérique, mais d'autres forces centrées vers la terre sont également à l'œuvre dans la formation des poumons et des autres organes (p. 139-140). Les os également sont modifiés en profondeur « en relation avec le redressement du corps et la marche », et ils « acquièrent leur structure et leur modelé définitifs [...] en fonction des pressions et des tractions qu'ils subissent » (E.M. Kranich, *L'enfant en devenir*, 2006a, p. 141).

entrepris dans l'utérus maternel. Par ailleurs, les transformations du corps ne se font pas naturellement, la génétique ne suffit jamais. L'environnement est fondamental et aussi la participation active de l'enfant à un processus qui s'avère clairement orienté vers l'acquisition des facultés humaines, dans un développement au cours duquel toutes les étapes reposent les unes sur les autres et répondent à une profonde sagesse.

Si au niveau du corps physique l'enfant est inachevé, du point de vue psychique, même si le nouveau-né manifeste déjà, d'une certaine façon, son individualité¹⁴⁷, il a aussi tout à apprendre. Ses mouvements semblent tout à fait chaotiques, incontrôlés et ses sensations primaires le submergent totalement. Pour prendre connaissance de son corps, ainsi que de son environnement, il aura recours à ses organes des sens, dont certains ne sont pas encore bien développés. De la même façon que nous prenons connaissance de n'importe quel phénomène, intérieur ou extérieur, par la perception, c'est aussi par la perception, par ses organes sensoriels que le petit enfant entre en contact avec lui-même et avec le monde. Steiner dit de l'enfant de cet âge qu'il est « au plus haut point et tout entier un organe sensoriel » (Steiner 1988c, p. 29). C'est-à-dire qu'il vit intensément et entièrement dans ses sensations. Quand il a faim, c'est tout son être qui a faim; s'il a soif, il est tout entier soif; et quand il boit, c'est tout son être qui goûte le lait chaud qui le pénètre. « En un sens, les enfants vivent en goûtant tout ce qui les entoure » (Steiner 2004a, p. 90)¹⁴⁸. Il n'y a pas de distance entre le nourrisson et ce qu'il perçoit. À cette étape de la vie, la sensation, le sentiment et la volonté se confondent, et l'enfant ne se perçoit pas lui-même comme distinct de son environnement. Voici comment Osterrieth présente le vécu du nouveau-né :

Il n'y a ni objets ni personnes, mais sans doute des "tableaux" visuels, auditifs, tactiles, sans relation entre eux, et probablement fort imprécis et diffus; assurément l'enfant voit, mais il ne perçoit pas : il ne sait pas ce qu'il voit, et ignore qu'il y ait des choses à voir. Ces tableaux apparaissent puis s'évanouissent et n'existent plus. Il n'y a ni temps, ni espace, ni cause, ni relation d'aucune sorte; il n'y a qu'une sorte de "maintenant" indifférencié et intégralement subi, à l'égard duquel l'enfant n'a aucune sorte de recul. Sans doute certaines impressions sont-elles douloureuses, correspondent-elles à ce que nous appellerions chez nous un état de tension ou de besoin; sans doute que d'autres au contraire correspondent à ce que nous appellerions un vague sentiment de bien-être. Mais il n'y a ni émotions ni sentiments vraiment catalogables (Osterrieth 1976, p. 61).

¹⁴⁷ E.M. Kranich rapporte que « dès le début des années 40, F. Stirnimann a insisté sur le fait que, contrairement à l'opinion répandue à l'époque, le nouveau-né dispose de facultés psychiques individuelles et que l'on n'a pas affaire à une "psychogenèse postnatale, mais à un développement" » (E.M. Kranich, *L'enfant en devenir*, 2006a, p. 91). Les observations de D. Stern et T.B. Brazelton peuvent aussi être interprétées en ce sens.

¹⁴⁸ Cette compréhension de Steiner de l'importance de la vie sensorielle du nourrisson a été exprimée au début du XXe siècle. On peut lire, par ailleurs, que « l'idée selon laquelle le nouveau-né est "un tout indifférencié" n'ayant qu'un contact végétatif avec son environnement au moyen de ses réflexes et de ses fonctions de base a été graduellement abandonnée à partir des années 1960, période où il est devenu clair que cet organisme voyait et entendait beaucoup plus qu'on ne l'avait imaginé auparavant. La notion de compétence chez le nouveau-né est donc apparue à partir du moment où l'on a su développer des méthodes suffisamment sensibles pour mettre en évidence ce que le bébé pouvait vivre sur les plans sensoriels et moteur » (R. Cloutier et A. Renaud, *Psychologie de l'enfant*, 1990, p. 128).

L'enfant se trouve dans ce que nous appelions plus tôt le degré zéro de la connaissance. Pour sortir de cet état, nous avons démontré que le recours à la pensée est nécessaire. L'observation sensorielle à elle seule ne peut rien organiser ni rien signifier. Osterrieth laisse entendre que l'organisation se fait à la faveur de la répétition : « Toutefois, dans ce *continuum* inconsistant et fluctuant que nous avons la plus grande peine à nous représenter, un début d'organisation ne tarde pas à s'établir », écrit-il (Osterrieth 1976, p. 61). Pourtant, nous avons vu que sans le recours à la pensée, l'observation, même si elle est répétée, ne structure pas les phénomènes d'elle-même et ne peut donner lieu à une représentation. Il ne saurait, non plus, être question d'attendre la maturation du cerveau, puisque sa structuration résulte, comme nous l'avons vu plus tôt, d'un état, c'est-à-dire d'une disposition psychique de l'enfant. « Jamais les nourrissons ne pourraient appréhender la forme et la signification des objets si leur âme n'était pas déjà prédisposée à cette activité représentative », écrit Kranich (2006a, p. 49). C'est en réponse aux perceptions sensorielles que l'activité représentative se déploie et permet à l'enfant de prendre graduellement conscience de lui-même et de son entourage. Elle laisse aussi des traces dans le corps de l'enfant : « Dans les parties du cortex cérébral qui jouxtent les zones de projection sensorielle, les cellules nerveuses encore simples font croître leurs multiples prolongements (dendrites et axones) en créant d'innombrables contacts (synapses). Simultanément, la myéline – qui représente au cours de la petite enfance une part de plus en plus importante de la substance cérébrale – se dépose autour des fibres nerveuses » (Kranich 2006a, p. 65).

Il y a donc, dans un premier temps et en réaction aux perceptions sensibles, cette activité représentative, qui est comme une vision de l'esprit, et qui structure le cerveau de façon à ce qu'il puisse par la suite être « l'organe qui permet à l'âme pensante de percevoir les objets et, plus tard, de former librement des représentations, et à l'esprit pensant d'acquérir des concepts à propos du monde extérieur » (Kranich 2006a, p. 65). Il ne s'agit pas encore d'une véritable pensée consciente, car celle-ci ne pourra apparaître que quand l'enfant aura acquis la conscience de soi. Il n'y a pas encore d'intériorité, dans le sens d'une vie intérieure où l'âme exprimerait une pensée, des sentiments et une volonté propres. C'est encore sous forme de germe que ces facultés de l'âme sont présentes. Pour être plus précis quant à cette faculté représentative qui permet à l'enfant de progressivement percevoir les objets et, par là, établir les structures neurales du cerveau, Steiner explique qu'« en entrant dans le monde physique, l'enfant perçoit pleinement la continuité de l'action spirituelle » (Steiner 1985c, p. 62). C'est-à-dire que s'il ne perçoit pas encore les formes du monde sensible, il perçoit toujours leur forme spirituelle. Pour comprendre ce que Steiner veut dire ici, on doit se rapporter à l'observation de Singer selon laquelle l'enfant doit accorder une certaine attention aux choses pour les percevoir. Il doit donc avoir une certaine conscience de leur existence sans pourtant n'en avoir jamais fait l'expérience. Ce qu'on peut

comprendre de ce que dit Steiner, c'est que cette perception spirituelle remplace d'une certaine façon la conscience, et constitue le fondement de la perception matérielle. Ce que ses yeux physiques ne peuvent encore voir, avec ses yeux spirituels, ceux du Moi, l'enfant peut en percevoir le pendant spirituel qui est toujours présent dans tout ce qui est matériel¹⁴⁹. Ce qui oriente d'une certaine façon le développement de la perception et, par conséquent, la structuration du cerveau. Car, comme l'écrit Ratey : « L'acte de perception est bien plus que la capture d'un stimulus entrant. Il exige une forme d'*attente*, de *savoir* et de *préparation* concernant ce qui est sur le point de nous confronter » (Ratey 2002, p. 56). La D^{re} Carla Hannaford va dans le même sens quand elle écrit : « Nous commençons par une conscience sensorielle de la nature, et nous établissons dans le cerveau des structures neurales qui représentent cette conscience » (Hannaford 1997, p. 34). La préparation, la conscience sensorielle n'existent pas d'emblée chez le nouveau-né. Osterrieth l'a bien décrit. Le nouveau-né n'est pas encore conscient, il est comme dans un rêve et n'a pas encore l'intériorité qui permet la distance nécessaire à la conscience¹⁵⁰. C'est justement la perception sensorielle qui lui permettra, en faisant appel à sa faculté représentative, de construire sa conscience de soi et son intériorité. Cette faculté représentative, elle se présente chez l'enfant, comme une perception spirituelle directe. Ce qui peut nous aider à comprendre l'imitation au-delà des explications relatives aux neurones miroirs.

¹⁴⁹ Dans une conférence prononcée en 1909, R. Steiner disait ceci : « On sait qu'à la naissance, le cerveau humain n'est pas encore ce qu'il sera quelques semaines ou quelques mois plus tard. Certes, l'enfant perçoit déjà le monde extérieur, mais son cerveau n'est pas encore un instrument apte à relier d'une certaine manière les impressions extérieures. À la naissance, certains nerfs établissant la liaison entre différentes parties du cerveau ne sont pas encore formés. Ces circuits de communication, grâce auxquels l'enfant apprend à établir la relation idéale entre ses perceptions, ne seront formés qu'après la naissance. Un enfant peut entendre sonner une cloche et aussi la voir, sans pour autant faire la liaison entre la perception auditive et la perception visuelle et en conclure : la cloche sonne. Il n'y parviendra que progressivement, parce que la région du cerveau qui est l'instrument de la perception auditive, et celle qui est l'instrument de la perception visuelle ne sont pas encore reliées. L'enfant ne pourra former un jugement et dire : ce que je vois est aussi ce qui sonne, que lorsque ces liaisons seront en place. Ainsi, de tels circuits s'établissent dans le cerveau et les forces qui réalisent ces circuits au cours des premières semaines du développement de l'enfant sont visibles pour le clairvoyant sous forme d'une enveloppe spéciale du cerveau. Mais ce qui enveloppe le cerveau y pénètre, y vit ensuite et n'agit plus de l'extérieur, mais de l'intérieur du cerveau. Ce qui au cours des premières semaines du développement infantile, agissait de l'extérieur ne pourrait continuer à agir, au cours de l'évolution ultérieure de l'homme, sans la protection des différentes enveloppes. Car, lorsque ce que j'ai décrit comme agissant de l'extérieur, pénètre dans le cerveau, ces forces se développent alors sous la protection du corps éthérique d'abord, du corps astral ensuite et c'est après vingt-et-un ans seulement, que ce qui avait agi de l'extérieur devient intérieurement actif » (Steiner, *Le Moi, son origine spirituelle, son évolution, son environnement*, 1991e, p. 338-339). Il est clair, dans cet extrait de Steiner, que les forces qui interviennent pour réaliser les circuits neuronaux sont celles du Moi de l'enfant. Ce sont les mêmes qui permettent la perception spirituelle.

¹⁵⁰ « Ce "devenir conscient", écrit Georg Kühlewind, représente au début une expérience de sentiment tout à fait vague, plongée dans un rêve diffus; c'est le premier germe d'une vie intérieure qui soit douée d'une certaine indépendance appelée à grandir toujours plus vis-à-vis des actions exercées par l'extérieur ou le corps ». On peut voir l'expression de ce premier germe dans les premiers phonèmes émis par l'enfant : « Tout au début se trouve un immense "cela", remplissant l'univers entier du sentiment. Les enfants le désignent par une seule syllabe : "ta", "da" ou "a", c'est-à-dire que par cette syllabe est désigné tout objet, toute situation, tout "sentiment" — tout ce qui pour l'adulte est un "cela". Or la toute première manifestation d'un "cela" aussi peu précis soit-il, signifie aussi que la communion, la participation, l'identité avec le monde n'est plus complète ou ininterrompue, mais qu'il y a un "retrait", un léger éloignement de la conscience par rapport à ce qui est justement vécu comme un "cela". Pour cela, le moi doit se lier à quelque chose dont la forme est *achevée*, qui ne peut pas participer entièrement aux choses en s'y fondant parfaitement comme lui-même le fait; quelque chose par laquelle le moi capable de s'assimiler devient "conscient" comme par effet de miroir ou par contraste. [...] La chose achevée dans laquelle le moi s'ancre pour ainsi dire est donnée par l'organisme corporel, dans lequel le moi entre au cours du processus progressif d'incarnation » (G. Kühlewind, *L'éducation des sens*, 2007, p. 28-29).

Car tout l'apprentissage de l'enfant repose sur la perception sensorielle et sur l'imitation. C'est en s'inspirant de son environnement, en l'imitant, que l'enfant s'approprie son corps, le façonne, et acquiert les facultés fondamentales de l'être humain. « Aristote a dit de l'homme que c'était, de tous les animaux, le plus enclin à l'imitation » (Steiner 2008b, p. 32). Selon Steiner, c'est à cette époque de la vie que l'être humain est le plus un imitateur. « Les enfants imitent l'ensemble de leur environnement intérieurement » (Steiner 2004a, p. 91)¹⁵¹. La raison pour laquelle l'enfant est à ce point un imitateur, c'est parce que « l'esprit de sa tête dort » (Steiner 2004c, p. 194). C'est-à-dire que l'enfant n'est pas encore éveillé dans sa pensée, il peut ainsi embrasser ce qui l'entoure et s'y fondre par l'imitation. Cette faculté d'imitation a été reconnue par les psychologues dès la fin des années 1950 et confirmée plus tard par des expériences plus systématiques rapportées, notamment, par Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia dans leur livre *Les neurones miroirs* (2008). Ce qui conduit Jean-Michel Oughouliau à écrire qu'« il est donc expérimentalement établi aujourd'hui que c'est par l'imitation que, dès sa naissance, le petit d'homme entre en relation avec l'autre, c'est-à-dire avec le monde » (Oughouliau 1999, p. 12). C'est donc par l'imitation que le nourrisson se développe, et c'est pour cette raison que l'environnement, la qualité des modèles et la possibilité de les imiter sont si importants. En outre, des recherches en psychologie du développement ont démontré que les enfants sont capables d'imiter non seulement les gestes, mais les objectifs et les intentions des gens qui les entourent. Aussi, ils sont capables, une fois qu'ils ont repéré le but de l'action, de trouver des moyens différents de l'atteindre (Meltzoff and Decety 2003, p. 496). Pour Steiner, l'imitation n'est pas non plus réservée aux gestes. Selon lui, l'enfant imite tout ce qui l'entoure, « tout ce qui peut être perçu par ses sens, tout ce qui, à partir de l'espace physique, peut agir sur les forces de son esprit. Y sont incluses également toutes les actions morales et immorales, sensées ou déraisonnables, dont l'enfant est témoin » (Steiner 2008b, p. 33). C'est de cette façon que, selon Steiner, l'environnement laisse ses traces dans le corps de l'enfant : par l'imitation. Ainsi précise-t-il : « Lorsque les activités dont l'enfant est témoin sont empreintes de moralité, alors se constituent dans le cerveau et la circulation du sang des aptitudes physiques à un sens moral sain. Si l'enfant n'a sous les yeux avant sa septième année que des comportements déraisonnables, le cerveau prend des formes telles que dans la suite il n'est propre qu'à des sottises » (Steiner 2008b, p. 34). D'un point de vue éducatif, la question de l'environnement est donc fondamentale, et plus particulièrement la qualité des personnes entourant l'enfant.

¹⁵¹ Ainsi, ce que les chercheurs observent quand ils disent que les premières expériences s'impriment dans le corps et pénètrent jusque dans le noyau des cellules, quand ils disent, par ailleurs, que « le monde de chaque enfant, en particulier ses parents et les autres personnes qui s'occupent de lui, sculptent littéralement le cerveau », ils rejoignent Steiner d'une certaine façon (C. Hertzman, J. Clinton et A. Link, « Les mesures, en appui au développement de la petite enfance », 2011). La différence réside dans le fait que pour Steiner, c'est l'enfant lui-même, par son corps de forces formatrices, qui modèle son corps sous l'influence de son environnement.

5.3.1 Marcher

Si c'est bien par l'imitation que l'enfant apprend, nous conviendrons néanmoins que personne n'enseigne à l'enfant ni ne mime devant lui les gestes à apprendre pour franchir les étapes qui le mèneront à la marche. Il ne s'agit pas, non plus, d'un phénomène biologique héréditaire, car l'enfant ne marchera pas s'il n'a pas d'humains autour de lui¹⁵². Il doit véritablement apprendre à marcher par lui-même, en s'appuyant sur une impulsion intérieure, une volonté inconsciente, et les étapes qui conduisent à cette réalisation sont multiples¹⁵³. Le nourrisson doit d'abord prendre conscience de son corps, puis de ses mouvements propres afin de les maîtriser, et enfin développer son équilibre. C'est grâce à ses perceptions sensorielles qu'il peut y arriver. C'est pourquoi le développement sensoriel est fondamental pour la vie humaine, et c'est au cours de l'enfance que ses fondements sont établis. Car la plasticité du corps et du cerveau a une certaine limite. Les études neurologiques rapportent que le développement du bébé est soumis à certaines limites temporelles : « Brain development in the fetus and baby occurs through a series of critical periods, “windows of opportunity”, when the connections for a function are extremely receptive to input. Once the window closes, neural connections are pruned down to the most efficient, according to how much they are used » (Ratey 2002, p. 40).

En plus du développement sensoriel, l'enfant doit aussi modeler son corps pour pouvoir marcher. Les transformations du corps en vue de la marche ne sont pas le résultat de l'hérédité génétique. Elles n'auront pas lieu sans un effort de la part de l'enfant, qui ne se produit qu'en présence d'une réelle interaction humaine¹⁵⁴. Kranich résume ainsi les changements opérés dans le corps :

¹⁵² Certes, on peut observer chez les nourrissons des mouvements réflexes comme celui de se dresser, de ramper ou de marcher, mais, comme le précise Karl König « Il est très significatif que ces formes motrices apparaissent dès les premiers mois de la naissance pour disparaître ensuite et pour réapparaître plus tard, complètement métamorphosées en reptation, en attitude verticale et en marche » (K. König, *Les débuts de l'enfance*, 1996, p. 12).

¹⁵³ Ces étapes sont nombreuses et commencent très tôt. K. König présente « un genre de calendrier, élaboré par les observateurs les plus divers d'après la progression suivante : au premier mois, le regard commence à se fixer. Au deuxième mois, l'enfant en position ventrale commence à lever la tête. Au troisième mois, en position ventrale, l'enfant lève à la fois les épaules et la tête et conserve cette attitude un certain temps. Au quatrième mois, il peut demeurer dans la position ventrale en s'appuyant sur la paume des mains. Son regard actif saisit une situation nouvelle. Il commence à s'emparer des objets qu'il a repérés par le toucher. Pour saisir, il peut réunir ses mains sans user de ses doigts. Au cinquième mois, en position dorsale, il peut lever la tête et les épaules. Il a appris à passer de la position dorsale à la position latérale. Il est capable également de saisir de ses mains un objet qu'il découvre. Au sixième mois, l'enfant parvient à s'asseoir avec appui. Il peut actionner un objet mobile contre un objet immobile : taper, par exemple, d'une cuillère des rythmes sur une base fixe. Au septième mois, l'enfant commence à quitter la position de repos. Il se dirige vers un objet convoité qu'il essaie d'atteindre en changeant de position. Au huitième mois, l'enfant peut s'asseoir tout seul, et il commence même à ramper. Au neuvième mois, l'enfant apprend à s'asseoir sans appui. Il apprend à s'agenouiller. Il commence à se tenir debout sans appui. Au dixième mois, l'enfant sait lancer des objets. Au onzième mois, l'enfant peut se mettre debout en se tenant aux meubles. Au douzième mois, l'enfant se tient debout et fait les premiers pas avec un peu d'aide » (K. König, *Les débuts de l'enfance*, 1996, p. 12). Bien sûr, les enfants ne suivent pas nécessairement ce calendrier à la lettre, ils ne font pas tout à la même vitesse, cependant les étapes sont sensiblement les mêmes pour tous les enfants dans la mesure où on leur permet de les vivre.

¹⁵⁴ Les études faites auprès des enfants dans les orphelinats roumains ont pu témoigner des retards de développement cognitifs et moteurs cumulatifs en fonction de la durée du séjour. L'institutionnalisation, dans un contexte où les éducatrices

Lorsque l'enfant commence à s'asseoir et soulève sa tête en la tenant librement, la courbure des vertèbres cervicales se forme; il en va de même pour la courbure dorsale lorsqu'il redresse son dos. Au cours des années, la structure définitive de la colonne vertébrale, avec ses différentes courbures, s'édifie, ce qui entraîne aussi le grossissement caractéristique des vertèbres de haut en bas et la croissance de la musculature du cou et du tronc. Du fait de la charge qu'elle entraîne sur les courbures de la colonne vertébrale, la position debout accentue encore ces courbures. On se tasserait en fait toujours davantage si l'on ne surmontait pas constamment la pesanteur. Le dos, avec les courbures de la colonne vertébrale et la musculature qui s'y rattache, est devenu l'organe de redressement de soi, l'instrument du moi (Kranich 2006a, p. 63-64).

Cependant, la marche n'est pas qu'une posture et une activité physique, elle a des implications sur tout l'être, c'est-à-dire au niveau psychique, spirituel et aussi dans son rapport à l'univers. Elle constitue déjà une expression de la cohérence de l'inscription humaine dans l'univers :

Dans cet apprentissage de la marche est incluse une adaptation, une orientation de l'homme telle que tout l'équilibre de son propre organisme, et de toutes ses possibilités de mouvement, s'insère dans l'équilibre et dans les possibilités de mouvement de l'univers, dans la mesure où il y a pris place. Pendant que nous apprenons à marcher, nous recherchons la position correspondant à une situation d'équilibre dans le cosmos. Nous recherchons ces rapports singuliers qui ne s'instaurent que chez l'homme, entre l'activité des bras et des mains et celles des autres membres. Ce fait que les bras et les mains soient réservés à la vie de l'âme tandis que les jambes continuent à servir au déplacement du corps, c'est quelque chose d'extrêmement important pour le reste de la vie. Car la différenciation entre les activités des jambes et des pieds d'une part, et celle des bras et des mains d'autre part, c'est la recherche de l'équilibre de l'âme pour le reste de la vie. En nous mettant debout, nous recherchons tout d'abord l'équilibre physique – mais en libérant l'activité des bras et des mains, nous recherchons l'équilibre psychique. Et dans cet apprentissage de la marche, il y a encore infiniment plus [...]. Car en employant cette expression : apprendre à marcher, nous n'avons pas en vue la chose la plus importante, mais bien ce qui, chez l'enfant, devient extérieurement perceptible aux sens. Considérez ce que je viens de rassembler dans le terme courant « apprendre à marcher ». Il faudrait en fait dire : acquérir la statique et la dynamique de l'être intérieur dans son rapport avec le cosmos, car c'est cela apprendre à marcher. Et mieux encore : acquérir la statique et la dynamique physiques et psychiques en rapport avec le cosmos, c'est cela, apprendre à marcher. Mais voyez-vous : dès lors que les bras et les mains deviennent humainement autonomes par rapport aux jambes et aux pieds, il apparaît autre chose : une base est créée pour l'ensemble de l'évolution de l'homme. Cette base apparaît extérieurement du fait qu'en apprenant à marcher, l'être humain s'insère dans le monde extérieurement visible, avec son rythme et sa mesure intérieurs, et aussi avec tout son être intérieur (Steiner 1993b, p. 42-43).

Il y a dans cet apprentissage de la marche bien plus qu'un développement moteur, et son acquisition, telle que Steiner la présente, implique une dynamique interactive entre le corps et l'esprit. Dynamique porteuse de germes d'avenir, car la marche en tant qu'expression de la volonté est fondamentalement tournée vers un devenir. C'est-à-dire que c'est par la marche que l'Homme peut évoluer¹⁵⁵. La station

responsables des enfants ne s'intéressent pas à eux et n'entretiennent aucune autre relation avec eux que celle découlant d'une autorité distante, entraînant chez les enfants « un étiolement des investissements » se manifestant « par l'aspect fade, passif, monotone de ces enfants qui semblent résignés [...] et qui abandonnent l'espoir d'exercer leur efficacité, que ce soit au niveau cognitif ou social. Ils semblent préserver l'énergie qui leur reste pour survivre » (Spira, A., L. Scippa, C. Berthet, C. Meuret, R. Besozzi, et B. Cramer, « L'hospitalisme en l'an 2000. Développement psychologique d'enfants dans un orphelinat roumain », 2000, p. 636).

¹⁵⁵ K. König caractérise ainsi la différence entre la verticalité humaine et la posture des animaux supérieurs : « L'être, doté comme ceux-ci, d'une colonne vertébrale à l'horizontale, reste une partie du monde. Il est subjugué par ses impressions

verticale lui permet de prendre une distance avec le monde, qui est à la base de la faculté de penser et de la conscience de soi. Elle lui permet de profiter de la libération de ses mains pour créer et transformer le monde. André Leroi-Gourhan, dans son étude de l'évolution de l'Homme et de son rapport avec la matière, est arrivé à un constat analogue :

Quelle image peut-on se forger qui rassemble des critères communs à la totalité des hommes et de leurs ancêtres? Le premier et le plus important de tous, c'est la station verticale. [...] La liberté de la main implique presque forcément une activité technique différente de celle des singes et sa liberté pendant la locomotion, alliée à une face courte et sans canines offensives, commande l'utilisation des organes artificiels que sont les outils. Station debout, face courte, main libre pendant la locomotion et possession d'outils amovibles sont vraiment les critères fondamentaux de l'humanité. [...] Le développement cérébral [...] est certainement, sur le plan de l'évolution stricte, corrélatif de la station verticale et non pas, comme on l'a cru pendant longtemps, primordial. La situation de l'homme, au sens le plus large, apparaît donc comme conditionnée par la station verticale (Leroi-Gourhan 1964, p. 32-34).

C'est grâce à la station verticale que l'Homme peut se mouvoir tout en gardant sa tête au repos. Ce qui lui offre un « point fixe autour duquel peuvent graviter les mouvements des membres » (König 1996, p. 7-8)¹⁵⁶. Point fixe à partir duquel il peut envisager l'univers par sa pensée. « Le corps humain, écrit Steiner, est construit en vue de la pensée » (Steiner 1984c, p. 40). Car si le corps ne permettait pas à la tête, grâce à la verticalité, de se faire transporter tout en restant au repos, elle ne pourrait pas être l'organe de la pensée. « C'est seulement parce que la tête, comme dans une calèche, se fait transporter par le corps et agit alors dans ce calme, que l'homme est à la fois actif et éveillé » (Steiner 2004c, p. 125). Or, cette verticalité ne se présente jamais, dans l'évolution, comme une demi-mesure, elle est ou elle n'est pas. « La communauté des sources du singe et de l'homme est concevable, mais, dès que la station verticale est établie, il n'y a plus de singe et donc pas de demi-homme » (Leroi-Gourhan 1964, p. 34).

Dans le développement de l'enfant présenté jusqu'ici, le corps, par ses sens, est ce qui permet à l'enfant d'évoluer parce qu'il est animé d'une volonté intérieure, et à la condition que l'environnement lui serve de modèle. C'est aussi ce qu'observe le biologiste et zoologiste Pierre-Paul Grassé : « Dans l'ontogenèse, trois éléments fondamentaux se combinent : le terrain ou structure génétique, l'effet

sensorielles, et l'abîme entre son existence propre et celle du monde ne s'est pas ouvert. La tête n'est pas portée en équilibre au sommet de la colonne vertébrale, mais reste insuffisamment différenciée encore, à l'extrémité antérieure du corps. Elle reste encore continuation et n'est pas innovation. Aussi les souvenirs ne peuvent être qu'enregistrés, mais non pas évoqués. La vie intérieure est envahie sans cesse par l'alternance permanente de plaisir et de déplaisir, d'avidité et de dégoût. Ce n'est que la station verticale qui creuse l'abîme entre l'être humain lui-même et le monde, en conduisant à l'acquisition du langage et de la pensée » (K. König, *Les débuts de l'enfance*, 1996, p. 14).

¹⁵⁶ K. König rapporte également que « les recherches sur les réflexes de posture, poursuivies de manière si fondamentale par Magnus et Kleijn, ont démontré la place centrale des muscles cervicaux et céphaliques. La tête doit pouvoir adopter une position de repos indépendante, afin que les mouvements des membres soient libres et harmonieux. C'est ce qui compte surtout pour la marche. L'Homme qui sait tenir sa tête en repos aura appris à marcher. Une marche et une démarche correctes ne peuvent se développer tant que la tête est solidaire de l'ensemble des mouvements » (K. König, *Les débuts de l'enfance*, 1996, p. 8).

social, et l'action ou effort personnel. [...] Sans sa participation active à sa propre évolution, l'Homme ne serait pas ce qu'il est » (cité dans Kranich 2006a, p. 98). Dans une telle perspective, comment concevoir l'éducation? Bien sûr, nous ne sommes pas encore dans un cadre scolaire. Cependant, la façon dont se passent les premières années a une incidence importante sur le développement ultérieur et nécessitera potentiellement un ajustement des interventions éducatives en préscolarisation. Il est donc justifié de s'interroger sur la meilleure façon d'éduquer à cet âge et sur les acquis fondamentaux à atteindre. Nous avons déjà souligné que personne ne mime les étapes conduisant à la marche. On peut comprendre que s'il faut un modèle humain à l'enfant pour pouvoir se développer et acquérir la marche, ce ne sont pas simplement des gestes que l'enfant imite. C'est-à-dire qu'il imite des gestes, chacun peut en témoigner. Il s'agit d'ailleurs d'une observation qui a été menée en recherche expérimentale et il a été rapporté que « quelques heures après leur naissance, les enfants parviennent à reproduire certains mouvements de la bouche de leurs parents, comme la protrusion de la langue » (Rizzolatti et Sinigaglia 2008, p. 162). Cependant, dans le cas de la marche, il n'y a peut-être pas seulement l'imitation de gestes. On peut aussi comprendre qu'il y a, dans l'impulsion volontaire qui mène l'enfant à se saisir de son corps, une certaine sagesse qui nous échappe et demeure mystérieuse. C'est pourquoi Steiner estime qu'il est fondamental que personne n'intervienne dans le processus d'acquisition de la marche. Cet apprentissage doit être une victoire pour l'enfant, elle doit couronner un effort qui aura des répercussions sur toute sa vie. Il faut redonner à cette acquisition tout son sens : « Il est significatif qu'il l'établisse par un entraînement de tout son être. Pensons à la transformation capitale que représente le seul fait de passer de la position de quadrupède à celle d'un Homme marchant debout. L'Homme s'érige par lui-même à la verticale et trouve seul sa position d'équilibre dans l'espace. Il s'accorde avec lui-même avec la loi de la pesanteur » (Steiner cité par König 1996, p. 15).

Dans un tel contexte, la seule façon d'intervenir demeure la non-intervention, le soutien par une attention et un encouragement rempli d'amour. « Nous gâtons l'organisme pour la vie si, comme éducateurs, nous introduisons ne serait-ce qu'une petite contrainte dans les désirs véritables de la nature humaine; nous devons laisser la nature humaine libre et agir seulement comme son assistant » (Steiner 2004a, p. 92). C'est-à-dire que la nature humaine, spirituelle, ne doit pas être contrainte dans son appropriation et son modelage du corps, car elle est la mieux placée pour savoir comment s'y prendre. À cet effet, il est assez intéressant de rappeler que tous les enfants du monde passent sensiblement par les mêmes étapes pour l'apprentissage de la marche et que c'est souvent quand une des étapes a été sautée que les problèmes surviennent¹⁵⁷. Ainsi, les causes des problèmes de développement que la

¹⁵⁷ René Bolduc souligne l'importance de chacune des étapes, qui « reposent sur l'assimilation de la précédente [...]. Il appert qu'aucun stade ne peut être évité ou non intégré sans pour autant risquer de nuire ou de perturber la suite du développement

science actuelle recherche dans l'environnement de l'enfant se trouvent peut-être en partie dans l'intervention de plus en plus fréquente dans le processus d'acquisition de la marche. Par exemple, par l'usage de marchettes, de sièges pour bébé, et autre mobilier pour enfant susceptible de pallier à son incapacité à se tenir assis ou debout par lui-même¹⁵⁸. En voulant faciliter la vie de l'enfant et peut-être celle des parents, nous empêchons aussi l'enfant de recourir à sa volonté et à ses propres forces intérieures pour développer par lui-même le tonus et la maîtrise de soi préalable à la marche. Pour Steiner, toute action extérieure pour forcer l'enfant à se tenir debout ou à marcher, même gentiment, aura des répercussions néfastes plus tard sur sa santé (Steiner 2004a, p. 93). Ce que semblent confirmer les études actuelles, comme nous l'avons écrit plus haut.

C'est donc par une présence aimante et encourageante que l'éducateur soutient l'enfant à cette étape de son développement. Par ailleurs, dans la mesure où l'enfant imite tout son entourage, et notamment son intention morale, Steiner suggère de « veiller strictement à ce que rien ne se fasse dans l'entourage de l'enfant qu'il ne puisse imiter. Qu'il ne voit nulle chose dont on soit obligé de lui dire : Tu ne dois pas faire cela » (Steiner 2008b, p. 38). C'est en ce sens qu'on peut comprendre pourquoi Steiner accorde une importance fondamentale au travail intérieur de l'enseignant, à son autoéducation, qui implique qu'il prenne conscience de l'effet de sa présence et de ses actes sur l'enfant qui l'imité. En cela, Steiner s'accorde avec Platon dans *La République*, lorsqu'il s'intéresse à l'éducation des futurs gardiens :

Il faut qu'ils ne fassent et n'imitent rien d'autre; s'ils imitent, que ce soient les qualités qu'il leur convient d'acquérir dès l'enfance : le courage, la tempérance, la sainteté, la libéralité et les autres vertus du même genre; mais la bassesse, ils ne doivent ni la pratiquer ni savoir habilement l'imiter, non plus qu'aucun des autres vices, de peur que de l'imitation ils ne recueillent le fruit de la réalité. Ou bien n'as-tu pas remarqué que l'imitation, si depuis l'enfance on persévère à la cultiver, se fixe dans les habitudes et devient une seconde nature pour le corps, la voix et l'esprit? (Platon 1966, *La République* III/395b-396b, p. 147)

moteur de l'enfant » (R. Bolduc, *Psychomotricité et pédagogie*, 1997, p. 67). La D^{re} Carla Hannaford, quant à elle, écrit : « Nous savons depuis des années que les enfants qui manquent le stade vital de la marche à quatre pattes peuvent présenter plus tard des difficultés d'apprentissage. C'est un mouvement croisé qui stimule le développement du corps calleux et des voies de conduction nerveuses entre les deux hémisphères du cerveau, et permet aux deux côtés du corps : bras, jambes, yeux (vision binoculaire) et oreilles (vision binaurale) de collaborer » (C. Hannaford, *La gymnastique des neurones, le cerveau et l'apprentissage*, 1997, p. 138).

¹⁵⁸ C. Hannaford émet des réserves quant à l'usage des sièges porte-bébé : « Ceux-ci maintiennent le bébé une inclinaison de 45°, qui inhibe l'activité musculaire soit du cou soit des grands muscles. Même si les yeux regardent droit devant, le mouvement est inhibé, et la vision ne se développe donc pas activement » (C. Hannaford, *La gymnastique des neurones, le cerveau et l'apprentissage*, 1997, p. 137). Or, le développement des yeux est une partie intégrante du processus d'acquisition de la marche. R. Cloutier et A. Renaud écrivent : « La pertinence des tentatives d'accélérer les acquisitions motrices reste douteuse, et le caractère souvent éphémère de "modes éducatifs" telles que l'usage de marchettes pour bébé témoigne de l'ambivalence à cet égard. Le synchronisme naturel entre l'apparition des fonctions motrices et la maturation physique mérite d'être considéré avec soin avant qu'on intervienne artificiellement dans le développement sensorimoteur » (R. Cloutier et A. Renaud, *Psychologie de l'enfant*, 1990, p. 179).

On retrouve la même préoccupation chez Aristote, qui recommande, pour l'éducation des jeunes enfants, de s'assurer de la qualité des personnes qui les entourent. Pour Aristote, il s'agit de les tenir loin des esclaves, parce qu'il s'inquiète qu'ils « puissent recevoir de ce qu'ils entendent et voient des choses indignes d'un homme libre » (*Politiques* VII 17 1336 b 5). Il ajoute d'ailleurs plus loin qu'il faudrait « bannir totalement de la cité la grossièreté de langage [...], mais surtout la bannir de chez les jeunes afin qu'ils ne disent ni n'entendent rien de cette sorte » (*Politiques* VII 17 1336 b 5-10). Plus près de nous, Jacques Dufresne reprend cette idée des Anciens « nous devenons ce que nous voyons » pour la confronter à la situation actuelle où les enfants sont exposés à des images télévisuelles, des jeux vidéos, et autres monstruosité et pour implorer qu'on lui accorde à nouveau de l'importance, maintenant que les découvertes sur les neurones miroirs nous permettent de commencer à comprendre l'effet que les images ont sur les humains (Dufresne 2011).

5.3.2 Parler

Nous n'avons jusqu'ici abordé que la marche, mais la parole figure aussi parmi les acquisitions importantes de cette première phase de la vie. Comme la station verticale et la marche, le langage est une faculté proprement humaine et universelle. C'est-à-dire que les enfants ont tous le potentiel pour l'apprendre et passent sensiblement par les mêmes étapes, quelle que soit leur langue maternelle (Cloutier et Renaud 1990, p. 651-652). Il ne s'agit pas, non plus, d'un processus simplement génétique, car la présence d'un environnement social est indispensable à l'apprentissage du langage. Comme pour la marche, l'apprentissage de la parole exige une transformation du corps. Au début du XX^e siècle, Steiner soutenait que « la parole se développe à partir de l'orientation de l'enfant dans l'espace » (Steiner 2004a, p. 93). C'est-à-dire que la fonction du langage se développe à partir de la fonction motrice. Il s'agit d'un lien qui semble clairement établi aujourd'hui (Bolduc 1997, Cloutier et Renaud 1990)¹⁵⁹. Steiner précise, par ailleurs, que c'est d'abord avec tout son corps que l'enfant apprend à communiquer. On peut très bien le percevoir quand l'enfant tend les bras pour être pris et plus tard quand il pointe quelque chose qu'il désire, ou encore par ses mimiques exprimant son accord, son désaccord, sa joie ou son dégoût. Des chercheurs japonais ont pu observer que cette communication par le mouvement prenait forme dès la naissance. En effet, leur étude a permis de démontrer non seulement que le nouveau né peut distinguer les sons humains des autres sons, qu'il réagit à la voix de sa mère et qu'il synchronise ses mouvements avec le « comportement verbal des adultes dans son environnement, mais qu'en outre, il influence, par

¹⁵⁹ K. König rappelle d'ailleurs que la parole est, elle-même, un acte moteur, dans lequel les muscles associés au larynx « se dirigent de haut en bas, d'avant en arrière vers le larynx, se relie à ses parties et en font ainsi un organe expressément moteur. Comme [...] chaque mouvement d'origine musculaire exige la participation de l'ensemble de la musculature volontaire. C'est également vrai pour la parole. Elle est insérée, tout entière, dans la motricité générale dont elle fait partie et dont elle ne peut se passer pour entrer en fonction » (K. König, *Les débuts de l'enfance*, 1996, p. 23).

ses mouvements, le langage des adultes » (Kato, Takahashi, Sawada, Kobayashi, Watanabe et Ushii 1983, p. 628). Cependant, pour pouvoir parler véritablement en usant du langage et en faisant des phrases, il doit d'abord avoir appris à marcher.

Par un processus mystérieux de l'organisme humain, de la même façon qu'un enfant apprend à marcher, à s'orienter dans l'espace, à se déplacer d'un endroit à l'autre, la marche en vient à se manifester comme un langage. La parole est donc un produit de la marche, c'est-à-dire un produit de l'orientation dans l'espace. [...] C'est un fait réel que quand l'enfant commence à parler l'organisme entier est actif. Les mouvements extérieurs se transforment en mouvements intérieurs de langage (Steiner 2004a, p. 94, traduction de S. Padovan)¹⁶⁰.

En fait, les étapes préparatoires au langage commencent dès la naissance : il y a d'abord le cri, puis la lallation qui, selon Griedrich Kainz, « consiste pour l'enfant à se livrer à un jeu riche en fonctions avec les organes de l'articulation. De même qu'en gigotant, l'enfant exerce l'appareil locomoteur, la lallation réalise l'exercice inconscient et la mise en œuvre de la musculature de l'appareil phonatoire » (cité dans König 1996, p. 26). Ce phénomène de lallation se manifeste de la même façon, avec les mêmes syllabes, chez tous les enfants, quelle que soit leur provenance et même s'ils sont sourds (König 1996, p. 27). Cette expérience que fait l'enfant avec la lallation est une expérience motrice alors que les mots qu'il perçoit en provenance de son entourage se confondent avec toutes les expériences sensorielles qu'il fait. Cependant, avant que ce babillage ne prenne vraiment un sens et qu'on puisse affirmer que l'enfant dit quelque chose, il faut attendre qu'il ait acquis la faculté de se dresser, de vaincre la pesanteur et de prendre une distance à son environnement. « Le paysage du vécu commence à se fragmenter en ses parties et l'enfant apprend à se ressentir séparé du monde à l'entour. L'abîme s'est ouvert entre ce qui est intérieur ou extérieur » (König 1996, p. 28). C'est donc aussi en ce sens que le langage repose sur la motricité. Quand celle-ci est assez développée, la lallation est suivie d'une étape que König appelle celle du « dire » et que Stern caractérise comme « l'époque de la phrase à vocable unique » (cité dans König 1996, p. 29). C'est une étape où les syllabes expriment à elles seules un ensemble d'expériences. Il faudra attendre jusqu'à environ dix-huit mois pour que l'enfant ait acquis assez de distance pour saisir que chaque chose a son nom. C'est alors avec joie qu'il voudra connaître les noms de tout ce qui l'entoure. L'expérience de l'enfant s'élargit alors avec la multiplication des acquisitions non seulement de noms, mais de verbes et d'adjectifs de sorte que vers la fin de sa deuxième année « l'enfant a réuni des éléments nécessaires pour la formation encore très primitive des phrases » (König 1996, p. 29). Le processus est sans doute encore à parfaire, mais l'enfant est alors parvenu à un degré d'acquisition comparable à celui auquel il était arrivé quand il a réussi à faire ses premiers pas. Bien sûr, il est tout à

¹⁶⁰ « *Les gestes exécutés par l'enfant émergent environ 3 mois plus tard dans son langage en tant que mots et structures grammaticales.* » — « *Dans l'acquisition du langage, les mains ouvrent la voie aux mots.* ». C'est ainsi que Susan Goldin-Meadow résume les résultats des recherches qu'elle a menées avec sa collègue Meredith Row, toutes deux de l'Université de Chicago et qui leur ont permis de « prouver en 2009 que, chez des enfants de 14 mois, le langage des *gestes précède* le langage audible, en particulier les gestes désignatifs » (cité dans R. Patzlaff, *L'enfant face aux écrans*, 2014, p. 205).

fait possible qu'un enfant apprenne à parler avant d'avoir bien acquis la marche, de la même façon qu'on voit des enfants marcher sans avoir suivi les étapes habituelles. Alors, il y a un risque qu'il ait des problèmes de langage et d'élocution. Il est donc important de permettre à l'enfant d'entrer véritablement dans le mouvement et d'acquérir les bonnes bases afin d'éviter qu'il n'apprenne à parler avant de marcher¹⁶¹.

Cependant, si la parole repose sur le développement moteur, et donc sur le système métabolique et les membres, elle implique également une transformation du système rythmique. En effet, comme nous avons pu le voir dans le témoignage de Brazelton, dès ses premiers jours, le nouveau-né réagit à la parole bien avant de comprendre les mots qui sont exprimés et leur sens. « Il éprouve la chaleur, le calme, l'assurance, l'agitation, la violence, etc., qui émanent de la voix, et ces impressions provoquent immédiatement des modifications de sa respiration et de son rythme cardiaque » (Kranich 2006a, p. 103). Ces expériences ont donc un effet sur le développement affectif de l'enfant. La façon dont les éducateurs parlent en présence de l'enfant, qu'ils s'adressent ou non à lui, n'est donc pas sans conséquence. Pour l'enfant qui commence à parler, « les mots sont autant des gestes sonores que ce qui désigne les choses » (Kranich 2006a, p. 103)¹⁶². C'est-à-dire qu'il s'amuse à les prononcer et à éprouver

¹⁶¹ Pour comprendre de quoi il s'agit ici, voici comment R. Steiner illustre le lien entre la marche et le langage : « Avec la concordance singulière entre les mouvements de la jambe droite et de la jambe gauche, nous apprenons à établir un rapport avec, dirons-nous, ce qui est parmi nous. Puis nous dégageons ce qui s'émancipe dans les bras de cette activité motrice des jambes : par là s'introduit dans ce qui est mesure et rythme un élément musical et mélodieux. Les thèmes de la vie, dirions-nous volontiers, le contenu de la vie, apparaissent dans le mouvement des bras : ainsi se forme à son tour la base de ce qui se développera dans la parole, ce qui extérieurement est déjà caractérisé chez la plupart des gens par une activité plus vigoureuse du bras droit, correspondant précisément au développement de l'organe gauche de la parole. Par ce que vous pouvez voir se former en l'être humain en mouvement, par ces rapports qui apparaissent entre l'activité des jambes et celle des bras, vient à se développer le lien avec le monde extérieur, que l'homme acquiert en apprenant à parler.

Si vous pénétrez cet ensemble de liaisons, si votre regard perçoit comment les jambes agissent d'en bas sur la parole, jusque sur la formation des phrases, et comment, par le sentiment intérieur, le contenu des mots s'insère dans la structure des phrases, vous voyez là l'empreinte de l'action des mouvements des jambes, qui donnent la mesure et le rythme, sur le caractère plus thématique et intérieur des mouvements des bras et des mains. Lorsque donc un enfant marche d'un pas ferme et régulier, et que son pas, sans prendre une allure traînante, arrive à s'adapter fermement à une marche régulière, vous avez là une base corporelle qui naturellement [...] est bien issue de l'esprit, mais apparaît comme une base corporelle : c'est ce qui permet de parler distinctement. Si bien que l'enfant, par le mouvement des jambes, apprend à bien former les phrases. Vous le verrez : quand un enfant marche négligemment, il n'arrive pas à laisser des intervalles suffisants entre deux phrases, et celles-ci finissent par se confondre. Et quand un enfant n'apprend pas correctement à faire avec les bras des mouvements harmonieux, il émet des sons grinçants et désagréables à l'oreille. De même, si vous n'arrivez pas du tout à amener l'enfant à sentir la vie qui parcourt ses doigts, le sens de la modulation du langage lui fera défaut » (R. Steiner, *Pratique de la pédagogie*, 1993b, p. 43-45).

¹⁶² William S. Condon et Louis W. Sander, du Boston University Medical Center, ont publié, en 1974, les résultats d'une recherche démontrant que dès sa naissance, le nouveau-né accompagne synchroniquement, par des mouvements, les paroles prononcées autour de lui, même si la personne qui parle n'est pas dans son champ visuel et quelle que soit la langue parlée. Ce qui, selon eux, met en question la perspective traditionnelle de l'apprentissage du langage. Ils suggèrent que « the richness and complexity of the language behavior system develops on the basis of an organized, "hierarchical" response of the infant to the organized pattern of adult speech. They suggest that infant motor organization, entrained by these organized patterns for many months after birth, may prepare operational formats for later speech. Sustained synchrony of organized correspondences between adult speech and neonate body movement at this microkinesthetic level within epochs of less than a second raises issues about the nature of communication, and particularly about the role of auditory function in development. It suggests that the "bond" between human beings should be studied as the expression of a participation within shared organizational forms

L'effet sonore des mots, et la richesse, la diversité, la qualité des sonorités contribuent au développement de sa sensibilité. Ceci dans la mesure encore où l'entourage peut lui offrir une telle diversité et une telle richesse. Plus tard, quand l'enfant commence à parler véritablement, on peut constater une transformation dans son système rythmique :

Il apprend à coordonner de façon très différenciée ses mouvements volontaires et son souffle (expiration) avec ceux de l'articulation des sons. C'est seulement grâce à cette coordination, ainsi qu'à certaines modifications de la cage thoracique et du pharynx et à de nouvelles structurations au niveau du cerveau (centres de Broca et de Wernicke), que l'organisation de la parole parvient à se mettre en place entre la deuxième et la septième année. Mais ce développement est l'*effet*, et non la cause de l'apprentissage! (Kranich 2006a, p. 102)

Ainsi, nous pouvons remarquer que dans les processus d'acquisition de la marche et de la parole, l'être tout entier est convoqué, d'abord par ses sens, dans la perception de son corps et de son environnement; dans sa volonté, par le mouvement du corps, le jeu avec les sons et la transformation du corps; dans son sentiment quand sa relation change avec son environnement, et dans sa réaction aux sonorités du langage; et enfin dans l'éveil progressif de sa conscience et de sa pensée, quand il acquiert la verticalité et la capacité de parler. Avec la marche, il se libère de son enfermement dans l'espace; avec le langage, il acquiert la possibilité de se libérer de l'emprise des objets en se les appropriant et en jouant avec eux. Cette libération progressive de l'enfant face à son environnement se traduit dans une transformation de l'imitation. « Non seulement il reproduit immédiatement les mouvements, mais il perçoit sa propre parole. Ce faisant, il se détache déjà un peu plus de son lien étroit avec le modèle. Il commence alors à imiter indirectement, ou de façon décalée » (Kranich 2006a, p. 102-103). Par ailleurs, si l'apprentissage de la verticalité et de la marche exige l'action du Moi, qui doit constamment se saisir pour vaincre la gravité, c'est sur l'affectivité que l'apprentissage de la parole a le plus d'influence. La marche concerne l'être dans sa possibilité de se positionner dans le monde et d'agir sur lui, par la libération de la main. La parole insère l'enfant dans l'univers relationnel, dans le monde social des échanges et de la communication.

Nous n'avons pas à enseigner à l'enfant à parler. Cependant, c'est bien de nous qu'il l'apprend et c'est par le langage que se construit la relation entre l'enfant et le monde qui l'entoure. C'est par le langage qu'il est introduit dans une famille, dans une culture. Par conséquent, notre responsabilité est majeure à titre d'éducateurs. De la même façon que notre encouragement aimant doit accompagner l'enfant dans son apprentissage de la marche, pour « l'aider à apprendre à parler, nous avons besoin de vérité intérieure » (Steiner 2004a, p. 95). Pour comprendre cette recommandation de Steiner, il nous faut encore

rather than as something limited to isolated entities sending discrete messages » (W.S. Condon & L.W. Sander, « Neonate Movement Is Synchronized with Adult Speech : Interactional Participation and Language Acquisition » 1974, p. 99-101).

nous rappeler que l'enfant n'imité pas que des gestes. Il imite également l'intention et sa moralité. Par conséquent, si nos paroles sont contraires à nos gestes ou encore si elles ne sont pas en harmonie avec nos pensées, l'enfant est pris lui-même dans une contradiction, car il perçoit à la fois la parole et l'intention contraire. C'est pourquoi Steiner ajoute : « si nous parlons véridiquement aux enfants, ils vont imiter leur environnement et apprendre à parler de telle sorte que la subtile et continuelle activité de respiration deviendra plus forte » (Steiner 2004a, p. 95). La vérité dont il s'agit ici n'est pas une vérité qui serait absolue et à laquelle nous devrions accéder avant de parler aux enfants. Il s'agit d'une vérité intérieure dans le sens où l'adulte qui parle à l'enfant est en accord avec lui-même, d'une part, et où il ne raconte pas n'importe quoi¹⁶³. Il est aussi problématique, selon Steiner, de s'adresser à l'enfant dans un langage « bébé », car là aussi il n'y a rien de vrai et l'enfant qui imite n'a plus de modèle. Toutefois, la façon de s'exprimer agit aussi autrement sur l'enfant qui imite, et cela pénètre très profondément dans son corps. Par exemple :

Si l'enfant vit auprès d'un père colérique qui profère toujours ses paroles comme le fait un homme en colère, cet enfant vit intérieurement cette particularité de l'âme qui marque la forme des mots émis dans la colère. Ceci s'imprime en l'enfant non seulement en devenant substance de l'âme, mais du fait que dans son entourage se déroulent des scènes de colère, les glandes délicates de l'enfant sécrètent plus de substances qu'elles ne le feraient dans un milieu exempt de colère. Ces glandes s'habituent alors à fournir une sécrétion abondante. Et cette habitude des glandes à sécréter plus ou moins abondamment se maintient la vie durant. Si plus tard l'école ne remet pas les choses en ordre, l'adulte aura tendance à devenir nerveux [...] devant toutes les manifestations de colère dans son entourage (Steiner 1993b, p. 57-58).

Le contenu de nos paroles aussi est important, car « c'est à partir de la parole que se développe l'orientation du penser » (Steiner 1993b, p. 49). Par la parole, l'enfant accueille en lui le caractère et la culture du milieu, dans lequel il baigne. Comme l'enfant est un être d'imitation, ses premières paroles reflèteront celles de son entourage et donneront ainsi une couleur à ses pensées encore inconscientes. Car ce qu'il y a de particulier avec le langage, c'est aussi qu'il transmet la pensée. Bien souvent d'ailleurs, c'est grâce au langage que nous prenons conscience de ce que nous pensons. Avant que la pensée ne précède le langage et puisse l'utiliser pour exprimer une idée.

¹⁶³ Ici, il faut sans doute quelques précisions, car on peut tout à fait réciter des comptines à un enfant, des comptines qui sont parfois sans queue ni tête, mais qui font plaisir parce qu'elles permettent de jouer avec les sonorités. Mais alors, l'intention n'est pas la même : il s'agit d'un jeu et l'enfant le perçoit.

5.3.3 Penser

De la même façon que la parole repose sur le développement de la motricité et l'acquisition de la verticalité, la pensée exige, pour s'éveiller, la structuration du langage¹⁶⁴. Le langage, grâce à ses structures, devient un soutien au développement de la pensée. Ainsi, en parlant, l'enfant « s'exerce aux règles de la raison, car la grammaire est la logique de la langue. C'est une logique universelle promue plus tard logique individuelle de la personne qui pense » (König 1996, p. 42). Néanmoins, la première condition pour l'éveil de la pensée nous ramène, comme pour la marche et la parole, aux sensations à partir desquelles l'enfant élabore des représentations qui lui permettront de saisir son environnement. « Cette activité représentative est formatrice » (Kranich 2006a, p. 105). C'est grâce à elle que les informations disparates en provenance des sens peuvent prendre forme et que l'enfant peut attribuer une signification aux objets, et c'est elle qui préside à l'établissement des connexions neuronales qui permettent la perception des objets. En effet :

On sait que les aires de projection du cerveau antérieur – celles qui procurent les sensations internes du corps, les sensations des couleurs, des sons et des autres qualités sensorielles – sont déjà formées à la naissance de l'enfant. Ce n'est pas le cas, par contre, des connexions qui constituent ce qu'on appelle les champs secondaires et tertiaires, c'est-à-dire les zones où ce qui, dans les champs de projection primaires, est l'expression des sensations, s'associe de multiples façons. Ces champs secondaires et tertiaires ne se forment qu'en relation avec l'activité pensante.

Si le nouveau-né ne voit pas les objets qui l'environnent, ce n'est pas parce que sa pensée reste inactive, mais parce que son cerveau manque des structures grâce auxquelles sa pensée peut s'activer jusque dans les sensations. Quand on constate que le développement postnatal du cerveau se fait sous l'influence des impressions sensorielles, il faut aussi considérer le fait que, de l'intérieur, la pensée intervient pour former les représentations (Kranich 2006a, p. 105-106).

Autour d'un an, l'enfant commence à marcher, vers deux ans, il commence à parler et quand il arrive à peu près à trois ans, il commence à prendre conscience de lui-même. Ce moment unique dans la vie, où l'enfant saisit qu'il est un *Je*, demeure pour plusieurs gravé à jamais dans leur mémoire. Le poète Jean Paul en fait un vibrant récit :

Je n'ai jamais oublié ni raconté à personne l'évènement qui s'est produit en moi quand j'ai assisté à la naissance de la prise de conscience de Moi-même. J'en sais dire le lieu et l'heure. C'était un matin. Enfant, très jeune encore, je me tenais sur le pas de la porte, le regard dirigé à gauche vers la réserve de bois, lorsque subitement, comme un éclair venu du ciel, j'ai été saisi par la vision intérieure, une lumière inscrite depuis en moi : « Je suis Moi-même ». À cet instant, mon Moi s'était vu pour la première fois et à jamais. Il ne peut s'agir en cela d'illusions de la mémoire, car nul récit d'autrui n'a pu ajouter quoi que ce soit à cet évènement survenu dans le Saint des Saints voilé de l'être humain, et dont la nouveauté seule a conféré la pérennité aux circonstances extérieures pourtant bien banales (cité dans König 1996, p. 52).

¹⁶⁴ K. König présente ainsi cette acquisition : « Ce n'est qu'à la fin de leur deuxième année que la plupart des enfants commencent à maîtriser la structure des phrases. Et le mot lui-même devient le lieu de transformation vivante et de métamorphose. Pas à pas, on conquiert l'usage du comparatif, du superlatif, les modifications des substantifs, la conjugaison du verbe. Le vécu du temps et de l'espace se diversifie de la sorte et la compréhension même des objets s'en trouve élargie » (K. König, *Les débuts de l'enfance*, 1996, p. 35).

Il ne s'agit là que d'un éclair de conscience, mais avec cette capacité à dire « Je » émerge la possibilité du penser. Avant trois ans, ou plutôt avant l'éveil de la conscience de soi, la pensée de l'enfant « se contente de mettre en ordre le monde des perceptions » (Lievegoed 1993, p. 69). L'éveil de la conscience de soi correspond à un éveil de la pensée qui va au-delà de ce que permettait la logique langagière. E. Köhler écrit à ce sujet : « En cumulant des concepts au cours de cette activité même, on voit croître la force qui déterminera désormais, par ses propres lois et de l'intérieur, le développement spirituel, à savoir la pensée productive. Des fils se tendent de tous côtés, des rapports s'établissent, on lisse, on trie et on élimine en cas de besoin. Les jugements se trouvent à portée de main, même quand la formulation verbale ne peut suivre » (cité dans König 1996, p. 51).

Toutefois, l'enfant n'en est pas encore à la pensée consciente. Il n'est pas encore capable d'abstraction. Son activité représentative est liée à l'imitation et est, par conséquent, très attachée à son environnement. Pourtant, si l'enfant construit ses représentations à partir de ses perceptions, elles ne sont pas pour autant des reproductions identiques des phénomènes extérieurs. La station verticale a permis une distance avec l'environnement et avec le modèle. L'éveil de la conscience de soi confirme cet écart, dans lequel se déploie un espace intérieur, le début d'une vie affective semi-consciente dans laquelle l'enfant découvre qu'il peut dire « non » au monde (Lievegoed 1993, p. 70). Bientôt, quand il est capable de vivre l'expérience de son Je sans s'opposer au monde extérieur, les sentiments peuvent se développer « par interaction entre les influences du haut et celles du bas » (Lievegoed 1993, p. 70). C'est-à-dire par une dynamique dans laquelle les représentations et la volonté sont réunies et grâce à laquelle le jeu imaginaire peut éclore¹⁶⁵. Ici se trouve une première porte vers la liberté de l'esprit, qui nous rappelle Schiller. Entre « l'instinct formel » venant du haut, de sa faculté représentative, et « l'instinct sensible » dont la vie est l'objet, venant du bas, de la volonté, se crée « l'instinct de jeu » qui est la forme vivante, la qualité esthétique des choses : la beauté (Schiller 1992, p. 215). Car c'est dans le jeu que l'Homme déploie ses deux natures, qu'il parvient à l'unité et peut être ennobli. Sous l'influence de la beauté, l'action simultanée de l'instinct sensible et de l'instinct formel supprime les contraintes et les déterminations dont ils sont l'objet, créant ainsi les conditions de la liberté. « Ainsi prend naissance dans l'âme humaine un état d'indétermination qui est possibilité d'être libre, c'est-à-dire pouvoir pour la pensée et la volonté de se manifester dans leur autonomie » (Robert Leroux dans Schiller 1992, p. 13).

¹⁶⁵ Bien sûr, les enfants n'attendent pas cet âge pour commencer à jouer. Cependant le jeu dont il est question ici réfère à un moment où l'enfant a pris une certaine distance à son environnement et ajoute une dimension créative à son jeu.

5.3.4 Le jeu

Pour nourrir cet instinct de jeu, pour ne pas fermer cette porte vers la liberté, Steiner souligne l'importance d'offrir à l'enfant les jouets dont les formes ne sont pas figées, de sorte qu'elles permettent à l'enfant de puiser à son imagination pour les compléter.

Donnez-lui un mouchoir ou un chiffon, et nouez-le de façon à lui faire une tête en haut, deux jambes en bas, vous avez fait un bonhomme ou une poupée. Vous pouvez aussi avec un peu d'encre, dessiner des yeux, un nez et une bouche, ou mieux les faire dessiner par l'enfant. Et vous verrez que cette poupée lui fera le plus grand plaisir. Car grâce à l'activité imaginante et imitante de son âme, il peut compléter ce qui manque à la poupée (Steiner 1993b, p. 97).

La belle poupée, tout bien formée, aux traits dessinés de couleurs vives et bien habillée, n'offre pas cette ouverture à l'enfant du côté de la vie. « Car pour saisir du regard quelque chose de bien précis, de bien formé, il lui faut en tous points mettre fin à son activité intérieure, à cette imagination merveilleusement délicate qui s'éveille » (Steiner 1993b, p. 98). Cette remarque ne concerne pas que les poupées. Si on n'offre aux enfants que des jouets finis, dont l'usage est déterminé par leurs formes, la représentation de l'enfant ne peut s'en écarter et le jeu s'en trouve compromis. On voit d'ailleurs souvent les enfants préférer les boîtes et les emballages aux jouets trop figés qu'ils reçoivent.

C'est par le jeu que l'enfant exprime et développe son imagination créatrice. Le jeu est reconnu comme une forme d'apprentissage et c'est très tôt que les enfants commencent à s'y adonner. Au début, c'est avec leurs mains, leurs pieds, puis avec des objets qu'ils jouent. Puis arrive la phase des jeux de construction où l'enfant assemble et empile les objets. Ce sont là des jeux qui se rattachent aux objets présents. Cependant vient un temps où le jeu se libère de l'environnement direct. Dès lors, dans son jeu, l'enfant se nourrit de tout ce qu'il a observé autour de lui et plonge dans l'activité créatrice. Ce moment, soutient Lievegoed, « peut être considéré comme la naissance du sentiment » (Lievegoed 1993, p. 72). C'est aux environs de la quatrième année que Lievegoed situe ce changement dans le jeu. Il faut toutefois souligner que cette capacité de l'enfant de tout transformer, de faire de la table une maison et de la chaise un bateau alors que la rivière coule doucement dessous ne l'empêche pas de savoir revenir à la réalité où la chaise sert à s'asseoir et la table de lieu de réunion pour manger en famille. Il y a là, dans le vécu de l'enfant, une polarité entre l'imaginaire et la réalité. D'ailleurs, le jeu créatif de l'enfant intègre souvent des éléments de réalité, quand, dans des jeux de rôles, il imite les actions des adultes. Il s'agit alors d'un moyen pour l'enfant de s'approprier, par la créativité, les éléments de la réalité. À cinq ans, écrit Lievegoed, l'enfant « est au sommet de son infatigable activité créatrice de jeu » (Lievegoed 1993, p. 75). C'est aussi une époque où l'enfant aime bien les rythmes et les répétitions qui alimentent la mémoire, mais nourrissent également la sphère du sentiment. Cet investissement dans le rythme

explique d'ailleurs « l'apparente infatigabilité de l'enfant quand il joue » (Lievegoed 1993, p. 77). Parce que le rythme est porteur de vie et les processus rythmiques qui nous habitent, les battements du cœur, la respiration, ne s'arrêtent jamais et ne se fatiguent jamais. Ils peuvent accélérer à l'effort et ralentir au repos, mais la fatigue n'est pas du domaine du rythme. Ce qui fatigue, c'est l'activité intellectuelle et celle des membres et du métabolisme. Cette phase durant laquelle l'enfant s'investit totalement dans le jeu créatif dure environ jusqu'à six ans.

L'importance du jeu dans le développement de l'enfant est largement reconnue. Les recherches en psychologie ont étudié son évolution et proposent une typologie qui reprend ce que nous avons exposé plus haut : jeux sensorimoteurs, jeux de construction, jeux de simulation et jeux régis par des règles, auxquels nous viendrons plus loin (Bee et Boyd 2011, p. 146-148). Cependant, en éducation, on semble avoir oublié que le jeu de l'enfant est tout entier imitation. C'est-à-dire que c'est par le jeu que l'enfant s'approprie ce qu'il perçoit dans son entourage et particulièrement ce que font les humains, les adultes. Dans son jeu créatif, il reproduit à sa façon, sans contrainte, le travail des adultes, particulièrement dans le jeu de rôles. Or, pour nourrir ce jeu créatif, les enfants doivent avoir des modèles. Déjà au début du siècle dernier, Steiner déplorait les jeux soi-disant éducatifs inventés par les adultes, mais qui détournent les enfants de leurs véritables besoins. Prenant pour exemple les bricolages qu'on fait réaliser aux enfants, il attire l'attention sur leur aspect artificiel et sans valeur réelle pour la vie.

On peut voir par exemple, comment on enseigne aux enfants à découper des feuilles de papier en bandes, sur lesquelles on pique du rouge, du bleu ou du jaune, fabricant ainsi des sortes de tresses à l'aide de papier de couleur. Ce qu'on obtient par cette activité mécanisante, c'est d'empêcher l'enfant d'entrer dans l'activité normale de la vie. Car ce qu'il doit faire là avec ses doigts, le travail normal de broderie ou de couture le lui fait faire aussi. Ce qu'il exécute, il faut le prendre dans la vie sans le faire inventer par la culture intellectuelle des adultes. Ce qui importe au Jardin d'enfants, c'est que l'enfant puisse imiter la vie (Steiner 1993b, p. 96).

Ce que l'enfant veut dans ses jeux, c'est imiter l'adulte dans son travail et dans ses actions pleines de sens. C'est-à-dire des actions dont on peut dire qu'elles reflètent la vie quotidienne dans toute sa richesse, dans la mesure où on peut suivre leur déroulement du début à la fin. Il y a là un principe de cohérence entre l'activité de l'enfant et ce qui l'entoure. C'est pourquoi Steiner soutient qu'au jardin d'enfants — à la garderie ou à la maternelle —, il faut « présenter les travaux de la vie sous des formes telles que par l'activité des enfants elles prennent place dans ses jeux » (Steiner 1993b, p. 96). L'éducatrice devrait donc se comporter comme elle le ferait à la maison et établir avec l'enfant une relation chaleureuse qui l'incite à imiter ce qu'elle fait, sans qu'elle ait à lui montrer ce qu'il devrait faire. « Car il ne veut pas encore obéir quand on lui dit : Fais donc cela. Il veut imiter ce que fait l'adulte » (Steiner 1993b, p. 96). C'est pourquoi, dans un Jardin d'enfants Waldorf, la jardinière s'emploie à des tâches

diverses¹⁶⁶. Ceci, non pas pour apprendre aux enfants à faire du gâteau ou à entretenir la maison, mais pour permettre aux enfants d'avoir « le droit de faire l'expérience inconsciente de la variété, de la richesse et des nécessités de la vie quotidienne au contact du travail des adultes » et pour « éveiller chez les enfants des impulsions qui donneront lieu ensuite à un jeu plein et créatif » (Compani, Lang et Jaffke 2013, p. 153). Freya Jaffke, une jardinière de grande expérience, estime qu'il y a là un « grand défi pédagogique », car « tout en étant pleinement à sa tâche, l'adulte doit ne pas perdre les enfants des yeux et les garder en conscience » (Compani, Lang et Jaffke 2013, p. 153). Cependant, poursuit-elle, « mieux cela réussit, et plus les enfants jouent de manière harmonieuse » (Compani, Lang et Jaffke 2013, p. 153). Ceci parce que l'enfant, justement, n'imité pas que les gestes, mais aussi l'attitude. Si l'adulte se donne pleinement à ses activités, l'enfant fera de même. Certains pourraient objecter que plus personne ne vit comme au début du siècle dernier et qu'il ne sert à rien de vouloir faire imiter aux enfants des gestes qu'on ne pose plus et des tâches qui seront bientôt exécutées par des robots. Il faut pourtant se questionner sur ce à quoi peut ressembler une existence dans laquelle tout ce avec quoi on entre en contact nous est étranger à la fois en terme de provenance ou d'origine et en terme de mode de fabrication. Par ailleurs, même si un jour on en vient à tout faire exécuter par des robots, les enfants naitront toujours avec un corps et ce sera toujours par des expériences premières qu'il devront rencontrer le monde et se rencontrer eux-même, car à ce niveau, la robotique et le monde virtuel ne peuvent rien.

Cependant, avec le rythme de vie actuel, où les parents travaillent à l'extérieur et ont peu de temps à consacrer aux tâches quotidiennes, les enfants ont beaucoup moins de possibilités d'être mis en présence d'une variété de gestes et de tâches à imiter. D'ailleurs, les enfants ne jouent presque plus ni à l'intérieur ni dehors où bien souvent ils n'ont pas d'espace pour jouer¹⁶⁷. Ceci notamment en raison de

¹⁶⁶ Freya Jaffke subdivise les différentes activités de la jardinière en quatre domaines qui peuvent donner une image de la variété des possibilités, selon le contexte, le lieu et l'espace disponible. Il y a donc « *Le soin apporté à l'environnement des enfants*. Il s'agit de maintenir l'ordre et la propreté dans toutes les pièces où s'activent les enfants : on fait la poussière, on s'occupe de la table des saisons, des fleurs et on range le contenu des armoires. Les abords de la maison, le jardin s'il y en a un, doivent aussi être entretenus. *Les tâches ménagères*. Dans ce domaine, on prépare la petite collation quotidienne, on fait du pain, des gâteaux, etc. On prépare des fruits ou des herbes aromatiques, selon la saison, et on s'occupe du linge : lavage, repassage, raccommodage. *Fabrication et entretien des jouets*. La fabrication des jouets : [...] tous les ouvrages de couture réalisés à la main, par exemple des voiles et des tabliers simples pour les poupées; des marionnettes à poser [...]. De simples ouvrages de broderie : napperons [...]; également divers travaux de bois : sculpter [...]; éléments de trains à partir de rondins [...]; à partir de branches, scier, poncer, passer à l'huile de lin et lustrer des pièces de jeu de construction; tresser de petites corbeilles. Entretien de jouets : tous les objets en laine, tissu, bois ou écorce ont besoin d'un entretien régulier : laver, raccommoder, réparer [...]. Préparation des fêtes. [...] Lanternes pour la Saint-Martin [...] couronne de l'Avant [...] modeler de petits personnages en cire pour la crèche [...] peindre des œufs de Pâques [...] » (M.-L. Compani et P. Lang, *Grandir au jardin d'enfants*, 2013, p. 154-155).

¹⁶⁷ La situation est si préoccupante qu'on voit naître toutes sortes d'initiatives visant à renverser le courant. En 1961, au Danemark, l'IPA (International Play Association) voyait le jour. On peut lire dans l'historique de l'association que des préoccupations concernant les contraintes aux jeux des enfants, en raison de l'urbanisation, existaient déjà en 1930 en Scandinavie. L'IPA est devenu un organisme international après l'année internationale de l'enfant de l'ONU en 1979. À ses débuts, l'API s'intéressait particulièrement aux terrains de jeux, mais sa mission s'est graduellement transformée pour en venir à défendre le droit des enfants à jouer (voir le site de IPA). En 1999, aux États-Unis, l'organisme Alliance for Childhood voyait

la place grandissante qu'occupent la télévision et les jeux vidéos, qui ne sont pas sans effet sur le développement de l'enfant.

5.3.5 La télévision, les ordinateurs, les jeux vidéos

À l'époque de Steiner, la télévision n'existait pas encore, il n'a donc pas pu en parler. Cependant, il n'est pas possible de passer sous silence les effets de ces technologies sur le développement sensoriel et moteur si on se préoccupe de la liberté des enfants. Le problème n'est pas nouveau et on connaît depuis longtemps les effets négatifs de la télévision. À ce sujet, Michel Desmurget, docteur en neurosciences et directeur de recherche à l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale en France), écrit en 2011 : « Depuis 15 ans, il ne s'est pas passé une semaine sans que j'extraie au moins un ou deux papiers relatifs aux effets délétères de la télévision sur la santé psychique, cognitive et somatique de l'enfant » (Desmurget 2011, p. 14). Pourtant, non seulement rien n'est fait pour protéger les enfants d'une menace pourtant réelle, évidente et répandue dans toutes les couches de la société, mais de nouvelles émissions, prétendument éducatives, sont offertes aux enfants de plus en plus jeunes. Les études se multiplient et ne font que confirmer le danger. Desmurget en présente une centaine dans son document, qui démontrent des effets négatifs sur « la santé, l'attention, l'intelligence, la réussite scolaire, le goût de l'effort, l'agressivité et la capacité d'empathie » (Desmurget 2011, p. 325). Les risques concernent donc non seulement l'enfant, mais aussi la société dans son ensemble. Bee et Boyd rapportent une étude québécoise ayant démontré qu'« *Entre l'âge de 2 et 4 ans, même une exposition marginale à la télévision retarde le développement de l'enfant* » (Bee et Boyd 2011, p. 147). Pourtant, la Société canadienne de pédiatrie conseille « pour l'enfant de 2 à 4 ans [...] de limiter le temps passé devant la télévision ou l'ordinateur à moins d'une heure par jour, pour des périodes de 15 minutes à la fois » (Ferland 2014a, p. 42). Pour les enfants de 5 ans et plus, la recommandation est d'un maximum de deux heures par jour, mais elle est accompagnée d'une notice indiquant que « la réduction de cette durée d'exposition s'associe à des bienfaits supplémentaires sur la santé » (Ferland 2014a, p. 42). L'étude mentionnée par Bee et Boyd aurait également permis de « déboulonner quelques mythes », dont celui voulant que les effets négatifs de l'exposition précoce à la télévision disparaissent avec le temps : « Nous avons plutôt constaté qu'ils persistent. [...] En classe, les bébés les plus exposés à la télévision sont en effet devenus des enfants

le jour avec comme objectif, précisément, de ramener le jeu dans la vie des enfants et de dénoncer la sur-utilisation des ordinateurs et autres nouvelles technologies dans l'enfance. Il a produit plusieurs rapports et documents à ce sujet et entretient des liens en Europe et en Amérique du Sud (Voir site). L'appel pour le retour du jeu se fait aussi au Québec où on peut trouver de multiples publications en ce sens et où l'Université du Québec à Trois-Rivières vient tout juste, à l'automne 2015, à l'initiative de deux professeurs, Mathieu Point et Claude Dugas, d'ouvrir un cours offert aux parents et adultes concernés, gratuitement, pour leur apprendre à laisser jouer les enfants! Le titre du cours est : *Jouer pour apprendre en petite enfance*. Au 23 novembre 2015, le site de l'université faisait état de 7135 inscriptions, celles-ci étant ouvertes jusqu'au 6 décembre (C. Lepage « Apprendre aux parents... », 2015 et site internet de l'UQTR MOOC).

moins autonomes, moins persévérants et moins habiles socialement » (Bee et Boyd 2011, p. 147). Pourtant, si la loi sur les services de garde encadre d'une certaine façon l'usage de la télévision, elle ne l'interdit pas. En témoigne le seul article où il en est question : « 115. *Le prestataire de services de garde ne peut utiliser un téléviseur ou tout autre équipement audiovisuel que si leur utilisation est intégrée au programme éducatif* » (Québec 2015b). L'article laisse même entendre que la télévision peut s'intégrer dans un programme éducatif. C'est aussi ce que Francine Ferland, ergothérapeute et professeure émérite à l'Université de Montréal, prétend. Après avoir fait une liste des effets négatifs de la télévision, elle écrit : « Bien sûr, les émissions de télévision et les vidéos destinés spécifiquement aux enfants de plus de 2 ans peuvent leur apporter une ouverture sur le monde, un univers différent du leur, rempli d'expériences et d'images nouvelles » (Ferland 2014a, p. 42). Un double message ressort de ces observations : d'un côté, on souligne les risques liés à la télévision, mais de l'autre, on prétend qu'elle peut être bénéfique. En outre, quand on se limite à considérer les risques, les recommandations ne sont pas conséquentes. Devant un constat aussi généralisé des dégâts dus à la télévision et aux écrans en général, le message devrait être clair et les dispositions prises pour le transmettre aussi. On suggère plutôt une limite d'exposition sans aucune autre mesure, même s'il s'agit d'un « problème majeur de santé publique » (Desmurget 2011, p. 325).

Voyons ce qu'il en est des véritables effets de la télévision et des jeux vidéos sur les enfants, et si nous avons raison de nous inquiéter pour la liberté humaine. D'abord, d'un point de vue physiologique, il faut savoir que le processus de la vision n'est pas simplement passif, mais implique une activité propre de l'humain qui se manifeste dans une sorte de balayage de l'objet par les yeux, au terme duquel une image est construite. Or, les images électroniques ne permettent pas cette activité, parce que ce ne sont pas de vraies images, mais plutôt des images partielles, constituées de points lumineux, projetées les unes après les autres dans un temps très court. « Ce sont donc 50 images partielles qui sont présentées, chacune ayant besoin de 1/50^e de seconde pour être construite » (Patzlaff 2014, p. 23). Devant une telle situation, les yeux tentent de constituer une image de la façon habituelle, mais ils n'y parviennent pas parce que la vitesse de passage des taches lumineuses ne leur en laisse pas le temps. Alors, l'image tramée de la télévision s'installe sur la rétine. « L'activité des yeux, d'ordinaire si vive, est devenue inutile et cède la place à une profonde passivité. Le regard passif se fige et devient hébété » (Patzlaff 2014, p. 27). Cette hébétude est imposée par la technologie et personne n'y échappe¹⁶⁸. Or, cette inaction ne se limite

¹⁶⁸ R. Patzlaff rapporte qu'« une équipe de chercheurs américains a étudié en 1979 le nombre de saccades chez un sujet qui regarde la télévision et a constaté une diminution massive de l'activité oculaire : pendant une séance de télévision de 15 minutes [...], on nota chez toutes les personnes dans un laps de temps de 20 secondes seulement 5 à 7 saccades. En comparaison avec les 2 à 5 saccades par seconde quand on regarde librement autour de soi dans un environnement naturel (ce qui donne 40 à 100 saccades en 20 secondes), cela signifie un recul moyen de 90 % ». Par ailleurs, l'hébétude en question se manifeste aussi dans l'ouverture de la pupille « considérée comme un indicateur du niveau de l'activité cérébrale ("activation

pas à l'appareil oculaire, elle s'empare de l'être tout entier, et garde immobiles même les enfants les plus turbulents. Si on examine de quoi il s'agit, on constate que l'inactivité constatée devant la télévision ne se limite pas aux muscles oculaires; dans les faits, c'est la volonté elle-même qui est touchée, celle dont l'origine est le Moi et qui impulse l'activité humaine.

En effet, déjà en 1970, on avait découvert une transformation de l'activité du cerveau devant la télévision : « les ondes bêta diminuent fortement, et les ondes alpha prennent le dessus » (Patzlaff 2014, p. 29). Les ondes alpha, explique Rainer Patzlaff, ne sont pas strictement liées à la passivité ni réservées aux situations où les yeux sont fermés. On a pu observer qu'elles surgissaient en grand nombre quand un méditant « parvient à se détacher de toute impression sensorielle et à diriger totalement sa conscience vers l'intérieur » (Patzlaff 2014, p. 29). Elles peuvent donc être présentes quand une personne a les yeux ouverts, notamment si elle « rêve éveillée, ou si elle somnole » (Patzlaff 2014, p. 29). Dans ce cas, les yeux ont l'air tournés vers l'extérieur, mais ils ne sont pas actifs parce que l'attention est dirigée vers les images intérieures. « Cet état est proche de la transe » (Patzlaff 2014, p. 30). Les ondes bêta, quant à elles, sont plus rapides et prennent place quand on porte une attention consciente au monde extérieur, « par une activité oculaire sans cesse renouvelée de fixation et d'accommodation » (Patzlaff 2014, p. 27). Cependant, dès que cette attention du regard cesse, qu'on perd l'objet de vue, les ondes alpha reviennent. Ce qui distingue la situation dans laquelle les ondes alpha sont présentes de celle où ce sont les bêtas qui dominent vient donc de ce que l'attention accordée au monde extérieur, par la volonté de perception, diffère. Par conséquent, il faut comprendre que devant la télévision, on se trouve dans un état de transe, un état où la volonté ne peut pas se saisir de l'activité oculaire parce qu'il n'y a pas de véritable image à laquelle s'attaquer ; dans un état où les ondes alpha ont le dessus, mais où, différemment de la méditation où les images sont engendrées par une activité volontaire personnelle intense, les images « résultent d'un mitraillage de la rétine par le rayon cathodique » (Patzlaff 2014, p. 30)¹⁶⁹. Des parallèles ont d'ailleurs été établis entre les gens sous l'influence de la télévision et ceux sous hypnose, notamment au niveau des électroencéphalogrammes (Patzlaff 2014, p. 31). Des études menées aux États Unis ont également permis d'observer chez les enfants regardant la télévision, une baisse du métabolisme de 12 à 16 % comparé à leur métabolisme à l'état de repos. La fréquence cardiaque

corticale») et de l'éveil », ouverture qui serait « significativement moindre » devant la télévision qu'au cinéma (R. Patzlaff, *L'enfant face aux écrans*, 2014, p. 27).

¹⁶⁹ Les nouveaux appareils n'utilisant plus les tubes cathodiques ont un effet moins engourdissant sur l'activité oculaire, parce que les images sont constituées de points lumineux fixes qui n'ont pas à être renouvelés constamment. Par conséquent l'œil peut faire son balayage et construire sa propre image. Cependant, cela n'est vrai que tant que l'image est fixe, par exemple si on travaille à l'ordinateur, mais « dès que le motif doit se transformer sur l'image, la plupart des points lumineux de l'écran, voire tous les points, doivent être modifiés avec les valeurs correspondantes de couleur et de luminosité. Cela se produit alors exactement comme avec le téléviseur à tube » (R. Patzlaff, *L'enfant face aux écrans*, 2014, p. 36).

diminuerait aussi de 10 % devant la télévision (Patzlaff 2014, p. 32). Tous ces symptômes énumérés plus haut témoignent d'un état proche de l'endormissement.

C'est précisément pour éviter cet endormissement, précise Patzlaff, que les programmes tentent par tous les moyens de réveiller le spectateur. « Des fréquentes successions de plans, des panoramiques et des zooms, des fondus enchaînés, des changements de lieu, de situation et de scène sont les moyens les plus éprouvés pour cela » (Patzlaff 2014, p. 33). Grâce à tout ce mouvement dans l'espace et dans le temps, le spectateur a l'impression d'une activité, mais dans la réalité son regard demeure fixe, et lui aussi, complètement abandonné au bon vouloir de la caméra. Cette rapidité des changements de séquences effectués pour garder le téléspectateur éveillé installe ce que Hertha Sturm, scientifique spécialiste des médias, appelle « la demi-seconde manquante » (citée dans Patzlaff 2014, p. 39). C'est-à-dire ce temps, même très court, dont chacun dispose généralement, dans la vie réelle, même en cas de danger, pour prendre conscience de la situation, se positionner personnellement et réagir.

Il en va différemment dans la perception télévisuelle : on n'y dispose que rarement de telles demi-secondes pour introduire ses propres expériences et ses propres attentes. La plupart du temps, on ne peut pas prédire à quelle image on devra, l'instant suivant, adapter sa perception. Car les éléments formels propres à ce média (nouveau plan, panoramique, zoom, changement de caméra et de micro, transitions par fondu et fondu enchaîné, saut de l'image à la parole et de la parole à l'image) conduisent très souvent à des changements imprévisibles de lieu, de situation et de scène. Nous voulons dire par là que les demi-secondes permettant d'introduire ses propres expériences et ses propres attentes ne sont pas offertes. Ces changements de lieu, de situation et de scène sont tout simplement trop rapides. [...] La rapidité et la brusquerie propres à la télévision signifient **le renoncement à grande échelle à une activité propre du spectateur**. Je l'ai dans un premier temps nommée perte de la « verbalisation intérieure » et je parle aujourd'hui, en allant plus loin, de **perte des « activités intérieures »** (citée dans Patzlaff 2014, p. 40, c'est moi qui souligne).

Par conséquent, non seulement la télévision garde les gens plus ou moins sous hypnose mais, dans le processus mis en place pour les empêcher de s'endormir, on s'assure qu'il n'y a pas d'espace pour une activité intérieure. Ce qui laisse entendre que le message de la télévision pénètre directement sans le filtre que seule peut opposer la saisie volontaire de soi. La réflexion peut certainement venir par la suite, si on prend le temps de rapidement se remémorer ce qui nous a été présenté et qu'on a les outils nécessaires pour prendre du recul et porter son propre jugement. Cependant, dans le cours des choses, s'il n'y a pas de saisie volontaire de soi-même, du Moi, pour s'extraire de la situation imposée par l'écran, l'être est proprement envahi par la machine et il n'y a donc pas d'activité d'appropriation, pas d'activité de connaissance, simplement une pénétration du message. Or, les professionnels de la télévision connaissent depuis longtemps les moyens à leur portée pour orienter les opinions des téléspectateurs, grâce à un simple ajustement de l'angle de la caméra. Un zoom en plongée par exemple, n'a pas le même effet sur l'image de la personne qu'un zoom en contreplongée. On peut également

braquer la caméra sur des gestes exprimant la nervosité ou l'assurance des personnes, etc. Des expériences ont pu vérifier les effets de ces manipulations sur l'opinion des téléspectateurs, mais qui demeurent le plus souvent inconscients¹⁷⁰.

Par ailleurs, à la suite de plusieurs expériences menées dans différents pays, Sturm a découvert, étonnamment, que ce qu'on pouvait acquérir comme savoir par la radio ou la télévision était rapidement oublié, « en fonction de la courbe de l'oubli connue depuis longtemps (on commence par oublier vite, puis plus lentement) »; cependant, les émotions suscitées, elles ne s'effacent pas : « En ce qui concerne les émotions, il n'apparaît aucune transformation, aucune correction, aucun oubli des sentiments vécus par les spectateurs lors de la première présentation » (Sturm citée dans Patzlaff 2014, p. 47). Ce qui amène Sturm à conclure que « le média télévision suscite des émotions qui, du fait de leur durée, sont analogues à des attachements émotionnels » (citée dans Patzlaff 2014, p. 47). Ce qui laisse entendre que ce qu'on a pu apprendre, par exemple, de la discussion de deux experts, ou de deux candidats politiques, présentée à la télévision sera rapidement oublié, mais que l'émotion suscitée par l'attitude, les mimiques, les sourires ou les regards agressifs que la caméra aura mis en évidence teintera notre appréciation des deux protagonistes. À la lumière de ces observations, il est permis de dire que si la télévision peut facilement servir d'outil de propagande et de manipulation, elle peut difficilement être considérée comme un outil d'apprentissage. Même quand l'objectif est précisément de transmettre des connaissances, la télévision s'y prête mal, quoi qu'en pensent les téléspectateurs qui croient tout comprendre ce qu'on leur présente. C'est ce qu'a pu vérifier Sturm dans une expérience où un film traitant de l'épargne a été présenté à une centaine d'adultes et d'adolescents :

Il s'agissait d'un film tout à fait exigeant : il y était question de la signification de l'épargne au sens de l'économie nationale tout autant que d'implications internationales. Les producteurs étaient vraiment fiers de leur œuvre, surtout parce qu'ils la trouvaient aisée à comprendre. [...] Le résultat : tous les sujets dirent avoir compris le film. À y regarder de près, la majorité n'avait pratiquement rien compris. Presque aucun spectateur ne s'avérait capable d'expliquer des contextes économiques, ce que le film se targuait pourtant de faire (Sturm citée dans Patzlaff 2014, p. 57).

En fait, les téléspectateurs s'étaient « laissé porter » par le film et ses images, selon la loi du moindre effort et sans vraiment tenter de comprendre ce qui était expliqué dans la trame sonore, justement parce que la télévision n'éveille pas la volonté, elle n'incite pas à l'effort, mais à la passivité. S'il en est ainsi, et que la télévision s'avère un bien piètre outil éducatif pour les adultes, qu'en est-il pour des enfants?

¹⁷⁰ Patzlaff rapporte une expérience menée auprès d'étudiants universitaires. Un débat avait été organisé entre deux experts, dont on avait tiré deux versions filmées dans lesquelles on pouvait voir un ou l'autre des experts présenté de façon avantageuse par la caméra alors que le second était désavantagé. Alors que les personnes ayant assisté en direct, sur place, au débat avaient jugé les deux experts de valeur égale, le jugement de ceux qui avaient vu la version télévisée était directement relié à l'avantage ou au désavantage que la caméra leur accordait (R. Patzlaff, *L'enfant face aux écrans*, 2014, p. 44).

5.3.6 La télévision et le développement de l'enfant

Pour en prendre toute la mesure, il nous faut considérer que l'enfant n'est pas un adulte en miniature. Nous avons vu plus tôt qu'à la naissance, il n'y a pas de distance entre l'enfant et le monde qui l'entoure. Il est entièrement adonné à ses sens et c'est grâce à eux qu'il prend connaissance du monde et de lui-même. Cependant, pour y arriver, il doit développer ses sens et apprendre à s'en servir de façon à pouvoir parvenir, très progressivement, à se faire une image globale des choses. En effet, pour que le petit enfant prenne connaissance de lui-même et des objets autour de lui, il aura besoin de tous ses sens, car ils lui ouvrent chacun une fenêtre différente sur le monde. Ainsi, par son sens du toucher, il prend connaissance des objets extérieurs, mais surtout de lui-même, des limites de son corps. Par son sens de la vie, il prend conscience de son bien-être ou de son mal-être, de sa faim, de sa soif¹⁷¹. Par son sens du mouvement, il perçoit que c'est lui qui bouge et peut apprendre à maîtriser ses mouvements. Par le sens de l'équilibre, il prend conscience de la position de son corps dans l'espace et peut apprendre à se tenir droit, debout avec la tête au repos. Or, pour développer ces quatre premiers sens, l'enfant doit nécessairement bouger et se confronter au monde, à l'espace. Ce que ne permet pas du tout la télévision, bien au contraire. Non seulement la télévision entraîne la passivité, mais elle affecte directement ces quatre sens fondamentaux. Or, les sens, nous allons le voir, mènent toujours à des apprentissages qui vont bien au-delà d'une fonction simplement physique. « Les perceptions sensorielles offrent le fondement du reste de la vie psychique » (Steiner 2008, p. 39).

Quand un enfant s'installe devant un écran, quel qu'il soit, il ne fait aucune expérience tactile lui permettant de se confronter au monde que lui offre à voir la télévision; il se fond plutôt dans cet univers et, plutôt que d'apprendre à connaître les limites de son corps, il demeure dans l'inconscience de lui-même, car « l'expérience de notre propre identité vient du sentiment que notre corps nous enveloppe » (Auer 2009, p. 26). L'enfant téléspectateur, tout en se fondant dans l'espace télévisuel, n'est

¹⁷¹ Il n'existe pas de consensus, aujourd'hui, sur le nombre de sens dont dispose l'être humain. Cela dépend de la façon dont on aborde la question. Le nombre de sens varie selon le critère adopté : organes visibles, fonction des récepteurs, processus biologiques. Steiner, quant à lui, identifie douze sens, qu'il distingue en vertu de « leur champ d'expérience ». Ce point de vue, explique Wolfgang Auer, a été utilisé dans un premier temps par Charles Scherrington « en 1906 lorsqu'il a considéré la perception du corps (proprioception) comme un domaine perceptif à part entière » (W. Auer, *Mondes sensibles*, 2009, p. 12). Maurice Merleau-Ponty a suivi la même approche. R. Steiner considère, quant à lui, comme un sens humain « tout ce qui permet à l'homme de reconnaître l'existence d'un objet, d'un être ou d'un processus de telle façon qu'il puisse légitimement placer cette existence dans le monde physique » (R. Steiner, *Anthroposophie, un fragment*, 2008a, p. 29). Les douze sens identifiés par R. Steiner se partagent en trois groupes. Le premier inclut les sens par lesquels l'être humain prend conscience de l'existence de son corps, le champ donc de la proprioception. Ce sont le sens du toucher, le sens du mouvement, le sens de la vie et le sens de l'équilibre. Le second groupe réunit les sens qui permettent de prendre connaissance du monde extérieur, à savoir : la vue, l'odorat, le goût et le sens de la chaleur. Le troisième groupe rassemble les sens tournés vers l'intérieur, qui « révèlent ce qui est caché » : l'ouïe, le sens du langage, le sens de la pensée, et le sens du Moi d'autrui (A. Soesman, *Les douze sens*, 1998, p. 274). Ces derniers sens sont ceux qui permettent une rencontre avec le psychospirituel, une rencontre avec l'autre, ils sont propres à l'Homme.

pas en contact avec ce monde virtuel ni avec celui dans lequel il vit pourtant, que ce soit avec les objets ou avec les gens. Il ne peut pas toucher les objets derrière l'écran, ni les gens. Il ne développe donc pas, non plus, ses relations sociales. L'expérience du toucher, si elle est positive, permet de développer un sentiment de sécurité, comme quand l'enfant se blottit dans les bras de sa mère. Il constitue également un fondement pour l'apprentissage des relations humaines en ce qu'il permet de vivre l'expérience de la proximité et de la distance (Auer 2009, p. 29). Ici, il s'agit de réels contacts humains, sans lesquels personne ne peut vivre. « Quand on ne les touche pas suffisamment, les enfants (et peut-être les adultes) présentent un fonctionnement mental et moteur déprimé » et peuvent même en mourir (Hannaford 1997, p. 53)¹⁷². Les enfants ont besoin de toucher pour apprendre et pour se développer.

Par ailleurs, l'état léthargique dans lequel se trouve l'enfant devant un écran, qui se manifeste dans le ralentissement du métabolisme, affecte la perception intérieure du sens de la vie, l'enfant en oublie qu'il a faim ou soif ou qu'il est fatigué. Ces situations se manifestent de façon dramatique chez les jeunes ayant développé des dépendances aux médias et à l'ordinateur, comme en témoigne Gerald Hüther, un spécialiste du cerveau, qui observe alors une modification de la perception du corps : « Les jeunes concernés ne sentent plus leur corps. Quand on perçoit de moins en moins des signaux provenant de son propre corps, les liaisons consacrées dans le cerveau à l'interprétation de ces signaux finissent par s'atrophier. Cela se manifeste ensuite par une perturbation des impressions de faim ou de soif et par une diminution du besoin de sommeil » (cité dans Patzlaff 2014, p. 65). Plusieurs jeunes en sont arrivés ainsi à mourir de faim. On parle ici de dépendance, cependant il s'agit de jeunes de 16 ans et plus, qui ont déjà eu la possibilité de se développer et de structurer leur cerveau. Quand on parle d'un petit enfant, plusieurs de ces structures doivent être établies par son activité propre et risquent de ne pas l'être s'il passe trop de temps devant les écrans. En outre si les structures ont été édifiées, mais ne sont pas utilisées, elles s'atrophient très rapidement. C'est par l'expérience de la faim, de la soif, puis de leur assouvissement, que doucement peut s'intégrer la capacité à supporter le manque. Ainsi, éventuellement, l'enfant peut en arriver à supporter le sentiment de mal-être tout en sachant qu'il retrouvera son confort intérieur. Car il a appris à distinguer le besoin de sa satisfaction (Auer 2009, p. 36). Il accepte de faire des efforts, de surmonter la fatigue pour aller au bout d'un accomplissement et ainsi découvrir ce dont il est capable. « C'est ainsi qu'il pourra développer une certaine confiance en soi » (Auer 2009, p. 38).

¹⁷² « Dans une étude effectuée auprès des orphelinats français durant la Deuxième Guerre mondiale, les enfants qu'on ne touchait pas montraient des taux de mortalité précoce très élevés. Même les contacts négatifs, comme les gifles ou les coups, provoquaient des taux de mortalité moins élevés » (C. Hannaford, *La gymnastique des neurones*, 1997, p. 54).

Le sens du mouvement est, quant à lui, mis à rude épreuve quand l'enfant, tout en demeurant assis et passif, voit le monde bouger sans aucune participation de sa part, ou parfois seulement celle du pouce sur la manette. Un adulte peut ressentir l'illusion d'agir dans un jeu vidéo ou celle d'être sportif pour les téléspectateurs du hockey. Pour un enfant, l'effet est encore plus important, car il n'a pas encore pris de distance avec le monde : quand il voit que le monde bouge, il croit bouger avec lui puisqu'il ne fait encore qu'un avec le monde. Pourtant, il reste passif. Son sens du mouvement « a bel et bien été trompé » (Perrenès 2006, p. 45). Au départ, l'enfant ne contrôle pas ses mouvements et pour apprendre à les diriger comme il veut, vers un but, il doit d'abord prendre conscience de ses mouvements propres. Il lui faut un modèle à imiter et la possibilité de bouger, de répéter les mouvements jusqu'à ce qu'ils soient maîtrisés. Nous avons vu plus tôt l'importance du développement moteur pour l'acquisition non seulement de la marche, mais aussi du langage et de la pensée. Wolfgang Auer propose quatre catégories de mouvement : la « mobilité », qu'on expérimente dans la marche, le vélo, la danse, la nage, etc. ; « se mouvoir avec », qui se manifeste dans la capacité ou non de s'adapter à un rythme qui nous est extérieur, comme quand les enfants jouent ensemble à la corde à sauter ou encore dans des rondes ou des danses de groupes (Auer 2009, p. 52). L'enfant qui ne développe pas cette capacité développe « une démarche incertaine, une hypersensibilité, et le sentiment de ne pas être à la hauteur des exigences, surtout face au changement et à l'imprévu » (Auer 2009, p. 53). La troisième catégorie, celle de « l'habileté », est nécessaire « lorsque nous travaillons certains matériaux, en utilisant certains objets, outils et instruments. La mobilité est alors certes nécessaire, mais pas suffisante » (Auer 2009, p. 53). Il faut alors savoir adapter son mouvement à différents outils et aux objets qu'ils permettent de travailler, comme si je veux découper du tissu, je dois savoir tenir les ciseaux et adapter mon geste au tissu pour pouvoir bien suivre la ligne à découper. Il en est de même si on veut jouer d'un instrument de musique. Dans cette catégorie de mouvements, il faut apprendre « à nous adapter, à nous glisser dans ce qui se présente à nous, à tenir compte de la réalité, à nous identifier à un autre et, de ce fait à venir à bout d'une situation » (Auer 2009, p. 54). La quatrième catégorie est celle des mouvements « expressifs ». C'est-à-dire les mimiques, le langage, le chant, le théâtre, tous les moyens d'expression et de communication. La seule façon d'apprendre à s'exprimer passe par l'interaction avec autrui, avec une vraie personne. Avec un écran qui ne répond pas et qui n'écoute pas, qui ne nous aide pas à nommer les choses correctement, on n'apprend pas à s'exprimer. Par le sens du mouvement, on acquiert une forme de liberté dans notre mobilité, notre rapport au monde, notre capacité d'agir, d'interagir, de nous exprimer et de communiquer. « Cela peut faire naître au fond de moi le sentiment suivant : mon existence a un sens. Une juste estimation, une saine évaluation de ma propre valeur pourront alors grandir en moi » (Auer 2009, p. 58). Mais il faut d'abord bouger, être mobile, actif.

Le sens de l'équilibre se développe dans la relation avec l'espace, c'est grâce à lui que l'enfant apprend à se positionner en fonction des conditions extérieures. Pour être en équilibre, il faut être éveillé. Chacun peut en faire l'expérience, car si on s'endort, on ne tient plus ni debout, ni assis, on tombe. Dans l'état de somnolence provoqué par les écrans, l'enfant ne peut pas développer son sens de l'équilibre. Dans les jeux vidéo, écrit Philippe Perrenès, « le déplacement du point de vue de l'image de synthèse correspond aux déplacements du personnage fictif que vous êtes censé mettre en mouvement » (Perrenès 2006, p. 50-51). Le joueur est donc forcé, d'une certaine manière, d'adopter le point de vue du personnage virtuel alors que cela ne correspond pas du tout à ce qu'il perçoit en vertu de son propre sens de l'équilibre. Pour illustrer cette sensation, Perrenès écrit : « imaginez-vous en train de vous reposer sur une chaise longue, face à la mer, mais de voir le monde au travers des yeux de celui qui saute sur la trampoline du club voisin! » (Perrenès 2006, p. 51). Cela provoque un certain malaise qui finit par passer après un temps plus ou moins long selon les personnes. Cependant, insiste Perrenès, dans cette acceptation du point de vue de l'autre et de la négation du point de vue individuel « il y a alors rupture, divorce entre l'équilibre tel qu'il peut être vécu sur le plan intérieur et celui qui nous insère dans le monde qui nous entoure » (Perrenès 2006, p. 52). Ce qui, en fin de compte, conduit à l'adoption d'un point de vue virtuel, qui n'a donc rien à voir avec la réalité et constitue une négation de l'identité propre de l'individu qui joue et de sa vision du monde. Les seules communications possibles s'inscrivent alors dans les réseaux virtuels, car l'individu qui ne sait pas se positionner lui-même dans l'espace ne peut rencontrer l'autre.

Pour donner une idée de l'effet que peut avoir la télévision sur la perception de son corps propre par l'enfant, on peut recourir aux dessins. Il faut d'abord savoir que les phases par lesquelles passent les dessins d'enfants sont universelles.

Ils commencent par des gribouillages qui, par pure joie de se mouvoir, sont sans cesse répétés. Ils passent peu à peu à des cercles, puis à 3 ans environ, ils se mettent à dessiner des « têtes à jambes », les premières formes qui ressemblent à des personnages, encore sans tronc. C'est l'époque où les enfants commencent à dire « moi » en parlant d'eux; ils se ressentent pour la première fois consciemment en tant qu'être ayant ses propres limites par rapport à l'environnement. L'exploration du propre moi à partir de l'intérieur se limite tout d'abord à la tête, dont la maturité physiologique dépasse celle de toutes les autres parties du corps. Ici l'enfant s'éveille en quelque sorte à lui-même. Progressivement, les enfants se ressentent aussi dans le tronc et en tout dernier lieu dans les extrémités. Quand ce dernier stade est atteint, vers 6 ans, ils sont vraiment « arrivés » dans leur corps et cela s'exprime alors aussi dans leurs dessins – à condition que le développement se soit opéré de manière saine. [...] On pourrait dire, avec Piaget, que l'enfant ne dessine pas ce qui est réellement vu, mais un modèle intérieur (Patzlaff 2014, p. 65).

Dans une expérience menée par deux médecins allemands, Peter Winterstein et Robert J. Jungwirth, ils demandèrent à près de 2000 élèves de 5-6 ans de faire un dessin de bonshommes, qui furent classés en fonction de l'exposition télévisuelle des enfants (Desmurget 2011, p. 181).

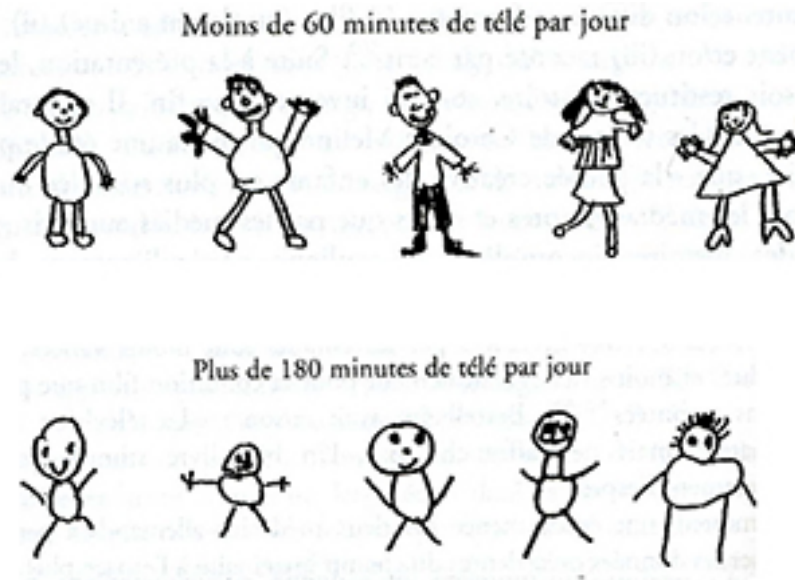


Figure 1 : dessins de bonshommes réalisés par des enfants de 5-6 ans et classés selon leur exposition à la télévision (Desmurget 2011, p. 181).

Si on observe les dessins des enfants ayant été exposés moins de 60 minutes par jour à la télévision, on remarque que les bonshommes sont entiers, certains même habillés, relativement bien proportionnés, avec une tête, des yeux, un nez, une bouche souriante, parfois un cou, un corps, des membres, des pieds, des mains, des cheveux et même des doigts. Les dessins des enfants ayant été exposés à plus de 3 heures par jour jurent par leur différence avec les précédents. Les bonshommes ont la tête d'une grosseur souvent disproportionnée par rapport au corps, ils ont des yeux, mais pas de cheveux pour la plupart et pas toujours de nez ni de bouche. Les membres sont représentés par de simples lignes alors que pour le groupe précédent, ils ont une dimension. Aucun n'a de pieds ni de mains. En fait, les dessins de ces enfants de 5-6 ans exposés à la télévision plus de trois heures par jour correspondent à des dessins d'enfants âgés d'environ 3 ans. Les dessins de ces enfants nous autorisent à croire qu'ils n'ont pas réussi à prendre conscience et possession de leur corps.

Cette difficulté à prendre possession du corps en raison d'une trop grande exposition aux écrans a été aussi étudiée par des scientifiques s'interrogeant sur les problèmes de posture, de maintien et de

faiblesse corporelle des jeunes. Ils résument ainsi leurs observations : « Des enfants qui passent un temps important devant l'ordinateur ou la télévision ont des déficiences posturales particulièrement marquées. La cause en est une perception faussée de leur propre corps » (cités dans Patzlaff 2014, p. 124)¹⁷³. Sur les 1600 élèves évalués, âgés de 6 à 17 ans, « environ 40 % des jeunes n'ont pas réussi à garder leur corps droit en position debout. Les enfants sont tombés en position de lordose, leur tête s'inclinait vers l'avant, les épaules s'affaissaient, le corps se penchait vers l'avant ou vers l'arrière de manière significative » (Patzlaff 2014, p. 124). Les jeunes avaient beaucoup de mal à garder leur équilibre les yeux fermés, parce que l'usage prolongé des médias amène à une sollicitation plus grande des yeux plutôt que de tout le corps et ce sont eux qui prennent « un rôle dominant dans le contrôle de la posture et du mouvement du corps » (Patzlaff 2014, p. 125).

Nous n'avons vu jusqu'ici que les quatre sens corporels et l'effet de la télévision sur leur développement. Or, pour découvrir le monde, l'enfant utilise aussi ses autres sens. Pour qu'il puisse faire connaissance avec les objets, les sensations reçues par ses sens doivent correspondre entre elles. Il doit y avoir une cohérence entre les perceptions sensorielles. Pour connaître un objet, l'enfant commence par le prendre dans ses mains ou le toucher, et si possible il le porte à sa bouche, il le goûte, et en même temps il le sent; il peut éventuellement le lancer ou le secouer pour entendre le bruit qu'il fait. Tous ses sens lui communiquent des informations différentes, mais il doit apprendre à trouver des correspondances pour connaître le monde et se connaître lui-même. Il reproduira de multiples fois la même expérience pour s'assurer que les relations qu'il fait sont justes et peuvent constituer une connaissance. C'est d'ailleurs ainsi que les réseaux neuronaux se structurent, par la répétition. Or, quand l'enfant regarde la télévision, les images se succèdent sans qu'il puisse les explorer et établir des relations avec des sensations en provenance de ses autres sens. Ces images n'ont d'ailleurs aucun rapport avec le salon dans lequel l'enfant est installé, mais il ne peut pas faire la différence entre la réalité du salon et la fiction de la télévision. Pour lui, il n'y a qu'un seul monde, mais il apparaît totalement partagé en deux réalités. « On arrive donc à une scission quasi pathologique du processus de perception en un domaine dans lequel une pleine activité est possible et dans lequel le monde se prête à être saisi par l'enfant et un dans lequel on ne peut rien saisir » (Patzlaff 2014, p. 92). La neige qui tombe à la télévision n'est pas froide, elle ne fond pas ni ne mouille les mitaines, on ne peut pas la goûter ni saisir sa texture caractéristique et révélatrice de la température ; le bruit des pas sur la neige ne peut rien évoquer sans l'expérience réelle. Les images visuelles qui parviennent à l'enfant, ne pouvant pas être saisies, n'ont pas de sens. Elles ne

¹⁷³ R. Patzlaff rapporte ici les résultats d'observations d'une équipe constituée, en Sarre, d'orthopédistes, de neurologues, de spécialistes de la biologie humaine, de spécialistes du sport et de kinésithérapeutes ayant fondé, dans les années 1990, l'*Aktion Kid-Check*, afin d'examiner les enfants et les adolescents pour « déceler les scoliozes, les lordoses, les épaules tombantes et les jambes arquées » (R. Patzlaff, *L'enfant face aux écrans*, 2014, p. 124).

participent pas à une organisation cohérente du monde de l'enfant. Même la musique qui accompagne l'image semble sortir de nulle part et l'enfant ne peut pas comprendre d'où elle vient. Il n'est pas possible pour un enfant de découvrir le monde par la télévision ni de profiter des informations visuelles qu'elle offre pour organiser les structures cérébrales. C'est aussi ce que pense Manfred Spitzer, un spécialiste du cerveau :

Quelles que soient la profusion de couleurs sur l'écran et l'intensité sonore du hautparleur, les signaux qu'ils émettent ne fournissent au petit cerveau qu'un *input* lamentable : il reçoit une *sauce visuelle* et une *sauce sonore* souvent peu ou mal associées dans le temps et desquelles le jeune cerveau, de ce fait ne peut extraire que peu de structure interprétable. [...] Pour un cerveau en train de se développer, dont l'occupation prépondérante durant cette phase est de constituer des expériences concernant les objets, les écrans sont d'une très faible utilité. À l'inverse de ce qui devrait se produire, ils ne répondent que très mal à sa demande d'input organisé, dans lequel ce que l'on voit correspond à ce que l'on entend. **Les expériences faites devant l'écran constituent un appauvrissement extrême des expériences du petit enfant.** Et ce, même en laissant de côté le fait que la dimension de la profondeur manque à l'écran, que l'on ne peut rien toucher et encore moins sentir ou goûter.

En bref : un écran de télévision, de console vidéo ou d'ordinateur est **néfaste** pour les enfants **même quand passe justement à l'écran la meilleure des émissions pour enfants, le plus beau film animalier ou le « programme éducatif » le plus intelligent** (cité dans Patzlaff 2014, p. 94-95, c'est moi qui souligne en gras).

Il apparaît donc clairement que, sans même tenir compte du contenu, la télévision ne peut être considérée comme le véhicule d'un programme éducatif et qu'au contraire, son effet est globalement néfaste. On pourrait croire que cela ne concerne que la petite enfance et qu'il est moins risqué de laisser les enfants de plus de 5 ans regarder la télévision, comme le laisse entendre la Société canadienne de pédiatrie. Cependant, si, pour évaluer la question, on tient compte du développement de l'enfant, notamment au niveau sensoriel, on peut arriver à d'autres conclusions. Nous avons déjà vu les effets de la télévision sur les quatre sens corporels – sens de la vie, sens du toucher, sens de l'équilibre et sens du mouvement —, qui sont l'objet d'un développement particulier au cours des premières années, mais dont le perfectionnement peut se poursuivre sur une très longue période et conduire à des acquis toujours plus fins comme on peut le voir, par exemple chez un funambule, les gymnastes, ou les musiciens. Pour ce qui concerne les sens donnant accès au monde extérieur, l'odorat et le goût ne profiteront en rien de la télévision. Ce ne sont pas les sons artificiels qui permettront à l'organe de l'ouïe de se raffiner, mais au moins, il est déjà relativement mature à la naissance. Il n'en est pas de même de la vue, qui doit faire l'objet d'un long travail d'acquisition avant d'être maîtrisée. L'acuité visuelle totale constitue un premier pas en ce sens et elle est acquise quand l'enfant arrive à fixer des deux yeux un objet, soit, selon Burkart Fisher, « après environ 7 années de vie, à condition que son développement ait été sain et en tous points normal » (cité dans Patzlaff 2014, p. 89). Quand à la « conduite du regard », c'est-à-dire l'activité de balayage par saccades qui permet de construire l'image, elle arriverait à maturité non pas à 7 ans, mais « seulement à 18 ou 20 ans! » (Patzlaff 2014, p. 90). La maturité cérébrale n'est pas non plus acquise à

5 ans, elle ne le sera pas avant au moins 21 ans, et les expériences des enfants participent encore, jusqu'au début de la puberté à établir de nouvelles connexions neuronales et de nouvelles structures cérébrales. Il est donc faux de croire que la télévision ne présente pas de risques après 5 ans.

5.3.7 Le contenu

Si on tient compte du contenu, il faut aussi garder à l'esprit que le petit enfant, comme il ne peut pas prendre de distance, ne peut avoir une attitude critique. Il ne fait de différence ni entre la réalité et la fiction ni entre l'émission et la publicité. Ce n'est qu'entre 8 et 12 ans que les enfants peuvent commencer à saisir la publicité. Il en est de même pour les films dont ils ne comprennent pas l'intrigue ni les liens entre les séquences quand ils sont encore jeunes. « Même les émissions pour enfant sont souvent totalement éloignées de la réalité et de “rapides séquences” ne permettent pas à un enfant de suivre convenablement une action » (Heinemann cité dans Patzlaff 2014, p. 195). Quant aux informations télévisées, elles sont beaucoup trop complexes pour qu'ils puissent en bénéficier. Helga Theuner et Bern Shorb ont constaté qu'au lieu de leur ouvrir des horizons, « elles sont contre-productives pour la plupart, parce que trop complexes, trop radicales ou trop banales. Le journal télévisé reste incompréhensible pour la majorité des enfants, ou bien il leur fait peur » (cités dans Patzlaff 2014, p. 102). Les images violentes qui accompagnent les informations « se gravent dans leurs têtes et les poursuivent jusque dans leurs rêves » (Theuner et Shorb cités par Patzlaff 2014, p. 102). Parlant de violence, la télévision et les jeux vidéos en regorgent, mais rien n'est fait pour en protéger les enfants. À ce sujet, le témoignage du psychologue américain Dave Grossmann est éloquent.

Avant de quitter l'armée, j'ai passé presque 25 ans en tant qu'officier d'infanterie et psychologue; ma tâche était de rendre des êtres humains aptes à tuer – une tâche pour laquelle nous avons acquis une grande compétence. Mais la faculté de tuer ne vient pas d'elle-même, elle est tout sauf naturelle. Tuer doit être appris. Aujourd'hui, une chose m'est apparue clairement : nous infligeons à nos enfants – sans aucun sens critique et en fermant les yeux – le même conditionnement et le même entraînement que ceux subis par les soldats à l'armée pour devenir aptes à tuer (cité dans Patzlaff 2014, p. 158-159).

Parmi les techniques relatives à ce conditionnement figurent la « *brutalisation* et la *désensibilisation*, favorisées l'une comme l'autre dès l'enfance par des scènes violentes » (Patzlaff 2014, p. 159). La violence à la télévision n'appartient pas qu'aux Américains. Une étude réalisée par Caroline Fitzpatrick au Centre de recherche du CHU Sainte-Justine en rapporte les effets sur le comportement des enfants : « On peut voir une corrélation entre l'exposition aux contenus médiatiques violents durant l'enfance et une augmentation des comportements sociaux problématiques comme le repli sur soi et l'agressivité, ainsi que de l'inattention scolaire à l'école » (tiré de Ferland 2012, p. 27).

Cette section sur la télévision aurait pu figurer dans le chapitre sur la société, car rien n'est fait pour contrer ce phénomène qui nous concerne pourtant. Francine Ferland écrit que « les jeunes Canadiens du secondaire 1 au secondaire 5 passent en moyenne 7 heures et 48 minutes par jour devant les écrans! » (Ferland 2012, p. 27). Elle poursuit en indiquant qu'au Québec, « les enfants de 2 à 11 ans y consacrent chaque semaine 20 heures » (Ferland 2012, p. 27)¹⁷⁴. Ce qui fait près de trois heures par jour en moyenne. Pourtant, toutes les études convergent pour dénoncer les effets nocifs de la télévision sur « le développement cognitif, le sommeil, la réussite scolaire, la santé, l'agressivité, la sociabilité intra et extrafamiliale » (Desmurget 2011, p. 328). En outre, « la preuve scientifique valide d'un lien effectif entre la consommation de télévision durant la petite enfance et le TDAH a été apportée en 2004 par l'étude d'un groupe de chercheurs conduit par le psychiatre américain Dimitri Christakis à la University of Washington de Seattle » (tiré de Patzlaff 2014, p. 132). Le même chercheur aurait également démontré un lien entre « la consommation de télévision pendant l'enfance et l'apparition de déficits langagiers » (Patzlaff 2014, p. 195). Desmurget retient la même chose des recherches qu'il a consulté : « en pratique, plus un jeune humain gaspille son temps à regarder la télévision, plus il exprime des retards importants du développement linguistique et plus son lexique s'avère pauvre » (Desmurget 2011, p. 172). Il est ici surtout question de la télévision, mais hormis le contenu, les effets des écrans sont les mêmes. Or, non seulement on n'en protège pas les enfants, mais on oblige leur utilisation dès la maternelle et tout au long du primaire.

Pour vraiment respecter le développement de l'enfant qui seul peut lui ouvrir la voie vers la liberté, il est important d'écartier de lui tout obstacle et toute menace à ce développement. L'enfant a besoin d'imiter, il faut donc le mettre en contact avec des gens dignes d'être imités. L'enfant apprend par ses sens, il faut donc lui offrir la possibilité de faire des expériences multiples et variées, dans la nature et à l'intérieur; il faut l'entourer d'objets de différentes natures, dont la texture, la couleur, le goût, la chaleur, l'odeur différent; des objets en bois, en métal, en différents tissus, des coquillages, des fruits de la nature, cocottes, noix, etc., et pas seulement du plastique comme c'est trop souvent le cas. Il faut lui donner la possibilité de mettre son corps à l'épreuve, de courir, grimper aux arbres, marcher en équilibre sur des poutres, sauter, etc. Dans la nature on devrait lui permettre d'entrer en contact avec les éléments : la terre, l'eau, l'air, et même le feu. L'enfant a besoin de développer son imaginaire, il faut donc lui donner le plus possible des jouets non finis, qu'il peut plus facilement utiliser selon son bon vouloir. L'enfant a besoin d'être en relation avec d'autres humains et d'autres enfants, il faut lui offrir les possibilités de

¹⁷⁴ Dans une autre publication, F. Ferland rapporte les statistiques disponibles en 2014 sur les enfants de 9 à 13 ans selon lesquelles « seuls 32,9 % des jeunes Québécois et Québécoises respectent la recommandation canadienne qui limite à deux heures par jour le temps de loisir passé devant l'écran pour cette tranche d'âge ». « 64 % s'adonnent à des jeux sur internet » (F. Ferland, *Le développement de l'enfant au quotidien, de 6 à 12 ans*, 2014b, p. 155-156).

rencontres, de jeux, d'activités en groupe. Tout est mieux que la télévision, qui devrait être totalement exclue de l'éducation tant que l'enfant n'est pas en mesure de prendre une distance avec cet appareil, ce qui n'arrive pas vraiment avant le début de la puberté. Quant aux ordinateurs, il faudrait attendre, avant de les introduire en classe, que l'enfant ait déjà développé ses habiletés et connaissances de sorte que la machine ne les remplace pas, mais reste un outil à son service. « La capacité créatrice de l'enfant souffre lorsque tout est demandé à la machine et rien à soi-même » (Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 174). En pédagogie Waldorf, on favorise même l'idée que l'enfant comprenne d'abord le fonctionnement de la machine, de l'ordinateur, avant de s'en servir. Dans le même esprit, Clifford Stoll, astronome américain et spécialiste des ordinateurs offre quelques réflexions pertinentes sur l'intérêt de l'apprentissage par ordinateur :

Pour les calculatrices et les ordinateurs, toutes les erreurs sont banales : typiquement, si un élève reçoit de la machine une réponse erronée, il va dire « oh, j'ai dû taper sur la mauvaise touche » au lieu d'essayer de se demander s'il n'a pas choisi la mauvaise méthode pour résoudre le problème. Si un élève commet une erreur, un bon professeur de mathématiques voudra voir tout son cheminement de pensée pour savoir s'il avait mal compris l'exercice ou s'il n'a fait qu'une erreur de calcul. Il va donc noter le chemin vers la solution et non le résultat. Mais si l'on utilise une calculatrice, il n'y a plus trace du raisonnement et on ne sait pas quelle erreur s'est produite. Aucun professeur ne peut alors venir en aide à l'élève.

Quelle influence les ordinateurs ont-ils sur le cours de mathématiques? Au cours des quinze dernières années, le nombre de cours particuliers de mathématiques a considérablement augmenté dans les séminaires universitaires. Les bases de l'algèbre, autrefois matière de la septième et de la huitième classe sont maintenant enseignées à l'université. Deux tiers des nouveaux étudiants s'inscrivent à des cours qui devraient être assimilés à l'école.

On n'a encore jamais pu tirer d'Internet la fiabilité ni la faculté de donner confiance. Dans cent ans, l'ordinateur n'apprendra toujours pas aux gens comment se comporter avec leurs contemporains (cité dans Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 181-182).

5.3.8 Retour au jeu

Les enfants ne jouent presque plus, disions-nous, les écrans prennent de plus en plus leur temps et leur imaginaire. Plutôt que d'apprendre à se créer des images intérieures, les enfants s'habituent à les recevoir de la machine, sans avoir aucun effort à faire pour les construire eux-mêmes. Quand un adulte raconte une histoire, par exemple, si on prend la peine de ne pas toujours avoir recours à des livres illustrés, l'enfant se crée lui-même des images. Il en est de même si on s'adresse à l'enfant en lui parlant de quelque chose qu'il n'a pas directement dans son champ de vision : si on lui demande s'il désire un verre de lait, il s'en fait une image avant de répondre. Il pourra même, avec le temps et l'expérience, préciser s'il veut un gros verre ou un petit ou son verre préféré, car sa représentation du verre se sera enrichie. Cette faculté de vivre intérieurement et de créer des images, ou « faculté d'imagination » est « une condition essentielle pour toutes les activités intellectuelles ultérieures durant la scolarité et ensuite » (Patzlaff 2014, p. 128). Les enfants trop soumis à la télévision n'apprennent pas à développer leur faculté de représentation, à se faire des images, car ils les reçoivent toutes faites. Dans les pires cas, des

enfants n'arrivent pas à dessiner de mémoire une simple tasse (Patzlaff 2014, p. 129). C'est sur cette faculté de former des images que les jeux imaginatifs des enfants reposent. Ce qui explique le constat de la chercheuse Dorothy Singer : « En comparant les données sur le comportement dans le jeu et la consommation télévisuelle, nous avons constaté que les enfants qui regardaient le moins la télévision possédaient l'imagination la plus riche » (citée dans Patzlaff 2014, p. 129). Or, l'imagination créatrice dont fait preuve l'enfant dans ses jeux lui permet de ne pas fixer sa représentation à partir des formes extérieures des phénomènes. Ce qui est très important pour le développement de la pensée parce que c'est ce qui permet à l'enfant de saisir ce qui n'appartient pas au monde perceptible par les sens, mais qui participe néanmoins à la réalité des phénomènes. « Au contact des choses, l'enfant s'éveille, par exemple, au rapport entre le but et le moyen d'atteindre ce but. Or, cela n'est possible que si l'activité représentative se dégage partiellement de la perception et saisit ainsi quelque chose qui n'est pas contenu dans chaque perception concrète. L'intelligence repose sur une certaine libération du processus de la représentation » (Kranich 2006a, p. 107).

Pour Steiner, le jeu est véritablement le lieu d'une activité supérieure de l'être spirituel de l'enfant. C'est pourquoi il l'inscrit en priorité dans les conditions de l'éducation, mais il s'agit alors vraiment du jeu libre, et non pas d'un jeu que l'adulte aurait préalablement organisé et orienté. En tant qu'adulte, la responsabilité est de créer les conditions de possibilité du jeu.

Ce qui s'accomplit vraiment à travers le jeu, cela doit provenir de l'activité propre de l'enfant, de tout ce que nous n'enfermons pas dans des règles strictes. L'essentiel du jeu, ce qui précisément le rend « éducatif », c'est que nous nous abstenons de le régler, d'y faire intervenir nos intentions pédagogiques, et que nous laissons l'enfant à ses propres forces.

Alors, libre de s'activer selon sa nature propre, il manipule les objets, il essaie sans cesse, il met sa propre volonté en mouvement. Et dans ce qu'il advient des objets sous l'effet de sa volonté, la force éducatrice est à l'œuvre bien mieux que par l'action d'une personnalité et de ses principes pédagogiques. C'est pourquoi il est extrêmement important que nous intervenions le moins possible avec notre raisonnement dans le jeu de l'enfant. Plus le jeu s'exerce dans ce qui n'est pas raisonné, plus il est saisi dans ce qu'il a de vivant, meilleur il est (Steiner et Smit 2001, p. 21).

Ces remarques de Steiner réfèrent à l'idée qu'il n'est pas approprié, pour le jeune enfant, de chercher à tout ramener à une activité consciente. Le petit enfant s'éveille doucement à la conscience en passant par le domaine du rêve. En cherchant à atteindre des buts pédagogiques précis, on le sort trop précocement de son royaume et on l'empêche de réaliser ce qui est important pour lui. Steiner s'inscrit donc en faux contre ce qui est pratique courante aujourd'hui, où le jeu fait l'objet d'une intervention active des éducateurs en vue d'atteindre des objectifs précis. Dans une telle perspective, tout en prétendant favoriser le jeu libre, on invite l'enseignante à « s'intéresser au jeu de l'enfant en lui posant des questions ou en le commentant, en s'y insérant et, surtout, en y participant activement »; en outre, on recommande de « soutenir le processus de planification-action-réflexion » (Bouchard 2008, p. 292 et 332).

En intervenant de la sorte, l'objectif clairement indiqué est de développer la pensée de l'enfant : « Ce processus où l'enfant planifie ses activités, les concrétise et y réfléchit favorise le développement de sa pensée, car il est ainsi amené à formuler des intentions et à réfléchir sur ses actions » (Bouchard 2008, p. 332). Or, pour Steiner, le développement de la pensée n'est pas un phénomène sur lequel on doit agir directement, pas plus qu'on apprend à l'enfant à marcher ou à parler en intervenant directement sur les processus qui se mettent naturellement en place. On ne doit pas intervenir sur la pensée de l'enfant autrement qu'en installant les conditions nécessaires à son épanouissement. Ici encore, les forces supérieures du Moi de l'enfant sont à l'œuvre et bien mieux placées que nous pour savoir quoi faire. « Un élément supérieur qu'on ne peut contraindre à se lier à la conscience humaine peut intervenir quand l'enfant ne cherche pas à raisonner, mais qu'il se livre à des essais en s'activant » (Steiner et Smit 2001, p. 22). Il y a dans le jeu de l'enfant une forme d'autoéducation empreinte d'une grande sagesse et qui repose entièrement sur la volonté de l'enfant. Cette volonté dont nous avons vu qu'elle était paralysée par les écrans, mais sur laquelle repose, depuis sa naissance, le développement de l'enfant à tous les niveaux. Or, « la volonté ne peut pas être éduquée par un entraînement intellectuel ou mental. Elle se fortifie lorsque, en prenant un solide appui en soi-même, on cherche à la cultiver dans les échanges avec le monde extérieur » (Steiner et Smit 2001, p. 22-23). En invitant un enfant à réfléchir à son jeu, on l'en extrait et on l'isole du monde d'une certaine façon, en introduisant une distance qu'il ne vit pas encore. Alors qu'en le laissant à son jeu, il est constamment confronté à la vie et doit faire l'effort de chercher en lui les ressources pour agir. Ce dont il retire des forces qui lui permettent de poursuivre son autoéducation et qui l'amèneront en temps et lieu à fortifier sa pensée. C'est pourquoi Steiner soutient que « l'enfant est formé par le jeu : non pas parce qu'il comprend, mais parce qu'il essaie » (Steiner et Smit 2001, p. 27).

La psychologie actuelle reconnaît les différentes étapes du développement de la pensée. Cependant, l'incompréhension de ce qui sous-tend la progression par stades rend difficile la discrimination entre ce qui est favorable ou approprié pour un enfant au regard de son développement. Par conséquent, on peut observer, en éducation, une tendance à adopter une conception plutôt linéaire du développement. Ainsi, tout en sachant qu'une acquisition particulière ne peut survenir avant un certain âge, on voudra permettre au petit enfant de s'exercer, de s'entraîner en vue de cette acquisition. C'est ce que suggèrent les deux exemples d'interventions présentés plus tôt. On en voit une expression très claire dans un document consacré au développement du petit enfant en contexte éducatif, où on peut lire que « le défi de réaliser une inférence juste est (ainsi) très grand pour l'enfant de 5 ans, puisque cela requiert de maîtriser les opérations concrètes qui ne seront acquises qu'entre l'âge de 6-7 ans à 11 ans » (Bouchard 2008, p. 342). Ce constat, nous disent les auteures, repose sur les résultats de recherches en

psychologie de J.H. Flavell, selon lesquels « une inférence appropriée découle non seulement de la conscience de l'existence du phénomène de la pensée, du besoin de s'engager dans une réflexion et d'une confrontation de ses propres pensées avec celles d'autrui, mais également de la capacité cognitive et de l'information nécessaire pour produire cette inférence » (Bouchard 2008, p. 342).

Pourtant, les éducatrices sont invitées à « soutenir » l'enfant « en lui offrant des occasions de “s'exercer” à penser, à lire et à comprendre les actions et les réactions d'autrui, à se représenter la perspective d'autrui dans une situation donnée » (Bouchard 2008, p. 343). Au lieu d'attendre que l'enfant ait développé la capacité cognitive nécessaire, on n'hésite pas à anticiper cette acquisition. La vision continuiste, linéaire, s'impose donc, et par conséquent, il ne semble jamais trop tôt pour introduire un nouvel apprentissage qui ne pourra, selon cette perspective, qu'enrichir le potentiel futur de l'enfant. La préoccupation consiste à ne pas courir le risque de faire prendre du retard à l'enfant qui doit arriver prêt à l'école. Dès lors, on ne peut s'étonner que les programmes d'éducation à la petite enfance cherchent de plus en plus à intégrer des apprentissages divers, en littératie et en numératie, notamment. Ainsi l'éducation à la maternelle prend l'allure d'une préparation à l'école plutôt que d'une attention centrée sur le vécu présent de l'enfant. Un extrait du projet de programme d'éducation préscolaire maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé est éloquent à cet égard :

En effet, le développement adéquat des habiletés physiques et motrices socioaffectives, cognitives, ainsi que celles liées au langage, à la littératie et à la numératie constituent un facteur prédictif majeur du futur rendement scolaire de l'enfant. À cet égard, la fréquentation de la maternelle 4 ans devrait lui permettre d'acquérir les attitudes, les stratégies et les démarches nécessaires pour se sentir valorisé et outillé en vue de ses premiers apprentissages à l'école. C'est principalement en lui permettant de vivre des succès que l'école joue, dès l'éducation préscolaire, un rôle favorable et déterminant dans le cheminement de l'enfant (Québec 2013, p. 4-5).

Une éducation fondée sur le développement de l'enfant, telle que la conçoit Steiner, va dans un sens tout à fait différent car la préoccupation consiste à saisir en tout temps où en est l'enfant dans son développement, non pas pour lui tendre une perche pour qu'il nage plus précocement ou plus rapidement vers la rive, mais plutôt pour développer les forces dont il aura besoin pour traverser seul.

Nous avons écrit plus haut que l'impulsion qui dirigeait l'enfant dans sa quête de la verticalité et son apprentissage de la marche provenait d'une volonté inconsciente. De même au cours des premières années, l'enfant obéit surtout à des pulsions, des désirs. Il peut être très actif, mais ses gestes ne répondent pas à une volonté propre. C'est au cours de la phase de l'imagination créative que pointe le germe de la volonté, bien que l'enfant ne joue encore que pour jouer. À six ans environ, les jeux de l'enfant sont investis d'un objectif. Auparavant, il n'accordait pas d'importance au fait que le jeu

aboutisse ou non, il jouait et créait pour le plaisir. À partir du moment où son jeu répond à la volonté d'atteindre un but, son attitude se transforme ainsi que son regard sur le monde. Dans le jeu créatif, n'importe quel objet pouvait se transformer en merveilleux navire voguant sur la rivière entre les deux chaises. Quand la volonté consciente émerge, « il veut alors que le bateau de papier qu'il a fait ressemble vraiment à un bateau et qu'il puisse flotter » (Lievegoed 1993, p. 79). C'est à ce moment, quand l'enfant réalise qu'il ne peut pas atteindre son objectif de construire un vrai beau bateau en papier qu'il se tourne vers l'adulte pour obtenir son aide et qu'il est prêt à apprendre, et à aller à l'école.

5.3.9 Le terme de la première métamorphose ou premier septénaire

Au cours de cette première phase de son développement, l'apparence physique de l'enfant s'est sensiblement transformée. Le corps disproportionné du début, avec la tête prédominante, s'est modifié d'abord — après l'acquisition de la marche et avec celle du langage — par une croissance du tronc, suivie vers cinq ans par la première croissance en hauteur, surtout au niveau des jambes, accompagnant l'émergence de la volonté. Cependant, le corps ne fait pas que croître, c'est la silhouette dans son ensemble qui change¹⁷⁵. La démarche aussi s'est faite plus ferme, plus résolue. À sept ans, le visage se transforme à son tour : la tête a moins grandi que le reste du corps, elle est passée du quart au sixième; les yeux, qui étaient sous la ligne médiane, donnant une apparence proéminente au front, sont maintenant au-dessus de cette ligne médiane, « ils sont plus petits et ont changé d'expression : plus en attente, plus conscients, plus critiques. La lèvre supérieure ne dépasse plus et la bouche est plus fine, plus étroite et moins ouverte » (Lievegoed 1993, p. 36). Les changements psychologiques et physiologiques sont donc allés de pair. Au cours de ces premières années, les germes de la pensée, du sentiment et de la volonté sont apparus successivement et l'enfant a progressivement pris possession de son corps grâce à une activité motrice intense.

L'aboutissement de cette première métamorphose qui concernait les formes du corps physique est la naissance du corps éthérique (*corps de forces formatrices* ou *corps de vie*). On la reconnaît extérieurement non seulement par la silhouette particulière de l'enfant prêt pour l'école, mais plus particulièrement par le changement de dentition. C'est-à-dire par l'apparition de l'expression la plus pure du processus de la forme, car, différemment des autres organes qui sont transformés et remodelés, il y a ici une

¹⁷⁵ « Peu à peu le tronc s'allonge et deux parties se forment. La taille se marque, séparant le ventre de la poitrine qui rétrécit; l'angle des côtes s'accroît et le sternum disparaît entre les muscles pectoraux. La colonne vertébrale prend une courbure en S, qui la rend plus gracieuse. La ceinture scapulaire s'élargit et s'assouplit. La clavicule devient saillante et des creux se forment faisant ressortir les humérus. Les omoplates sont proéminentes dans le dos et le cou s'allonge, donnant à la tête une plus grande liberté de mouvement » (B. Lievegoed, *Phases de l'enfance*, 1993, p. 36).

reformation, la réalisation de nouvelles dents entièrement différentes, plus grosses et mieux formées, mais surtout déjà formées quand elles sortent « figée, sans croissance, et presque sans vie » (Kranich 2006a, p. 146). Il y a là comme un couronnement qui signale vraiment la fin d'une étape que Kranich résume de façon éloquente :

Il n'y a pas d'image plus parlante pour illustrer la fin du processus de genèse de forme qui agit dans tout l'organisme de l'enfant. Nous avons là le signe d'une transformation qui s'est effectuée en profondeur. Dans la presque totalité des organes, l'évolution plastique et architectonique des formes s'interrompt alors. Partout, les organes garderont désormais la forme qu'ils ont prise. Dans certains d'entre eux, notamment le cerveau, la boîte crânienne, l'œil ou l'oreille interne, cette fixation de la forme s'accompagne même de l'arrêt définitif de la croissance (Kranich 2006a, p. 148).

À partir de ce moment, le corps de vie est libéré d'une grande part de sa tâche, car il n'a pas à former un nouveau corps. Bien que les cellules et les tissus se renouvèlent constamment à des fréquences variables, les forces exigées sont beaucoup moins importantes que lorsqu'il s'agit de former le corps et surtout les dents. Le corps éthérique pourra donc se déployer dans une activité « purement psychique » (Steiner 1985c, p. 64). Nous avons vu plus tôt que la rencontre de l'être psychospirituel de l'enfant avec son corps physique se faisait par l'entremise du corps éthérique. « Dans le premier septénaire, écrit Steiner, l'esprit, l'âme et le corps sont mêlés de façon indivisible » (Steiner 2008b, p. 135). Dans cette seconde étape, le corps astral-psychique va progressivement s'émanciper à son tour, avec la participation du corps éthérique, pour aboutir à une nouvelle naissance, qui correspond cette fois à la puberté.

Les observations concernant le premier septénaire nous amènent à constater que l'éducation, à cette époque de la vie, repose surtout sur l'être de l'éducateur, sur sa capacité à être un modèle de qualité et à entourer l'enfant de chaleur humaine, d'amour et de bienveillance. « Parmi les forces qui contribuent à modeler les organes physiques, il faut compter la joie inspirée par l'entourage et partagée avec lui, la sérénité souriante des visages, et surtout l'amour sincère et spontané » (Steiner 2008b, p. 38). Les forces mêmes qui fondent le processus de résilience, et assurent, par conséquent, la santé de l'enfant. Il faut garder à l'esprit que durant cette première phase de la vie, l'enfant commence à prendre des habitudes, dont Aristote disait qu'elles fondent les vertus morales. Le développement sensoriel doit être une priorité et c'est par l'activité propre du petit enfant qu'il se réalise. Néanmoins, il est important de veiller à lui offrir un large éventail d'expérience. En cette phase de métamorphose du corps physique, toute l'éducation se rapporte au corps. « On ne peut pas isoler l'éducation physique parce que toute éducation de l'esprit et de l'âme affecte le corps physique de l'enfant, et par conséquent c'est aussi une éducation physique » (Steiner 2004a, p. 93). Cette éducation physique peut cependant, et doit même, prendre plusieurs aspects. Nous l'avons vu plus tôt dans la proposition de Wolfgang Auer de considérer quatre catégories du mouvement : *mobilité, se mouvoir avec, l'habileté* et les mouvements *expressifs*. Dans la mesure où ce sont

là quatre domaines du mouvement caractéristiques de la vie humaine, il apparaît fondamental que l'éducation de l'enfant lui ouvre des voies dans chacun d'eux. C'est par la possibilité qu'il offre à l'enfant d'explorer ces quatre domaines que l'adulte fait œuvre d'éducation, dans le sens où il introduit le nouveau venu dans le monde. Par les jeux libres et les randonnées à l'extérieur, on peut travailler la *mobilité*; les jeux de balle, la ronde, les balançoires à deux, peuvent introduire au *se mouvoir avec*; le travail du bois, avec une scie et un marteau, les activités artisanales, de couture ou autres, cultivent des *habiletés*; les activités artistiques également, mais le modelage (pâte à modeler ou cire d'abeille), la peinture, le dessin, sont aussi des formes d'*expression*, avec la musique, le chant, le théâtre¹⁷⁶. Si elles sont bien menées, elles inspireront également l'enfant par leur beauté. Voici ce que Steiner disait à ce sujet :

Pendant la petite enfance, il est d'importance primordiale que des moyens d'éducation tels que les chansons enfantines fassent impression sur les sens de l'enfant par la beauté de leur rythme. Il faut mettre l'accent moins sur le sens des paroles que sur la beauté du son. Plus une impression produite sur l'œil ou sur l'oreille aura de fraîcheur, mieux cela vaudra. On ne devrait pas sous-estimer par exemple la puissance formatrice qu'exercent sur les organes les mouvements de danse scandés selon un rythme musical (Steiner 2008b, p. 39).

Il y a donc toujours une question de qualité pour tout ce qui pénètre l'être par ses sens. Le choix des chansons et des musiques doit en outre correspondre à leur âge et non pas aux modes passagères. Toutes ces activités qui incitent l'enfant à se mettre en mouvement et qu'on peut leur faire vivre à la maternelle devraient s'inscrire dans un rythme. Parce que la vie est rythme, dans l'univers et jusqu'au plus profond de notre être, dans la pulsation de notre cœur et dans notre respiration ainsi que dans tout ce que nous vivons : dans l'alternance du jour et de la nuit, du travail et du repos, des jours de la semaine, des mois de l'année, des saisons et des fêtes qui les rythmes à leur tour. Ce principe vital est fondamental en pédagogie Waldorf. « Tenir nettement compte du rythme et de la répétition fait partie de ses fondements pédagogiques; c'est pourquoi ces deux aspects marquent le quotidien au jardin d'enfants. La journée, la semaine et l'année sont organisées de façon rythmique » (Compani, Lang et Jaffke 2013, p. 140). Cela se manifeste dans la répartition d'activités propres aux jours de la semaine et à leur répétition d'une semaine à l'autre, par exemple il peut y avoir une période d'aquarelle le lundi et le mardi du modelage, suivi le mercredi par fabrication du pain, etc. ; mais aussi dans la succession des activités à l'intérieur de la journée, de sorte que des moments de liberté et d'expansion soient suivis de moments plus calmes. Par exemple, la période des jeux libres, qui revient tous les jours, sera suivie d'un moment plus calme ou les enfants s'assoient en cercle pour écouter un conte. Cette introduction des rythmes est

¹⁷⁶ La Dr^e Carla Hannaford rapporte qu'une étude new-yorkaise a découvert « que la compétence à l'âge adulte provenait de trois facteurs majeurs dans le premier environnement d'apprentissage : 1 — un environnement sensoriel riche, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur, 2 — la liberté d'explorer cet environnement avec peu de restrictions, et 3 — des parents disponibles qui se comportaient comme des conseillers que l'enfant pouvait consulter lorsqu'il avait des questions à poser » (C. Hannaford, *La gymnastique des neurones*, 1997, p. 65).

un élément fondamental pour la santé des enfants¹⁷⁷ et elle lui apporte une certaine sécurité intérieure, alors qu'il se sent porté par un mouvement s'harmonisant avec tous les rythmes qui l'entourent. Pour ressentir autrement ce rythme et vivre en même temps un lien avec la nature, il est de coutume au jardin d'enfants d'installer un petit coin ou une petite table sur laquelle on installe un décor constitué de minéraux, de plantes, d'animaux, de personnages, le tout reflétant les couleurs de la saison en cours.

5.3.10 Les apories

Considérant le degré de dépendance de l'enfant envers les adultes de son entourage, envers ses éducateurs, au cours de cette première phase, il est clair que les possibilités d'entraver son développement sont infinies. Il suffit de l'installer dans un petit siège dans lequel il ne peut pas bouger, devant un écran de télévision, ou encore de lui fournir une tablette électronique munie de jeux « éducatifs », et de s'assurer de limiter ses interactions humaines et le tour est joué. C'est la manière occidentale. Dans une autre optique, le modèle des orphelinats roumains a aussi fait preuve de son efficacité. Sans y aller de façon aussi extrême, on peut mettre l'enfant dans des conditions optimales de développement physique et physiologique, mais affecter son développement moral et social avec les modèles humains avec lesquels on l'entoure. Nous avons souligné cet aspect plus tôt en citant cet extrait de Steiner : « Lorsque les activités dont l'enfant est témoin sont empreintes de moralité, alors se constituent dans le cerveau et la circulation du sang des aptitudes physiques à un sens moral sain. Si l'enfant n'a sous les yeux avant sa septième année que des comportements déraisonnables, le cerveau prend des formes telles que dans la suite, il n'est propre qu'à des sottises » (Steiner 2008b, p. 34). Les études en neurosciences confirment, à leur façon, cette affirmation de Steiner sur l'incidence des gestes immoraux sur le développement de l'enfant en démontrant que celui-ci transforme, dès ses premiers mois, sa perception des choses en fonction des modèles qui lui sont présentés¹⁷⁸. L'absence de modèles

¹⁷⁷ Le lien entre le rythme et la santé est largement reconnu aujourd'hui. Plusieurs études ont souligné l'importance du respect des rythmes de l'enfant dans l'organisation des horaires et du temps scolaire, sans nécessairement aller aussi loin dans leurs considérations que la pédagogie Waldorf (H. Montagner, *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent*, 1988 et *En finir avec l'échec à l'école, l'enfant, ses compétences et ses rythmes*, 1996 ; F. Testu, *Chronopsychologie et rythmes scolaires*, 2000 ; G. Vermeil, *La fatigue à l'école*, 1976).

¹⁷⁸ Le neurobiologiste allemand Gerald Hüther a pu confirmer cette incidence dans une expérience dont il résume les résultats dans une conférence diffusée en ligne et dans laquelle il raconte que des bébés de 6 mois ont été exposés à 3 scènes différentes : dans la première, un bonhomme jaune tente avec difficulté de gravir une montagne, il glisse et se reprend et arrive finalement, après bien des efforts, au sommet; dans la seconde, le petit bonhomme jaune tente également de gravir la montagne, mais arrive un bonhomme vert qui lui vient en aide en le poussant jusqu'au sommet; dans la troisième, le petit bonhomme jaune tente encore de gravir la montagne, mais il se présente tout en haut un bonhomme bleu qui le repousse en bas. Par la suite, les enfants sont amenés près d'une table où on leur présente des petits personnages bleu et vert semblables à ceux qu'ils ont vus dans la présentation afin qu'ils puissent choisir celui qui leur plaît. Alors, *tous les bébés* ayant assisté à la présentation choisissent le bonhomme vert, celui qui est venu en aide au bonhomme jaune. G. Hüther interprète ce geste comme une démonstration que les êtres humains naissent généreux. Cependant, la même expérience est réalisée à nouveau avec les mêmes enfants six mois plus tard, alors qu'ils sont âgés d'un an. À ce moment, déjà 10 à 20 % des enfants choisissent le bonhomme bleu plutôt que le vert. Ils ont déjà, soutient G. Hüther, intégré des schémas de pensée qu'ils ont perçu dans leur

a un effet tout aussi dévastateur. Comme l'explique Cyrulnik - dans une conférence donnée au congrès de l'Association francophone de psychologie et psychopathologie de l'enfant et l'adolescent en octobre 2013 dont le thème était « enfants mut@nts? Révolution numérique et variations de l'enfance » -, les écrans isolent les enfants et les empêchent d'entrer en interaction avec le monde et les humains autour de lui (Cyrulnik 2013a). Ils l'empêchent de profiter de modèles pertinents pour son développement. Or, précise Cyrulnik dans une entrevue au terme du congrès : « Lorsqu'on isole un enfant, on modifie la structure de son cerveau, on provoque une atrophie frontale qui inhibe l'amygdale [...] qui est le socle neurologique des émotions et ces enfants deviennent explosifs. Pour un rien ils se mettent à crier, à taper ou se taper. On ne peut plus les socialiser » (Cyrulnik 2013b). Cependant, notre objet n'est pas de dresser un palmarès des meilleures méthodes de destruction de l'enfance ou de celles menant à la domestication la plus servile ou à des comportements antisociaux. Nous cherchons plutôt à savoir quelles sont les conditions de possibilités pour que l'éducation ouvre un chemin vers la liberté et s'il est permis de croire les apories surmontables.

Nous pouvons retenir des observations de ce premier septénaire que la meilleure façon de favoriser le développement de l'enfant se résume en un judicieux équilibre entre la non-intervention dans les processus d'acquisition et un encadrement approprié. Ceci tant en ce qui concerne l'espace physique que l'environnement humain. La non-intervention impliquant le respect du rythme de l'enfant, c'est-à-dire le souci de ne pas chercher à accélérer ou à précipiter les acquisitions, qu'il s'agisse de la marche, de la parole ou de la capacité de penser. On peut voir ici se manifester l'aporie entre l'identité et l'ipséité. En effet, même si, socialement, il est souhaité qu'un enfant sache marcher, parler, et développer des schémas de pensée à un certain âge, par respect de son *ipséité*, il faut accepter qu'il puisse avoir son propre rythme et l'accompagner en ce sens. L'encadrement approprié suppose, quant à lui, que l'enfant soit mis dans des conditions où il peut, en toute sécurité, s'adonner au mouvement, à l'exploration et à la découverte sensorielle nécessaires à son développement. Il faut donc qu'il ait de l'espace pour bouger, à l'intérieur comme à l'extérieur, et qu'il ait accès à des objets aux textures, odeurs, couleurs, goûts, formes, grosseurs, etc., variés avec lesquels il peut jouer. Le bon encadrement exige également une présence humaine aimante et attentionnée, digne d'être imitée dans son activité et ses intentions, qui entre en interaction avec lui, lui parle, lui récite des comptines, lui chante des chansons, lui raconte des histoires, bref lui apporte une nourriture spirituelle.

entourage et qui les amène à attribuer une valeur positive à des comportements socialement inappropriés et répréhensibles (Hüther, *Neurobiologie et éducation*, 2011).

Dans un tel contexte, où l'enfant reçoit tout ce dont il a besoin, à la fois en termes de nourriture spirituelle, psychologique et physique, il est permis, nous semble-t-il, de soutenir que la liberté de l'enfant n'est pas véritablement entravée. En effet, à moins de considérer que tout contexte culturel, quel qu'il soit, constitue d'emblée une forme de domestication, on ne peut dire de l'enfant, à cette étape, qu'il est enraciné dans une culture ou qu'il est domestiqué. En fait, il est enraciné dans le sens où son être au monde nécessite un espace physique, relationnel-langagier et spirituel pour avoir lieu. Cependant, l'influence de l'environnement, à cette étape de la vie, s'applique au remodelage du corps physique de l'enfant et c'est à ce niveau que l'éducation a un effet et qu'elle est fondamentale. Pour le moment, l'enfant ne saisit pas tant ce que le monde extérieur veut faire de lui, plutôt que la forme qui en ressort et qu'il peut prendre pour modèle pour construire son corps. C'est-à-dire que la façon dont l'environnement agit sur lui n'est pas proprement culturelle, pas essentiellement culturelle, même si elle contient nécessairement de la culture. D'ailleurs, à cet âge, on peut tout à fait changer l'enfant de pays et, s'il reçoit ce dont il a besoin, il tournera facilement la page et s'intégrera à une autre culture, ce que feront plus difficilement ses parents et ses frères et sœurs à mesure qu'ils sont plus âgés. Or, l'aporie du domestique et de l'affranchi entend la domestication comme un modelage culturel qui s'oppose d'une certaine façon à l'individu; comme l'expression d'une confrontation du social et de l'individuel. En ce sens, on peut dire qu'à cet âge, il est tout à fait possible de ne pas domestiquer parce que, d'une certaine façon, l'enfant n'en fait qu'à sa tête et se préoccupe davantage de lui-même, de son développement que de ce que l'entourage voudrait lui transmettre comme culture. De l'éducation, il retient surtout la forme, qu'il intègre dans son corps, mais il n'est pas encore sensible au contenu au point qu'on puisse parler d'un enracinement culturel.

Dans la mesure où elle laisse l'être spirituel de l'enfant transformer le corps physique afin qu'il puisse devenir l'organe d'expression de sa liberté, on ne peut pas dire qu'une éducation bien menée soit une entrave à un futur affranchissement. Respecter les forces spirituelles n'implique pas de laisser l'enfant sans encadrement assouvir toutes ses pulsions et ses désirs. Au contraire, le respect de la liberté de l'enfant exige qu'on encadre son introduction dans le monde culturel, sans quoi il sera inadapté et n'aura pas la possibilité de transcender le modèle culturel qu'on lui offre. C'est par cet encadrement qu'on offre la possibilité à l'enfant d'organiser progressivement sa compréhension du monde de façon cohérente. Introduire l'enfant dans un rythme de vie contribue non seulement à l'harmonie familiale et sociale, mais aussi à la santé de l'enfant, car les forces de vie sont constituées de rythme. Initier l'enfant à des règles de base n'implique pas nécessairement de contrainte et se fait naturellement si l'adulte lui-même les respecte, car l'enfant agit par imitation. L'éducateur qui crie à l'enfant de se taire ou de ramasser ses jouets aura plus de difficultés que celui qui donne l'exemple. Au jardin d'enfants Waldorf,

les changements d'activités sont souvent introduits par une chanson particulière que les enfants reconnaissent et cela suffit la plupart du temps, dès qu'ils y sont accoutumés, à les inviter à ranger les jouets où venir à table pour la collation ou encore à se préparer à aller dehors. De cette façon, on ne va pas à l'encontre de la volonté de l'enfant, mais on l'invite à se joindre à un mouvement.

L'insociable sociabilité, la seconde aporie, est prise de front quand on offre la possibilité aux enfants de vivre des activités de groupe harmonieuses. On les réunit en cercles pour faire une ronde accompagnée d'une chanson. Pour que la ronde soit belle, chacun doit y mettre du sien. Elle peut se complexifier et devenir une danse ou introduire des jeux rythmés qui exigent une plus grande participation et une meilleure présence. Si le tout se passe dans la joie, l'enfant ne voudra pas en être privé. S'il s'isole, l'éducateur avisé pourra voir s'il est préférable d'insister ou de l'accueillir dans cette façon d'être pourra aussi contribuer à ce qu'il se joigne au groupe une prochaine fois. Respecter l'être intérieur, l'entourer d'une attention chaleureuse et pleine d'amour et miser sur l'imitation.

L'aporie de la personne et la catégorie implique ici que soit pris en compte l'enfant tel qu'il se situe dans son développement, plutôt que de l'inscrire à l'école primaire en raison de son âge. Pour déterminer si un enfant est prêt ou non, il faut alors considérer son développement global. La jardinière ou l'éducatrice qui l'aura accompagné toute l'année sera certainement en mesure de voir si l'enfant a acquis la maturité nécessaire pour entrer à l'école. S'il subsiste des doutes, la mise en commun des observations des adultes entourant l'enfant peut être mise à profit. Il y a aussi la possibilité de procéder, comme on le fait dans plusieurs écoles Waldorf, à une évaluation de l'enfant, sous forme de jeu. Le processus varie d'une école à l'autre, mais le principe est le même, qui consiste à inviter l'enfant à participer à un jeu organisé dans lequel il répond à des questions simples et est soumis à certaines épreuves ludiques permettant aux adultes de voir où en est son développement. On cherche ainsi à évaluer la croissance de l'enfant, sa mobilité, sa motricité globale, sa motricité fine, ses réflexes, son sens de l'équilibre, sa capacité à se situer dans l'espace, sa conscience de l'espace selon les trois plans : avant/arrière, haut/bas et droite/gauche; on voudra vérifier si la dominance latérale est installée à tous les niveaux : œil, oreille, main, pied; du point de vue cognitif, on cherche à savoir s'il sait en quelle saison nous sommes, pour voir s'il a une certaine conscience du temps ; on lui demandera aussi d'identifier des formes, d'associer des fleurs pareilles, mais différentes des autres ; on lui fera répéter une comptine pour évaluer sa capacité à mémoriser ; on verra également s'il est en mesure de comprendre et d'exécuter des consignes. On peut aussi lui demander de faire un dessin dans lequel il y a une maison, un arbre et un personnage, ce qui permet aussi d'avoir une idée de l'acquisition, par l'enfant, de son schéma corporel, et par sa façon d'organiser le dessin, de sa conscience spatiale. Dès

lors, la détermination du moment propice pour l'entrée à l'école n'est plus une simple question d'âge. Elle ne répond pas, non plus à une seule évaluation psychocognitive, mais elle devient une question anthropologique globale. Par conséquent, dans une telle perspective, les tests auxquels ont recours les psychologues pour permettre aux parents d'inscrire prématurément leurs enfants à l'école, ne suffiraient pas, car ils n'offrent qu'une dimension restreinte de ce qui permet d'évaluer la maturité de l'enfant et de savoir s'il est prêt à entrer à l'école. En intégrant ainsi à l'évaluation des dimensions généralement non envisagées, on assure la possibilité à l'enfant d'être considéré en fonction de là où il se trouve en tant que personne, qu'ipséité.

5.4 Le deuxième septénaire

Le deuxième septénaire correspond, selon l'anthropologie de Steiner, à la naissance du corps éthérique (corps de vie ou corps de forces formatrices), qui suit l'aboutissement de la métamorphose du corps physique. Le corps de forces formatrices ayant terminé sa tâche, il peut s'émanciper et se tourner vers d'autres fonctions, parce qu'il n'aura pas à élaborer un autre corps. Ce ne sont pas toutes les forces du corps éthérique qui sont libérées, mais celles consacrées à cette élaboration, car il doit encore s'occuper de la croissance et des processus vitaux. C'est pourquoi Kranich écrit que « le développement du corps de vie s'accomplit dans deux sphères très différentes : celle de la conscience et celle du subconscient » (Kranich 2006a, p. 161). Dans le domaine du subconscient, cela se manifeste par un développement vital qu'on peut observer particulièrement dans une intense croissance, après l'apparition de la seconde dentition et jusqu'à la puberté, des organes du thorax, les poumons, le cœur, les reins, etc. (Kranich 2006a, p. 161). Dans le domaine conscient, c'est dans le développement de la pensée que se déploient les forces formatrices. Cependant, c'est en interaction étroite avec le corps astral en formation que s'active le corps de vie, jusqu'à la fin de cette étape où la puberté signe la naissance du corps astral. C'est dans l'élément rythmique que se manifeste le corps astral; on en perçoit l'expression dans la modification du rythme respiratoire et du pouls qui « deviennent plus forts » (Steiner 1988a, p. 207). Par conséquent, si le premier septénaire voyait le développement de l'enfant dirigé à partir de la tête, c'est maintenant la région du thorax qui domine. Dans ce deuxième septénaire, le Moi, source de l'impulsion de l'activité formatrice du corps éthérique jusqu'au changement de dentition, s'allie au corps astral pour modeler, en quelque sorte, le corps éthérique naissant. De la même façon que pour façonner le corps physique, le corps éthérique prenait pour modèle, par l'imitation, le monde environnant, le corps astral sera influencé par le monde extérieur pour modeler le corps éthérique. Ce qui est à modeler, dans le corps éthérique, ce ne sont plus des formes physiques, mais des formes spirituelles qui s'inscrivent dans le temps. « La transformation et la croissance du corps éthérique signifient la transformation ou l'évolution des inclinations, des habitudes, du caractère, de la mémoire, du tempérament » (Steiner 2008b,

p. 39-40). Ce qui veut dire que les mesures éducatives s'adressant à l'enfant contribuent d'une certaine façon à ce modelage du corps éthérique, mais elles peuvent également affecter les processus vitaux dans lesquels il est engagé de façon rythmique. « Si le rythme respiratoire et circulatoire n'est pas, à cet âge traité de façon juste, on le détruit d'une certaine façon pour toute la vie ultérieure » (Steiner 1988a, p. 208).

Au cours du premier septénaire, le mode d'apprentissage de l'enfant reposait essentiellement sur les perceptions sensorielles et sur l'imitation. Cependant, pendant ces années, l'enfant s'est progressivement distancié du monde, il a appris à percevoir les objets et à se percevoir lui-même de sorte que les sensations reçues du monde extérieur ne s'imposent plus de la même façon. Il a même commencé à jouer avec ses représentations, exprimant ainsi une capacité à différer l'imitation et à s'en libérer progressivement. On peut donc s'attendre à ce que son mode d'apprentissage ne soit plus le même.

Les recherches effectuées auprès des enfants permettent de constater, autour de sept ans, et dans les années qui suivent, un véritable changement à plusieurs niveaux : physiologique, neurophysiologique, psychologique et cognitif. C'est souvent en termes qualitatifs que ces changements sont perçus. Francine Ferland, par exemple, écrit que cette phase de la vie « représente une période de raffinement » des habiletés dont les bases ont été acquises dans la petite enfance (Ferland 2014b, p. 21). En ce qui touche au système nerveux, un changement majeur se produit autour de 6 à 8 ans, qui se manifeste par « une croissance rapide de nouvelles synapses ainsi que par une augmentation de la densité du cortex cérébral dans les aires sensorielles et motrices [...] associées à l'amélioration de la dextérité manuelle ainsi qu'à une meilleure coordination visuelle et motrice » (Bee et Boyd 2011, p. 184). Dans son développement cognitif, l'enfant, qui était auparavant très dépendant de ses perceptions, parvient à s'en libérer. Piaget présente ce stade comme celui où les enfants sont capables d'opérations concrètes. La théorie du traitement de l'information, qui évalue les changements en termes plutôt quantitatifs, constate néanmoins, à partir de 6 ans, une sensible augmentation de la mémoire à long terme et un recours plus efficace aux stratégies de mémorisation (Bee et Boyd 2011, p. 193-195).

Les transformations relatives au développement cognitif et à la mémoire, reconnues de tous, sont néanmoins difficiles à expliquer pour la psychologie actuelle, et on se contente généralement de constater les faits et de les décrire. Pour comprendre cet éveil de l'enfant, la mémoire est précisément une des forces de l'âme qui revêt une importance particulière. En effet, tant que l'activité de représentation de l'enfant est attachée à ses perceptions sensorielles, il peut difficilement établir des

relations entre les objets et les phénomènes ou prendre conscience de leurs transformations. C'est pourquoi le jeune enfant n'a pas de véritable mémoire dont il peut faire un usage cognitif. Il est vrai que l'enfant a des souvenirs, mais ceux-ci apparaissent « comme étant l'exercice répété d'une activité qu'il s'est appropriée comme un savoir-faire » (Steiner 1998a, p. 179)¹⁷⁹. Avant le changement de dentition, ce ne sont que les rudiments de la mémoire qui apparaissent, pour permettre à l'enfant de développer la conscience de soi, car il doit avoir une image, même sommaire, de son propre passé pour pouvoir commencer à réfléchir (König 1996, p. 45). Voici comment Steiner décrit ce phénomène :

Il a fallu souligner à plusieurs reprises l'indifférence du petit enfant pour son propre passé. C'est à ce passé pourtant, et à ses conséquences qu'il doit tout son savoir, toutes ses capacités. Mais il n'est pas capable encore de rétrospective. Quelques points de lumière faibles, diffus et vagues apparaissent parfois dans la brume qui, pour l'enfant, voile le passé. Avec l'âge, ces points sont plus

¹⁷⁹ K. König rapporte que R. Steiner a « montré comment la faculté de se souvenir s'est transformée à trois reprises, au cours de l'histoire humaine » (K. König, *Les débuts de l'enfance*, 1996, p. 42). Il ressort de cette évolution trois types de mémoire : la mémoire locale, la mémoire rythmique et la mémoire du temps. La *mémoire locale*, aussi reconnue par la psychologie actuelle, est la première à se développer. Elle s'installe progressivement chez le petit enfant avant qu'il développe la conscience de soi. Pour l'illustrer, on peut prendre l'exemple du petit enfant qui, retournant à un endroit où il est allé un certain temps auparavant, sans se rappeler l'évènement comme tel réussira à reconnaître les lieux et y repérer un objet avec lequel il avait joué (B. Lievegoed, *Phases de l'enfance*, 1993, p. 162). S'intègrent à cette mémoire « les impressions de ce qui est connu », par exemple les visages familiers (K. König, *Les débuts de l'enfance*, 1996, p. 44). H. Bee et D. Boyd rapportent les résultats de recherches ayant démontré que des bébés d'à peine trois mois pouvaient reconnaître « non seulement un objet, mais aussi leur interaction avec cet objet » ; mais elles précisent que cette mémoire exige que l'objet et les circonstances soient exactement les mêmes (*Les âges de la vie*, 2011, p. 84). B. Lievegoed précise que cette mémoire « appartient à notre volonté inconsciente » parce que nous n'avons pas à faire un effort conscient pour rappeler l'objet à notre mémoire (p. 162). La *mémoire rythmique*, quant à elle, est liée à la formation du langage, quand l'enfant se livre à des répétitions incessantes de mots et de gestes nouvellement appris. On la voit aussi à l'œuvre quand l'enfant réclame tous les jours qu'on lui raconte la même histoire, de la même façon et qu'il en vient lui-même à la réciter par cœur. Elle apparaît au cours de la deuxième année, pour arriver, selon B. Lievegoed, « à son apogée entre trois et quatre ans » (p. 164), et se poursuit jusqu'à ce qu'elle soit remplacée par la *mémoire du temps*, ou *mémoire abstraite*, qui n'apparaît qu'après le changement de dentition (R. Steiner, *Pratique de la pédagogie*, 1993b, p. 76). En fait, la mémoire du lieu et la mémoire rythmique ressemblent, écrit R. Steiner « à une habitude extérieure qui se développe à l'aide de ce qui est corporel » (Steiner, *L'Art éducatif*, 1998a, p. 179). H. Bee et D. Boyd soutiennent que « la théorisation et l'étude des processus mnémoniques sont à la base de la théorie du traitement de l'information » (p. 25). Ce qui explique pourquoi la mémoire est souvent abordée aujourd'hui en des termes qui réfèrent au fonctionnement d'un ordinateur. La mémoire y est fractionnée en « sous-processus : encodage, stockage et récupération » à partir desquels on veut expliquer le fonctionnement cognitif (p. 26). Quand on s'intéresse à l'enfant, la question qui préoccupe les psychologues est de savoir quelles sont les « stratégies de mémorisation » et la capacité de stockage de la mémoire. Il est néanmoins remarquable que les théoriciens s'intéressant à la mémoire relèvent eux aussi « trois systèmes de mémoire : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme » (p. 193). La mémoire sensorielle s'apparente à la mémoire locale. Bien qu'il soit difficile d'établir une comparaison entre les deux autres types de mémoire parce que les approches dont il est question adoptent une vision linéaire du développement de la mémoire, il est intéressant de noter que la *répétition* figure parmi les stratégies de mémorisation et est considérée comme la plus utilisée. En outre, les chercheurs observent « des signes d'utilisation de stratégies de mémorisation dès l'âge de deux ou trois ans quand les conditions sont optimales », ce qui correspond à l'âge de la mémoire rythmique et aux balbutiements de la mémoire du temps (p. 194). Ils soutiennent également que « ce n'est que vers six ou sept ans que les enfants sont en mesure de dégager suffisamment d'espace de travail dans leur mémoire à court terme pour traiter plus d'information », ce qui correspond à l'âge où B. Lievegoed estime que la mémoire du temps devient moins accidentelle, plus permanente et à l'âge auquel R. Steiner soutient que la véritable mémoire apparaît (H. Bee et D. Boyd, *Les âges de la vie*, 2011, p. 194). Ce que confirme la remarque suivante : « particulièrement entre 6 et 12 ans, l'enfant a recours à des stratégies de manière de plus en plus efficace et il les applique à un nombre croissant de situations. On remarque alors des changements non seulement dans la quantité de stratégies utilisées, mais aussi dans la qualité de ces stratégies » (p. 195). Par ailleurs, les théories psychologiques se sont intéressées à « l'amnésie infantile », c'est-à-dire à l'absence de souvenirs vécus avant l'âge de trois ans, et ici aussi ils rejoignent, d'une certaine façon, la typologie présentée par R. Steiner. En effet, certains chercheurs font une distinction entre « le processus mnémonique » des nourrissons et petits enfants, « essentiellement non verbal », et celui des enfants plus vieux et des adultes, qui aurait recours à « des outils verbaux pour stocker des informations » (p. 85). Ce qui rappelle la distinction entre la mémoire de lieu, associée aux représentations, et la mémoire rythmique davantage reliée au langage. D'autres études rapportées « donnent à penser que le développement d'une image de soi bien nette contribue à mettre fin à l'amnésie infantile », rappelant de leur côté la mémoire du temps (H. Bee et D. Boyd, *Les âges de la vie*, 2011, p. 85).

précis, plus variés et plus nombreux, pour former plus tard des ensembles plus vastes... mais bien des années vont passer, avant qu'à la place de ces fragments, s'installe le vécu du passé, ordonné dans le temps (cité dans König 1996, p. 45).

La mémoire constitue une condition essentielle de l'éveil de la pensée. Cependant, comme le souligne Stern, ce n'est que très progressivement qu'elle apparaît. C'est pourquoi Lievegoed suggère que la mémoire et la conscience de soi se développent conjointement : « pendant les années qui précèdent six ans, lorsque la conscience ne fait encore que des apparitions intermittentes, la mémoire a elle aussi un caractère accidentel; l'enfant ne se souvient que de certains événements, de ceux qui lui ont fait une impression forte » (Lievegoed 1993, p. 165). Néanmoins, il est remarquable que le véritable enclenchement de la mémoire coïncide avec la libération du corps éthérique. Or, pour Steiner, « le développement de la mémoire est lié précisément à la transformation du corps éthérique » (Steiner 2008b, p. 46). Kranich explique ce phénomène par le fait que la libération des forces créatrices de formes, appartenant au corps éthérique, permet une modification de la faculté de perception visuelle. En effet, nous l'avons vu plus tôt, la vision est un phénomène complexe qui implique une activité, un mouvement qui permet de dessiner intérieurement la forme perçue. Or, autour de sept ans, « l'enfant dispose, dans son percevoir, de forces créatrices de formes et il peut manier ces forces de l'intérieur » (Kranich 2006a, p. 68)¹⁸⁰. Auparavant, l'enfant pouvait percevoir les formes dans les objets : le cercle de la lune, le triangle du toit, le carré de la fenêtre; mais il ne pouvait en extraire les formes et les percevoir hors des objets. Des expériences menées au cours des années 1960 par H. Nickel lui ont permis, explique Kranich, de constater qu'« à cinq ans, les enfants commencent à peine à pouvoir comparer les formes. Parmi ceux de six ans, une partie seulement est capable de réussir cet exercice, et ce n'est que chez ceux de sept ans que la faculté de comparer les formes est pleinement efficace » (Kranich 2006a, p. 120). Pour percevoir la forme d'un objet, il faut pouvoir la saisir intérieurement par un mouvement volontaire. Or, tant que l'enfant est essentiellement un imitateur, ses mouvements ne sont pas dirigés par sa volonté, « il ne peut encore ressentir les formes qu'en lien avec les choses extérieures qui suscitent en lui des mouvements involontaires » (Kranich 2006a, p. 121)¹⁸¹. Les forces créatrices de formes qui agissaient dans le corps de l'enfant sont maintenant disponibles pour saisir les formes pures des objets extérieurs.

¹⁸⁰ On peut établir un lien entre cette affirmation de E.M. Kranich et l'extrait du paragraphe précédent mentionnant les transformations du cortex cérébral associés à une meilleure coordination visuelle et motrice, car pour percevoir une forme, il faut une collaboration étroite des sens du mouvement et de la vue. C. Hannaford indique, par ailleurs, que vers l'âge de sept ans les corps ciliaires « s'allongent, permettant à l'iris de s'arrondir, de centrer plus facilement l'image sur la fovéa centrale de la rétine, et d'avoir une accommodation fovéale naturelle » (*La gymnastique des neurones*, 1997, p. 143).

¹⁸¹ E.M. Kranich rappelle que « la psychologie de la forme a redécouvert ce caractère actif de l'appréhension de la forme. La "loi de la prégnance" attire par exemple l'attention sur le fait que l'on voit un cercle lorsqu'on regarde une série de points situés à peu près sur une ligne circulaire. Les impressions extérieures ne sont pour nous que des occasions d'élaborer les lois des formes par notre activité intérieure. En s'observant soi-même, on peut facilement se rendre compte que, pour appréhender une forme, il faut élaborer consciemment celle-ci à l'intérieur de soi » (*L'enfant en devenir*, 2006a, p. 121-122).

Un autre changement important survient vers sept ans et illustre la présence dans la conscience de l'enfant des forces formatrices : entre six et huit ans, l'enfant, qui auparavant s'orientait en s'appuyant sur ses perceptions extérieures peut désormais percevoir intérieurement la verticale. Des expériences de H. Witkin auprès de jeunes enfants ont montré que « l'expérience de la verticale grâce au sens de l'équilibre ne joue chez eux pratiquement aucun rôle pour déterminer ce qui est vertical. C'est seulement à partir de 7 ans que l'enfant se libère de cette dépendance à l'égard de la perception extérieure » (tiré de Kranich 2006a, p. 151). L'enfant a conquis sa verticalité par l'effort et les forces formatrices ont modelé son corps, et particulièrement sa colonne vertébrale, en faveur de cette verticalité. Il a également pu faire l'expérience de l'horizontalité par le remodelage de la cage thoracique grâce auquel ses bras peuvent « se déplacer davantage sur le côté, jusqu'à pouvoir s'étendre en formant une croix avec la colonne vertébrale » (Kranich 2006a, p. 151). La verticalité et l'horizontalité sont donc des vécus réels dans le corps physique de l'enfant, mais c'est à partir de sept ans, et de façon progressive jusqu'à 13 ans qu'il en prend conscience et peut en avoir un vécu intérieur. Cette perception est directement liée à « l'orientation spatiale relative gauche-droite » dont les neuropsychologues ont démontré qu'elle « ne se développe généralement pas avant l'âge de huit ans » (Bee et Boyd 2011, p. 185). Quand l'enfant arrive à percevoir intérieurement la verticale qui le traverse ainsi que l'orientation spatiale relative gauche-droite, il fait l'expérience de sa propre symétrie et peut ensuite la saisir dans le monde extérieur. « C'est seulement à partir de 9 ans que l'enfant parvient à percevoir correctement la symétrie, les formes en miroir de part et d'autre d'une verticale – ou encore l'asymétrie – dans les choses qui l'entourent » (Kranich 2006a, p. 152).

Cette nouvelle faculté de perception des formes qui apparaît chez l'enfant lui permet donc de libérer ses représentations de la perception des objets extérieurs. Les répercussions de cette nouvelle acquisition sont fondamentales pour le développement psychique de l'enfant, car il est maintenant capable de se créer des images intérieures sans avoir besoin de s'appuyer sur des perceptions concrètes. Cette nouvelle faculté de l'enfant se manifeste dans deux activités de l'âme : « Quand l'enfant produit librement ses images en entendant par exemple les histoires racontées par les adultes, nous parlons d'imagination. Quand il fait remonter volontairement en lui le passé à sa conscience, il met en œuvre les mêmes forces pour façonner l'image du souvenir. Les nouvelles forces agissent dans chacune de ces deux activités de l'âme : l'imagination et la mémoire » (Kranich 2006a, p. 122)¹⁸². Ces deux facultés

¹⁸² E.M. Kranich souligne que « pour les psychologues, cette apparition dans l'âme de l'enfant d'une activité qui saisit les formes représente une énigme insoluble; on ne peut en effet d'aucune façon la déduire de ce que l'enfant a vécu et connu auparavant. On peut seulement affirmer que ces nouvelles forces qui sont désormais à disposition de l'enfant doivent puiser leur origine dans les régions inconscientes de son être et que là, dans ces zones que la lumière de la conscience ordinaire

deviennent à la disposition de l'enfant et constituent le fondement de sa connaissance¹⁸³. Pour Steiner, la mémoire, la faculté imaginative, les sentiments, la sensibilité sont au moins aussi nécessaires que l'intellect et ses concepts abstraits pour comprendre l'univers. « L'entendement n'est en définitive que l'instrument dont l'âme se sert pour comprendre le monde matériel » (Steiner 2008b, p. 47). La conception traditionnelle voulant que la seule connaissance valable soit issue de l'intellect a été contestée au XX^e siècle, notamment par Howard Gardner, plaidant pour la prise en compte de multiples formes d'intelligences et par Daniel Goleman, soutenant l'importance des émotions dans l'intelligence (Gardner 1996, Goleman 1997). Hannaford souligne que même les chercheurs en informatique reconnaissent aujourd'hui le rôle essentiel des émotions pour la pensée. Reprenant les constats de David Gelernter, elle résume : « si nous retirons l'émotion à la pensée, ce qui reste est purement et simplement l'extrémité d'un spectre continu – pensée linéaire et logique – et l'identification de cette étroite bande est généralement inexacte » (Hannaford 1997, p. 68). Elliot W. Eisner, militant en faveur de la réhabilitation des sens, de l'imaginaire et de l'enseignement des arts à l'école, affirme, quant à lui, que « le royaume du sens a plusieurs châteaux » et que la science, en tant que forme proprement intellectuelle du savoir, ne peut s'arroger le monopole de la signification, car la forme de représentation qu'elle défend n'en est qu'une parmi bien d'autres (Eisner 2005, p. 83).

En psychologie, quand on réfère à cette nouvelle faculté de l'enfant, cette mobilité mentale, on lui reconnaît une limite : « elle est concrète et non pas abstraite, c'est-à-dire qu'elle porte directement sur les objets et non pas sur des idées ou propositions abstraites » (Cloutier et Renaud 1990, p. 224). Néanmoins, il n'est pas du tout évident que l'éducation tienne compte de cette restriction et se garde de proposer des notions abstraites aux enfants. Or, pour Steiner, il s'agit d'une question fondamentale. Pour soutenir le développement de l'enfant, il faut profiter des forces en présence et non anticiper sur celles qui sont à venir. Par conséquent, si c'est par l'imagination que l'enfant saisit les phénomènes, c'est par l'image qu'il faut s'adresser à lui. C'est-à-dire non pas avec des concepts abstraits, mais par des images vivantes et pleines de sens qui s'adressent directement à l'esprit. « De même qu'il faut fournir à l'enfant jusqu'à sa septième année, le modèle physique qu'il pourra imiter, il faut, entre le changement de dentition et la puberté, mettre dans l'entourage de l'enfant grandissant tout ce qui lui offre un sens intérieur, une signification à laquelle il puisse se référer » (Steiner 2008b, p. 40).

n'éclaire pas, certaines modifications se produisent, qui permettent précisément à ces forces de devenir consciente » (E.M. Kranich, *L'enfant en devenir*, 2006a, p. 122).

¹⁸³ L'imagination dont il s'agit ici n'est pas la même qui animait les jeux des enfants durant le premier septénaire, jusqu'à six ans environ. Après cinq ans, le jeu de l'enfant s'était transformé pour intégrer davantage les représentations et s'organiser en vue d'atteindre un objectif.

En nous adressant à l'enfant avec des images, nous faisons en sorte de l'inciter à élaborer lui-même ses représentations-images en faisant appel aux forces formatrices modelantes dont il dispose. Alors, la relation qu'il établit avec ses représentations est tout à fait différente, car c'est lui « l'artiste » qui a créé ces images et il peut ainsi mieux les comprendre (Kranich 2006a, p. 69). C'est la raison pour laquelle Steiner insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas de recourir à des images physiques : « non pas celles qui s'adressent aux sens physiques, mais celles qui parlent à l'esprit » (Steiner 2008b, p. 40). Une image physique, comme n'importe quel objet, ne révèle pas d'emblée sa part spirituelle et c'est cela qu'il faut réussir à atteindre pour connaître les objets. Nous l'avons déjà constaté plus tôt, l'observation doit être complétée par la saisie du concept par la pensée pour qu'il y ait connaissance. Cependant, la pensée de l'enfant de sept ans ne saisit pas encore les concepts; c'est pourquoi nous devons lui présenter des images, car l'image est « un contenu spirituel qui se révèle, quelque chose dans quoi par l'activité formatrice de l'âme, le spirituel devient visible en même temps que le concret qui est exprimé » (Kranich 2006a, p. 69)¹⁸⁴. Quand on donne des définitions, des concepts figés à un enfant, on se trouve dans une situation où ce qu'on a enseigné ne peut pas grandir avec lui. À première vue, c'est une approche qui semble plus commode, car elle permet de vérifier s'il a bien retenu par cœur la définition donnée. Pourtant, ce que reçoit l'enfant de sept ans sera complètement perdu lorsqu'il aura dix ans, et encore davantage quand il en aura trente, car si jamais il se souvient des définitions en question, ce qui serait déjà bien étonnant, elles n'auront plus de sens pour lui. Il est nécessaire, soutient Steiner, de donner aux enfants « des images, des sentiments, des représentations plastiques, mobiles, artistiques qui grandissent avec lui, se métamorphosent et croissent du seul fait que l'âme se développe » (Steiner 1988c, p. 40). Cela implique, notamment, que l'enseignant se départît de ses livres lorsqu'il est en classe. S'il doit s'y plonger pour préparer ses cours, il lui faut s'assurer d'intégrer et de digérer la matière suffisamment pour être en mesure de la transmettre aux enfants de façon vivante et imagée. « Si l'on dit à l'enfant ce que l'on a appris dans les livres, on parle comme un homme desséché, si vivant qu'on soit par ailleurs » (Steiner 1988a, p. 243). Pour y arriver, l'enseignant doit lui-même fortifier sa pensée de l'intérieur pour la rendre vivante. C'est-à-dire que son savoir ne doit pas demeurer au niveau de l'intellect abstrait, mais s'animer de sentiment et de volonté de sorte que par sa pensée, l'enseignant se relie au monde plutôt que de s'en isoler.

Les concepts qu'on utilise aujourd'hui ne permettent pas cela, car on les a isolés de tout ce à quoi ils sont liés et, dès lors, ils ne peuvent qu'être morts. La terre des géologues, par exemple, n'existe pas, car dans la réalité, la terre est couverte de végétaux. Les photons, les électrons, les quarks, à partir desquels

¹⁸⁴ E.M. Kranich précise que l'image est, « au sens de l'histoire spirituelle occidentale, le *se-manifester de l'être* » (*L'enfant en devenir*, 2006a, p. 70).

on veut expliquer l'univers, n'existent pas non plus en tant que tels, comme unité saisissable indépendante. Le gène tel qu'on le conçoit n'a pas non plus une existence propre qui permette qu'on le décrive sans l'organisme auquel il appartient¹⁸⁵. Pourtant on fait appel au gène pour expliquer l'humain dans tous ses comportements et ses façons d'être, et tout semble réglé de façon mécanique parce qu'on a d'abord exclu la vie de nos concepts¹⁸⁶. Il est remarquable qu'en dépit de toutes les découvertes venant contredire la détermination génétique, l'idée première, figée, domine en dépit de ce que la vie lui oppose, démontrant, d'une certaine façon, l'incapacité spirituelle du penser dont elle procède¹⁸⁷. Pour sortir de cette impasse, il faut, comme le soutenait Steiner, « parvenir à sortir des concepts abstraits morts pour entrer dans les concepts vivants » (Steiner 1988d, p. 107). Il faut, en fait, apprendre à voir autrement que simplement avec les yeux physiques et tenter de saisir davantage, car ce qui est perceptible ainsi, avec les yeux physiques, n'existerait pas s'il n'y avait pas l'esprit qui l'habitait. « Avec nos yeux habituels nous voyons le corps physique tel quel parce qu'il est pénétré du corps éthérique, du corps astral et du Je, du Moi. Le véritable corps physique est en fait, aussi bizarre que cela paraisse, le cadavre, même tout le temps où nous vivons » (Steiner 1988d, p. 101). Comme le dit Kranich, « il est nécessaire de libérer le penser et les concepts de leur enchaînement à ce monde pétrifié, afin qu'ils deviennent capables de comprendre la vie et pas seulement les mécanismes » (Kranich 2006a, p. 166). C'est pourquoi il est de la première importance que les enseignants fassent tout leur possible pour maintenir la vie dans ce qu'ils présentent aux enfants.

Si l'image constitue, au cours du second septénaire, le moyen de s'adresser à l'enfant, le rythme doit aussi imprégner l'enseignement. « Il est nécessaire 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 » (Steiner 1988a, p. 208). Le nouveau rapport au monde que peut établir l'enfant se déroule en images et en rythmes, c'est-à-dire qu'il « ne revêt point un caractère intellectuel, mais peut être comparé au sentiment artistique » (Steiner 1988c, p. 37). C'est pour cette raison que l'enseignement doit prendre, selon Steiner, une tournure artistique. C'est-à-dire que l'art devient le

¹⁸⁵ André Pichot écrivait, au sujet justement du concept de gène : « La notion de gène, omniprésente dans la biologie contemporaine, compte parmi les plus mal définies de cette discipline, et le flou de sa définition n'est pas pour rien dans les abus qui en sont faits. Tout comme celle (connexe) d'hérédité, cette notion est loin d'être claire et évidente, contrairement à ce que pourrait suggérer la facilité avec laquelle on en use et mésuse » (*Histoire de la notion de gène*, 1999, p. 7).

¹⁸⁶ En dépit de toutes les nuances apportées plus tôt et la reconnaissance par plusieurs des limites, et même de l'aspect *mythique* de l'explication génétique, elle n'en demeure pas moins toujours très vivante dans le grand public (H. Atlan, « Gène », 2003). En témoigne, la décision de l'actrice Angelina Jolie d'accepter de subir une double mastectomie sous prétexte que ses médecins, suite à un examen génétique, estimaient à 87 % son risque d'avoir un jour un cancer du sein (J. Dufresne, « Longue vie à Angelina, mort aux brevets sur ses gènes », 2013).

¹⁸⁷ À moins de se ranger du côté de François Lurçat qui dit « si une théorie, une doctrine ou une pratique font vivre des milliers de chercheurs et satisfont à des critères simples, bureaucratiquement vérifiables (revues avec *referees*, congrès internationaux, invitations dans les institutions étrangères), elles sont scientifiques sans contestation possible » (cité dans A. Pichot, *Histoire de la notion de gène*, 1999, p. 290).

véhicule de l'enseignement pour l'éducateur, qui l'utilise pour transmettre la matière, et le moyen d'apprentissage pour l'enfant. Cela ne se manifeste pas seulement par l'enseignement de matières artistiques, tels le modelage, la peinture, le chant, la musique et autres, mais également par la façon d'enseigner les autres matières.

5.4.1 Les trois phases du deuxième septénaire

Cependant, dans la mesure où l'enfant continue de se développer physiquement et psychologiquement, il doit s'en suivre une certaine évolution de la façon d'enseigner. C'est pourquoi il importe de comprendre comment l'enfant se transforme. Ce deuxième septénaire, Steiner le divise en trois phases : « la première commence au changement de dentition et se poursuit jusqu'à la fin de la 9^e année environ, la 2^e va jusque vers la 12^e année et la 3^e dure environ jusqu'à la puberté » (Steiner 1988a, p. 209)¹⁸⁸. Selon Steiner, c'est justement dans le vécu intérieur rythmique et musical de l'enfant que ces trois étapes de la vie se distinguent. Avant le changement de dentition, soutient-il, le rythme et la mesure faisaient partie de ce que l'enfant imitait, mais il les transformait « en forme plastique », alors qu'après il les « transforme en un élément musical intérieur » (Steiner 1988a, p. 211). C'est-à-dire qu'avant 7 ans, les rythmes et la musique que l'enfant imite contribuent à modeler son corps. À partir du deuxième septénaire, la musique pénètre davantage les rythmes intérieurs des processus vitaux. Durant la première phase du deuxième septénaire, jusqu'à la fin de sa neuvième année environ : « l'enfant tend à vivre intérieurement toutes choses rythmiquement, selon la mesure. [...] Il transforme [...] 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 » (Steiner 1988a, p. 210). L'éducation devra tenir compte de ces différentes étapes du deuxième septénaire et de leurs caractéristiques particulières. Cependant, tout au long de ces sept années, l'éducation devra être imprégnée de rythme, d'art et de beauté.

Avant toute chose, il faut débiter le plus tôt possible avec cet enseignement de la musique et du chant. C'est une chose d'une importance particulière que non seulement l'enseignement soit donné sous une forme artistique, mais aussi que les arts, la peinture, les travaux de modelage et la musique commencent dès que l'enfant entre dans les classes primaires, afin que tout cela devienne pour lui une richesse intérieure (Steiner 1991a, p. 98).

Il s'agit, en fait, de mettre à profit des qualités artistiques déjà présentes chez les enfants, de façon naturelle. C'est en artiste que l'enfant modèle son corps, son jeu est une création constante et il est

¹⁸⁸ La puberté, telle que la conçoit R. Steiner, ne saurait se limiter à la maturité sexuelle. Le fait que celle-ci apparaisse plus tôt de nos jours qu'il y a cent ans ne fait pas nécessairement en sorte que les jeunes présentent tous les caractères physiologiques, psychiques et spirituels caractéristiques de la puberté. À ce sujet, H. Bee et D. Boyd rapportent qu'« En 1840, l'âge moyen de la ménarche (premières règles) dans les pays industrialisés était d'environ 17 ans. Depuis ce temps, il a diminué de façon constante dans les pays européens, empruntant un rythme de quatre mois par décennie ». Elles ajoutent cependant « La ménarche ne traduit cependant pas une pleine maturité sexuelle » (*Les âges de la vie*, 2011, p. 242).

aussi, quand il arrive à l'école, « un musicien inconscient » (Steiner 1988a, p. 209). Cette dimension artistique et musicale de l'enfant a fait l'objet de plusieurs études et continue d'intéresser les chercheurs¹⁸⁹. Notre objet n'est pas de faire une comparaison ou une analogie avec leurs découvertes, ce qui nous éloignerait de notre sujet. Cependant, il est intéressant de constater que, de façon générale, il est aujourd'hui reconnu que l'enfant est un artiste et qu'il porte en lui une grande créativité. Selon Gardner, par exemple, « la majorité des enfants de sept ans présentent la totalité des principales caractéristiques indispensables à la *participation au processus artistique* » (Deliège et Sloboda 1995, p. 177). Abraham Maslow soutient en outre que : « chaque enfant ou presque est capable de composer une chanson ou un poème ou une danse ou un tableau ou une pièce de théâtre ou un jeu sous une impulsion subite sans préparation ou intention préalable » (Maslow 2008, p. 252). Il reconnaît aussi un besoin esthétique « chez presque tous les enfants sains » (Maslow 2008, p. 71).

5.4.1.1 De 7 ans à 9 ans

Pour comprendre cette transformation inconsciente du geste de l'enfant face au rythme, dont parle Steiner, il faut le relier à la croissance des organes du thorax après la 7^e année et à l'intensification des processus vitaux. « Le processus d'élaboration des protéines dans le foie, l'activité respiratoire dans les poumons, etc., deviennent plus importants. Les processus vitaux se développent avec la croissance des organes » (Kranich 2006a, p. 213). D'autre part, il faut garder à l'esprit que la nouvelle faculté de l'enfant de saisir des images sans dépendre du monde extérieur transforme son rapport au monde : « du fait qu'il forme intérieurement ces images et qu'il vit désormais avec elles, l'enfant fait l'expérience de son propre espace intérieur » (Kranich 2006a, p. 272). L'accroissement des processus vitaux se manifeste également dans le rythme cardiaque et circulatoire. « Les organes en pleine croissance de l'enfant déterminent, par leurs processus vitaux, quelle quantité de sang artériel y pénètre et quelle quantité en ressort pour revenir au cœur [...]. Le cœur bat plus ou moins vite selon la quantité de sang qui lui vient de l'organisme » (Kranich 2006a, p. 215). C'est donc en raison du développement de cette intériorité et relativement aux transformations des processus vitaux que le vécu rythmique et musical de l'enfant se transforme¹⁹⁰.

¹⁸⁹ Voir, par exemple, S. Bencivelli, *Pourquoi aime-t-on la musique ?* 2009 ; I. Deliège et J.A. Sloboda, *Naissance et développement du sens musical*, 1995 ; M. Désy Proulx, *Pourquoi la musique ?* 2014 ; G. Vaillancourt, *Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*, 2005 ; M. Wirthner et M. Zulauf, *À la recherche du développement musical*, 2002 ; A. Zenatti, *Psychologie de la musique*, 1994.

¹⁹⁰ Des recherches effectuées auprès d'enfants quant à leurs réactions à la musique ont pu démontrer qu'il faut attendre après 6 ans pour que les enfants soient en mesure d'« attribuer à une chanson un caractère triste ou joyeux » en fonction de sa tonalité; auparavant, ils le font plutôt en fonction du « tempo (lent ou rapide) » (S. Bencivelli, *Pourquoi aime-t-on la musique ?* 2009, p. 151).

L'enfant de cet âge n'est pas encore bien conscient de lui-même, dans le sens où il ne saisit pas la distinction fondamentale entre lui et le monde. Il fait encore partie du tout, d'une certaine façon et son monde ressemble davantage à celui des contes qu'au monde des adultes. Steiner conseille donc d'adapter l'enseignement à ces caractéristiques, à la fois dans le contenu et dans la forme. Notre objet n'est pas ici de présenter en détail les propositions de Steiner quant au programme et à la méthode, propositions qui s'expriment en général sous forme de lignes directrices que chaque enseignant doit adapter au contexte, aux enfants et à ses propres capacités et talents. Voyons simplement quelques recommandations de Steiner durant cette première phase afin d'illustrer ce qu'en entend par l'adaptation de l'enseignement à l'âge de l'enfant de façon à lui ouvrir les voies de la liberté.

5.4.1.1.1 Éléments du programme

Dès leur entrée à l'école, la première chose à faire, selon Steiner, est de « leur faire remarquer pourquoi en fait ils sont là » (Steiner 2000b, p. 57). Osterrieth écrit de l'enfant de cet âge qu'il a « maintenant compris qu'il n'est qu'un enfant » et que « c'est toujours le désir d'être grand qui l'anime » (Osterrieth 1976, p. 178). Il est donc tout à fait à propos de leur dire qu'ils sont justement là pour apprendre toutes ces choses que les grands savent et qu'eux ne savent pas encore. Ce qui éveille en eux un sentiment de respect et de considération envers les générations qui les ont précédées. « Ce regard porté avec un certain respect sur la civilisation qui les entoure doit être éveillé dès le début en l'enfant, qui doit considérer ses aînés comme des êtres supérieurs en quelque sorte. Si ce sentiment n'est pas éveillé en lui, l'enseignement et l'éducation seront stériles » (Steiner 2000b, p. 58).

Steiner souligne ensuite l'importance de leur parler de ce qui sera fait : qu'ils apprendront à lire pour pouvoir eux aussi comprendre ce qui est écrit dans les livres et ailleurs, qu'ils apprendront aussi à écrire, puis à compter pour être capables de faire les calculs nécessaires quand ils voudront acheter quelque chose par exemple. Il faut donc commencer par s'assurer que les enfants savent pourquoi ils viennent à l'école, pour que cela ne soit pas simplement une routine imposée. « D'une manière générale, il est d'une grande importance pour l'enseignement et pour l'éducation de veiller à élever à la conscience ce qui sinon se fait machinalement dans la vie » (Steiner 2000b, p. 60). Il y a ainsi une distinction d'établie entre ce qui se passe à l'école et les activités extérieures. Alors, poursuit Steiner, on attire l'attention des enfants sur leurs deux mains et sur le fait qu'elles leur permettent de réaliser toutes sortes de choses. Ainsi, « on s'efforcera de faire prendre conscience à l'enfant de sa propre personne. Il ne doit pas seulement "savoir" qu'il a des mains, il doit aussi en avoir conscience » (Steiner 2000b, p. 61). C'est d'abord

grâce à ses mains que l'enfant pourra sortir du monde de rêves auquel il appartient encore. C'est bien ce qu'illustre l'historien d'art Henri Focillon dans son *Éloge de la main* :

Quelle que soit la puissance réceptive et inventive de l'esprit, elle n'aboutit qu'à un tumulte intérieur sans le concours de la main. L'homme qui rêve peut accueillir des visions de paysages extraordinaires, de visages parfaitement beaux, mais rien ne saurait fixer ces visions sans support et sans substance, et la mémoire ne les enregistre qu'à peine, comme le souvenir d'un souvenir. Ce qui distingue le rêve de la réalité, c'est que l'homme qui songe ne peut engendrer un art : ses mains sommeillent. L'art se fait avec les mains. Elles sont l'instrument de la création, mais d'abord l'organe de la connaissance (Focillon 1934a, p. 8).

Après avoir pris conscience de ces mains qui permettent à l'humain de se distinguer par sa création, Steiner recommande d'inviter les enfants à une activité manuelle, celle du dessin de formes. « Prendre conscience, écrit Focillon, c'est prendre forme » (Focillon 1934b, p. 47). Il s'agit là d'une sorte de langage artistique qui est introduit dans les écoles Waldorf dès la première année et se poursuit en se complexifiant jusqu'au dessin géométrique dans les plus grandes classes. La première journée, les enfants sont invités à tracer, selon l'exemple dessiné au tableau par l'enseignant, une droite verticale. Ils peuvent la tracer d'abord en geste dans les airs, avec les doigts, avec la tête, les yeux, etc., avant d'aller au tableau à tour de rôle pour lentement et consciencieusement, dessiner la droite et la courbe alors que l'enseignant veille « à ce que chacun trace les lignes avec une certaine perfection dès le début » (Steiner 2000b, p. 61). C'est-à-dire que dès le début un effort est exigé de l'enfant, car tracer une ligne verticale lui demande une certaine présence qui l'amène aussi à prendre conscience de la verticale de son propre corps¹⁹¹ :

Quand on fait dessiner la verticale en première classe, on peut la considérer comme une image de la station debout à laquelle chaque enfant se trouve confronté. Il juge la verticale en se mesurant à sa propre verticalité grâce à son sens de l'équilibre. Pour bien y parvenir, il doit avoir développé une perception de l'équilibre, il doit tenir son propre corps en équilibre, et il doit pouvoir coordonner sens de l'équilibre et sens du mouvement – une tâche énorme pour le moi qui œuvre dans l'inconscient des forces volontaires. Le vécu de la verticale est en même temps un vécu du moi (Schubert 2011, p. 20).

Steiner recommande que tout cela soit fait lentement, pour que l'enseignement soit bien digéré. Ensuite, on refait l'exercice, mais avec une courbe, comme un fin croissant de lune. Le geste est tout à fait différent, là où la droite verticale est une saisie de soi, la courbe ouvre vers un ailleurs. « La ligne courbe est plus souple, plus adonnée au monde environnant et davantage en lien avec lui. Quand je regarde autour de moi, mon regard suit une ligne courbe. Chaque courbe crée un dehors et un dedans. Elle indique en même temps qu'il y a un tout dont elle fait partie » (Schubert 2011, p. 21). Dans cet exercice apparemment simple, l'enfant fait quelque chose de ses mains, il entre en activité, tout en

¹⁹¹ C'est seulement à partir de 7 ans que l'enfant peut avoir une perception intérieure de sa verticalité (E.M. Kranich, *L'enfant en devenir*, 2006a, p. 151).

vivant intérieurement la polarité de l'âme humaine qui s'exprime tantôt dans l'entrée en soi-même de la verticale, analogue à la pensée, et tantôt dans l'ouverture au monde de la courbe qui s'apparente à la volonté. Ce n'est qu'après avoir procédé à ces dessins que seront nommées la droite et la courbe. Cet exercice sera repris au cours de la journée de toutes les façons possibles, y compris avec les pieds sur le sol, dans le sable dehors, et enfin les enfants coucheront leurs dessins dans leur cahier, bien proprement. « Le dessin lui-même n'est qu'une trace, une reproduction spatiale du processus moteur effectué par l'enfant avec sa main et en lui-même. Le processus tout entier, depuis le mouvement effectué à maintes reprises jusqu'à la forme finale aboutie, est d'une importance capitale. C'est là que se trouve le processus formateur » (Schuberth 2011, p. 23).

Le lendemain, l'enseignant refera la droite verticale et la courbe au tableau et demandera aux enfants ce que c'est. Les enfants pourront les retracer. L'enseignant parlera du contraste entre les deux formes et les dessinera éventuellement sur un plan horizontal, la droite couchée et la courbe couchée. De la même façon que la veille, les deux formes seront tracées avec les doigts, la tête, les pieds, etc., au tableau, et enfin dans le cahier. La troisième journée, la droite verticale et la droite couchée seront mises en relation. Il s'agit d'éprouver intérieurement la qualité de ces droites. Si la verticale saisit l'enfant qui se tient debout, il arrive à l'horizontale en écartant les bras. Les jambes sont aussi des droites debout reposant sur des droites couchées. Le plancher et le plafond sont aussi des droites couchées entre des droites debout. Alors que la verticale s'inscrit toujours entre deux extrêmes ou deux polarités, le ciel et la terre, l'horizontale offre aussi le moyen terme : « selon qu'elle limite la verticale en haut ou en bas : soit résistance dans son ascension, soit soutien à la base. La croix est comme un être humain debout sur la terre, comme l'image d'un homme qui écarte les bras, voulant embrasser le monde entier » (Schuberth 2011, p. 24). Toutes les positions de la droite et les mouvements de la courbe pourront être éventuellement explorés. On pourra prolonger la courbe en un mouvement de bas en haut, comme une vague. Puis les formes évolueront, se développeront en symétrie, se métamorphoseront etc. Le but principal du dessin de formes, écrit Ernst Schuberth, est de « développer entre autres la motricité fine, la coordination œil/main à travers le sens artistique des formes » (Schuberth 2011, p. 9). Steiner ajoute qu'il faut d'abord vivre le ressenti des formes intérieurement avant de faire de la géométrie consciente. En outre, « on lui fait dessiner des formes, rondes, carrées, non pas pour qu'il imite une volonté qui lui est extérieure, mais pour le simple plaisir des formes » (Steiner 2007a, p. 195).

La seconde activité recommandée par Steiner au premier jour d'école est la peinture à l'aquarelle, très diluée, très liquide, grâce à laquelle l'enfant peut vivre les couleurs et leur juxtaposition et, à partir d'exercices simples avec les couleurs primaires, apprendre à « distinguer par le sentiment ce qui est beau

de ce qui l'est moins » (Steiner 2000b, p. 63)¹⁹². Parallèlement à cette expérience de la forme et de la couleur, la musique aussi sera enseignée de façon à faire ressentir à l'enfant les consonances et les dissonances, en faisant retentir différents sons, sans nécessairement les nommer, car l'objectif est ici d'éveiller le sentiment pour ce qui est beau ou moins beau (Steiner 2000b, p. 63). C'est donc conjointement que sont développées les forces musicales et les forces plastiques, par le dessin et la peinture qui conduira aussi à l'écriture. Ainsi, le dessin de formes et la peinture se trouvent, en quelque sorte, intégrés au cours relatif à la langue maternelle, dans la mesure où ils serviront d'introduction progressive à l'écriture.

Écriture, lecture, langue

L'initiation à l'écriture constitue un bel exemple de ce que Steiner entend par l'enseignement par l'image. Les lettres, telles que nous les connaissons, sont des symboles abstraits qui n'ont aucune signification pour les enfants. Elles n'ont rien pour toucher son âme ni pour qu'il s'y rattache. Steiner rappelle d'ailleurs que dans l'histoire de l'humanité, les lettres ne sont pas apparues d'emblée comme elles sont aujourd'hui. Elles avaient d'abord la forme de dessins. Les hiéroglyphes en sont un témoignage; les caractères chinois et japonais ont encore un peu ce caractère de dessin, beaucoup moins abstrait que nos lettres. Ce qu'il propose donc, pour introduire l'enfant à ces symboles abstraits sans trahir sa nature imaginative, c'est de refaire d'une certaine façon le chemin parcouru au cours de l'histoire en utilisant des images. Il ne s'agit pas de se lancer dans des recherches sur l'histoire des signes, mais plutôt de s'inspirer de l'idée dont proviennent les lettres et de trouver, pour chacune des consonnes, une image dont on peut l'extraire. Par exemple, on peut faire dessiner deux montagnes côte à côte à l'enfant, puis on lui fait dire le mot « montagne » et enfin seulement le début du mot, mm mm m, parvenant ainsi à la lettre. On peut tirer le P de l'image du poing fermé, le F d'un mouvement de flammes, etc. Il faut donc commencer non pas par la lecture, mais par le dessin ou même la peinture, qui mènera à l'écriture et ensuite à la lecture¹⁹³. Pour les voyelles, comme elles sont davantage l'expression de sentiments intérieurs, Steiner propose de les faire reposer sur des gestes significatifs ou des attitudes, par exemple, pour le O : « on saisit quelque chose, on étreint quelque chose affectueusement. C'est un geste qui peut donner le O » (Steiner 1991a, p. 33). On peut aussi faire marcher

¹⁹² Pour R. Steiner, la peinture répond à un besoin de l'enfant de cet âge de créer des formes, en raison de l'émancipation des forces formatrices de son corps éthérique. Car par la juxtaposition des couleurs, la forme apparaît. On peut aussi faire du modelage aux enfants. En fait, généralement dans les écoles Waldorf, on fait les deux. Cependant, nous n'avons pas l'espace ici pour aborder toutes les matières (*Connaissance de l'homme et art de l'éducation*, 1991a, p. 90-92).

¹⁹³ Il ne s'agit pas d'appliquer le processus à toutes les consonnes, car ce serait trop long, mais de faire l'exercice pour un certain nombre de consonnes, toujours en passant par la peinture et le dessin. « Nous appliquerons donc seulement le principe, et il nous faudra poursuivre au-delà, mais en nous maintenant toujours dans l'élément artistique. Lors que pendant quelque temps nous aurons ainsi dégagé certaines choses par un travail qui concerne l'être humain total il nous faudra en venir à faire comprendre à l'enfant que les grands savent découvrir une signification lorsqu'ils sont en présence de ces formes singulières » (R. Steiner, *Méthode et pratique de l'art de l'éducation*, 2000b, p. 12).

les lettres aux enfants, leur faire dessiner dans le sable avec les pieds, pour qu'ils les vivent avec tout leur corps. Cette méthode prend plus de temps, mais elle est plus vivante et respectueuse de la nature de l'enfant, qui apprend mieux ce qu'il a d'abord incorporé. À ce sujet, il est intéressant de citer des extraits d'un livre sur l'apprentissage de la lecture écrit sous la direction de Stanislas Dehaene, titulaire de la chaire de psychologie cognitive expérimentale au Collège de France et membre de l'Académie des sciences : « Lire n'est pas une activité naturelle pour l'enfant. L'écriture est une invention trop récente dans l'histoire de l'humanité pour avoir pu influencer l'évolution de notre cerveau. Notre patrimoine génétique ne comprend pas d'instructions pour lire ni de circuits dédiés à la lecture. Cependant, avec beaucoup d'efforts, nous pouvons recycler certaines prédispositions de notre cerveau afin de devenir un lecteur expert » (Dehaene 2011, p. 22). L'auteur souligne par la suite à quel point l'écriture peut jouer un rôle facilitateur, par exemple pour distinguer les b des d ou les p des q, mais aussi pour l'apprentissage global de la lecture :

L'apprentissage du geste d'écriture semble jouer ici un rôle crucial. Contrairement à la région « ventrale » du cerveau qui nous sert à reconnaître les objets, la voie « dorsale » qui relie la vision au cortex moteur et commande nos gestes distingue précocement l'orientation des objets. [...] Le geste peut donc lever l'ambiguïté de l'orientation des lettres. Effectivement, l'expérience montre que de simples exercices de tracé des lettres avec le doigt améliorent considérablement l'apprentissage de la lecture.

Le geste d'écriture a également d'autres vertus. Il oriente l'enfant dans l'espace, en lui faisant bien comprendre que la chaîne de lettres doit être lue de gauche à droite. La reconnaissance du geste joue également un rôle essentiel dans le déchiffrement de l'écriture manuscrite. Nous reconnaissons les caractères manuscrits, en partie, en reconstituant le geste qui les a engendrés. Une aire cérébrale distincte, dans la région précentrale gauche, code simultanément pour l'écriture et la lecture.

Pour toutes ces raisons, apprendre à écrire « dope » nos capacités de lecture (Dehaene 2011, p. 46-47).

Dehaene ne conclut pas de toutes ces observations qu'il est préférable de commencer par apprendre à écrire avant d'apprendre à lire, même s'il souligne à grands traits la difficulté que représente la lecture et l'immense effort « non naturel » qu'elle exige des enfants. Toutefois, il préconise un enseignement « associant lecture et écriture » (Dehaene 2011, p. 85). De son côté, en commençant par l'écriture, Steiner retarde sciemment l'apprentissage de la lecture, qui se fait plus facilement par la suite, quand on parvient à rendre cette activité moins abstraite. Notons ici que le désir de faire apprendre la lecture aux enfants le plus tôt possible résulte d'une convention sociale et non d'une connaissance de l'enfant¹⁹⁴.

¹⁹⁴ Au Québec, on entend beaucoup le discours selon lequel l'enfant doit apprendre très tôt à lire. Il est d'ailleurs recommandé d'« éveiller l'enfant à la lecture et à l'écriture le plus tôt possible, car les apprentissages faits grâce à cet éveil se révèlent un indicateur de réussite scolaire »; « le programme éducatif des services de garde du Québec invite les éducatrices à éveiller l'enfant au monde de la lecture et de l'écriture » (C. Bouchard, *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans, en contextes éducatifs*, 2008, p. 377). Pourtant, la Finlande, dont le système d'éducation constitue un modèle international ne scolarise pas les enfants avant 7 ans et n'apprend pas à lire aux enfants avant 7 ans, ce qui ne les empêche pas d'obtenir, aux tests PISA, des résultats largement au-dessus des autres pays Européens (H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, *Miracle of Education...*, 2012). Voici ce qu'écrit Paul Robert à ce sujet : « Ce n'est qu'à partir de 7 ans que les enfants commencent normalement à apprendre à lire. Auparavant le jardin d'enfants (1 à 6 ans) et l'éducation préscolaire (6 à 7 ans) cherchent avant tout à éveiller les aptitudes des enfants, leur curiosité, leur habileté. [...] Ainsi les apprentissages initiaux se font sans violence, sans stress et sans contrainte

L'enfant apprend donc d'abord à écrire; il recopie les phrases écrites au tableau, afin que « passe dans l'activité de ses mains tout ce qu'il voit, si bien qu'il ne lise pas seulement des yeux, mais qu'il reproduise les formes avec ses mains, et qu'il sache que tout ce qui est au tableau, il peut lui-même le former de telle ou telle façon » (Steiner 2000b, p. 13). Steiner accordait une grande importance à ce que tout le corps soit impliqué dans le processus de la lecture. C'est la raison pour laquelle il tenait à ce que l'enfant apprenne d'abord à dessiner les lettres. « Nous obtiendrons ainsi une chose extrêmement importante, à savoir que l'adulte ne lira jamais avec les yeux seulement, mais qu'en même temps l'activité des yeux passera secrètement dans l'activité des membres. Alors, c'est jusque dans leurs jambes que les enfants, inconsciemment, ressentiront ce que sinon ils ne font qu'effleurer du regard. Que l'être humain tout entier soit concerné par cette activité, voilà ce vers quoi nous devons tendre » (Steiner 2000b, p. 13).

Nous verrons plus loin que cette attention de Steiner pour l'implication de l'être entier concerne tous les apprentissages et procède d'une conception de la connaissance qui ne la réduit pas à un processus intellectuel. Par ailleurs, pour ce qui est de l'enseignement de la langue comme tel, c'est aussi au vécu et au ressenti qu'il faut s'attarder. Jusqu'au changement de dentition, c'est par imitation que l'enfant a appris à parler, que le langage a pris forme en lui. Ainsi, quand il arrive à l'école, il dispose déjà de cet élément plastique de la langue. Il manipule déjà la grammaire et la logique de la langue, même s'il n'en est pas conscient. Néanmoins, il ne s'agit pas tout de suite d'amener cela à sa conscience. Steiner recommande plutôt de commencer par éveiller en l'enfant le sens artistique du langage.

Nous pouvons faire cela si nous amenons l'enfant à prendre conscience de la différence qu'il y a entre une phrase affirmative, une phrase interrogative, une phrase exclamative et si nous lui faisons dire ces phrases de telle manière que la phrase exclamative soit prononcée avec une autre accentuation que la phrase affirmative, si nous rendons l'enfant attentif à la façon dont la phrase affirmative est prononcée sur un ton neutre, égal, et la phrase exclamative avec une certaine nuance dans le sentiment, bref, si nous travaillons directement sur cet élément artistique du langage, pour ensuite seulement développer, à partir de cet élément, ce qui relève de la grammaire et de la syntaxe (Steiner 2001, p. 192).

On ne dira pas à l'enfant : voici une phrase exclamative. Il n'y a pas lieu de conceptualiser la chose, mais simplement de vivre l'exclamation de la phrase et de la ressentir. Ce n'est qu'après 9 ans, nous le verrons plus tard, qu'on développera l'élément qui relève de la grammaire et de la syntaxe. Pour le moment, il s'agit de faire vivre à l'enfant la musicalité de la langue et pour cela, il faut accorder une

excessive avec le souci constant de stimuler, de motiver, d'être à l'écoute. Si un enfant montre des dispositions particulières, on lui donnera l'opportunité d'apprendre à lire plus précocement (6 ans). En revanche, en accord avec les parents, les professeurs peuvent garder un enfant jusqu'à 8 ans au jardin d'enfants s'il apparaît qu'il n'est pas prêt pour la lecture » (P. Robert, « *L'éducation en Finlande : Les secrets d'une étonnante réussite : Chaque élève est important* », 2006, p. 4).

grande importance à l'expression orale, à l'élocution claire. De l'expression orale de l'enfant dépendra sa capacité de bien écrire, mais aussi celle de bien respirer.

Il est d'une énorme importance que l'on cherche sans arrêt à faire en sorte que l'enfant apprenne à parler de façon claire et sonore et surtout [...] fluide; qu'il apprenne à prononcer les phrases et chaque syllabe de façon pleine et accomplie. Car le fait de bien respirer dépend chez l'homme d'un parler juste et correct, et par conséquent en dépend aussi indirectement la bonne conformation des organes du thorax. [...] Ce n'est pas le parler qui doit découler de la respiration, mais la respiration qui doit découler du parler (Steiner 2001, p. 263).

Pour développer le langage, on fera appel aux récits, aux contes et légendes que l'enfant sera invité à rapporter, et aussi aux fables à réciter. On aura aussi recours au chant, pour donner à l'organe de la parole « de l'élasticité et de l'habileté » et aussi former « une sensibilité plus fine à la longueur et à la précision des sons » (Steiner 2007a, p. 196). Ceci, non pas par des cours de chant, mais simplement par la pratique. « Qu'on les habitue tout à fait empiriquement sans la moindre théorie, à chanter de petites chansons [...], mais bien chantées. Peu à peu, on peut passer à des éléments simples, afin que l'enfant assimile petit à petit ce que sont la mélodie, le rythme la mesure » (Steiner cité dans Stockmeyer 1998, p. 235).

5.4.1.1.2 Quelques principes fondamentaux

Parmi les principes fondamentaux de l'enseignement tel que le conçoit Steiner, il y a l'importance de toujours tout relier à l'Homme : « Que nous parlions d'un animal, que nous parlions d'une plante ou d'un phénomène thermique, partout nous avons la possibilité, sans qu'il s'agisse de dispersion ou de diversion, d'établir un lien avec quelque chose qui concerne l'être humain » (Steiner 1999, p. 21). Cela participe d'une forme d'attitude religieuse, dans le sens où l'Homme est relié à tout l'univers. Hannah Arendt reprochait à l'éducation de ne plus viser à « introduire le jeune dans le monde comme un tout, mais plutôt dans un secteur limité bien particulier » (Arendt 1972, p. 251). Dans la pédagogie de Steiner, c'est l'inverse qui est vrai. Dans toutes les matières, on cherchera la façon de mettre en évidence le lien avec l'humain, afin que l'enfant sente que rien de cela ne lui est étranger, mais le concerne personnellement.

Un autre principe fondamental de la méthode steinerienne consiste à toujours cheminer du tout vers la partie, à commencer par l'écriture. En effet, après avoir appris quelques lettres selon le procédé présenté plus tôt, Steiner suggère d'écrire des phrases dans lesquelles l'enfant reconnaîtra quelques signes, sans nécessairement tout reconnaître ni tout comprendre. Les phrases constituent donc l'unité de départ. De ces phrases seront tirés des mots, puis des lettres de ces mots. Les lettres de l'alphabet sont donc toujours considérées comme partie de quelque chose, à savoir d'une image, dont elles sont

issues ou d'un mot appartenant à une phrase et dans lequel elles contribuent au sens. Ceci au point de vue graphique, mais aussi phonétique : la lettre correspond à un son inclus dans un mot. A ce sujet, Dehaene écrit que « le jeune enfant présente une tendance spontanée à traiter chaque objet comme un tout. Il ne voit pas nécessairement que les mots sont constitués de lettres » (Dehaene 2011, p. 41). On peut donc, ici, percevoir concrètement comment la méthode proposée par Steiner prend pour point de départ ce qui est naturel à l'enfant afin de l'introduire à ce qui l'est moins.

Mathématiques

Dans l'esprit des deux principes présentés plus haut, de relier et de partir du tout, dans l'enseignement des mathématiques on pourra, par exemple, apprendre à l'enfant à compter à partir de lui-même, qui est Un; on ne peut pas le couper en deux, il est indivisible, alors il est vraiment une unité. On peut poursuivre en faisant remarquer qu'il a deux mains, la droite et la gauche; on peut aussi l'inviter à trouver en lui, ailleurs, la dualité : deux pieds, deux bras, deux yeux etc. Pour le trois, on peut référer aux deux parents, ce qui fait trois avec lui. Ici aussi, comme pour les lettres, il est important de vivre la réalité des nombres avant de présenter leurs signes abstraits et pour apprendre l'écriture des nombres, on peut commencer par les chiffres romains, plus clairement expressifs car on peut les suivre avec les doigts. Ainsi, quand on arrive au quatre, on peut trouver les quatre doigts quand le pouce est caché et le V que fait la main qui s'écarte du pouce, etc. Pour apprendre à compter, le mieux est de procéder avec le rythme. Plutôt que d'enchaîner les chiffres l'un derrière l'autre, on fait marcher l'enfant en comptant 1-2-1-2-1-2, puis on peut frapper des mains à 3, 1-2-3. Ainsi, écrit Steiner, nous lions « le rythme au nombre, et, en même temps, nous formons en l'enfant la faculté de considérer les choses dans leur ensemble » (Steiner 1991a, p. 78).

Dans l'enseignement du calcul, le cheminement se fera aussi du tout vers la partie. « Lorsque de loin vous marchez vers une forêt, vous avez d'abord la forêt, puis, seulement lorsque vous êtes plus près, vous voyez la forêt se diviser en arbres. C'est ainsi qu'il faut procéder en matière de calcul » (Steiner 1991a, p. 81). Quand il fait cette recommandation de toujours respecter « le principe qui consiste à partir du tout pour aller vers la partie », Steiner réfère à son étude sur la théorie de la connaissance de Goethe, dans laquelle il défend l'idée que « l'unité que la raison prend pour objet existe avant tout penser » (Steiner 2000c, p. 80). Ce faisant, Steiner s'oppose à Kant pour qui l'unité à laquelle la raison atteint est subjective. Selon Kant, seules les propositions des mathématiques et des sciences pures sont des propositions synthétiques a priori valables. C'est-à-dire qu'elles sont les seules qui permettent d'arriver à

un jugement objectif, parce qu'elles sont les seules sans lesquelles l'expérience ne peut exister. Pour le démontrer, Kant procède ainsi :

Il prend comme exemple la proposition $7+5=12$. Kant affirme que dans 7 et 5, la somme 12 n'est aucunement contenue. Je dois dépasser 7 et 5 et faire appel à *mon intuition* pour trouver alors le concept 12. Mon intuition m'oblige à me représenter que $7+5=12$. Mais les objets de mon expérience doivent me parvenir par l'intermédiaire de mon intuition et donc se conformer aux lois de celle-ci. Pour que l'expérience soit possible, il faut donc que de telles propositions soient vraies (Steiner 2000c, p. 81).

Pour Steiner, il s'agit là d'un raisonnement tout à fait artificiel qui ne résiste pas à l'examen. Voici comment il articule sa réponse à Kant :

L'unité mathématique qui est à la base du nombre n'est pas l'unité première. Car l'unité première c'est la grandeur qui répète tant et tant de fois l'unité. Quand je parle d'une unité, je dois présupposer une grandeur. L'unité est une formation de notre entendement, que celui-ci sépare d'un tout comme il sépare la cause de l'effet, la substance de ses qualités, etc. Quand je pense $7+5$, je maintiens en réalité dans la pensée 12 unités mathématiques, pas en une fois, mais en deux parties. Si maintenant je pense en une fois la totalité des unités mathématiques, c'est exactement la même chose. Et c'est cette identité que j'exprime dans le jugement $7+5=12$ (Steiner 2000c, p. 81).

En fait, si le tout n'existait pas d'abord, il ne serait pas possible de concevoir des unités tout en étant certains qu'elles sont de même grandeur et peuvent s'additionner comme telles. La proposition $7+5$ deviendrait alors totalement arbitraire, car rien ne pourrait m'assurer qu'il s'agit d'unités de même grandeur.

Cette pratique d'un calcul partant du tout vers la partie, de même que toute autre activité respectant le même principe présente, en outre, l'intérêt d'ouvrir un espace de liberté à l'enfant. En effet, soutient Steiner, « quand on envisage la vie de l'âme humaine de façon vivante, on s'aperçoit que notre âme se trouve continuellement dans un processus analytique, qui à son tour renvoie sans cesse à une impulsion à opérer le processus synthétique » (Steiner 2001, p. 204). C'est-à-dire que naturellement, bien que généralement de façon inconsciente, nous avons tendance à tout analyser, à tout distinguer à tout séparer pour ensuite regrouper les phénomènes, les synthétiser, pour en tirer des concepts. Ainsi, nous distinguons le chêne du hêtre, du saule, du bouleau et du tilleul et nous les regroupons sous le concept d'arbre. Or, c'est précisément dans le processus analytique que nous pouvons être libres, d'une certaine façon. Si, par exemple je prends 10, je peux l'analyser en $5+5$ ou en $3+5+2$ ou en 2×5 ou en $7+2+1$ etc. Alors que si j'applique le procédé inverse de synthèse : $5+5=10$, je n'ai aucune liberté. Il en est de même pour n'importe quel phénomène que je voudrais étudier. Je veux, par exemple m'interroger sur ce que serait le meilleur système d'éducation : je peux envisager la question du point de vue de l'enfant, du point de vue de la société, du point de vue des enseignants, du point de vue politique, du point de

vue économique, etc. Du fait que dans mon analyse, je peux choisir le point de vue adopté, je bénéficie d'une certaine liberté. C'est à partir de mon point de vue que j'analyse le phénomène. Si au contraire je dois partir obligatoirement de la situation économique et de la situation politique pour faire ma synthèse et arriver au meilleur système d'éducation, je suis prisonnière et en fait la seule totalité à laquelle je peux parvenir est entièrement hypothétique. « Avec l'acte d'analyse, je me trouve dans une activité intérieure totalement libre. Avec l'acte de synthèse, je suis contraint par le monde extérieur de déployer ma vie psychique d'une manière déterminée » (Steiner 2001, p. 205). Quand on apprend les mathématiques aux enfants par un processus synthétique, qui part de la partie vers le tout, on oriente leur réflexion dans un seul sens. Si on leur permet de partir du tout, ils apprennent en même temps qu'il y a plusieurs possibilités et il leur est toujours possible de revenir au tout. Ainsi quand on apprend aux enfants les tables de multiplication, on peut faire l'aller-retour; 12, c'est 3×4 ou 2×6 et ensuite 3×4 donne 12 ainsi que 2×6 . Cette façon de faire peut aussi avoir un impact au point de vue social, car elle ouvre la voie à l'idée qu'il n'y a peut-être pas une seule façon de résoudre les problèmes.

Dans la mesure où « douze égale combien » peut donner quantité de réponses juste, on peut très bien se dire également qu'un problème, une difficulté, une question qui se pose au sein d'un groupe, d'un couple, d'un ensemble d'individus, peut également trouver plusieurs réponses qui chacune sera juste. Et que la vérité n'est donc pas dans la réponse d'un seul, mais dans la juxtaposition de différents points de vue en eux-mêmes justes. Il est possible là de réaliser qu'il n'y a jamais une seule réponse, et d'augmenter ainsi l'intérêt social pour la présence de l'autre. C'est là une question authentiquement morale! (Montaux 2001, p. 100)

Si on relie les mathématiques à la vie, on réalise rapidement que le processus originel n'est pas celui de l'addition, mais bien celui de la division, autant au niveau cellulaire qu'au point de vue cosmique. Steiner souligne également que notre façon de procéder, qui veut aboutir à un tout en additionnant des parties, n'a pas toujours existé. Autrefois, on partait de l'idée que l'unité exprime ce qui est le plus grand et que le deux n'en représente que la moitié, le trois le tiers, etc.¹⁹⁵. On retrouve ce principe dans la sagesse chinoise, comme en témoigne ce passage du *Livre de la Voie et de sa vertu* :

Le Tao d'origine engendre l'un
L'Un engendre le Deux
Le Deux engendre le Trois
Le Trois engendre les Dix mille êtres... (cité par Cheng 2013, p. 53)

¹⁹⁵ On trouve cette conception de la prééminence de l'Un, en tant que Tout dans les exercices spirituels de la philosophie que nous rapporte P. Hadot : « Tu étais déjà le Tout, écrit Plotin, mais parce que quelque chose s'est ajouté à toi en plus du Tout, tu es devenu moindre que le Tout par cette addition même. Cette addition n'avait rien de positif (qu'ajouterait-on en effet à ce qui est Tout?), elle était toute négative. En devenant quelqu'un, on n'est plus le Tout, on lui ajoute une négation. Et cela dure jusqu'à ce que l'on écarte cette négation. Tu t'agrandis donc en rejetant tout ce qui est autre que le Tout : si tu rejettes cela, le Tout te sera présent... » (P. Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*, 2002, p. 57).

Grâce à cette méthode, soutient Steiner, « vous abordez l'essence même du calcul, concrètement, par les choses visibles. Il faut développer la pensée de l'enfant toujours par les choses visibles, concrètes, et éviter le plus possible les abstractions » (Steiner 1991a, p. 80). Il serait donc plus judicieux de commencer à enseigner les mathématiques par la division que par l'addition, cependant, Steiner recommande plutôt de les traiter ensemble, mais en partant toujours de l'unité. Qu'il s'agisse de diviser, de soustraire ou d'additionner, on part toujours du tout. En prenant, par exemple un petit paquet de 24 haricots secs, on montre bien combien il y en a, puis on fait quatre petits paquets à partir du gros. Il y en a un dans lequel on en met 8, puis 7, puis 6, puis 3; on reprend alors le paquet de 3 auquel on additionne celui de 6, puis de 7, puis de 8 et on arrive à 24 (Steiner 2000b, p. 15). La somme est donc égale aux quatre parts. Pour la soustraction, nous pouvons convenir avec Steiner que dans la vie « il arrive beaucoup plus souvent que l'on connaisse ce qui était donné à l'origine, puis ce qui est resté, et que l'on doive chercher ce qui a été perdu ». On pourra toujours trouver des histoires ou des situations pour illustrer la chose. Pour ce qui concerne la division et la multiplication, Steiner souligne leur étroite parenté dans la pensée, et le fait qu'on peut envisager la multiplication comme un mode différent de la division. Le premier mode est celui du partage, qui consiste à trouver la valeur de la partie quand on partage le tout d'une certaine façon. « L'autre mode, c'est celui qui part de la partie et recherche combien de fois la partie est contenue dans le tout. Dans ce cas, la division n'est pas un partage, mais l'établissement d'une mesure » (Steiner 1991a, p. 80). Ce qu'il est important d'enseigner à l'enfant, au-delà de la terminologie, c'est donc la différence entre le partage et la mesure.

En procédant ainsi, on amène l'enfant à relier sa compréhension des mathématiques à la vie réelle. Ce qui a un effet totalement différent de celui éveillé en l'enfant par la tendance actuelle qui met toujours en priorité l'addition, jusque sur les calculatrices où le signe + est souvent beaucoup plus gros que les autres. D'un point de vue éducatif, l'idée de partir du tout pour aller vers les parties, et d'introduire d'abord la division présente l'intérêt d'illustrer clairement devant les enfants que quand on partage la tarte, le nombre de morceaux est limité. Ce qui peut être utile éventuellement quand on apprend l'économie et que certaines personnes cherchent à défendre l'idée que l'augmentation des richesses des uns n'a aucun effet sur celle des autres! Le sens moral se développe de toutes sortes de façons. Voici ce qu'en disait Steiner :

Lorsque l'enfant est habitué à toujours ajouter quelque chose, une tendance morale naît en lui qui le conduit surtout à l'avidité. Lorsqu'on procède en allant du tout aux parties et que l'on cultive la multiplication de la même manière, cette tendance à l'avidité est moins forte, et l'enfant développe ce qui, dans l'esprit des vertus platoniciennes, peut être appelé la tempérance, la modération au sens le plus noble du terme. Et ce qui dans le domaine moral plaît et déplaît est intimement lié à la façon dont on a appris à manier les nombres (Steiner 1997a, p. 103).

Autres matières

Par ailleurs, Steiner propose de stimuler la réflexion de l'enfant « en lui présentant des sujets familiers comme les animaux, les plantes, les lieux, les montagnes, les rivières, les prés et ainsi de suite. [...] Il s'agit en réalité d'obtenir chez l'enfant [...] un éveil capable de lui apprendre à se lier véritablement et par lui-même à son environnement » (Steiner 2007a, p. 195). Pour introduire de tels thèmes auprès des enfants, le conte inventé par l'enseignant est un moyen simple de recourir aux images. Il faut pourtant toujours s'assurer que ce qui est amené est juste et correspond à la réalité et non pas à une fabulation. On peut inventer des histoires pour présenter les animaux ou les plantes connues des enfants, ou encore pour expliquer des processus. Par exemple, on peut raconter le cycle de l'eau en personnifiant une goutte d'eau qui descend la montagne le long d'un petit ruisseau, pour en arriver à se jeter dans la rivière où le soleil d'été l'aspire, la séparant de ses amies, etc. ; l'histoire peut s'agrémenter de toutes sortes de détails qui attirent l'attention de l'enfant sur les réalités de la nature, toujours de façon imagée. On peut encore inventer une histoire illustrant de façon vivante le cycle des métamorphoses poursuivies par la chenille en papillon en transformant en personnages animés le papillon cherchant un endroit pour poser son œuf et s'inquiétant de ce que ses rejetons ont de quoi se nourrir, la chenille sortant de l'œuf et se régaland de la plante sur laquelle elle se trouve, etc.¹⁹⁶. Tout ce qui est présenté est vrai, sauf la personnification de la goutte d'eau, des plantes ou des animaux, qui est appropriée à l'âge de l'enfant au début de l'école primaire et qu'on abandonnera par la suite, quand l'enfant prend conscience qu'il se distingue du monde environnant. Pour Steiner, cet usage de l'anthropomorphisme non seulement se justifie, mais participe à la compréhension du monde de l'enfant de cet âge qui ne fait pas encore de différence entre ce qui est vivant et ce qui ne l'est pas. « Pour l'enfant, aucune raison encore de penser que la pierre n'a pas d'âme, mais que le chien en a une; l'enfant ne voit qu'une différence, c'est que le chien se meut, et non la pierre » (Steiner 1991a, p. 38).

5.4.1.2 De 9-10 ans à 12 ans

Au cours de la seconde étape du deuxième septénaire, soit environ de la fin de la 9^e année jusqu'à la 12^e année, l'enfant acquiert « une compréhension pour le rythme et la mesure en soi, pour la mélodie en soi » (Steiner 1988a, p. 211). C'est-à-dire qu'à partir de 7 ans jusqu'au terme de ses 9 ans environ, l'enfant ressent le rythme et la musique, il l'éprouve intérieurement, alors que par la suite, il commence à les comprendre « à développer une intelligence de ces réalités » (Steiner 1988a, p. 211). Cependant, Steiner précise que ce début de compréhension ne s'applique pas qu'à la musique, mais à tous les phénomènes. Il perçoit donc, autour de 9-10 ans, une transformation importante chez l'enfant, qui se manifeste,

¹⁹⁶ Je réfère ici à une histoire inventée par Thérèse Favetto Francoz, pédagogue Waldorf.

notamment dans sa façon de comprendre le monde. Kranich écrit qu'à cet âge, l'enfant maîtrise mieux son activité visuelle, ce qui lui permet d'observer plus attentivement les objets et de s'en faire des représentations « plus claires et plus structurées qu'auparavant », et a pour effet de préciser davantage la frontière entre l'espace extérieur et l'intériorité psychique (Kranich 2006a, p. 273). L'enfant se perçoit maintenant comme distinct de son entourage. Il commence à vivre une forme de dualisme sujet-objet. Ceci s'exprime, notamment, dans les dessins d'enfants : « ce n'est que vers 10 ans [...] que l'enfant atteint le stade du réalisme visuel, ou plus tard vers 11 ans ou 12 ans » (Cohen 2012, p. 39). Le professeur d'art Bruno De Joyal, qui s'est beaucoup intéressé à l'évolution des dessins d'enfants, écrit que chez les enfants entre 9 et 11 ans, soit au stade postschématique du point de vue du dessin, « les visées et les étagements se multiplient et l'apparition de l'oblique préfigure celle de la perspective », « l'utilisation de la couleur correspond maintenant à des choix conscients », et l'enfant peut maintenant utiliser le support pour tenter de « suggérer la profondeur » (De Joyal 2003, p. 34-37). Il ajoute, par ailleurs, que « les schémas s'assouplissent visiblement, qu'il s'agisse du personnage dans ses mouvements ou de l'arbre dans l'articulation de ses branches. Les éléments d'architecture (et autres schémas) s'éloignent de plus en plus du prototype pour acquérir des caractères individuels identifiables » (De Joyal 2003, p. 38). L'enfant développe donc une forme de point de vue personnel.

Cette nouvelle distance prise avec le monde extérieur s'accompagne d'une certaine évolution de la conscience qui se manifeste par la capacité nouvelle de l'enfant de se « saisir intérieurement d'une représentation et se fixer une intention, un but, même lorsqu'il est soumis à toutes sortes d'influences qui, de l'extérieur, pourraient l'en détourner » (Kranich 2006a, p. 273). C'est en des termes semblables qu'Arnold Gesell et Frances L. Ilg décrivent l'enfant autour de 9 ans, parlant de « transformations psychologiques considérables » (Gesell et Ilg 1975, p. 191). Ils soutiennent que « la *motivation personnelle* est la caractéristique primordiale de cet âge. [...] Il possède une capacité de plus en plus grande à appliquer son raisonnement aux objets de sa propre initiative ou à la moindre suggestion faite par l'entourage » (Gesell et Ilg 1975, p. 191). Osterrieth constate lui aussi des changements qui justifient, selon lui, de voir à cet âge un tournant particulier. Il reconnaît chez l'enfant de 9-10 ans une plus grande intériorité, une meilleure affirmation de soi, une capacité de poursuivre des objectifs personnels et une pensée qui se « détache du concret » (Osterrieth 1976, p. 212).

Pour comprendre le lien que fait Steiner entre cette transformation psychologique et la musique et le rythme, il faut s'intéresser à un phénomène physiologique particulier qui a lieu à cet âge. Nous avons déjà souligné l'effet des sentiments sur la respiration, tant au niveau de la fréquence que de la profondeur. Nous avons également décrit rapidement l'intensification des processus vitaux

caractéristiques du deuxième septénaire, qui se manifeste dans le rythme du cœur. Or, si les processus vitaux relèvent du corps éthérique, c'est dans la respiration que se manifeste l'âme naissante de l'enfant dans son corps astral, dans les variations du rythme respiratoire (Kranich 2006a, p. 215). Dans les poumons, où le rythme du cœur et de la respiration se rencontrent, il y a donc une interaction entre « l'entité astrale psychique de l'enfant » et ses corps physique et éthérique (Kranich 2006a, p. 215). Cette interaction subit une transformation importante autour de 9-10 ans, en lien avec l'incarnation progressive du corps astral.

Pour saisir ce dont il s'agit, il faut d'abord savoir que selon la conception de Steiner, les corps physique et éthérique (corps de vie) constituent une unité indissociable tout au long de la vie. Ce n'est qu'au moment de la mort que le corps éthérique se détache du corps physique, qui est alors soumis aux lois terrestres de décomposition. De leur côté, le corps astral et le moi forment également une unité, qu'on peut appeler l'être psychospirituel. Cependant, son lien à l'être physicoéthérique est plus relâché et, au moment du sommeil l'entité psychospirituelle s'en détache. C'est la raison pour laquelle nous perdons conscience quand nous nous endormons, même si nos processus vitaux sont toujours actifs et nos sens toujours fonctionnels. Cela signifie également que l'être astral psychique¹⁹⁷, s'il n'est plus présent dans l'intériorité de l'enfant, n'a plus d'influence sur sa respiration ni sur le rythme du cœur. « Dans le pouls de l'enfant endormi, la vie s'exprime dans toute sa pureté » (Kranich 2006a, p. 216). Kranich rapporte que des recherches effectuées par H. Breithaupt ont pu montrer que chez l'enfant de 7 ans, le rapport entre le rythme cardiaque et la respiration variait entre le jour et la nuit. Ainsi, « pendant le sommeil, le rapport entre le rythme du cœur et celui de la respiration est de 5 : 1; une respiration pour cinq battements de cœur. Quand l'enfant se réveille, ce rapport devient 4 : 1 » (Kranich 2006a, p. 216). Cette variation permet de percevoir un effet de l'entité astrale psychique sur les processus vitaux, qui s'en trouvent atténués. Or, soutient Kranich, au cours de la dixième année, cette différence entre le jour et la nuit disparaît. « La vie s'est donc totalement adaptée à l'influence de l'élément astral psychique; elle s'est désormais ouverte, en quelque sorte, à l'entité intérieure de l'enfant » (Kranich 2006a, p. 216). Dès lors, l'entité astrale psychique peut pénétrer plus profondément dans l'être et dans les organes par la pulsation du sang artériel. C'est par cette pénétration de l'entité astrale psychique que peut se développer la compréhension de l'enfant des différents phénomènes.

¹⁹⁷ Nous empruntons ici le terme utilisé par E.M. Kranich qui réfère au corps astral porteur du psychisme. Nous avons employé plus tôt le terme psychospirituel, qui implique à la fois le corps astral et le Moi parce qu'il s'agissait d'expliquer un processus qui concerne toute la vie. Cependant, dans la mesure où chez l'enfant de 9 ans, le Moi n'est pas encore incarné, cela justifie l'usage du terme astral psychique pour désigner l'entité qui se dégage et qui intègre le corps physicoéthérique. Cela peut paraître contradictoire, puisque nous venons d'écrire que le psychospirituel constitue une unité, mais il ne faut pas le voir en termes matériel et spatial. Le Moi, bien qu'il n'est pas encore incarné, agit déjà depuis la naissance sur l'enfant, nous l'avons écrit plus haut, et l'être psychique, l'âme, est le siège du Moi. Cependant, l'intériorité de l'enfant n'est pas encore assez développée pour les contenir entièrement.

5.4.1.2.1 Respirer et comprendre

En effet, il faut d'abord préciser que pour Steiner, la compréhension n'est pas un phénomène qui relève du système neurosensoriel : « toute compréhension est transmise par le système rythmique de l'homme et non par le système neurosensoriel », c'est-à-dire par la sphère des sentiments (Steiner 1981, p. 58). « Toute personne attentive à percevoir avec subtilité ce qui se passe en elle-même constatera les liens qui existent entre la compréhension et le sentiment proprement dit » (Steiner 1981, p. 59)¹⁹⁸. Il suffit de comparer l'effort exigé pour comprendre un contrat rédigé dans un langage légal et formel, ou encore le mode d'instruction d'un appareil quelconque, avec un récit littéraire pour saisir l'apport du sentiment. Comprendre est alors un prendre en soi qui n'est pas possible avec des textes formels. Pour consentir à la vérité d'une chose que nous avons comprise, « il faut que nous ayons ressenti ce caractère de vérité » (Steiner 1981, p. 59). Si on reconnaît aujourd'hui le rôle des émotions dans la compréhension, c'est néanmoins toujours dans le cerveau qu'on en cherche non seulement l'expression, mais souvent la source. En témoigne cette remarque de Rätey : « Scientists are not completely in agreement about how the brain's hemispheres interact to create the feeling and function of emotion » (Rätey 2002, p. 230). Or, selon Steiner, si nous comprenons, c'est parce que « le processus rythmique, que règle l'activité du cœur et des poumons, se transmet au cerveau par l'intermédiaire du liquide céphalorachidien. En réalité, ce sont les vibrations produites dans le cerveau par le système rythmique qui rendent corporellement la compréhension possible » (Steiner 1981, p. 58). Pour expliquer le phénomène, Kranich rappelle les effets observés des différents sentiments sur le système respiratoire, en termes de fréquence et de profondeur, et poursuit ainsi :

Le rythme de la respiration agit tout d'abord sur les veines (la veine azygos et la veine hémiazygos dans la cavité thoracique, et surtout les deux tronçons de la veine lombaire ascendante dans la cavité abdominale) qui descendent à droite et à gauche en longeant la colonne vertébrale. Celles-ci recueillent le sang qui s'écoule de l'intérieur du canal vertébral, notamment à travers le corps des vertèbres. Or ces veines ne sont pas munies de valvules obligeant le sang à ne circuler que dans un seul sens, si bien que le sang y est rythmiquement refoulé sous l'effet de la pression que chaque inspiration exerce sur les viscères de la cavité abdominale. Cette pulsation revient battre à l'intérieur du canal rachidien. Lors de l'expiration, par contre, le sang s'écoule davantage du canal rachidien dans les deux tronçons des veines lombaires ascendantes, la veine azygos et la veine hémiazygos. C'est de cette façon que le rythme de la respiration se propage à l'intérieur du canal rachidien. Or la moelle épinière passe à cet endroit (de la tête à la première vertèbre lombaire). Protégée par les méninges, elle flotte dans le liquide céphalorachidien. Les méninges sont elles-mêmes entourées d'un réseau de capillaires veineux qui baignent dans un tissu graisseux; du fait de la température relativement élevée du corps, cette graisse se trouve en permanence dans un état semi-liquide. Chaque fois que le sang veineux reflue à l'intérieur du canal rachidien, lors de l'inspiration, les capillaires en question gonflent et pressent de tous côtés sur le liquide céphalorachidien. Le liquide monte alors dans la colonne et va comprimer le cerveau dans la tête. Or ce liquide pulsant ne se

¹⁹⁸ Dans *Être et Temps*, M. Heidegger affirme l'antériorité de la compréhension sur l'explication et établit un lien direct entre la compréhension et les affects et sentiments. Il déplore le fait que les affects et sentiments aient été, depuis Aristote, traités comme des phénomènes « accompagnateurs » des représentations et de la volonté et reconnaît le mérite de la phénoménologie et plus spécialement de M. Scheler, d'avoir « axé la problématique sur les rapports réciproques de fondation qu'entretiennent les actes de "représentation" et ceux dans lesquels on "prend intérêt" » (*Être et Temps*, 1986, p. 183).

contente pas d'entourer le cerveau, il pénètre aussi un peu partout dans la matière grise du cortex et même, à travers cette écorce, dans la matière blanche à l'intérieur du cerveau, par de minuscules pores (les espaces de Virchow-Robin). La respiration propage donc son rythme jusqu'au centre du cerveau par ces fins canaux.

L'âme de l'enfant, avec les sentiments qu'elle éprouve, vit d'abord dans ce qui module le rythme de la respiration. Du fait que ces modulations se transmettent à la pulsation ascendante et descendante du liquide céphalorachidien, elles passent d'un milieu aérien à un milieu liquide. Or, dès que l'âme s'enfonce tant soit peu dans le corps et se lie à un domaine plus dense que l'air, elle sombre dans l'inconscience. C'est aussi le cas lorsqu'elle plonge dans le liquide céphalorachidien. Les sentiments vivants alors inconsciemment dans la pulsation de ce liquide qui est sécrété en permanence à partir du sang dans des ventricules situés au centre du cerveau, et qui s'écoule de là vers l'extérieur par l'étroit espace séparant la pie-mère (qui enveloppe immédiatement le cerveau et la moelle épinière) et l'arachnoïde (la deuxième méninge). Par le biais de cette pulsation du liquide céphalorachidien, les sentiments atteignent le cerveau où ils pénètrent grâce aux espaces de Virchow-Robin. Ils parviennent ainsi dans les régions où les représentations et les pensées se forment au contact des processus neurosensoriels. Tout cela reste totalement inconscient, puisque, comme nous l'avons vu, les sentiments n'animent plus un milieu gazeux, mais liquide. Et ceci est très important, car si les sentiments, avec toutes les émotions qui les animent agissaient directement dans la vie des représentations et des pensées, jamais nous ne parviendrions une connaissance objective (Kranich 2006a, p. 196-200).

Ce qui se produit autour de 9-10 ans, c'est donc une pénétration du corps astral de l'enfant dans son corps de vie, de telle façon que lorsque l'enfant perçoit un objet ou un phénomène, la réaction de sympathie ou d'antipathie qui surgit en son âme se manifeste, par la respiration, dans l'élément vital et parvient ainsi à atteindre la sphère neurosensorielle, lui permettant de comprendre ce qu'il a perçu. La pénétration du corps astral se manifeste donc à la fois par une plus grande intériorité, une plus grande distance face au monde, et par l'introduction d'un élément personnel¹⁹⁹. Car le corps astral, dans la mesure où il porte l'âme, revêt une part de l'individualité de l'enfant. Henning Köhler illustre ainsi le

¹⁹⁹ Pour clarifier ce qui appartient à l'Homme astral ou au corps astral, sans trop approfondir, car nous pourrions y consacrer un thème entière, nous nous appuyons sur la description proposée par E.M. Kranich :

« Il s'agit de toutes les forces intérieures qui s'appuient étroitement sur le fonctionnement corporel, donc d'un domaine intérieur particulièrement différencié, où l'on trouve aussi bien :

- les forces de désir associées aux diverses perceptions et sensations (par exemple à l'odeur, au goût),
- les pulsions comme la faim, la soif, la fatigue, etc., qui incitent obscurément l'être humain à accomplir certaines actions,
- les envies et les passions attisées par la jouissance, qui provoquent le besoin de renouveler cette jouissance,
- les sentiments de plaisir et déplaisir, de bien-être et de gêne.

Mais l'être humain connaît encore d'autres mouvements intérieurs, qui apparaissent comme des transformations de ces émotions élémentaires. Le sentiment de plaisir qui s'ouvre et s'élargit mène au contentement, et finalement à la joie. Ou bien, quand le plaisir se transforme pour devenir lien non égoïste avec un autre être, il peut aller jusqu'au don de soi, au dévouement désintéressé, à la compassion et à l'amour. Les autres forces élémentaires du psychisme sont, elles aussi, susceptibles de telles transformations. Dans une certaine direction, le désir peut devenir attente, souhait, et enfin espoir; dans une autre direction il devient curiosité et, à un niveau supérieur, intérêt. Les forces de la passion peuvent sombrer dans la dépendance, mais elles peuvent aussi se spiritualiser et aboutir, en différentes étapes, à l'enthousiasme». Dans cette description, E.M. Kranich distingue ce qui appartient à l'astral de ce qui est de l'ordre du psychisme et précise que « le terme astral désigne plutôt les forces élémentaires et le terme psychique plutôt ce qui est transformé, et par conséquent plus intériorisé » (*L'enfant en devenir*, 2006a, p. 218). R. Steiner, quant à lui, englobe le tout sous le terme astral, mais il lui arrive aussi de parler indifféremment de l'âme et du corps astral. Par exemple dans *Nature Humaine* où il dit : « L'âme c'est au fond le corps astral, la vie le corps éthérique; de l'un à l'autre passent des courants constants, si bien que l'âme se manifeste dans les états de vie du corps éthérique » (*La nature humaine*, 2004c, p. 159). Quoi qu'il en soit, nous avons expliqué plus tôt que c'est par sa capacité à se dégager des déterminations propres aux forces élémentaires, pour se tourner vers des aspirations supérieures que l'individualité se distingue et s'affirme.

vécu de l'enfant de cet âge : « À l'intérieur de son être naît un espace de résonance et à l'intérieur de cet espace une plénitude qui est toujours plus désireuse d'envoyer en retour un flux de réponses, de devenir expression – enrichie et transformée par ce que lui, qui est à l'écoute, veut communiquer au sujet des expériences intérieures qu'il fait avec ce qu'il écoute. Cette aspiration est la source de toute imagination créatrice artistique » (Köhler 1996, p. 159-160).

À cette étape de sa vie, autour de 9-10 ans, l'enfant vit donc un approfondissement de son intériorité; pour la première fois, il commence à ressentir son être intérieur²⁰⁰. Vers trois ans, il a fait l'expérience de la conscience d'être un « Je »; vers 9-10 ans, il se ressent comme un « Je ». L'activité rythmique et musicale, dans la mesure où elle est le mode d'expression du corps astral, accompagne donc favorablement son développement. C'est-à-dire que de la même façon que l'image est le moyen d'expression du corps de forces formatrices, la musique est le moyen d'expression du corps astral. C'est donc précisément dans le ressentir et le vouloir musicaux de l'enfant que se manifeste la transformation du 9-10 ans : jusque là, l'enfant « s'ouvre à la musique, elle vit plastiquement en lui et devient tout naturellement, dans le corps, plasticité intérieure [...] elle fait naître en l'enfant avec une extrême facilité la danse, le mouvement » (Steiner 1993b, p. 79). À partir de 9-10 ans, il est saisi intérieurement par ce qui est proprement musical « le rythme, la mesure, la mélodie, libéré de tout le reste, libéré de l'imitation, de ce que la musique a de descriptif, de pictural » (Steiner 2004a, p. 181). Comment s'étonner que les études actuelles démontrent que « la musique exerce une influence profonde et structurante qui favorise la santé et une joyeuse vitalité » et que « les enfants qui apprennent la musique obtiennent de meilleurs résultats à l'école » (Désy Proulx 2014, p. 89 et 118)?

La transformation que l'enfant vit au niveau de sa respiration nous amène à prendre conscience de la dimension de ce phénomène, qui affecte à la fois l'intériorité de l'enfant et son rapport au monde. En effet, la respiration inscrit l'être humain dans un rapport continu d'échange avec le monde extérieur. « Lorsque l'homme pénètre dans le monde physique, la respiration est l'intermédiaire le plus important entre lui et ce monde » (Steiner 2004c, p. 27). Or, la respiration relie également l'âme au corps physique, par la sphère des sentiments. Par ses sentiments, l'être humain réagit au monde extérieur, et cela se répercute sur sa respiration. Par ailleurs, la respiration relie les trois domaines de l'être physique dans lesquels s'expriment les trois facultés de l'âme. En effet, par son lien avec la circulation sanguine, la

²⁰⁰ E.M. Kranich rapporte que H. Plügge s'est rendu compte que les enfants souffrant « de graves maladies cardiaques comme l'endocardite ou la myocardite [...] ne ressentent pas les mêmes symptômes subjectifs que les adultes atteints de pareils maux. H. Plügge écrit : *Il semble bien qu'avant dix ans, les enfants ne se rendent pratiquement pas compte qu'ils sont malades, sauf quand ils en sont arrivés à un stade très avancé de détérioration du cœur* » (Kranich, *L'enfant en devenir*, 2006a, p. 221).

respiration interfère dans le métabolisme, qui est le domaine de la volonté, et par la pression qu'elle opère sur le liquide céphalorachidien, elle intervient dans le système neurosensoriel, domaine de la pensée. Le mouvement rythmique d'inspiration et d'expiration de la respiration se manifeste dans l'âme par les mouvements du sentiment oscillant entre la sympathie et l'antipathie. Par l'inspiration, le monde est accueilli, par l'expiration il est rejeté. Par la sympathie, elle s'ouvre au monde et s'y fond dans un mouvement volontaire; par l'antipathie, elle se retire en elle-même dans la pensée. Dans une telle perspective, la question du rythme ne peut être limitée à l'apprentissage de la musique une heure ou deux par semaines. Elle doit être comprise de façon beaucoup plus large. Nous y reviendrons, car la transformation de la respiration et l'incarnation du corps astral ne font que commencer.

À partir du moment où le corps astral pénètre plus profondément dans les processus vitaux, on peut observer, chez les filles entre 10 et 11 ans et chez les garçons deux ans plus tard environ, de profondes transformations des organes et processus rythmiques. Plus précisément, « on constate une brusque accélération de la croissance des poumons » ainsi qu'une augmentation, jusqu'à 14 ans pour les filles, de 41 % de leur capacité vitale, soit « le volume compris entre l'inspiration maximale et l'expiration maximale » (Kranich 2006a, p. 218). Pour les garçons, il s'agit d'une augmentation, jusqu'à 16 ans, de 55 % de leur capacité vitale (Kranich 2006a, p. 218). Le rythme respiratoire se transforme également. Alors qu'auparavant la respiration de l'enfant variait surtout quant à la fréquence, « à présent, la respiration devient plus tranquille (plus lente), mais aussi plus profonde. Quant aux variations, elles concernent désormais aussi l'amplitude : l'adolescent respire plus ou moins profondément » (Kranich 2006a, p. 219). Le cœur aussi est sujet à une forte croissance à partir de 10 ans; et la circulation sanguine se modifie²⁰¹. C'est aussi vers 9-10 ans, chez les filles, que les glandes mammaires commencent à se développer, suivies par les organes génitaux internes et externes, et vers 10-11 ans chez les garçons.

5.4.1.2.2 Éléments du programme

Du point de vue de l'enseignement, il est clair qu'ici on ne peut plus s'adresser aux enfants de la même façon. À partir du moment où ils ont acquis le sentiment d'être eux-mêmes, distincts et séparés du monde, on passe à une nouvelle étape. L'apprentissage de la grammaire sera d'un grand recours pour soutenir cet éveil de la conscience de l'enfant. Quand il parle, l'enfant utilise déjà le sujet, le verbe, le

²⁰¹ « Si, à la naissance de l'enfant, le sang artériel et le sang veineux ne sont pas séparés – par la fermeture de la paroi interne du cœur —, le sang qui coule vers les organes à travers les artères ne contient pas suffisamment d'oxygène, et l'enfant ne se développe pas correctement. Au cours de l'enfance, le diamètre de l'aorte diminue comparativement à celui des veines caves, de telle sorte que la part de sang artériel baisse très progressivement. Or ce processus s'accélère notablement à partir de la dixième année » (E.M. Kranich, *L'enfant en devenir*, 2006a, p. 222).

complément, la ponctuation, les temps de verbe. Il s'agit dès lors d'amener à la conscience ce que l'enfant fait déjà inconsciemment et de commencer à décrire ce qui était jusqu'alors ressenti. « Alors on travaille avec les forces qui veulent se développer dans l'enfant, et non avec des forces qu'on lui amène du dehors en lui » (Steiner 2001, p. 137). Néanmoins, il ne s'agit pas encore de théoriser, mais de donner une image. À cet âge, par exemple, l'enfant doit commencer à observer la construction des phrases et à pouvoir distinguer les différents types de propositions, principales, relatives, et leurs relations dans l'espace. « On peut faire cela de plusieurs manières. La proposition principale sera un grand cercle, par exemple, la relative un petit cercle, peut-être excentrique [...], et la conjonctive, les facteurs circonstanciels seront représentés par des rayons tracés en direction du cercle » (Steiner 2001, p. 137). On peut également, par des exemples, leur apprendre à saisir les différentes nuances des temps verbaux. En effet, en prenant conscience de lui-même, il s'éveille à la temporalité et peut désormais se tourner vers l'avenir, mais aussi regarder son passé. Ce qui permet d'une certaine façon d'enrichir le présent²⁰².

Histoire

Cet éveil au temps offre l'opportunité de commencer à cet âge l'enseignement de l'histoire proche. Toujours en s'intéressant à ce qui touche directement l'humain et non à ce qui est de l'ordre de l'abstraction pour les enfants, comme le serait la signature de traités par exemple. « Dans une région de vignoble, par exemple, on évoquera les circonstances de l'apparition de la culture de la vigne, dans une région arboricole, celle de l'arboriculture, dans une région industrielle, celle de l'industrie, et ainsi de suite » (Steiner 2007a, p. 202). Nous reviendrons plus loin sur d'autres aspects de l'histoire qu'on peut aborder à cet âge.

²⁰² Jacques Montaux, enseignant depuis plus de 24 ans, témoigne ainsi de son expérience d'observation du vécu du temps chez les enfants : « si vous demandez à des petits enfants de cinq, six ou sept ans ce qu'ils veulent faire comme métier, vous verrez qu'ils ont tous une idée assez précise et en même temps assez codifiée : pompier, vétérinaire, etc., des métiers qui ont tous un point commun : celui de s'occuper des autres. Si vous posez la même question à des enfants de dix ans et demi, onze ans, en leur rappelant ce qu'ils vous avaient dit quand ils étaient plus jeunes, ils vous diront : "Ah bon, j'avais dit ça?" ; puis "mais je ne veux plus faire ça maintenant!" "Alors que veux-tu faire?" "Je ne sais pas". La question est descendue un peu plus profondément dans l'être, et la question devient à la fois plus pressante – parce que plus *présente* —, et aussi plus inquiétante. On peut alors échanger avec les enfants sur la question du passé, du présent et de l'avenir. Qu'est-ce que le passé? À cet âge-là, il y a des enfants qui disent : "Le passé, c'est les grandes vacances"; ou bien "le passé, Monsieur Montaux, c'est ce que tu viens de dire : ta question est déjà dans le passé". On arrive assez bien avec le passé. Mais avec le futur, c'est autre chose; on a quelques certitudes, on sait que la cloche va sonner tout à l'heure, mais elle pourrait tout aussi bien tomber en panne – comme me l'a dit un jour un enfant. Alors quoi, les enfants, vous préférez le passé, le présent ou le futur? Et quand chaque enfant est invité, par écrit, à dire ce qu'il préfère, beaucoup d'entre eux disent qu'ils préfèrent le passé [...] Cette possibilité donnée aux enfants d'appréhender le passé, le présent et le futur à un moment de leur biographie où la réalité du passé, du présent et du futur s'impose à eux leur permet de se saisir de leur expérience de vie et de l'enrichir, d'en faire quelque chose, de la transformer. On voit ici que l'apprentissage des temps de l'indicatif, outre qu'il est une connaissance indispensable, permet de nourrir la vie intérieure de l'enfant à ce moment précis de sa vie, de son expérience de la vie » (J. Montaux, « Dossier pédagogie : Un regard sur l'enfant qui ouvre l'avenir », 2001, p. 92-93).

Mathématique et géométrie

Jusque là, en mathématique, Steiner recommande d'essayer de rester dans le concret, mais à partir de 9 ans, on peut procéder à une transition. Si on a véritablement réussi à calculer en référant à des réalités concrètes durant les années précédentes, « on a fait naître en l'enfant une notion si vivante des nombres que l'on peut passer facilement au maniement abstrait » (Steiner 1991a, p. 122). Aussi, du fait que l'enfant commence à ressentir la dualité entre lui et le monde, on peut enseigner les fractions, en commençant par des réalités, comme la monnaie par exemple, qui permet d'introduire le système décimal. C'est aussi à cet âge que Steiner recommande d'introduire la géométrie. Au cours des années précédentes, avec le dessin de formes, les enfants ont appris non pas théoriquement, mais par la pratique, la ligne, le cercle, les triangles, le carré. Ils ont aussi été initiés à la symétrie. En effet, Steiner insiste pour qu'avant 9 ans, l'enfant développe sa pensée à partir de ce qu'il voit, à partir des formes. Le dessin de forme est un outil précieux en ce sens, car l'enfant peut être invité à découvrir par lui-même comment une forme doit être complétée pour réaliser la symétrie et l'harmonie²⁰³. Il est d'abord maladroit, mais, peu à peu, insiste Steiner, « par cet exercice de compensation, il développera une observation réfléchie et une pensée imagée » (Steiner 1991a, p. 69). Idéalement, les enfants n'ont pas simplement dessiné les formes, mais ils les ont marchées, les ont vécues dans leur corps par des jeux de mouvements, pour commencer à développer un sens de l'espace, un sentiment intérieur de l'espace (Steiner 2001a, p. 282). À partir de 9 ans, il s'agit de passer de ce vécu intérieur à « l'examen de la chose observée » (Steiner 2001a, p. 282). Il ne s'agit donc pas encore de s'intéresser à la théorie, aux lois de la géométrie, mais d'examiner extérieurement ce qui était d'abord un vécu intérieur. Pour illustrer cela, Steiner donne l'exemple du triangle dont il voudrait donner à l'enfant une représentation mobile, vivante, plutôt qu'un concept mort et figé. Il

²⁰³ Il faut garder à l'esprit que durant toutes ces années, le dessin de forme est pratiqué en classe et évolue en difficulté et en complexité. Il y a là un langage particulier avec lequel l'enfant se familiarise et qui lui permet en même temps de se saisir intérieurement dans le mouvement : c'est à la fois le langage de la nature, de la vie et de l'art. En effet, comme l'écrit H. Focillon « la nature elle aussi crée des formes, elle imprime dans les objets dont elle est faite et aux forces dont elle les anime des figures et des symétries, si bien que l'on s'est complu quelquefois à voir en elle l'œuvre d'un dieu artiste, d'un Hermès caché, inventeur des combinaisons. Les ondes les plus ténues et les plus rapides ont une forme. La vie organique dessine des spirales, des orbites, des méandres, des étoiles. Si je veux l'étudier, c'est par la forme et par le nombre que je la saisis. Mais du jour où ces figures interviennent dans l'espace de l'art et dans ses matières propres, elles acquièrent une valeur nouvelle, elles engendrent des systèmes complètement inédits » (*Vie des formes*, 1934b, p. 7). Ainsi, l'enfant a commencé par dessiner lignes et courbes sous plusieurs modes; se sont ajoutées des variations autour du cercle, du triangle, du carré, avec la spirale notamment. E. Schuberth explique qu'il y a tout un alphabet propre au dessin de forme, qu'on n'enseigne pas comme tel aux enfants, mais qu'on leur indique et par lequel ils apprennent à développer les formes : « Le dessin de formes élémentaire inclut déjà les éléments de base de cet alphabet, que l'on peut étudier dans la géométrie à main levée. Ce sont : le point d'inflexion, le point de rebroussement, la pointe en épine, les points multiples, les tangentes multiples, divers angles, etc. »; il y a également certaines règles propres à la dynamique des formes et que les enfants doivent saisir « dans une surface, il existe deux mouvements de base : la *progression* et la *rotation*. Si nous avançons le long d'une droite, nous ne changeons que de lieu, pas de direction. Si nous nous tournons en un point, nous ne changeons que de direction, pas de lieu. La progression est un changement de lieu, la rotation un changement de direction » (*La géométrie dans les écoles Steiner/Waldorf*, 2011, p. 35-36). Les enfants apprennent à travailler les formes fermées simples, la métamorphose d'une forme en une autre, les formes continues, avec ou sans croisements de ligne, puis les formes symétriques, y compris la symétrie par rapport à un axe courbe, par exemple celle qu'on retrouve dans la forme d'une feuille. La quête d'harmonie dont parle R. Steiner invite aussi l'enfant à trouver, à partir d'une forme fermée particulière, la figure interne complémentaire et, également la forme renversée renvoyée par un miroir (*Connaissance de l'homme et art de l'éducation*, 1991a, p. 69-71).

commence par dessiner une ligne et il répartit les 180 degrés en trois parties qu'ils transforment à leur tour en trois triangles en jouant sur les parties comme dans la figure suivante :

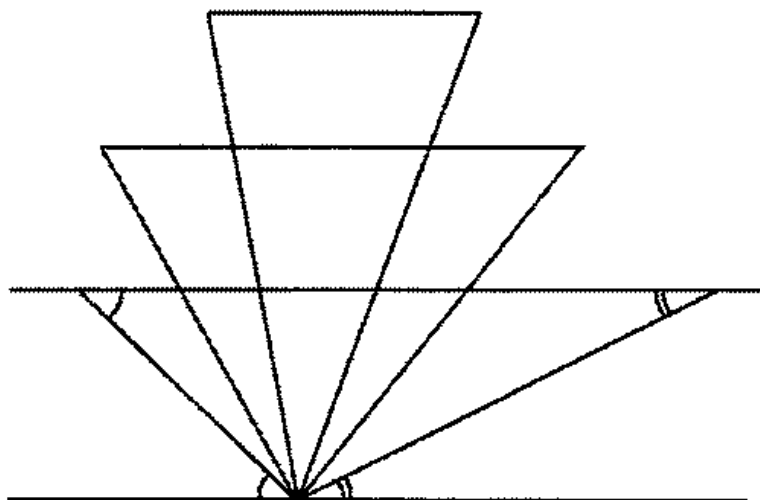


Figure 2 : triangles en éventail (Steiner 2001a, *Vers un renouveau de la pédagogie* p. 280).

En me basant sur les trois angles situés côte à côte en éventail, je peux me représenter d'innombrables triangles en mouvement, et ces triangles innombrables ont, bien entendu, pour propriété que la somme de leurs angles est égale à 180 degrés puisqu'ils résultent du partage des 180 degrés de cette somme. [...] Cette représentation d'un triangle conserve réellement sa mobilité intérieure, si bien que l'on n'a pas du tout la représentation d'un triangle statique, mais celle d'un triangle mobile dont l'angle de base peut tout aussi bien être aigu qu'obtus ou droit; car je ne fais pas du tout la représentation d'un triangle statique, mais celle d'un triangle en mouvement (Steiner 2001a, p. 280).

Pour poursuivre cette représentation vivante de l'espace, Steiner suggère ensuite de passer à la perspective, qu'il est possible d'aborder en montrant et en expérimentant qu'« un corps passe soit devant soit derrière un autre corps », puis en explorant les jeux d'ombres dans l'espace et le temps. L'objectif, alors que l'enfant commence à ressentir une conscience de lui-même et de la dualité de son rapport avec le monde, est de l'aider à développer un sens concret de l'espace et du temps.

Musique

Pour ce qui concerne la musique, on peut commencer à introduire les notes, les gammes et bientôt les différentes tonalités. Alors qu'il a commencé par apprendre à écouter et à chanter, à développer une sensibilité pour le son juste, il faut maintenant « adapter l'enfant aux exigences de la musicalité, conduire l'enseignement peu à peu vers l'aspect esthétique » (Steiner 2007a, p. 217). Quant à la peinture, ce qui comptait jusqu'ici c'était le vécu dans la couleur, d'apprendre à ressentir le caractère particulier de

chaque couleur, comme un langage qu'on peut ensuite employer et d'expérimenter comment la forme naît, en fait, de la couleur. Il ne s'agit donc pas de faire faire à l'enfant des dessins à l'aquarelle, mais de lui laisser suivre le mouvement de sa main de sorte qu'il en arrive à vivre « la perspective de la couleur » (Steiner 1993b, p. 140)²⁰⁴. Ainsi, poursuit Steiner, « en cultivant cette sensibilité vis-à-vis des couleurs, l'enfant acquiert des représentations souples, une sensibilité souple, une activité volontaire souple. Tout ce qui anime l'âme s'assouplit » (Steiner 1993b, p. 140-141). Le travail de la couleur avec l'aquarelle liquide permet de vivre concrètement la nuance, qui fait particulièrement défaut à notre époque²⁰⁵. Jusqu'à 9-10 ans, donc, il s'agit de développer le vécu intérieur de la couleur chez l'enfant. À partir de 10 ans, on leur fait vivre « l'expérience extérieure de la couleur »; à partir de « points de vue picturaux, *ne pas faire peindre d'objet*, mais lumière et ombre, clair et obscur, expériences des couleurs à l'extérieur » (Stockmeyer 1998, p. 282). Ainsi, la matière enseignée correspond à ce que vit l'enfant intérieurement.

Zoologie

C'est aussi à partir de cet âge où l'enfant prend conscience de sa distinction face au monde extérieur qu'il est pertinent d'introduire l'étude de l'Homme, de la zoologie et de la botanique, toujours dans un enseignement par l'image, mais qui s'apparente davantage à une observation extérieure. En effet, une autre façon de s'assurer de ne pas inculquer aux enfants des concepts figés, et de leur permettre de former leurs propres images consiste à caractériser plutôt que définir. Toutefois, ici encore, il faut s'attacher à la réalité pour accorder de l'importance à ce qui compte. Il s'agit d'emprunter le mode d'observation goethéen, que nous avons présenté plus tôt, qui consiste à adapter son regard à l'objet plutôt que de lui imposer un point de vue limité. Ainsi, pour l'étude de l'animal, par exemple, il est possible d'éveiller l'attention de l'enfant sur le fait que les animaux ont des caractéristiques qui leurs

²⁰⁴ Pour R. Steiner, il est très important que l'enseignement du dessin ne commence pas par le dessin, mais par la peinture, car c'est par la juxtaposition des couleurs que la ligne apparaît. Alors que dans le dessin, il y a une forme de tricherie qui consiste à commencer par des lignes qui n'existent pas vraiment dans la réalité. « L'enseignement du dessin en tant que tel n'a de valeur réelle, en fait, que lorsqu'on le cultive dans la conscience qu'il ne transmet rien de réel. [...] C'est ainsi qu'est née la manière de voir selon laquelle on dessine éternellement des lignes qui doivent être des rayons lumineux. Mais où trouve-t-on donc dans la réalité de pareils rayons lumineux? Nulle part en effet. Ce qu'on a dans la réalité, ce sont des images. [...] Ce que l'on dessine ordinairement, les lignes, ce qu'on appelle les rayons de lumière, cela est imaginé. Tout ce qui est effectivement dessiné est pensé. Et c'est seulement quand on commence à enseigner à l'enfant une chose telle que la perspective, où l'on a déjà directement l'abstraction dans la manière dont on l'explique, que l'on peut commencer à représenter la visée, que l'on peut figurer par des lignes ce que l'on voit » (*Connaissance de l'homme et art de l'éducation*, 1991a, p. 126). Néanmoins, les enfants font effectivement du dessin, mais il s'agit de dessin de formes, qui conduiront éventuellement à la géométrie. À ce sujet R. Steiner écrit : « Dessiner, il faut le faire seulement en géométrie et dans les activités qui sont liées à la géométrie. Là, on a affaire à des lignes, mais qui sont aussi conçues, pensées. Tandis que les choses réelles, les réalités concrètes, on ne doit pas les dessiner à la plume, on doit former un arbre par exemple en le faisant surgir du noir et blanc, et des couleurs. Voilà ce qui existe vraiment dans la vie » (*Connaissance de l'homme et art de l'éducation*, 1991a, p. 129).

²⁰⁵ Une étude menée en Allemagne à l'Université de Tunbingen, sur plus de vingt ans, auprès de 4 mille personnes a démontré une sérieuse réduction de la perception sensorielle chez les nouvelles générations d'enfants et souligné les effets majeurs que cela pouvait entraîner sur leur capacité à percevoir des nuances et sur leur compréhension de leur environnement (tiré de C. Walker, (1998) « Waking Up to the Holographic Heart, Starting over with education, Joseph Chilton Pearce 1998 interview »).

sont propres, des traits particuliers : le chien est fidèle, l'âne têtu, le tigre cruel, le mouton est patient, le lion majestueux; il y a des oiseaux très vaillants et affairés alors que d'autres sont paresseux et profitent des autres en déposant leurs œufs dans leurs nids; certains animaux sont nerveux et toujours en action, comme l'écureuil et la plupart des rongeurs, alors que d'autres, comme le chat, préfèrent dormir au chaud, etc. Si on considère ainsi le règne animal, et qu'on établit un lien avec l'Homme, on réalise que celui-ci peut, à lui seul, regrouper toutes ces qualités qu'on trouve dispersées dans le monde animal, mais de façon moins prononcée. Il n'est pas possible de décrire ainsi un humain en se limitant à une qualité caractéristique; il en a toujours plusieurs, parfois même contradictoires. L'Homme est, en quelque sorte, « la synthèse des différentes qualités de l'animal » (Steiner 1991a, p. 49). Le mieux est sans doute quand l'Homme arrive à exprimer un peu de tous ces caractères, à trouver le juste milieu, comme le soutenait Aristote. On peut également considérer les animaux du point de vue de leur forme et de la spécialisation à laquelle elle mène généralement, par exemple le nez très développé du chien qui fait de lui un être chez qui l'odorat domine; l'estomac de la vache, caractéristique d'un être dont la vie se concentre sur la digestion, la rumination; les jambes du cheval qui font de lui un coursier, etc. Ici aussi l'être humain se présente comme celui qui possède tous les organes existant dans le monde animal, mais qui est le moins spécialisé. L'enfant développe ainsi un lien avec les animaux. « Il a l'impression qu'ils ont tous quelque chose de semblable à l'homme, mais il a aussi le sentiment que l'homme a quelque chose qui dépasse tous les animaux, parce qu'il les réunit tous en lui » (Steiner 1991a, p. 53).

Botanique

Pour l'étude de la botanique, il est important de ne pas présenter aux enfants des plantes isolées dont on observe les parties, car cela ne correspond à rien de vrai. La plante n'existe pas en dehors de son milieu et dès qu'on l'en retire, elle se fane et meurt. Ce n'est pas comme une pierre, car même si on ne fait que la déplacer, elle ne sera plus la même. La plante appartient à la terre, il faut donc toujours la considérer en lien avec elle. « Ceci signifie qu'en botanique on ne peut pas partir de la seule plante, ni du type du végétal, mais du paysage, des réalités géographiques, de ce qu'est la terre en un lieu donné. Et de tout ce qui est végétal, il faut parler en liaison avec la terre entière » (Steiner 1997a, p. 97). On peut donc commencer par observer comment la plante développe ses racines en fonction du sol sur lequel elle pousse, de son humidité ou de sa sécheresse, de sa nature sablonneuse ou rocailleuse. Tout cela doit être ressenti, et non pas simplement absorbé intellectuellement, il ne faut donc pas simplement décrire, mais présenter la chose de façon à ce que s'exprime un phénomène vivant intérieur à la plante. On peut observer comment le pissenlit, au printemps, est d'abord entièrement feuille et reste entassé près du sol encore frais, puis la tige s'élance vers le soleil et la plante devient principalement fleur pour ensuite former une jolie petite boule constituée de milliers de petites plumes sur lesquelles le vent souffle. On

peut offrir aux enfants des comparaisons entre les plantes inférieures, les médianes et les plantes supérieures, portant fleurs et fruits. Par exemple, on peut « montrer ainsi à l'enfant la différence entre ce qui, comme les champignons ou les racines, vit en bas, d'eau, de terre et d'ombre, et ce qui, comme les fleurs et les feuilles, a besoin d'air et de lumière » (Steiner 2007a, p. 162). On peut s'intéresser à la diversité de la végétation selon les contrées, plus froides ou plus chaudes, de la terre. On peut comparer les plantes entre elles et remarquer le geste différent des fleurs au fur et à mesure que la saison avance, que la chaleur s'installe, et que l'automne arrive. Kranich en a fait l'observation qu'il présente comme suit :

On peut par exemple observer avec les enfants une plante à bulbe (jonquille, narcisse, tulipe, etc.). On remarque comment la plante est d'abord concentrée sur elle-même, non déployée, dans le bulbe fortement renflé, puis comment les feuilles longues et minces s'étalent peu dans l'atmosphère environnante. Cette rétention dans le développement se manifeste jusque dans la formation de la fleur. Celle-ci reste étroite, avec des pétales minces, de consistance assez grossière. À l'inverse, le colza se présente comme un jaillissement bourgeonnant vers le haut avec une telle force que de nouvelles fleurs n'en finissent pas d'apparaître, même une fois le stade de floraison atteint. La plante ne parvient pas à stopper son bourgeonnement par une fleur terminale, cette fleur dans laquelle la plante se donne en quelque sorte totalement au soleil. Quant aux ombellifères (le cerfeuil, la carotte sauvage, le fenouil, l'angélique, etc.), elles nous montrent comment la croissance végétale tend à culminer en se donnant à la périphérie. Dans l'inflorescence en ombelles, la tige centrale disparaît complètement; l'inflorescence rayonne dans la lumière et la chaleur du plein été. Les feuilles s'y dispersent aussi; elles deviennent comme des plumes. Et si l'on observe enfin la sauge, le thym ou une autre labiée, avec les enfants, on remarquera qu'alors tout se concentre : les feuilles bleues aux tubes étroits s'agrègent en inflorescences compactes. Un processus de concentration s'empare de la plante à la fin de l'été, lorsque les forces desséchantes, celles qui apportent partout la maturation, règnent dans la nature (Kranich 2006a, p. 184-185).

On ne décrirait pas les choses ainsi au Québec, car notre printemps plus tardif est beaucoup plus contrasté : il fait froid et tout à coup, la chaleur arrive. En deux semaines parfois tout explose et un processus qui aurait pris deux mois en Europe se produit ici en un temps beaucoup plus court. On perçoit bien une alternance, mais moins bien marquée dans le temps. Plus au sud, ce serait la chaleur et la sécheresse qui donneraient un autre ton au processus. Néanmoins, on peut en arriver à percevoir ce cycle dans lequel les plantes, plus resserrées sur elles-mêmes au printemps, se déploient plus volontiers quand le soleil se fait plus chaud et lumineux pour enfin concentrer leurs forces dans les graines quand la lumière et la chaleur s'estompent à l'automne. Il est nécessaire, écrit Steiner, « que le maître soit en contact vivant avec le monde pour y puiser l'enthousiasme qui lui permettra de transposer en de simples images, accessibles à l'enfant, les connaissances qui doivent vivre dans son âme » (Steiner 1988c, p. 64). C'est-à-dire que toutes ces caractérisations ne doivent pas être faites dans la classe, sous un mode encyclopédique, mais dehors, afin que les liens de la plante avec la terre, l'air et la lumière soient ressentis par l'enfant dans tout son être et l'amènent à poser « la question du pourquoi et du comment à propos du végétal [...] (et) développer le sentiment de la causalité » (Steiner 1988a, p. 249). Car les lois qui gouvernent le monde doivent d'abord, selon Steiner, être ressenties avant d'être saisies par l'intellect : « Il est nécessaire que l'être jeune s'assimile les mystères de la nature, les lois de la vie, le plus possible sous

forme de symboles, et non à l'aide des notions froides de l'intellect [...] avant que l'âme ne les aborde sous la forme des lois de la nature » (Steiner 2008b, p. 43).

Géographie

La botanique mène, en quelque sorte, à la géographie, puisqu'elle en procède. « Apprendre aux enfants le visage de la terre doit consister à faire ressortir la façon dont la terre donne naissance aux plantes en un lieu déterminé de sa surface. » (Stockmeyer 1998, p. 162). En effet, la prise de distance de l'enfant face au monde permet aussi d'introduire des notions de géographie, en commençant par le territoire qu'il habite. Encore ici, il ne s'agit pas d'apprendre par cœur des noms de pays et de capitales, mais d'introduire des éléments comme la configuration du sol des différentes régions, d'établir des liens avec l'économie (agricole, minière, industrielle, etc.), éventuellement d'aborder des considérations météorologiques et climatiques, etc. (Steiner 2007a, p. 203).

Récits biographiques

Dans un autre ordre d'idée, toujours dans le travail avec l'image, on peut faire beaucoup, estime Steiner, en présentant aux enfants des personnages, des héros et héroïnes dont les récits de vie inspirent des comportements moraux. Nous avons vu plus tôt l'intérêt porté au recours à la littérature et au cinéma pour éveiller la sensibilité en vue de susciter un comportement vertueux chez les adultes. Si cette approche peut avoir quelque effet à l'âge adulte, c'est néanmoins l'enfance, quand les habitudes ne sont pas encore bien ancrées, qui constitue le meilleur moment pour développer les vertus morales, ainsi que le soutenait Aristote. C'est la raison pour laquelle il est important que l'éducateur lui-même soit une personne d'une grande qualité morale. Selon l'âge de l'enfant, les contes et légendes, et plus tard les mythologies, offrent également l'occasion de présenter des images aux enfants leur inspirant des comportements justes ou, au contraire soulevant leur aversion envers des actions immorales. « Les exhortations sont la plupart du temps d'un faible secours contre ces habitudes et ces penchants; mais si l'on fait agir sur l'imagination juvénile l'image pleine de vie d'un homme affligé de ces habitudes et que l'on montre où elles mènent dans la réalité, on peut faire beaucoup pour les extirper » (Steiner 2008b, p. 42). Par ces images, on ne s'adresse pas qu'à l'intelligence de l'enfant, mais à ses sentiments, à sa sensibilité. Cependant, il est fondamental, insiste Steiner, que l'éducateur adhère lui-même aux images qu'il utilise s'il veut qu'elles aient un effet sur l'enfant. « Pour exercer une action efficace, il faut soi-même croire à ses symboles et sentir leur réalité » (Steiner 2008b, p. 45). L'enseignant peut également inventer des histoires particulières dans le but de favoriser le changement de comportement d'un ou plusieurs enfants de la classe.

Autour de 9-10 ans, l'enfant n'est pas encore prêt à recevoir un enseignement de l'histoire exposant de grandes impulsions qui se déploient sur de longues périodes. Par contre, il est tout à fait possible de lui présenter des personnages historiques, des biographies ou des événements précis présentés de façon vivante et de sorte à éveiller des sentiments.

Par-dessus tout, l'histoire doit saisir le sentiment et la volonté des étudiants. Ils doivent être capables d'expérimenter une relation avec les individus historiques et avec les façons de vivre des différentes régions. Nous ne devons pas nous limiter à décrire les personnes. Nous pouvons décrire la vie dans une ville du 12^e siècle, mais ce que nous disons doit pénétrer le sentiment et la volonté des enfants. Ils doivent être capables de vivre les événements, se formant ainsi eux-mêmes intérieurement en suscitant leurs propres sympathies et antipathies, parce que leurs sentiments et volonté sont stimulés (Steiner 2004a, p. 153).

Il est toujours important, selon Steiner, d'intégrer un élément ou une forme artistique dans l'enseignement, mais il faut aussi, quand il s'agit d'histoire, parvenir à éveiller un sens du temps qui permette aux enfants de se lier aux personnages et aux événements. L'enseignant pourra toujours trouver une façon personnelle d'y arriver, mais Steiner donne un exemple, que nous actualisons ici, dans lequel il interpelle les enfants : vous êtes nés en 2000, vos parents sont nés en 1970 et vos arrière-grands-parents en 1940 et leurs parents en 1910. « Les étudiants commencent alors à réaliser que trois ou quatre générations représentent environ cent ans » (Steiner 2004a, p. 151). On peut ainsi calculer environ combien de générations nous séparent du personnage en gardant un bras de distance entre eux pour représenter le défilé des générations. « Ainsi, l'espace devient temps » (Steiner 2004a, p. 152). En procédant d'une façon vivante, celle-ci ou une autre, l'histoire prend un visage moins abstrait; « les enfants commencent à voir qu'ils sont parties de l'histoire »; les personnages historiques sont vus « comme s'ils étaient des ancêtres » (Steiner 2004a, p. 152).

Quand il s'agit d'éducation, il n'est pas juste de croire qu'on doive se limiter à n'enseigner que des choses que l'enfant pourra comprendre entièrement tout de suite. Dans la mesure où les symboles et les images qu'on utilise sont justes, il peut toujours rester quelques incompris qui s'éclaireront avec le temps. À ce sujet Steiner aime bien citer l'ouvrage de Jean Paul (Johann Paul Friedrich Richter) sur l'éducation :

Ne craignez pas de n'être pas compris; votre air, votre ton et l'irrésistible besoin de comprendre éclaircissent la moitié d'une phrase difficile, et avec le temps cette moitié aide à faire comprendre l'autre. Le ton est pour les enfants, comme pour les Chinois et les gens du monde, la moitié du langage. Songez qu'ils apprennent à comprendre leur langue avant que de la parler, ainsi que nous comprenons le grec ou n'importe quelle autre langue étrangère avant de la parler. Ayez confiance dans l'œuvre du temps et de la logique. Un enfant de cinq ans comprend les mots : « cependant », « sans doute », « pourtant », « au contraire », « certainement »; et pourtant, essayez donc d'en donner une explication, non seulement à l'enfant, mais au père! Dans le seul « sans doute » il y a un petit philosophe! Puisque l'enfant de huit ans est compris de l'enfant de trois ans, pourquoi voulez-vous resserrer votre langage dans son balbutiement? Devancez-le toujours de quelques années par

votre langage (le génie ne nous devance-t-il pas dans les livres de bien des siècles)? Parlez à l'enfant d'un an comme s'il en avait deux, et à ce dernier comme s'il en avait six [...]. Que l'éducateur, au lieu d'attribuer toute connaissance aux enseignements, se souvienne que l'enfant porte déjà en lui tout son monde spirituel (c'est-à-dire les idées morales et métaphysiques) et que le langage, avec toutes ses images sensibles, ne sert qu'à éclaircir ce monde intérieur (cité dans Steiner 2008b, p. 48-49).

On ne doit donc pas se priver de parler de phénomènes que les enfants ne peuvent pas comprendre entièrement. Ce qu'il ne faut pas, c'est solliciter des forces qui ne sont pas encore disponibles, parce qu'elles sont occupées à autre chose : à modeler le corps, à assurer la croissance de l'enfant. Si on s'adresse à l'intellect avant qu'il ne soit mûr, avant la puberté, en soumettant à l'enfant des concepts abstraits, on fait appel à une faculté qui n'est pas disponible; l'enfant ne pourra pas comprendre plus tard ce qui s'adresse seulement à sa tête. Les activités artistiques, la peinture, la musique, le modelage, mais aussi la littérature sont toutes porteuses d'enseignements que l'enfant comprend sans en avoir conscience, parce qu'elles pénètrent en lui par la sphère des sentiments. Il en est de même de ce qui lui est présenté en images.

5.4.1.3 De 12 à 14 ans

C'est au beau milieu du processus de transformation des organes rythmiques que commence la troisième étape de ce deuxième septénaire, autour de 12 ans pour se terminer à la puberté. Vers 12 ans, écrit Steiner, « se fait jour chez l'enfant la faculté d'amener dans la sphère de la pensée ce qui ne voulait auparavant qu'être éprouvé d'une façon conforme à l'imagination sur un mode musical, rythmique, selon la mesure » (Steiner 1988a, p. 212). C'est-à-dire que l'enfant quitte peu à peu la sphère de l'imagination pour entrer dans celle de la pensée logique, plus abstraite. Osterrieth dit de cet âge qu'il correspond à « la fin de l'enfance » (Osterrieth 1976, p. 248). Piaget l'appelle la période des « opérations formelles », qui se développe jusqu'à 16 ans environ : « elle se caractérise par la capacité d'appliquer des opérations [...] non seulement aux objets, mais aussi aux idées et aux hypothèses » (Bee et Boyd 2011, p. 263).

Entre 11 et 12 ans, écrit Steiner, « une importante transformation s'accomplit en l'homme. [...] Ce qui habite le système rythmique et le système circulatoire rayonne vers le système osseux, vers le squelette tout entier » (Steiner 1997a, p. 105-106). On observe, en effet, autour de 10-12 ans chez les filles et 12-14 ans chez les garçons, une brusque poussée de croissance qui concerne surtout les membres. « Ce sont d'abord les mains et les pieds qui arrivent à maturité. Suivent les bras et les jambes, le tronc étant la partie qui se transforme le plus tardivement » (Bee et Boyd 2011, p. 245). Cette poussée de croissance se déroule pourtant de façon particulière, car la musculature continue à se développer à son rythme alors que les os grandissent plus vite. « C'est la raison pour laquelle les os prennent dans les bras, et surtout

dans les jambes, un supplément de poids qu'ils n'avaient pas auparavant » (Kranich 2006a, p. 224). C'est ce qui explique l'allure un peu gauche et lourde des adolescents, qui semblent très maladroits avec leur corps. Il y a, dans ce processus de croissance, une forme de « *descente* de l'adolescent dans le champ d'action de la pesanteur » (Kranich 2006a, p. 226)²⁰⁶. Ce surplus de poids dans les membres oblige le jeune à un effort volontaire pour se mouvoir et même pour garder son équilibre. H.A. Witkin a pu observer ce changement dans l'équilibre chez l'enfant : « At 8 and 10 years of age, children are very strongly influenced by the prevailing visual field, but by 13 years they achieve a market degree of independence of the field » (cité dans Kranich 2006a, p. 227). Plus jeunes, les enfants s'appuyaient sur leur champ visuel et développaient leurs mouvements à partir de leur intériorité. Après 12 ans, écrit Steiner « vous observerez qu'ils posent les pieds en essayant toujours de trouver leur équilibre : ils ressentent intérieurement l'équilibre obtenu par les systèmes de leviers, ils éprouvent la nature mécanique du squelette » (Steiner 1997a, p. 106). Leur rapport à l'environnement s'en trouve complètement modifié, ils ressentent davantage l'effet de leurs mouvements dans l'espace, et par ce vécu intérieur de la mécanique et de la dynamique, ils expérimentent le rapport de causalité. « Après la 12^e année, le squelette qui s'installe dans le monde extérieur domine le système musculaire [...]. La conséquence en est que l'être humain dispose maintenant intérieurement d'une compréhension vécue de la relation de cause à effet, de la force, de ce que nous ressentons comme la verticale, l'horizontale, etc. » (Steiner 1997a, p. 106).

C'est grâce à ce vécu que l'enfant peut désormais saisir par sa pensée le principe de causalité. Cette transformation corporelle est donc directement liée à un développement de la pensée, mais aussi de la volonté. En effet, nous avons déjà souligné l'implication constamment renouvelée du Moi dans la quête de la verticalité. Chacun peut d'ailleurs éprouver la facilité de laisser le corps se détendre dans un mouvement de relâchement de la colonne vertébrale et l'effort nécessaire pour garder une posture vraiment droite. Dans son jeune âge, c'est par une volonté inconsciente de son individualité spirituelle que l'enfant acquiert la verticalité. À l'adolescence, il doit l'acquérir consciemment; c'est pourquoi on parle de la « naissance de la volonté dans les forces objectives de la pesanteur » (Kranich 2006a, p. 227). Cela signifie, souligne Steiner, que vers 12 ans « l'être spirituel et psychique, qui est auparavant beaucoup plus intériorisé, gagne le système osseux » (Steiner 1997a, p. 106). À partir de ce moment, le jeune qui doit trouver les forces en lui-même, en son propre centre, se sent plus indépendant de son environnement. Il éprouve le besoin d'exprimer son propre point de vue sur le monde. Néanmoins, il

²⁰⁶ « La poussée du squelette [...] commence au niveau des pieds. Quelques mois plus tard, elle atteint les jambes (tibia et péronés), puis, au bout de six mois, les cuisses (fémur) et ce n'est qu'un an après avoir débuté dans les pieds que l'accélération de la croissance atteint le tronc. Cette *descente* de l'adolescent dans le champ d'action de la pesanteur s'effectue par étapes, de façon centripète : partant d'en bas, de la terre, la gravitation pénètre toujours plus profondément dans l'être humain; elle sépare d'abord les pieds et la main du reste de l'organisme et les insère énergiquement dans l'action des forces terrestres » (E.M. Kranich, *L'enfant en devenir*, 2006a, p. 226).

s'agit là d'un phénomène qui se développe progressivement pour aboutir plus clairement à la puberté. À partir de 12 ans :

vient briller, comme par anticipation, ce qui apparaîtra complètement avec la puberté : la vie des pensées, la vie du jugement, qui est liée à l'activité pensante au sens le plus strict du terme – tandis qu'entre le changement de dentition et la puberté la vie est liée au ressentir, et avant le changement de dentition au vouloir déployé intérieurement, qui à cet âge n'obéit pas à des pensées, mais à l'imitation de ce qui se présente au corps de l'extérieur. Mais avec ce qui se présente ainsi de l'environnement au corps de l'enfant, c'est aussi l'élément moral, le spirituel qui vient s'ancrer dans son corps (Steiner 1993b, p. 132).

5.4.1.3.1 Éléments du programme

Le monde minéral

Pour l'enfant de 7 à 9 ans, tout ce qui existait était doué d'âme, et il fallait s'adresser à lui en animant tous les phénomènes de son entourage; à partir de 9-10 ans, il ressent son Je et peut distinguer ce qui est vivant de ce qui est doué d'âme; à partir de 12 ans environ, il fait l'expérience de ce qui, en lui, est le plus minéralisé. Il devient capable de percevoir la différence entre ce qui est animé, ce qui est vivant et ce qui est mort, c'est-à-dire ce qui est régi par la loi de la causalité. On peut donc, à partir de ce moment, introduire très progressivement l'étude du monde inanimé, des minéraux, et des phénomènes physiques et chimiques. Cependant, soutient Steiner, il faut encore aborder cette étude à partir du monde vivant et en lien avec lui. Ainsi, explique-t-il, pour ne pas étudier les minéraux isolément, on peut, par exemple, commencer par décrire la montagne dans son environnement plus large, auquel elle donne du relief; considérer donc la montagne puis les terres et la végétation abondante à ses pieds avant de montrer qu'avec l'altitude, les plantes sont plus clairsemées. On peut alors parler aux enfants de l'aridité du sol et souligner la présence de substances minérales (Steiner 1991a, p. 109). Ce n'est qu'après avoir décrit ainsi la montagne qu'on peut montrer aux enfants un minéral qu'on y trouverait si on allait y faire une expédition. On pourra procéder ainsi pour quelques minéraux provenant de différentes régions avant de passer à leur étude propre. L'important, souligne Steiner, « c'est qu'ici encore on parte du tout, et non d'une partie » (Steiner 1991a, p. 109).

La physique et la chimie

Dans le cas des phénomènes physiques également Steiner recommande de ne pas aborder directement les concepts abstraits, mais de partir de la vie. Il ne faut pas, dès le départ, dans l'exemple du levier, dire qu'il est « formé par une barre posée sur un point d'appui et qu'une force s'exerce sur chacun des bras » (Steiner 1991a, p. 109). Il suggère de partir d'un exemple concret, d'évoquer, par exemple « une boutique quelconque dans laquelle on pèse à l'aide d'une balance. Ensuite – mais pas avant –, passer à la notion

d'équilibre, et aussi de poids, de pesanteur » (Steiner 1991a, p. 109). Bien sûr, ici, Steiner ne parle pas de nos balances électroniques qui ne permettent plus aux enfants d'observer leur mécanisme, mais il existe encore des balances à poids qu'on peut utiliser pour combler cette lacune dans l'expérience vécue des enfants d'aujourd'hui.

Si, au lieu de procéder ainsi, à partir du vivant, on aborde ces questions de façon abstraite, écrit Steiner, « l'enfant se fatigue facilement pendant la classe. Mais il ne se fatigue pas quand on part de la vie » (Steiner 1991a, p. 110). S'il en est ainsi, c'est parce que quand on part de la vie, quand le maître réussit à insuffler la vie à son enseignement, on touche alors l'enfant dans sa volonté, mais surtout dans ses sentiments, dans son système rythmique.

5.4.1.3.2 La fatigue

Ici, quand Steiner parle de fatigue, il oppose le système nerveux, lié à la fatigue intellectuelle, au système rythmique, qui ne se fatigue jamais. Concernant le système rythmique, il faut bien comprendre que la fatigue dont il s'agit est liée à une activité normale. Lors d'un exploit sportif, le cœur accélère et on peut avoir l'impression qu'il se fatigue; néanmoins, il n'arrêtera pas de battre quand le corps de l'athlète sera au repos, et le lendemain, ses muscles seront endoloris et non son cœur ou ses poumons qui ont dû accélérer la cadence. Dans la vie quotidienne, après un travail intellectuel prolongé, nous ressentons de la fatigue, de même qu'après un travail musculaire prolongé, mais nous ne ressentons pas de fatigue du fait que notre cœur batte ni du fait de respirer toute la journée et ce n'est pas pour reposer notre cœur ou nos poumons qu'il nous faut dormir. C'est en sollicitant la tête, le système neurosensoriel ou quand on fait trop appel aux forces du métabolisme, aux forces musculaires qu'on épuise l'enfant selon Steiner. Le système rythmique, lui, ne se fatigue jamais, le cœur ne s'arrête jamais de battre, ni les poumons de respirer. Or, Steiner considère qu'il est très important de ne pas fatiguer indûment les enfants, c'est-à-dire de ne pas leur imposer une fatigue intellectuelle qui affecte leur santé. C'est la raison pour laquelle il insiste pour que l'enseignement soit vivant.

Ce thème de la fatigue intellectuelle a donné lieu à des recherches, menées par Alfred Binet et Victor Henri, et à la publication de leurs résultats en 1898. Les deux chercheurs avaient mené des expériences auprès des élèves, directement à l'école, parce qu'il existait à cette époque, en France, une controverse au sujet du surmenage intellectuel. Ils en arrivèrent à la conclusion qu'il leur faudrait mener des recherches plus approfondies afin de pouvoir déterminer, non seulement d'un point de vue théorique, mais par l'expérimentation, la différence entre une fatigue normale, dont les enfants se relèvent par un

simple repos, et la fatigue anormale ou pathologique, dont la réparation nécessite des conditions exceptionnelles (Binet et Victor 1898, p. 386). Néanmoins, leur ouvrage s'ouvrait sur la reconnaissance d'effets physiologiques liés au travail intellectuel :

Les effets produits par le travail intellectuel peuvent être divisés en deux groupes : d'une part, il se produit des modifications dans les fonctions physiologiques de l'organisme, telles que la circulation, la respiration, la température, l'alimentation, les sécrétions : ce sont les effets physiologiques; d'autre part, le travail intellectuel produit une fatigue de l'attention plus ou moins forte et influe sur différentes fonctions intellectuelles et morales : ce sont les effets psychologiques. Tous ces effets seront plus ou moins accentués suivant la durée et l'intensité de l'effort mental (Binet et Victor 1898, p. 39).

Le travail intellectuel se distingue, selon Binet et Victor, par la prédominance de « la concentration de l'attention et le jeu de l'intelligence » (Binet et Victor 1898, p. 31). Sans pouvoir établir la mesure normale, ils reconnaissent l'effet nuisible « sur l'organisme entier », d'un travail intellectuel trop intense (Binet et Victor 1898, p. 33). La volonté des deux chercheurs de poursuivre leurs investigations ne semble pas avoir pu se réaliser, du moins nous n'avons pas réussi à trouver de documents à ce sujet. Toutefois, en 1976, en France, Guy Vermeil publie aussi un livre sur *La fatigue à l'école* qu'il introduit comme suit : « Comme médecin d'enfants, je constate tous les jours les méfaits du système scolaire sur la santé et l'équilibre mental des enfants. La proportion des motifs d'ordre scolaire dans les demandes de consultation n'a pas cessé de croître au cours des 20 dernières années; les difficultés scolaires sont devenues un problème de Santé publique » (Vermeil 1976, p. 13).

Les symptômes de la fatigue sont multiples et divers, sans toutefois être spécifiques écrit Vermeil. Ils se manifestent souvent par des signes « indirects » dont il donne quelques exemples qu'on peut résumer comme suit : « Les modifications du comportement sont très fréquentes [...] les troubles du sommeil sont fréquents aussi [...], les troubles de l'appétit ne sont pas rares, [...] apparition, réapparition ou augmentation de tics [...] asthme, migraine, exéma. [...] Souvent aussi la fatigue va se traduire par des signes organiques qui font craindre une maladie : pâleur, yeux cernés, maux de tête, maux de ventre, etc. » (Vermeil 1976, p. 18). Cette diversité de symptômes, le fait qu'ils ne soient pas spécifiques et que leurs manifestations varient d'un enfant à l'autre n'est pas de nature à faciliter l'étude de la fatigue de l'enfant et de son origine. Pourtant, Vermeil insiste pour que les personnes responsables de l'enfant considèrent tous les aspects de sa vie pour déterminer la source de ses maux, y compris l'école : « Il est d'une importance capitale d'étudier l'école en tant que source de fatigue » écrit-il (Vermeil 1976, p. 20). Dans son chapitre consacré à la fatigue nerveuse et aux moyens connus de la mesurer, il arrive à des conclusions similaires à celles de Binet :

De cet aperçu des méthodes les plus importantes auxquelles on a eu recours pour mesurer la fatigue nerveuse, il ressort d'abord que, comme l'écrit H. Schmidtke, « nous ne sommes pas en mesure actuellement d'établir des tableaux, des formules ou des facteurs permettant de calculer les effets fatigants d'un travail, ni de déterminer un ordre de grandeur du besoin de repos causé par un travail non corporel ». Il insiste, dans ses commentaires, sur **l'importance majeure des motivations personnelles et des structures de la personnalité, éléments qui échappent à tout moyen de mesure** (Vermeil 1976, p. 40 c'est moi qui souligne).

Les études dont il est question sont faites sur des adultes. Pour ce qui concerne les enfants, la situation n'est pas plus simple, car là aussi les facteurs individuels s'ajoutent à ceux relatifs au temps passé à l'école, à la nature du travail et de l'effort demandé à l'enfant ainsi qu'à l'organisation plus générale de sa journée, incluant le nombre d'heures de sommeil. Nous ne nous attarderons pas sur toutes les propositions de Vermeil, qui plaidait pour une transformation générale du système scolaire, estimant que la « fatigue scolaire se rattache à trop de facteurs pour qu'on puisse le résoudre par des modifications de détail » (Vermeil 1976, p. 134). Ce qui nous intéresse, c'est le constat du phénomène de la fatigue des élèves, la difficulté de l'évaluer et l'attention qui lui est accordée dans l'optique de régler le problème. Nous avons vu ici que le sujet avait été abordé à la fin du XIX^e siècle, comme un enjeu majeur, qui ne semble pas avoir suscité beaucoup de travaux de recherche par la suite si on se fie aux références de Vermeil. Depuis le livre de Vermeil, le problème de la fatigue intellectuelle ne semble pas faire partie des préoccupations en éducation, hormis pour ce qui concerne les périodes d'examen et le stress qu'elles induisent, qui auraient un effet vérifié sur le système immunitaire (Jensen 2001, p. 55). Quoique cela n'ait pas incité à renoncer à l'imposition des examens. Dans un livre consacré à l'épuisement scolaire des jeunes, Annie Poisson, intervenante en milieu scolaire, souligne le peu de reconnaissance accordé à la fatigue liée au travail intellectuel, comparativement à celle associée à l'effort physique. Pourtant, soutient-elle « de trop travailler intellectuellement n'énergise pas et occasionne, au contraire, une grande fatigue » (Poisson 1992, p. 30). Une fatigue dont on se remet plus difficilement que la fatigue physique et qui peut engendrer des difficultés à dormir, des maux de tête et de cœur. Les constats de Poisson sont similaires à ceux évoqués précédemment par Binet et Vermeil.

Or, ces maux sont encore courants chez les enfants et souvent associés au « mal d'école », comme l'écrit l'orthopédagogue et psychoéducatrice Marie-Claude Béliveau : « mal de cœur, mal de ventre, “mal d'école”... des petits bobos d'enfants qui tournent parfois au drame lorsqu'ils se conjuguent au quotidien » (Béliveau 2002, p. 13). Toutefois, on ne les associe pas à de la « fatigue intellectuelle ». Selon Béliveau, souvent, les enfants souffrant de ces maux « ont du mal à apprendre ou à s'adapter à l'école pour des raisons d'ordre affectif qui finissent souvent par entraver l'actualisation de leur potentiel cognitif » (Béliveau 2002, p. 13). C'est donc la sphère de l'affectivité qui doit être examinée selon elle, afin d'aider les enfants à se maîtriser. Les problématiques sont multiples, certes, et Béliveau le souligne, bien

qu'elle accorde une attention particulière à l'idée que les enfants doivent « s'adapter » à l'école et que les parents devraient les y inciter.

Cette association des maux des enfants à des problèmes d'ordre affectif nous rappelle la difficulté, soulignée par Vermeil, de distinguer l'origine psychologique ou physiologique de la fatigue nerveuse (Vermeil 1976, p. 40-41). Dans le même sens, plusieurs études sur la fatigue cognitive menées auprès d'adultes, bien qu'elles soulignent elles aussi la difficulté de définir clairement le concept de fatigue, laissent entendre qu'il est difficile d'établir un lien direct entre l'effort ou la durée et le taux de fatigue. Il ressort plutôt que la fatigue cognitive relève de facteurs subjectifs, tels les « buts », les « priorités », la « motivation », la « valeur » accordée à l'objet d'attention (Ackerman 2011). Ce qui signifie que dans le cas d'une tâche ou d'un objet d'étude qui capte l'intérêt, la fatigue cognitive se présente moins rapidement. Il y a donc, ici aussi, des considérations de nature psychologique qui interfèrent sur un phénomène physiologique.

C'est à cela que Steiner réfère quand il dit : « l'enfant se fatigue facilement pendant la classe. Mais il ne se fatigue pas quand on part de la vie » (Steiner 1991a, p. 110). Quand l'enseignant part de la vie, quand son enseignement est vivant, il s'adresse à la sphère des sentiments, à l'âme, à la psyché de l'enfant. Il s'adresse à lui de façon à éveiller son intérêt en lui permettant de se relier à la matière enseignée. Il s'agit ici d'assurer la cohérence que nous inscrivons plus tôt au fondement de la santé, car si l'enfant ne se sent pas lié à ce qu'il apprend, son univers est scindé, il n'est plus cohérent.

Cependant, quand les enseignants s'adressent aux enfants en recourant à des concepts abstraits, quand ils font appel essentiellement à leur intellect, ils laissent de côté la sphère affective de l'enfant. Qu'il s'agisse, pour l'enfant, de perdre les repères liés à l'amour parental ou d'être convoqué intellectuellement par un langage abstrait, dans les deux cas, la sphère affective est délaissée et il peut en résulter des maux de cœur ou des maux de tête, ceux dont parle Béliveau. Plutôt que de reporter le problème sur les élèves et de prodiguer des conseils afin de les aider à gérer le stress inhérent au système scolaire, Annie Poisson propose la recherche d'un meilleur équilibre à l'école. En effet, selon elle le problème vient de ce que le système scolaire insiste trop sur le travail intellectuel « au détriment du corps physique et de l'affectivité » (Poisson 1992, p. 32). Il s'agit donc de rétablir l'équilibre entre les trois. En ce sens, elle rejoint Steiner qui revendique aussi cet équilibre. Toutefois, pour ce dernier, l'équilibre ne se trouve pas simplement dans une répartition des matières, mais dans la façon d'enseigner. L'enseignement vivant, celui qui sollicite l'être dans son entier en éveillant non seulement la

pensée, mais aussi le sentiment et la volonté, contient cet équilibre. C'est aussi le meilleur moyen de réussir à capter l'attention des enfants. En effet, Eric Jensen rapporte des différences importantes quant à la durée et au degré d'attention des enfants selon certains facteurs. Parmi ces facteurs, certains permettraient d'augmenter la motivation et l'attention « de 10 à 90 minutes », ce sont : « personnaliser le contenu, le relier à la famille, au voisinage, à la ville, aux étapes de la vie, à l'amour, à la santé, etc. [...] Faire intervenir; les émotions, le dynamisme, les mouvements » (Jensen 2001, p. 49). À l'inverse, les facteurs susceptibles d'augmenter « l'apathie » et le « ressentiment », tout en ne retenant l'attention que « 10 minutes ou moins », sont : « impersonnel, inutile, hors contexte [...], ne sert qu'à réussir un examen [...], loin de la réalité, peu d'interactions, théorie didactique, position assise et vidéo » (Jensen 2001, p. 49). Voilà qui apporte un tout autre éclairage au concept de fatigue à l'école.

Il est toutefois important de préciser que la fatigue dont Steiner veut préserver l'enfant est strictement la fatigue intellectuelle issue d'un déséquilibre dans la sollicitation des forces intérieures. En effet, pour Steiner, la fatigue est importante, il faut que l'être humain se fatigue et qu'il s'endorme le soir en raison de cette fatigue. Les enfants aussi doivent ressentir la fatigue et être conviés à se fatiguer à l'école. Seulement, il ne doit pas s'agir d'une fatigue issue d'un déséquilibre, mais d'une saine fatigue qui vient de ce que l'être s'est engagé tout entier dans l'effort de l'apprentissage. Steiner s'inscrit d'ailleurs en faux contre ceux qui voudraient que l'enseignement ressemble à un jeu et que les enfants s'amuse à l'école. « Par un simple “apprendre-en-s'amusant”, toute l'enfance d'un être peut être corrompue. Car il est nécessaire que l'homme fatigue aussi son âme sur quelque chose » (Steiner 1989a, p. 117). Les enfants doivent apprendre à s'investir dans leurs activités, à faire des efforts, même pour des choses qui ne leur font pas d'emblée plaisir. C'est le travail et la responsabilité de l'enseignant, comme nous le verrons plus loin, d'amener l'enfant à s'engager de lui-même dans des tâches qui lui donnent de la peine.

Il ne s'agit donc pas d'épargner toute fatigue à l'enfant, mais de s'adresser à lui de façon vivante pour faire en sorte que la fatigue vienne moins vite et implique son être entier, d'une part. D'autre part, comme il arrive presque inévitablement qu'on sollicite davantage l'intellect, il s'agit de savoir doser, de savoir quand s'arrêter. Ce qui nous amène à rappeler la difficulté, soulignée plus haut, de mesurer la fatigue et le fait qu'elle varie selon les individus. Le seul moyen d'y arriver, à moins de brancher les élèves sur des machines testant leurs signes vitaux, est de connaître les enfants auxquels on s'adresse. La connaissance de la nature humaine est ici fondamentale, mais aussi celle relative aux individus. L'enseignant doit être attentif à la santé de ses élèves et, nous l'avons vu, plusieurs signes extérieurs peuvent donner des indices de la fatigue des enfants. Steiner recommande aux enseignants de s'assurer

que les enfants ont toujours de belles joues roses, et non pas un teint blême. Sans quoi ils doivent se questionner sur leur enseignement et rétablir un meilleur équilibre.

L'art

La quête d'équilibre entre l'aspect intellectuel et les autres dimensions, volontaire et affective, de l'être humain acquiert une nouvelle dimension à cet âge où l'enfant doit apprendre les lois abstraites qui régissent le monde sensible. Il nous faut, soutient Steiner, créer un contrepoids. C'est-à-dire qu'il est important de s'assurer que les lois abstraites, la relation de cause à effet, ne deviennent pas pour l'enfant l'unique repère pour appréhender le monde et la vie. Ce contrepoids, c'est de la compréhension de l'art qu'il viendra, une compréhension qui découle du travail d'éducation artistique entrepris depuis déjà quelques années. En effet, il ne faut pas voir tout cet enseignement artistique simplement en termes de développement de la créativité. La formation artistique, telle que la conçoit Steiner, participe à l'élaboration de sa vision du monde et en cela, elle concerne l'être tout entier. Par le travail artistique, le travail de la couleur dans la peinture, l'exploration des formes et de leur métamorphose dans le dessin, l'enfant élargit son sens de l'observation. Le modelage aussi peut faire beaucoup, selon Steiner, si on prend la peine d'y introduire les enfants vers 9-10 ans, car cela leur permet de prendre conscience de certaines dimensions des objets auxquelles la plupart des gens ne font pas attention.

Si les enfants doivent apprendre à observer correctement, c'est vraiment bien pour eux de commencer, aussi tôt que possible, à modeler, amenant ce qu'ils voient avec leur tête et leurs yeux dans le mouvement de leurs doigts et de leurs mains. Ainsi, nous n'éveillons pas seulement leur goût pour les qualités artistiques autour d'eux — soit dans l'arrangement de la pièce —, et le dégoût pour ce qui n'est pas artistique, mais ils commencent aussi à observer les choses dans le monde qui devraient couler dans les cœurs et les âmes humaines (Steiner 2004a, p. 181).

En outre, la pratique artistique favorise le développement de la volonté de l'enfant, qui doit s'appliquer pour parvenir à de bons résultats. Si les arts plastiques sont plus individualistes et impliquent surtout l'enfant dans son rapport à sa propre œuvre, le chant choral et la musique d'ensemble exigent un investissement personnel — les répétitions pour parvenir à maîtriser l'instrument, l'attention à bien suivre la partition, qu'elle soit écrite ou mémorisée — qui s'intègre dans une quête d'harmonie collective et, en ce sens, contribuent à développer des qualités humaines.

On peut comprendre, à la lumière de ce qui précède, que pour Steiner l'enseignement des arts ne constitue pas une forme de réconfort permettant d'adoucir le vécu scolaire des élèves²⁰⁷. Les arts ne sont pas des « faire valoir » d'une éducation pour laquelle les savoirs constituent l'objectif véritable. Ils portent en eux leurs valeurs propres. En introduisant les enfants aux arts par la pratique, on leur offre la possibilité de développer certaines habiletés techniques et connaissances de base, mais ils acquièrent également une compréhension intérieure, vivante, de l'activité artistique et de la constitution des objets qui les entourent. Ce qui permet par la suite d'amener les enfants à une autre forme de compréhension de l'art, en leur enseignant comment ceux-ci se sont développés au cours de l'histoire humaine, et les motifs artistiques caractéristiques des différentes époques jusqu'à en arriver aux tendances actuelles. Cette compréhension de l'art et de son évolution participe à l'éveil de la sensibilité de l'enfant et contribue ainsi à « développer les qualités essentielles à l'instruction morale » (Steiner 2004a, p. 182). Car pour Steiner, l'instruction morale ou religieuse ne doit jamais reposer sur des injonctions, mais sur l'éveil de la sensibilité²⁰⁸. Cette compréhension de l'art peut, selon Steiner, transformer les relations humaines. Car, après tout, écrit-il « quelle est l'essence de la compréhension du monde? C'est l'habileté à rejeter, au bon moment, les concepts abstraits au profit d'une véritable compréhension du monde » (Steiner 2004a, p. 182).

L'histoire

La recherche, dans l'art, d'un contrepoids à la science, souligne l'importance que Steiner accorde au fait de conserver et de limiter l'application stricte de la causalité au domaine de l'inorganique auquel elle appartient. Cette limitation exige également d'éviter l'enseignement prématuré des lois naturelles, c'est-à-dire avant l'âge auquel l'enfant peut les comprendre, et d'être attentif à ce qu'on enseigne aux enfants dans les autres matières. Par exemple, en histoire, il est important, selon Steiner, d'attendre 12 ans avant

²⁰⁷ Dans un article consacré à l'esthétique dans la formation éducative, Alain Kerlan observe que depuis la fin des années 1960, « dans le monde occidental, aux États-Unis et en Grande-Bretagne, en France et au Québec notamment, l'art et l'esthétique voient leur importance éducative progressivement promue dans le discours pédagogique et les politiques éducatives ». Prenant pour exemples quelques expériences françaises, il remarque néanmoins, dans le cas de l'enseignement primaire et secondaire, que les enseignants qui s'accrochent à l'idée d'introduire des activités artistiques refusent néanmoins de « prolonger ces pratiques et leurs effets dans l'ordinaire de l'enseignement, dans le cours régulier ». Les pratiques artistiques, selon eux, « n'ont de sens que dans les marges de l'école et au profit des apprentissages et du métier d'élève qu'il s'agit de conforter, de restaurer. Bref, l'esthétisation de l'école ne serait qu'une concession stratégique, n'entamant en rien quant au fond le projet moderne, une forme de ruse pédagogique, si on veut » (A. Kerlan, « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne » 2007, p. 90).

²⁰⁸ « The important thing to keep in mind is that, between the change of teeth and puberty, we must never indoctrinate morality and religion into children dogmatically, but by working on their feeling and perception according to this period of life. Children must learn to delight in goodness and to loathe evil, to love goodness and hate wickedness » (R. Steiner, *A Modern Art of Education*, 2004a, p. 189). Il ne faudrait pas déduire de cet extrait que R. Steiner estime qu'il est justifié d'éduquer à la morale par le recours à l'injonction dans la petite enfance et après la puberté. Il faut garder à l'esprit qu'avant le changement de dentition, les enfants apprennent par imitation et sont peu affectés par les injonctions alors qu'après la puberté, ils sont davantage en mesure de résister aux injonctions et de réclamer des explications. Nous verrons plus loin comment R. Steiner présente le rapport à la morale après la puberté.

d'aborder les liens qu'on peut faire entre les événements et les phénomènes historiques, les grandes impulsions de l'histoire. « Les idées historiques, les impulsions qui traversent la vie historique, qui sont agissantes dans des formes sociales, sont [...], bien qu'elles soient toutes différentes dans le domaine de l'histoire, pour ainsi dire le squelette de l'histoire, tandis que sa chair, ses muscles, ce sont les hommes vivants avec leurs biographies et les événements concrets immédiats de l'histoire » (Steiner 1988a, p. 280). Steiner recommande d'enseigner d'abord les contributions humaines à l'histoire et les événements concrets de la même façon qu'il préconise l'enseignement de l'univers des plantes et des animaux avant celui des minéraux et des lois physicochimiques. Ceci parce que, soutient-il, si on traite la science inorganique avant d'aborder le vivant, l'enfant développe la tendance à tout envisager sous l'angle des lois naturelles, de la causalité. Cette façon de faire était déjà bien ancrée au début du XX^e siècle et l'est davantage aujourd'hui.

Comme cela est entré dans l'éducation, on a un large public pour cette opinion qu'il faut chercher partout des lois naturelles et qu'on ne doit pas parler d'impulsions historiques qui soient de nature directement spirituelle; et certes, ceci réagit sur les principes d'éducation. On dresse l'enfant tant et si bien qu'il acquiert une forte croyance en ce qui est du domaine de la physique et de la chimie et qu'il la reporte sur l'ensemble de sa conception de l'univers (Steiner 1988a, p. 280).

Il faut pouvoir faire en sorte que l'enfant soit en mesure de faire la distinction entre ce qui procède des lois naturelles, et ce qui procède des lois sociales, ou de la créativité humaine. Pour ce qui concerne l'histoire, on a souvent tendance à oublier l'humain et à présenter les événements de façon théorique et distante, en suivant l'ordre chronologique, dont on tente d'extraire l'expression d'un lien de cause à effet²⁰⁹. Pour Steiner, l'enseignement de l'histoire, du moins à cet âge, ne doit pas paraître arbitraire, et pour cela, il ne doit pas se limiter à étudier un thème et doit permettre à l'enfant de saisir l'importance de ce qui est traité. Comme pour toutes les autres matières, il s'agit, ici aussi, de prendre prétexte de l'histoire pour soutenir l'épanouissement de l'enfant. À cet âge, il commence à vouloir développer son propre point de vue, à se distancier face aux adultes, à prendre doucement sa place dans le monde. Le jeune a encore tout à apprendre de ce monde dans lequel il vit et ce qu'il faut, selon Steiner, c'est prendre appuie sur l'histoire actuelle, sur ce qui est encore vivant à notre époque, mais nous provient des temps passés, afin de pouvoir dresser un lien entre les époques étudiées et le monde vécu. Sans ce lien, il peut paraître tout à fait arbitraire et même inutile aux enfants d'apprendre l'histoire ancienne.

²⁰⁹ Paul Veyne a bien démontré que la causalité à laquelle réfère l'histoire ne peut être conçue comme une loi scientifique, mais se rapporte plutôt au point de vue adopté : « Le nombre de causes découplables est infini, pour la simple raison que la compréhension causale sublunaire, autrement dit l'histoire, est description et que le nombre des descriptions possibles d'un même événement est indéfini » (*Comment on écrit l'histoire*, 1971, p. 117). Pour R. Steiner, les forces du devenir humain présentes dans les événements ne sauraient être perçues dans les phénomènes qui les précèdent « Si l'on regarde les vagues qui se succèdent à la surface de la mer, devra-t-on pour autant considérer chaque nouvelle vague comme l'effet de la précédente? Ne devra-t-on pas plutôt chercher dans les profondeurs de la mer la cause commune de la succession des vagues? Il n'en va pas autrement avec l'histoire. On néglige de voir le plus important si l'on ne prête attention qu'au rapport de cause à effet » (*Vers un renouveau de la pédagogie*, 2001, p. 256).

Steiner donne une illustration éloquente de ce qu'il entend par là, à l'aide de quelques lignes directrices relatives à l'enseignement de l'histoire de la Grèce antique.

Voyez-vous, les représentations universelles les plus vastes que nous avons, et dont, pour dire vrai, nous vivons en tant qu'hommes sur le plan de nos représentations, nous les avons en réalité reçues en héritage de l'époque grecque. Nous avons également reçu en héritage de l'époque grecque certains sentiments artistiques avec lesquels notre âme travaille encore aujourd'hui. Prenez les concepts les plus courants, ceux auxquels on a affaire tous les jours, par exemple les concepts de cause et d'effet, et surtout le concept de l'homme lui-même. Tout ce que sont nos concepts universels, ce sont les Grecs qui se sont efforcés de l'élaborer. Prenez le concept même d'histoire, ce sont eux qui l'ont établi les premiers. Ainsi nous pouvons embrasser du regard toute notre vie de représentation, nous découvrons que c'est un héritage de l'époque grecque. Par conséquent, nous pouvons, pour commencer, nous entretenir avec les élèves de façon tout à fait élémentaire sur notre patrimoine universel de représentations, sans tenir compte du fait qu'il s'est constitué en Grèce. Nous pouvons nous entretenir avec eux de l'époque présente et en rester là dans un premier temps; ensuite nous pouvons aborder librement un texte dramatique ou lyrique de façon à faire remarquer comment le drame par exemple se compose en actes, comment il est construit, comment il conduit vers une intrigue et s'achève par une résolution. Nous pouvons ainsi développer de façon tout à fait élémentaire le concept de catharsis. Il n'est absolument pas nécessaire de développer chez les enfants des représentations philosophiques complexes, mais nous pouvons développer le concept de catharsis en montrant à l'enfant comment dans le drame nos sentiments sont soumis à des tensions, comment nous sommes réellement entraînés dans des sentiments de pitié et de peur, et comment nous apprenons ainsi à acquérir un certain équilibre dans le ressentir face à la pitié et à la peur, chose que les Grecs ont tenu pour l'essentiel de l'art dramatique. [...] Nous pouvons alors leur montrer n'importe quelle œuvre d'art grecque, une effigie d'Aphrodite ou quelque chose de ce genre, et leur expliquer comment le Beau se révèle à travers cette œuvre, et ainsi de suite. Nous pouvons même aller jusqu'à expliquer la différence qu'il y a entre l'immobile et le mobile présents dans telle œuvre artistique prise séparément. Nous pouvons ensuite parler aux élèves de certaines représentations touchant à la vie publique, en lien avec ce que l'on retrouve encore aujourd'hui des concepts politiques fondamentaux déjà existants à l'époque grecque. Et lorsque nous nous sommes entretenus sur ces choses, nous pouvons commencer à présenter comme en un large panorama devant le regard des enfants ce qui forme le caractère fondamental de toute l'histoire grecque, de leur faire voir quel était le caractère propre des hommes qui vécurent en Grèce, et comment se déroulait chez eux l'organisation de la cité. Mais il est alors essentiel de leur montrer de quelle façon ce dont nous nous sommes entretenus dans un premier temps, c'est-à-dire ce qui de tout cela est encore vivant aujourd'hui, est apparu chez les Grecs, de leur montrer par exemple comment sont apparues chez les Grecs des choses comme l'art plastique, l'organisation de la cité, etc. (Steiner 2001, p. 247-248).

Ce qui importe avant tout, c'est donc de s'appuyer sur ce qui existe encore, ce qui est toujours vivant à notre époque, et de montrer d'où cela nous vient, de façon à ce que les enfants puissent se faire une représentation claire de la contribution de l'époque grecque à l'histoire de l'humanité. En procédant de façon analogue avec d'autres époques, d'autres civilisations, l'enfant prend conscience de ce que les gens qui y ont vécu ont réalisé de bien déterminé et qui perdure d'une certaine façon. Alors, souligne Steiner, « l'enfant acquiert par là une certaine garantie par rapport à son temps. Il se dit : notre époque aussi a quelque chose de bien déterminé à réaliser pour l'éternité! » (Steiner 2001, p. 249). De cette façon, non seulement l'enfant ressent un lien avec les époques étudiées, mais il développe un certain enthousiasme face à l'avenir.

Par la suite, on pourra faire le chemin inverse et parler de ce qui est présent aujourd'hui et ne l'était pas à l'époque grecque, par exemple le concept de dignité humaine et le concept d'individu, qui n'existaient pas chez les Grecs, pour lesquels les individus appartenaient à la cité et se partageaient en maîtres et esclaves (Steiner 2001, p. 252). Ce qui permettra aussi de poursuivre pour voir d'où provient cette évolution dans l'histoire. On pourra voir l'héritage du christianisme, celui des Romains, etc. Il ne s'agit donc pas de présenter une histoire causale, mais plutôt une histoire qui permette à l'enfant de ressentir de façon vivante ce qui le relie au passé et de pouvoir se positionner lui-même dans le monde et dans le mouvement vers l'avenir.

Ces quelques indications sont bien parcellaires, mais on peut percevoir que Steiner présente encore, ici aussi, la situation globale, il part du tout, il caractérise l'hellénisme de façon générale, avant d'en arriver aux phénomènes particuliers, aux événements. Cela répond à un principe que nous avons déjà présenté plus tôt, selon lequel dans la vie réelle nous procédons toujours ainsi. Nous voyons toujours la forêt avant l'arbre, l'être humain avant son visage, la maison avant la porte, etc. Dans le cas de l'enseignement, cette méthode a aussi l'avantage, précise Steiner, de s'assurer de ne pas être pris en fin d'année à tout bousculer pour terminer la matière. En effet, en partant d'une vue d'ensemble pour ensuite présenter des phénomènes et événements particuliers, on peut toujours en ajouter et aller plus en profondeur, mais il est aussi possible d'arrêter sans hypothéquer la compréhension générale. Tandis que si on procède inversement et que le temps ne permet pas de tout couvrir la matière, c'est la vue d'ensemble qui fera défaut, et non des détails faciles à trouver. Or, c'est la vue d'ensemble qui compte le plus pour comprendre l'histoire, et la seule façon de l'obtenir, c'est soit par des recherches approfondies hors de portée pour un enfant de cet âge, ou grâce à l'apport de leur enseignant.

La géographie

Avec cet approfondissement de l'enseignement de l'histoire, il devient important de recourir à la géographie pour montrer comment ce qui appartient à l'histoire « est dépendant de la terre, des conditions climatiques, de tout ce que la terre produit comme formes et structures selon ses lois dans ses différentes régions » (Steiner 2001, p. 260). Ainsi, on pourra établir des liens entre l'histoire de la Grèce et sa disposition géographique, son lien à la mer, etc. D'une certaine façon, écrit E.A. Karl Stockmeyer, la géographie « accompagne les autres matières en se transformant et en s'intensifiant sans cesse, portée et éclairée par elles, les aidant elle-même à aller de l'avant » (Stockmeyer 1998, p. 156). L'étude de l'histoire s'allie donc à celle de la géographie, et on peut voir comment l'horizon s'élargit avec la découverte de l'Amérique, dont la géographie ne devrait pas être abordée, selon Steiner, avant qu'elle n'ait été traitée

historiquement. La géographie devient l'occasion pour l'enfant d'approfondir différemment sa connaissance des pays étudiés, en s'alliant aussi au dessin, dans lequel il intègre les fleuves, les montagnes, la végétation. Steiner propose aussi, pour rendre la géographie vivante, d'inclure des récits de voyageurs (Stockmeyer 1998, p. 155). Ici aussi, il insiste pour que l'enfant ait une représentation globale, riche et vivante. Ainsi, il tient à ce que la localisation des pays ne soit pas simplement abstraite, mais que l'enfant puisse savoir comment s'y rendre. En témoigne cet extrait d'une réponse de Steiner à un enseignant se plaignant de la mauvaise mémoire de ses élèves :

Les enfants se souviennent des Pyramides et des Obélisques. Vous devez vous demander si vous avez vraiment tout fait en détail pour donner à tous les enfants une image de la véritable situation de l'Égypte, de telle sorte que les enfants n'aient pas de lacune dans leur représentation lorsqu'elle doit se tourner vers l'Égypte. Lorsqu'on se contente d'isoler l'Égypte sans donner à l'enfant une représentation de la manière d'y aller en partant d'ici, sans qu'il ait une image plastique, il peut très facilement arriver que la mémoire défaille. Peut-être faut-il faire attention à accomplir tout ce qui est nécessaire pour que les enfants aient une représentation sans faille de la localisation de l'Égypte par rapport à l'endroit où ils se trouvent. [...] Faites-vous dessiner la seule Afrique aux enfants? Peut-être devrait-on toujours faire dessiner, outre la carte particulière, une carte de l'Europe, par exemple, pour donner la vue d'ensemble et relier les choses. [...] Peut-être faut-il chercher les villes par lesquelles on passe pour aller d'ici en Égypte. Ce genre de fautes de mémoire provient de lacunes quelconques dans l'acquisition des représentations en général. Si les enfants parviennent à des représentations complètes, il ne fait aucun doute que leur mémoire sera alors meilleure (Steiner cité dans Stockmeyer 1998, p. 159).

Il apparaît clairement, dans cet extrait, que l'enseignement de la géographie vise réellement à donner à l'enfant une compréhension globale et cohérente de l'espace terrestre dans lequel il se situe lui-même, et non pas une vision abstraite. En procédant de la sorte, estime Steiner, on éveille l'intérêt de l'enfant pour le monde (Steiner 1999, p. 61). On l'éveille d'autant plus qu'on a pris la peine d'établir des liens de toutes sortes entre la géographie et l'économie, entre la géographie et la botanique, entre la géographie et la zoologie, et le dessin, et l'histoire. On a pris soin d'expliquer aussi la façon dont les êtres humains vivent dans les différentes régions et dont se sont développées leur culture et leur économie. On a pris la peine de faire, en quelque sorte, de la géographie un point de rencontre de toutes les matières. C'est pourquoi Steiner va plus loin et soutient que cette façon d'enseigner la géographie amène l'être humain à « témoigner plus d'amour à son voisin qu'un autre qui n'apprend pas le voisinage dans l'espace. Il apprend à vivre en bon voisinage avec les autres hommes, il tient compte des autres. Ces choses ont des répercussions sur la formation morale » (Steiner 1999, p. 61).

L'astronomie

C'est en continuité avec l'enseignement de la géographie et de l'histoire que Steiner situe l'enseignement de la « géographie mathématique » ou astronomie, car il permet aux enfants de développer une connaissance de l'emplacement des planètes dans le système solaire. Cependant, précise Steiner, il est

tout à fait nécessaire d'éviter de présenter de façon dogmatique le système copernicien ou képlérien pour plutôt expliquer sommairement comment on en est arrivé à développer ces systèmes. De cette façon, l'enfant ne se fait pas une fausse idée de l'origine de ces systèmes, il ne croit pas « qu'un tel système a été obtenu grâce au fait que quelqu'un aurait été s'asseoir sur une chaise en dehors de ce monde et aurait contemplé le système en question » (Steiner 2001, p. 261). Par ailleurs, cela prévient l'enfant d'attribuer à ces schémas astronomiques une valeur de vérité qui ne tienne pas compte de leur caractère hypothétique et de leur inscription dans l'évolution de la perception humaine du système solaire.

Comment, si l'on se contente de dessiner sur le tableau le système copernicien comme un fait établi, un enfant pourrait-il se représenter la manière dont on est parvenu à cela dans l'humanité? L'enfant doit avoir une représentation vivante de la manière dont ces choses ont été élaborées, sinon il traversera sa vie entière avec des concepts confus, qu'il tiendra cependant pour on ne peut plus certains. C'est ainsi que l'on génère la foi erronée en l'autorité (Steiner 2001, p. 261-262).

Les travaux manuels

Dans un autre registre, et dans l'esprit d'introduire l'enfant à la vie pratique, Steiner préconise l'enseignement des travaux manuels. Dès la première année, les enfants sont initiés au tricot, filles et garçons. Cette mixité est très importante pour Steiner, et doit être mise en perspective, considérant que l'école Waldorf a ouvert ses portes en 1919. Aujourd'hui encore, il est toujours possible de rencontrer des gens pour qui il s'agit là d'activités proprement féminines. Concernant la mixité, comme telle, de l'école, Steiner estimait qu'elle remplissait deux objectifs. D'abord, il considérait qu'un enseignement séparé avait une tendance unilatérale alors qu'en regroupant filles et garçons il serait possible de façonner l'enseignement de façon à répondre aux besoins de l'être humain dans sa globalité. De plus, cela permettrait de favoriser la transformation des relations humaines afin de répondre à l'évolution de la place des femmes dans la société. « L'art éducatif Waldorf tient compte ainsi des luttes sociales modernes. En les éduquant ensemble, on peut développer chez les garçons et les filles beaucoup de choses dont, autrement, ils auraient été tenus éloignés en raison de leur genre » (Steiner 2004a, p. 185). Les garçons sont donc initiés aux travaux d'aiguille au même titre que les filles et, de la même façon, les ateliers de travail du bois, sculpture et ébénisterie sont mixtes. En offrant ainsi les mêmes possibilités aux filles et aux garçons, Steiner souhaite qu'à l'avenir, ce soient les qualités et aptitudes propres à chacun qui déterminent ce que l'être humain fait de sa vie.

Les travaux manuels commencent dès la première année et se poursuivent tout au long du cursus scolaire, et comme pour les autres matières, l'évolution des projets répond à l'évolution de l'enfant. L'importance de la motricité fine dans le développement de la pensée est aujourd'hui bien reconnue et Steiner n'aurait pas voulu en priver les garçons. « Aujourd'hui beaucoup d'hommes ignorent de quelle

activité pensante saine, de quelle logique saine on dispose lorsqu'on sait tricoter » (Steiner 1993b, p. 177). Les travaux d'aiguille (tricot, crochet, broderie, couture) pratiqués dès la première année s'inscrivent dans cette optique tout en intégrant les aspects pratique et esthétique et en faisant intervenir le sentiment de l'enfant dans le choix des couleurs et des projets réalisés. Pour Steiner, il est de toute première importance de faire vivre ces expériences aux enfants et il plaide pour l'introduction, à l'école, d'une diversité d'activités, comme le filage, le tissage, la fabrication du papier, la reliure, le cartonnage, la cordonnerie, qui se rapportent à la vie pratique. Il y a là une volonté de faire en sorte que les enfants ne soient pas étrangers à la réalité des choses, mais aussi une préoccupation de nature spirituelle, parce que Steiner perçoit dans toute activité manuelle un apport spirituel. « Ce qui est important, ce n'est pas d'avoir fabriqué telle ou telle boîte, ou d'avoir relié tel ou tel livre, c'est de réaliser des manipulations qui y sont liées, d'avoir passé par certaines impressions, par certains processus de pensée » (Steiner 1993b, p. 184). Une autre dimension n'est pas à négliger, qui se rapporte au lien social et à la possibilité de comprendre le travail des uns et des autres.

Nous ne les faisons pas réaliser ces travaux pour leur inculquer ces différents arts, mais avant tout pour qu'une compréhension naisse dans toutes les directions. Car l'un des dommages les plus graves portés au lien social aujourd'hui réside en la faible compréhension apportée par chacun à ce que fait l'autre. Nous devons en arriver effectivement à ne pas nous tenir là en tant que groupe ou individu séparé des autres, mais à leur faire face avec une compréhension totale. Et voici la chose principale : cultiver des travaux manuels de ce genre rend les hommes habiles dans les directions les plus variées. Même si cela sonne de manière un peu paradoxale, je suis persuadé que pour être un philosophe correct, il faut savoir au besoin réparer ses chaussettes ou améliorer ses vêtements (Steiner cité dans Stockmeyer 1998, p. 296).

C'est dans le même esprit que les enfants sont initiés au jardinage et au travail en atelier, en 6^e année (vers 11 ans). On parle ici du travail du bois, en partant de la sculpture jusqu'à l'ébénisterie dans les grandes classes; du travail de la terre, du modelage, de la poterie, de la céramique; on peut aussi inclure la vannerie, la fabrication de vêtements, le travail des métaux, etc. Les possibilités sont multiples, car le but ne se trouve pas dans l'objet fabriqué, mais dans ce qu'il permet à l'enfant de développer. Comme le suggère M. Rawson, les activités peuvent être choisies en fonction de ce qu'offrent les ressources environnantes, de façon à pouvoir s'approvisionner en matériaux locaux (Rawson and Richter 2010, p. 95). Tous ces travaux mettent la main à l'honneur et impliquent l'enfant dans un processus qui demande certaines habiletés, fait appel à la volonté et requiert quelque minutie si on veut atteindre un résultat de qualité. De plus, les travaux d'atelier exigent des élèves qu'ils respectent et entretiennent le matériel. À une époque comme la nôtre, la majorité des enfants vivent dans des centres urbains et dans des sociétés où l'artisan a presque disparu et il ne reste plus beaucoup d'occasion pour eux de prendre conscience de la provenance des produits et des objets qui les entourent et encore moins du travail dont ils sont le fruit. Pour Steiner, il s'agit là presque d'un handicap et il estime fondamental pour l'être humain d'être outillé pour comprendre le monde dans lequel il vit. La seule façon d'avoir prise sur le devenir de la

société exige, en effet, ce genre de connaissance. Or, aujourd'hui, c'est en étrangers dans leur propre environnement que la plupart des gens vivent, surtout si on considère tout l'univers technologique dont la plupart ignore les fondements et le fonctionnement. Déjà, au début du XX^e siècle, Steiner déplorait l'ignorance des gens du processus d'opération d'un téléphone ou du télégraphe; nul doute qu'aujourd'hui, il intégrerait dans les travaux d'atelier le démontage et le remontage d'un ordinateur ou d'un téléphone cellulaire, ou, du moins, il s'assurerait de faire en sorte que les jeunes en comprennent le fonctionnement et la fabrication. Pour lui, ce qui fait de l'être humain un esprit pratique, c'est sa capacité à comprendre le monde dans lequel il vit et il faut, en éducation, faire en sorte que les garçons et les filles « parviennent à connaître à fond le sens de notre civilisation » (Steiner 1988a, p. 338).

5.4.1.3.3 Le mouvement, la main et la pensée

L'intérêt accordé par Steiner aux travaux manuels, aux arts, ainsi qu'à tout ce qui met l'enfant en mouvement doit être relié, comme nous avons pu le voir plus haut, à ce que pour Steiner la pensée n'est pas quelque chose qui a son origine spécifiquement dans la tête. Si le cerveau en est le siège, c'est tout le corps qui prend part à la pensée. Bien qu'elle ne semble pas encore avoir été mise à profit dans le système éducatif régulier, nous avons vu plus haut que l'idée d'un lien direct entre le mouvement et la pensée est largement reconnue. S'agissant de la petite enfance, des liens directs ont été établis entre le développement moteur et celui du langage et de la pensée. Ce lien n'est pas réservé au début de la vie, il perdure. « Le mouvement ancre la pensée et l'apprentissage » écrit Hannaford (Hannaford 1997, p. 119). Ratey abonde dans le même sens « movement is crucial to every other brain function, including memory, émotion, language, and learning. [...] Our « higher » brain functions have evolved from movement and still depend on it » (Ratey 2001, p. 148). Dans la foulée des travaux de Merleau Ponty et de Marcel Jousse sur l'anthropologie du geste, certains développements en anthropologie permettent de concevoir, comme le suggère Varela, une forme d'incarnation de la pensée ou de la cognition²¹⁰ qui intègre le mouvement. Denis Cerlet présente comme suit ce qui distingue les nouvelles approches : « Les approches classiques reposent sur un modèle selon lequel le système sensoriel informe le système cognitif et le système moteur effectue la décision du système cognitif. Alors que dans le cadre des théories fondées sur l'incarnation, le comportement humain et son attachement à l'environnement

²¹⁰ « Par le mot *incarné*, nous voulons souligner deux points : tout d'abord, la cognition dépend des types d'expériences qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensorimotrices; en second lieu, ces capacités individuelles sensorimotrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large. En recourant au terme *action*, nous souhaitons souligner une fois de plus que les processus sensoriels et moteurs, la perception et l'action sont fondamentalement inséparables dans la cognition vécue » (F. Varela cité dans D. Cerlet, « Marcel Jousse : à la croisée de l'anthropologie et des neurosciences, le rythme des corps », 2014, p. 28).

relèvent d'un lien indéfectible entre le système sensorimoteur, la cognition et les émotions » (Cercllet 2014, p. 28).

Ces nouvelles approches sont parentes avec Dewey, pour qui l'être humain et son environnement constituent un tout unifié, et selon qui la pensée, bien qu'essentielle, n'appartient pas en propre à l'individu et a pour objet principal d'assurer le mouvement, la poursuite de l'expérience²¹¹. En fondant sa théorie sur le corps en action, Alain Berthoz, par exemple, veut écarter la représentation de son modèle. « Le but n'est pas de « retrouver le corps », d'en faire une annexe importante, mais secondaire de la raison. Le but est bien de renverser le propos et de partir du corps agissant [...] L'action n'est pas la motricité : l'action et le geste sont projets, intentions, émotions, souvenirs » (cité dans Cercllet 2014, p. 28). Dans cette conception, l'être humain s'inscrit dans un circuit fermé avec le monde sensible environnant. « Le cerveau humain est une partie du monde, qui en a *internalisé* les propriétés et en émule certaines, mais les réfère à ses propres buts » (Cercllet 2014, p. 28). Dans le même esprit, Cercllet cite également Rudolfo Llinas chez qui il retrouve cette même vision qui consiste à « organiser la relation entre soi et le monde autour du mouvement et du geste » et pour qui « La génération centrale du mouvement et la génération de la pensée sont profondément connexes; elles sont en fait différentes parties du même processus » (Cercllet 2014, p. 28).

Dans l'action, concept on ne peut plus large et imprécis, se confondent ici la volonté, le sentiment et la pensée. Dans un chapitre précédent, nous avons souligné la difficulté de distinguer ces trois manifestations de l'âme humaine qui, dans la réalité, s'interpénètrent toujours d'une certaine façon. Nous avons également expliqué que pour Steiner, ces trois manifestations sont en quelque sorte vouées à se métamorphoser l'une dans l'autre : le sentiment qui se transforme en volonté et la volonté qui se métamorphose en penser. On peut donc véritablement trouver une parenté dans les observations de ces penseurs pour qui il y a une forme d'intégration de l'émotion, de l'intention et de l'action. Cependant, là où se distingue Steiner, c'est qu'il n'inscrit pas l'être humain dans l'univers clos de la matière. Pour lui, la volonté, le sentiment, la pensée, sont des manifestations du Je qui puisent leurs forces non pas dans le monde sensible exclusivement, mais aussi, et surtout dans le monde spirituel. Or, Cercllet le précise bien, il y a dans la démarche d'auteurs comme Berthoz, Llinas, Merleau-Ponty,

²¹¹ Pour J. Dewey, les sensations, les observations, les idées, la pensée sont constitutives d'un programme ou d'une « méthode d'action qui vise à produire un résultat », soit à trouver une issue au problème, à rétablir la continuité de l'expérience (*Reconstruction en philosophie*, 2003, p. 129). En tant qu'éléments issus et participants à l'expérience, ils n'appartiennent pas en propre à l'organisme, à l'être humain. Le *Moi* humain n'est pas la source de la pensée, mais, en tant que « centre d'organisation des énergies », il « s'identifie avec une croyance ou un sentiment d'une origine externe et indépendante » (J. Dewey, *Experience and Nature*, 1958, p. 233).

Bernard Andrieu et bien d'autres, une volonté de se libérer de la référence « à l'esprit et à l'abstraction conceptuelle » (Cercllet 2014, p. 28).

Pour Steiner, le travail manuel et la pratique artistique ne se limitent pas à faire participer l'enfant à un processus qui l'imbrique dans le monde sensible. Ils lui permettent également de se ressentir en tant qu'être spirituel dans le monde sensible et de saisir intérieurement ce qui appartient au monde sensible sans toutefois être perceptible par les sens. C'est donc précisément l'esprit et l'essence des phénomènes qui sont les plus directement saisis dans le mouvement qu'implique le travail manuel. C'est une conscience de soi particulière, une certaine attention, une impression intérieure, une sensation de l'effort, une volonté de se dépasser, une appréciation de ses propres qualités et capacités, une sensation de se mesurer avec la matière, une lutte intérieure entre la résignation, le refus de poursuivre, et le désir de vaincre, d'une part; d'autre part, ce sont les qualités de la matière et les possibles transformations et métamorphoses à laquelle on peut la conduire. C'est justement dans ce travail manuel, et dans l'activité artistique que l'être spirituel est saisi le plus profondément. Ceci est encore plus vrai quand il s'agit, effectivement, d'activités impliquant la main, plus près des sentiments que les jambes, par exemple.

En effet, nous avons parlé jusqu'ici de mouvement en général, mais pour ce qui concerne les activités manuelles et artistiques, le mouvement dont il est question met la main à l'honneur. La main dont la libération, grâce à l'acquisition de la verticalité, a permis le développement de la pensée humaine. La main, qui, une fois libérée, a pu être consacrée à d'autres activités que simplement soutenir le corps et saisir la nourriture. « La liberté de la main implique presque forcément une activité technique différente de celle des singes et sa liberté pendant la locomotion, alliée à une face courte et sans canines offensives, commande l'utilisation des organes artificiels que sont les outils » (Leroi-Gourhan 1964, p. 33). La main est si intrinsèquement liée à l'intelligence humaine, au développement du langage et de la pensée, qu'il n'est pas étonnant que Paul Valéry ait écrit que pour connaître l'esprit, « l'étude approfondie de la main humaine [...] est mille fois plus recommandable que celle du cerveau » (cité dans Adell 2015). Au sujet de la main, De Koninck écrit « Diversement comprise et interprétée certes, l'existence d'un lien entre la main et l'intelligence reste néanmoins tellement évidente qu'elle a fait l'unanimité tout au long de l'histoire » (De Koninck 2002, p. 102). Les présocratiques, Aristote, Kant, Hegel et plus récemment Heidegger et Derrida figurent parmi ceux qui l'ont perçu d'une certaine façon nous rappelle-t-il. Ainsi, pour Heidegger : « Penser peut-être du même ordre que travailler à un coffre. C'est en tout cas un travail de la main » ; et pour Jacques Derrida : « Il faut penser la main. Mais on ne peut la penser comme une chose, un étant, encore moins comme un objet. La main pense avant d'être pensée, *elle est pensée*, une pensée, la pensée » (cités dans De Koninck 2002, p. 104). On peut dire qu'aujourd'hui il y a une

certaine reconnaissance de l'apport de la main à l'apprentissage, comme le laisse entendre Hannaford : « tout au long de notre vie, le fait de faire des expériences concrètes ou des manipulations augmente singulièrement notre efficacité en matière d'apprentissage » (Hannaford 1997, p. 55). Le neurologue Frank R. Wilson nous rappelle que déjà, en 1840, l'anatomiste et chirurgien écossais Charles Bells avait consacré un livre défendant la thèse selon laquelle la main constitue un élément crucial du développement cognitif, physique et émotionnel de l'être humain (Wilson 1999, p. 313). Il a pourtant été oublié pendant près de cent-cinquante ans et la question de l'apport de la main est loin d'être clarifiée aujourd'hui. Dans le même esprit que ce que nous avons présenté plus haut, les différents courants de l'anthropologie ont des points de vue tout à fait différents quant au sens de la contribution de la main²¹². Est-elle un simple instrument de l'esprit situé dans le cerveau ou participe-t-elle d'un continuum dans lequel le sujet et l'objet se confondent? Ce qui nous éclaire bien peu sur la façon d'orienter l'éducation. À ce sujet, Frank R. Wilson rapporte, dans son livre consacré à la main, *The Hand, How Its Use Shapes the Brain, Language, and Human Culture*, qu'au cours de ses rencontres préparatoires, il a été étonné de la fréquence des témoignages dénonçant le temps perdu à l'école. Voici ce qu'il écrit : « Most of my interview subjects, although I never asked them directly, said quite forcefully that they had clarified their own thinking and their lives as a result of what they were doing with their hands » (Wilson 1998, p. 13). Face à cette situation, Wilson s'interroge sur la façon dont l'éducation pourrait tenir compte du fait que la main n'est pas simplement « une métaphore ou une icône pour l'humanité », mais qu'elle représente pour plusieurs « le point focal de la vie réelle — le levier ou la rampe de lancement — d'une vie réussie et vraiment enrichissante » (Wilson 1998, p. 14). Sachant que l'éducation et les expériences qu'elles permettent de vivre ont des répercussions directes sur l'organisation des fonctions du cerveau, il déplore la difficulté de savoir comment les mettre à profit pour le plus grand bénéfice des enfants. Nous avons beau suivre les travaux des psychologues scolaires et des neuroscientifiques, confie Wilson, « nous ne savons pas ce que le terme “apprentissage” signifie par rapport au cerveau lui-même en dehors de la notion plutôt sèche de probabilités altérées de la

²¹² Les représentationnistes, explique Nicolas Adell, voient dans la main « une partie du corps comme une autre, condamnée à n'être que l'instrument de l'esprit logé dans la tête ou le jouet de forces extérieures qui la contraignent par “sympathie” ». Ce qui pose le problème de savoir où se trouve la mémoire musicale du pianiste, par exemple, dans sa tête ou dans ses mains, si l'esprit est dans la tête? Les extensionnistes, quant à eux, remplacent la question de la localisation de l'esprit par « Quand est notre esprit? ». « Considérant comme non pertinents les problèmes de localisation, de limites, de frontières (entre soi et le monde), et donc de distance, de transmission, de “bruits”, de transformations, etc. qui sont ceux du versant représentationniste, les extensionnistes suggèrent d'interroger les moments, les émergences, les événements mentaux qui se produisent dans le cadre de systèmes “corps-esprit-monde” intégrés ». Pour les extensionnistes, donc, la théorie de l'esprit est indissociable d'une théorie de la communication et d'une théorie de l'action. Cependant, N. Adell voit chez M. Merleau-Ponty le lieu d'une rencontre des deux courants anthropologiques dans une phrase de *Phénoménologie de la perception* : « Le monde est inséparable du sujet, mais d'un sujet qui n'est rien que projet du monde, et le sujet est inséparable du monde, mais d'un monde qu'il projette » (N. Adell, « Introduction : La part de la main. Des rapports entre la main et l'esprit en anthropologie », 2015). Nous avons déjà largement présenté le point de vue de R. Steiner pour ne pas avoir ici à expliquer plus avant comment sa position se distingue du dualisme des représentationnistes et du formalisme qui découle d'une position dans laquelle le sujet n'a pas d'existence propre.

“force synaptique” ou de la fonction “réseau neuronale” » (Wilson 1998, p. 14). Cependant, toutes ses rencontres l’ont amené à confirmer que l’autodétermination à laquelle aspirent les individus est loin d’être un processus passif : « Both literally and figuratively, it must be a hands-on and hands-in affair » (Wilson 1998, p. 14).

Pour Steiner, le travail de la main en est un qui sollicite l’être dans son entier, c’est-à-dire à la fois dans sa volonté, son sentiment et sa pensée, les trois modes d’expression du Je. Ce qui explique d’une certaine façon l’importance de s’adresser à l’être entier, et souligne l’intérêt pour l’enfant des activités dans lesquelles il peut véritablement s’engager. Car il importe, effectivement, que l’enfant s’engage réellement dans l’activité. Steiner insiste sur ce point : le travail manuel, les travaux pratiques, « ont le caractère d’un travail accompli librement et orienté vers l’art. L’enfant doit travailler à partir de sa volonté et non en respectant des ordres. Par ce cours de travaux manuels, il est amené à découper et à confectionner toutes sortes d’objets dont il a eu l’idée » (Steiner cité dans Stockmeyer 1998, p. 301).

Notre objectif, en présentant ces informations relatives à l’enseignement des matières, n’est pas de donner un portrait exhaustif, ni même un portrait global des lignes directrices données par Steiner au sujet du programme éducatif. Nous voulons plutôt illustrer comment on peut faire en sorte, par la méthode d’enseignement, de mettre la matière étudiée au service de l’humain, à la fois au niveau individuel et collectif. Aussi pour montrer une méthode qui ne s’oppose pas à la liberté, mais pointe vers elle en amenant l’enfant à ressentir son potentiel et la possibilité de sa liberté. On pourrait résumer en trois étapes l’orientation générale de l’enseignement au cours de ce deuxième septénaire, en l’illustrant par la façon d’aborder les mathématiques et la géométrie, matières qui accompagnent l’enfant tout au long de son parcours scolaire. Ainsi, durant la première phase, jusqu’à environ 9 ans, il s’agit de demeurer dans l’élément artistique, plastique, par le dessin géométrique, dessin de formes, et par des exercices de mathématiques incluant des jeux de rythmes et de mouvements²¹³ ou des histoires²¹⁴. À partir de 9 ans jusqu’à environ 12 ans, quand l’enfant se ressent intérieurement comme un Je, on

²¹³ Une expérience, menée par Susan Wagner Cook et Susan Goldin-Meadow, de University of Chicago, auprès d’enfants de 3^e et 4^e année leur a permis de constater que l’accompagnement de l’enseignement des mathématiques par des gestes favorisait l’apprentissage en conduisant les enfants à utiliser eux-mêmes une gestuelle dans leurs stratégies (S. Wagner Cook & S. Goldin-Meadow, « The Role of Gesture in Learning : Do Children Use Their Hands to Change Their Minds ? », 2006).

²¹⁴ Il y a de nombreuses façons d’exercer les mathématiques, de pratiquer les tables de multiplication, d’illustrer les opérations. On peut en trouver de multiples exemples dans la publication de Henning Andersen, *Active Arithmetic!* La musique peut aussi être de bon recours à cet effet, car elle est parente avec les mathématiques. Voici ce que Leibniz écrivait à ce sujet : « Music is a mathematical exercise of the soul, in which the soul is unaware that it is dealing with numbers. The soul gains knowledge in many unclear, unnoticed perceptive activities, of which the average attentive observation cannot be aware. Those who believe that nothing can take place in the soul without they themselves being conscious of it, are mistaken. Even though the soul itself is not aware that it is calculating, it nevertheless feels the effects which these unnoticed calculations exert, whether it be the joy experienced through harmony, or the restlessness of discord... » (cité dans H. Andersen, *Active Arithmetic!*, 1995, p. 52).

L'amène à observer davantage, « il faut [...] que l'enfant apprenne à observer, en restant dans *l'élément descriptif*, les angles, les triangles, les rectangles etc. » (Steiner 1988a, p. 303). Ce n'est qu'à partir de 12 ans qu'on peut passer à la démonstration et l'explication. En géométrie, par exemple, la démonstration du théorème de Pythagore constitue pour Steiner une forme de couronnement très particulière, qu'il insiste pour présenter de façon concrète, par des découpages de carrés et de triangles ou par d'autres moyens²¹⁵. Ce qu'il y a de merveilleux, dans le théorème de Pythagore, estime Steiner, c'est qu'on n'arrive pas à bien retenir la démonstration et qu'il faut constamment la reconstituer. Il ne s'agit donc pas de simplement présenter le théorème, théoriquement, mais d'inviter les enfants à s'atteler à la tâche pour parvenir eux-mêmes à le démontrer concrètement.

Nous avons donc une évolution de l'approche qui insiste d'abord sur le vécu de l'élément plastique artistique, par la pratique; puis avec l'éveil de la conscience vers 9 ans, on profite de son nouveau regard pour inviter l'enfant à observer plus attentivement; enfin quand l'enfant en vient à saisir la causalité, on amène l'explication et la démonstration. On peut également remarquer une progression de l'enseignement qui fait appel, en premier lieu, à une forme d'incorporation, de vécu corporel de la matière : par exemple dans le souci de faire travailler l'enfant avec ses mains, de dessiner les formes avec ses mains, mais aussi avec son corps, dans l'apprentissage des mathématiques par le mouvement. On fait donc d'abord appel à sa volonté. En second lieu, ou parfois simultanément, vient le ressentir : en dessinant les formes, l'enfant ressent aussi intérieurement la verticalité, la symétrie, etc. ; l'exemple de la langue est plus parlant peut-être, car l'enfant apprend à s'exprimer d'abord par des gestes, puis par des mots, et il en vient à parler un langage qu'il a d'abord incorporé puis, à l'école, on lui fait ressentir les formes du langage, la différence entre le sujet, le verbe, l'adjectif, etc. En troisième lieu, on amène à la conscience ce qui structure la langue : la grammaire. On amène à la conscience les lois géométriques qu'on a d'abord vécues et ressenties. Il y a donc une sorte de progression qui va de la volonté à la pensée en passant par le sentiment, en terme de dominance, car ces trois facultés sont constamment sollicitées en cours d'enseignement.

5.4.1.3.4 Nouvelles technologies

D'aucuns pourraient questionner l'actualité de ces propositions, des cours d'art et de travaux manuels par exemple, et de cette méthode, à l'ère du virtuel, où l'usage de l'ordinateur et du tableau interactif se répand dans les écoles. Pourquoi ne pas adopter d'emblée les nouvelles technologies, ce matériel qui

²¹⁵ R. Steiner présente quelques propositions concrètes à cet effet dans *Connaissance de l'homme et art de l'éducation* (Steiner 1991a, p. 86-90).

semble stimuler les enfants? Pourquoi choisir d'écrire sur du papier, de peindre avec des couleurs, de travailler directement la matière plutôt que de profiter de la polyvalence de l'univers virtuel? Aux arguments relatifs à la santé, au développement de l'enfant, présentés plus tôt dans la section sur la télévision et les écrans, s'ajoute la nécessité pour les enfants de vivre des expériences premières. Quand un enfant peint à l'aquarelle, par exemple, il peut vivre l'expérience des couleurs au sujet desquelles Goethe écrivait : « elles exercent un effet spécifique et [...] font naître des états d'âme particuliers » (Goethe 2000, p. 267). Il peut ressentir les nuances, la transparence, l'effet « réchauffant » et « égayant » du jaune, le côté enveloppant du bleu, mais aussi l'enfermement qu'il provoque s'il est plaqué là, trop foncé sur le papier (Goethe 2000, p. 268). Il peut éprouver le dialogue des couleurs qui se côtoient et leur métamorphose quand elles se mélangent. Il expérimente aussi la technique, la façon de bien tenir le pinceau, de le rincer comme il faut pour ne pas gâcher les couleurs, de bien l'essuyer pour ne pas trop mettre d'eau sur le papier et entraîner des coulisses. Sans parler de toute l'installation préalable, l'organisation de l'espace, la préparation des couleurs, et le rangement qui succède à l'activité. Il y a, dans la pratique elle-même et dans tout ce qui s'y rattache l'apprentissage d'une discipline, une maîtrise technique et une confrontation à soi-même dans l'effort et aussi dans ce qu'il y a à accomplir de plus ou moins agréable pour pouvoir vivre le plaisir de peindre. Faire fonctionner un ordinateur, suivre un programme, jouer avec la souris pour parvenir à réaliser quelque chose implique sans doute un certain savoir-faire, une compétence technique; mais au bout du compte, ce n'est pas tant lui même que l'enfant apprend à connaître, mais la machine.

L'usage de la machine est sans doute beaucoup plus simple pour l'enseignant, parce que les maladresses du peintre amateur peuvent avoir des conséquences apparentes plus désastreuses que celles du créateur numérique en herbe. Cependant, la relation de l'enseignant avec les élèves est d'autant plus limitée que l'attention de tous est tournée vers la machine, qui impose ses règles avec beaucoup moins de souplesse et de marge de manœuvre que le papier, le pinceau et l'aquarelle. Par ailleurs, même si nous sommes à l'ère du virtuel, c'est toujours l'humain qui utilise la machine. Ce qu'il tente de faire, de créer avec l'ordinateur, comme avec l'appareil photo ou la vidéo, les jeux d'ombre et de lumière et de relations de couleurs, ne sont que des versions édulcorées de tout ce qui est originellement possible dans la réalité vécue. Pour le savoir, pour avoir une idée de l'étendue des possibles, la vie réelle, le travail de la matière ne peut être remplacé, car la machine ne peut donner plus que ce pour quoi elle est programmée. Les arts doivent tous leur expression à l'acuité de nos sens en même temps qu'ils en stimulent l'épanouissement, parfois jusqu'au-delà même du sensible. De la peinture, Merleau-Ponty écrit qu'« elle donne existence visible à ce que la vision profane croit invisible, elle fait que nous n'avons pas besoin de "sens musculaire" pour avoir la voluminosité du monde. Cette vision dévorante, par-delà les

“données visuelles”, ouvre sur une texture de l’Être dont les messages sensoriels discrets ne sont que les ponctuations ou les césures, et que l’œil habite, comme l’homme sa maison » (Merleau-Ponty 1964, p. 27). Merleau-Ponty ne parle ici que de la vue, mais le peintre doit aussi beaucoup au mouvement, au toucher, à l’équilibre. Tous les arts, quels qu’ils soient, reposent sur les sens, aussi bien les « arts technologiques » ou numériques, les arts du monde virtuel, que les arts traditionnels, qui impliquent un rapport plus direct avec la matière, parce que les sens sont les médiateurs entre l’humain et le monde. Cependant, les technologies ne favorisent pas l’épanouissement des sens, nous l’avons vu plus tôt, mais une forme de spécialisation. Ce que l’enfant acquiert en modelant la terre, en chantant, en jouant d’un instrument de musique, en dessinant des formes, en peignant des couleurs, etc., il l’incorpore et le métamorphose en quelque chose de transférable dans n’importe quelle autre pratique, artistique ou non. C’est toujours à partir de ses sens que l’être humain entre en contact avec le monde et les arts sont des moyens extraordinaires pour développer le potentiel sensoriel humain. Les « arts » modernes que sont la photo, la vidéo, la programmation, même s’ils impliquent des outils technologiques, nécessitent eux aussi le développement préalable des sens pour être bien employés. Dans une optique où la finalité de l’éducation est d’ouvrir la voie à la liberté, il est essentiel de permettre à l’enfant de développer toutes ses potentialités, en commençant par celles des sens. C’est donc à cet éveil des sens que l’école devrait d’abord s’employer.

Par ailleurs, comme il n’y a pas de cohérence entre le monde virtuel et le monde réel dans lequel l’enfant évolue, le travail et la création sur ordinateur impliquent la maîtrise de techniques difficilement transférables dans le monde réel. En outre, ils suscitent non pas l’épanouissement de l’être dans sa globalité, mais sa soumission au fonctionnement de la machine. Alors que ce que l’enfant apprend en peignant, en modelant, en dessinant, en chantant, en dansant, en jouant d’un instrument, tout cela contribue à l’intégrer dans le monde réel, dans la vie, en même temps qu’il prend conscience de lui-même. Cela lui permet de développer ses sens, son corps, d’entrer en relation avec le monde et avec les autres, de s’initier à la beauté et de réaliser qu’il peut créer quelque chose à partir de lui-même et de ce qui l’entoure. Or, le sentiment de cohérence, disions-nous plus tôt, est un élément fondamental de la santé et de la compréhension du monde. On voit mal comment le monde actuel pourrait être recréé à partir des seules habiletés à utiliser la technologie, alors que les arts et les travaux manuels sont à l’origine de tout ce qui constitue notre univers quotidien construit. Si l’initiation aux nouvelles technologies est incontournable aujourd’hui, en raison de l’importance de la place qu’elles occupent dans le monde, rien n’oblige ni ne justifie qu’elle ait lieu en bas âge, avant que l’enfant ait eu l’opportunité de s’épanouir au point de vue sensoriel, qu’il soit en mesure de prendre une certaine

distance face aux appareils utilisés, qu'il puisse en comprendre le fonctionnement et les utiliser pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des outils et non des maîtres à penser.

Pour ce qui concerne l'apprentissage académique, la question se pose différemment, car il ne s'agit pas de créer quelque chose. Néanmoins, on peut s'interroger sur les bénéfices réels que les enfants retirent du recours aux technologies. Selon le ministère de l'Éducation du Québec, « les bénéfices démontrés par la recherche » quant à l'usage des technologies de l'information et des communications (TIC) sont : « une augmentation de la motivation scolaire chez les élèves en général et une amélioration de la réussite chez les élèves en difficulté, par l'utilisation de tutoriels d'appoint plus personnalisés » (Québec 2015a, p. 14). On peut dès lors se demander comment il se fait que l'école n'intéresse pas les enfants qui, pourtant, sont reconnus pour leur curiosité naturelle et leur grand désir d'apprendre. S'il faut recourir à des artifices, comme l'usage des TIC, pour intéresser les élèves à ce qui se passe à l'école, cela devrait susciter des questionnements quant aux méthodes pédagogiques ou sur la compétence des enseignants. Quant à l'« amélioration de la réussite chez les élèves en difficulté », il faudrait des précisions sur ce qu'on entend par « amélioration » et par « élèves en difficulté »; l'amélioration réfère à une échelle et pas nécessairement à l'atteinte d'un objectif; quant au concept d'élèves en difficulté, il couvre de multiples problématiques. Cependant, dans tous les cas, la référence à l'usage des TIC pour offrir un « tutoriel d'appoint plus personnalisé » ne signifie pas et ne démontre nullement que la machine fait mieux que l'enseignant, mais laisse plutôt entendre que le service dont il est question, à savoir l'encadrement personnalisé, n'est pas offert autrement. Les bénéfices de l'introduction des TIC, qu'il s'agisse de motiver les élèves ou de leur offrir un encadrement mieux adapté à leur situation, semblent relever du transfert de responsabilité de l'enseignant vers la machine davantage que de l'intérêt de la machine en elle-même. À moins qu'il puisse être démontré que les TIC apportent véritablement quelque chose de nouveau.

Dans un document produit par la Commission de l'éthique en science et en technologie (CEST) mise sur pied par le Gouvernement du Québec, les auteurs inscrivent leur « valeur pédagogique » comme première condition pour que l'intégration des TIC à l'école soit considérée comme « éthiquement acceptable » (Québec 2015a, p. 14). Ils recommandent que leur usage soit réservé aux situations dans lesquelles les TIC présentent une « réelle plus-value » (Québec 2015a, p. 14). Leur questionnement vise à s'assurer de l'adéquation entre le recours aux TIC et la finalité de l'éducation en tenant compte du contexte réel.

Dans le monde des technologies, l'usage peut parfois anticiper sur la justification. La simple disponibilité d'une technologie peut être suffisante pour que les gens l'adoptent et l'utilisent, sans

vraiment savoir si elle est efficace ou si elle apporte une plus-value par rapport à d'autres options possibles. Le contexte commercial autour des applications TICE n'aide évidemment pas et les promesses peuvent être très ambitieuses. Le risque est alors d'utiliser des moyens coûteux, qui peuvent présenter des aspects problématiques ou entraîner des dérives, et ce sans garantie d'efficacité ni de résultat (Québec 2015a, p. 14).

Sans s'opposer à l'introduction des TIC, les auteurs invitent à la prudence, car, selon les recherches qu'ils ont consultées, « il n'y a actuellement pas de consensus dans la communauté scientifique permettant d'affirmer l'efficacité des TICE » (Québec 2015a, p. 15). En outre, précisent-ils l'efficacité des TICE « semble dépendre fortement des modèles d'intervention pédagogiques adoptés et des ressources allouées » (Québec 2015a, p. 16). Précisons que quand on parle ici d'efficacité, on réfère à ce qui est attendu de l'usage des TIC à l'école (TICE). Or, ce qui est attendu ne concerne pas le développement sensoriel ni l'épanouissement global de l'enfant afin de lui ouvrir la voie vers la liberté.

L'usage pédagogique de ces différentes technologies vise notamment à rapprocher l'école des jeunes dont on susciterait l'intérêt à l'aide de la technologie, et à lutter ainsi contre le décrochage scolaire. En effet, les nouvelles générations auxquelles elles s'adressent se sont familiarisées très jeunes avec les TIC et avec Internet qu'ils utilisent à différentes fins : recherche d'information, usages relationnels et socialisation (médias sociaux), transactions, jeux, etc. **En intégrant ces technologies à l'école, on rapprocherait cette dernière de leur monde virtuel.**

On cherche aussi à améliorer les performances des élèves par de nouveaux outils éducatifs, à faciliter l'accès à l'information et la communication entre les élèves et les enseignants, de même qu'à personnaliser le trajet scolaire de l'élève. De plus, on vise à mieux préparer les jeunes à la vie professionnelle qui exige de plus en plus de compétences relatives à l'utilisation des TIC (Québec 2015a, p. 4, c'est moi qui souligne).

Notre objectif n'est pas d'analyser en profondeur la raison d'être des TIC à l'école, ce qui demanderait une recherche plus détaillée et nous mènerait loin de notre sujet. Cependant, il nous semble évident que si on définit les enfants comme des êtres vivants dans un monde virtuel et que l'objectif de l'école est de s'en rapprocher, les TIC sont clairement des outils incontournables. Il y a toutefois dans cette façon de présenter la situation un certain renversement : l'école n'est plus là pour introduire l'enfant dans le monde réel et pour lui donner l'occasion de développer son potentiel afin de pouvoir naviguer dans le monde réel. L'école doit, semble-t-il, garder l'enfant dans le monde virtuel qui serait le sien et trouver des outils virtuels pour le rendre performant dans le monde virtuel. Il y a là plusieurs sous-entendus : d'abord celui voulant non seulement que les enfants ne vivent plus dans le monde réel, mais qu'ils ne s'y intéressent pas; un autre selon lequel la performance des élèves ne dépend pas essentiellement de leur développement global, mais d'outils technologiques; enfin un troisième suggérant que la communication entre les élèves et les enseignants ne repose pas sur un lien direct, mais sur des outils technologiques. Pourtant, du moment où on s'extrait de la logique circulaire du monde virtuel de l'enfant qui appelle et rend nécessaire les TIC; du moment où on s'intéresse à la relation entre les TIC

et la réalité, apparaissent de nombreuses dérives potentielles que le document précité présente comme suit :

- La très grande quantité d'information disponible couplée à la qualité et la fiabilité variables de cette information risque d'amplifier certains problèmes. Le simple accès facile, rapide et sans effort à l'information pourrait mener à accepter cette information telle quelle, à la retransmettre sans chercher nécessairement à la comprendre. **Les TICE pourraient ainsi accentuer une forme de paresse intellectuelle.** L'élève doit apprendre, aujourd'hui plus que jamais, à exercer son esprit critique pour aller au-delà de l'information et acquérir un réel savoir.
- La disponibilité accrue de l'information peut aussi augmenter le **risque de plagiat** électronique et de **banalisation de cette pratique**, particulièrement au sein d'une culture numérique plus ouverte sur le partage des contenus.
- Les **distractions engendrées chez les élèves** sont souvent mentionnées dans la recherche scientifique comme étant le premier défi que posent les TICE. C'est le cas pour l'utilisateur, qui doit se concentrer malgré les stimuli que lui procure la technologie, mais aussi pour les autres autour de lui. En effet, la simple proximité d'un écran peut distraire un élève.
- La CEST-Jeunesse s'inquiète que les TICE **diminuent la capacité de retenir l'information et de se la remémorer.**
- Elle s'inquiète aussi de **la possible dépendance** que peuvent engendrer les TICE, tant pour l'utilisateur que pour le système scolaire. Par exemple, il serait problématique que des cours reposent nécessairement sur l'usage d'une technologie qui peut faire défaut – souffrir de bogues —, et à laquelle tous n'ont pas toujours accès, etc.
- En **remplaçant les contacts humains par des contacts virtuels**, les TICE peuvent aussi avoir un **effet négatif sur le développement social des élèves**, voire participer à une **dégradation du lien humain** entre les élèves et leurs enseignants.
- Les TICE utilisées en classe, donnant lieu à plus de relations virtuelles, pourraient être **détournées de leur usage pédagogique à des fins de cyberintimidation.**
- Comme le soulignait la CEST-Jeunesse 2009, les TIC « provoquent un aplanissement des classes hiérarchiques ». En ce sens, les TICE pourraient également causer la perte d'une distance nécessaire dans la relation entre enseignants et élèves, un **recul de l'autorité de l'enseignant.**
- Enfin, il ne faudrait pas que la possibilité qu'élèves et enseignants soient obligés de travailler avec les TICE **empêche d'adapter l'enseignement aux besoins de chacun** et de respecter la diversité des moyens d'apprentissage (Québec 2015a, p. 20, c'est moi qui souligne).

Les recommandations qui suivent cette liste de dérives potentielles, et sur lesquelles les auteurs sont parvenus à un consensus, se concentrent surtout sur les problèmes liés à la sélection de l'information et au plagiat. Les auteurs soulignent avec raison que les élèves doivent faire preuve de « jugement et de discernement devant la quantité d'information disponible » (Québec 2015a, p. 21). C'est pourquoi ils recommandent « que, dès les premiers contacts des élèves avec les TICE et tout au long de leur parcours scolaire, la formation ne se limite pas aux aspects techniques des technologies, mais qu'elle aborde aussi les enjeux éthiques qu'elles soulèvent, leurs conséquences sociales et les aptitudes qu'elles exigent (notamment le discernement) » (Québec 2015a, p. 21).

Si on s'attarde à ce que signifie réellement cette recommandation, on en arrive à la conclusion que les TIC ne sauraient être vues comme des outils d'apprentissage pour des jeunes enfants, puisqu'il faut, pour savoir bien s'en servir, avoir déjà développé sa faculté de jugement et de discernement et être conscient des enjeux et des conséquences de leur utilisation. Le simple fait de supposer que les enfants de maternelle, de première année et jusqu'à au moins 9 ans puissent avoir les capacités nécessaires à la formation d'un jugement approprié et soient en mesure de saisir les enjeux éthiques et les conséquences sociales de l'usage des technologies pose un sérieux problème au regard de ce que nous avons présenté plus haut concernant le développement des enfants.

Par ailleurs, les auteurs expriment quelques inquiétudes, engendrées chez eux par des recherches ayant démontré « que la prise de notes manuelles était plus efficace pour l'assimilation du contenu par les élèves que la prise de notes par ordinateur » (Québec 2015a, p. 22). Soucieux de ne pas « perturber l'apprentissage des élèves », ils ajoutent donc à leurs recommandations : « Que les enseignants favorisent la prise de notes manuelle dans les classes et, de manière générale, qu'ils s'assurent que l'usage de la technologie ne perturbe pas l'apprentissage des élèves en brimant, par exemple, l'exercice de facultés comme la mémoire » (Québec 2015a, p. 23). Ce ne sont que des recommandations, il n'y a donc aucune illustration concrète de ce qu'il faut entreprendre pour les mettre en application. Cependant, s'il faut favoriser l'écriture manuelle et s'assurer de ne pas entraver le développement de la mémoire, la place qu'on pourrait accorder aux TIC commence à rétrécir. Si, par ailleurs, on commence à considérer des études comme celles présentées dans notre section sur la télévision, qui démontrent les effets des écrans sur le développement sensoriel et sur la santé des enfants, il apparaît encore plus délicat d'introduire les TIC à l'école. Si on ajoute à cela le fait que la possibilité même de développer le sens critique, que le CEST juge nécessaire pour utiliser les TIC de façon appropriée, se trouve compromise par les écrans eux-mêmes, en raison de leur effet hypnotisant, on comprend que les TIC ne sont pas vraiment en mesure de remplacer un enseignement et une éducation qui s'adresse à l'être de l'enfant et cherche à le soutenir dans son développement en lui permettant d'entrer en contact avec le monde réel plutôt qu'avec le monde virtuel²¹⁶.

²¹⁶ Alors qu'ici, comme sans doute un peu partout dans le monde, on s'affaire à introduire les TIC à l'école, les grands manitous de l'univers virtuel de la Silicon Valley, eux, ironiquement, envoient leurs enfants dans une école Waldorf : Référant à la Waldorf School of the Peninsula, voici ce que Matt Richtel écrivait dans *The New York Times* du 22 octobre 2011 : « The chief technology officer of eBay sends his children to a nine-classroom school here. So do employees of Silicon Valley giants like Google, Apple, Yahoo and Hewlett-Packard. But the school's chief teaching tools are anything but high-tech: pens and paper, knitting needles and, occasionally, mud. Not a computer to be found. No screens at all. They are not allowed in the classroom, and the school even frowns on their use at home. Schools nationwide have rushed to supply their classrooms with computers, and many policy makers say it is foolish to do otherwise. But the contrarian point of view can be found at the epicenter of the tech economy, where some parents and educators have a message: computers and schools don't mix. [...] "I fundamentally reject the notion you need technology aids in grammar school," said Alan Eagle, 50, whose daughter, Andie, is

5.4.1.3.5 Aporie

Cette idée d'introduire les technologies à l'école parce que, soi-disant, elles permettent de motiver les enfants en allant les rejoindre dans leur monde virtuel nous semble s'inscrire en parfaite opposition avec toute tentative de dépasser l'aporie de l'universel et du particulier. Dans cette aporie s'opposent l'« arrachement et l'enracinement », c'est-à-dire l'enracinement de l'individu dans une culture particulière et l'arrachement à cette culture afin de réaliser de façon singulière ce qui appartient aux universaux anthropologiques. La difficulté vient de l'imbrication de ce qui appartient naturellement à l'Homme et ce qui lui vient de sa culture, mais qu'il tend à concevoir comme naturel. Pour surmonter cette aporie, il est nécessaire, tout en intégrant l'enfant dans une culture, de lui donner les moyens et les outils intérieurs, pour être en mesure de s'en distinguer et s'en distancier. Ces universaux anthropologiques, ce sont précisément la volonté, le sentiment, le langage, la pensée, et par conséquent les sens sur lesquels repose tout le développement humain. Ce à quoi il faut être en mesure de s'arracher correspond à la coutume et comprend des valeurs, des façons d'être, des manières de voir la vie, les choses et les relations.

En considérant l'univers virtuel comme « le monde dans lequel vivent les enfants », on ne réfère plus à ce qui appartient à l'humain, mais à ce qui relève de la machine. Là où la culture, comme phénomène global, contribue à l'édification de l'identité de l'enfant par l'enracinement qu'elle lui procure, le monde virtuel agit de façon inverse. Il n'enracine pas, car il est artificiel, hors du temps et hors de l'espace. Il n'offre aucune possibilité d'arrachement, car il ne favorise pas le développement des universaux anthropologiques. Pour dépasser cette aporie, il est nécessaire de faire en sorte que ce qui appartient à l'univers de la machine, à l'univers technologique virtuel, soit introduit dans la vie de l'enfant à un moment où ses sens, sa volonté, son sentiment, son langage, sa pensée ont eu la possibilité de s'épanouir; à un moment où l'enfant est en mesure de concevoir les TIC essentiellement comme des outils, ce qu'ils sont dans la réalité, et non comme des prolongements de lui-même ou comme des béquilles pour compenser l'absence de connaissance et de compétences de base.

one of the 196 children at the Waldorf elementary school; his son William, 13, is at the nearby middle school. "The idea that an app on an iPad can better teach my kids to read or do arithmetic, that's ridiculous." Mr. Eagle knows a bit about technology. He holds a computer science degree from Dartmouth and works in executive communications at Google, where he has written speeches for the chairman, Eric E. Schmidt. He uses an iPad and a smartphone. But he says his daughter, a fifth grader, "doesn't know how to use Google," and his son is just learning. (Starting in eighth grade, the school endorses the limited use of gadgets.) Three-quarters of the students here have parents with a strong high-tech connection. Mr. Eagle, like other parents, sees no contradiction. Technology, he says, has its time and place: "If I worked at Miramax and made good, artsy, rated R movies, I wouldn't want my kids to see them until they were 17." [...]

5.4.2 Harmoniser le psychospirituel avec le physicoéthérique

5.4.2.1 Apprendre à respirer

Jusqu'ici, nous avons vu brièvement comment les matières pouvaient être mises au service du développement de l'enfant. Pour saisir comment Steiner envisage de soutenir le cheminement de l'enfant vers la liberté, tout en considérant l'étape où il se situe, partons de cette déclaration faite aux futurs enseignants de l'école Waldorf de Stuttgart : « La tâche de l'éducation, si l'on en saisit le sens spirituel, consiste à harmoniser l'âme-esprit avec le corps vivant » (Steiner 2004c, p. 27). Il s'agit, en somme, de faire en sorte que l'être psychospirituel puisse disposer du meilleur instrument possible pour s'exprimer et que le corps vivant soit en mesure de l'accueillir sans trop en souffrir lui-même. Plus concrètement, poursuit Steiner, il faudra apprendre à l'enfant à respirer :

Il faut se dire en effet que l'enfant n'a pas encore appris à respirer de façon que son souffle entretienne comme il faut son système neurosensoriel. [...] Il faut que l'enfant « apprenne » — au sens le plus élevé — à accueillir en son esprit le don que peut représenter pour lui le fait d'être né pour respirer. Vous le voyez, cette partie de l'éducation sera orientée vers le psychospirituel. Car du fait que nous harmonisons le souffle et le processus neurosensoriel, nous faisons pénétrer l'âme-esprit jusque dans la vie physique de l'enfant. En bref, on peut dire que l'enfant ne sait pas encore respirer intérieurement de façon juste et que l'éducation consistera à lui apprendre à le faire (Steiner 2004c, p. 29).

Les remarques faites plus tôt pour souligner le rôle d'intermédiaire de la respiration entre l'être humain et le monde, de même que la description du processus physiologique de pénétration du sentiment dans la pensée et la volonté par la respiration, nous aideront à comprendre ce que veut dire Steiner. Accueillir en son esprit le don d'être né pour respirer peut alors être entendu comme un consentement à vivre pleinement sur terre. C'est-à-dire à vivre cette respiration, cet échange entre l'esprit et le corps, entre l'être et l'univers, entre l'intérieur et l'extérieur, qui, pour être harmonieux doit impliquer l'être tout entier, dans son penser, sa volonté et son sentiment, soit : dans son système nerveux, son système métabolique-membres, et son système rythmique. Cette directive de Steiner, « apprendre à respirer », résume à la fois l'ampleur de la tâche d'harmonisation intérieure et extérieure, mais aussi la délicate position de l'éducateur, en soulignant à quel point son action ne peut être qu'indirecte et néanmoins fondamentale dans ses effets à court et à long terme. Elle met aussi en évidence l'importance que Steiner accorde à la sphère des sentiments, intermédiaire entre la pensée et la volonté, pour atteindre cette harmonisation recherchée. Enfin, elle doit être comprise comme une volonté claire de profiter de cette phase de la vie où se développe doucement l'intériorité de l'enfant pour la nourrir le plus possible.

Concrètement, pour faire un lien entre cette recommandation de Steiner et la liberté, il nous faut garder à l'esprit que celle-ci implique une union spirituelle de la volonté, de la pensée et du sentiment. Or, chez

L'enfant, le vouloir, le ressentir et la faculté de se représenter ne sont pas encore très différenciés. Nous l'avons observé plus tôt, l'enfant à sa naissance est tout entier organe des sens, mais dans ses perceptions se chevauchent son activité volontaire et ses sentiments, et sa faculté de représentation se rattache à ses perceptions. Ce n'est que progressivement qu'une distance s'installe. Néanmoins, l'enfant est encore très impulsif. Son ressentir et son vouloir sont très unis. Le pouvoir d'impulsion de l'enfant ne vient pas encore d'une représentation. Nous avons expliqué, plus tôt comment la volonté évoluait au cours de la vie, à mesure que les sentiments se pénètrent de pensées. Le ressentir est un mouvement oscillant entre la sympathie — l'acceptation, l'ouverture totale au monde apparentée à la volonté —, et l'antipathie — le refus, le retrait du monde apparenté à la pensée —, et à cette étape de sa vie, le ressentir de l'enfant penche beaucoup plus du côté de la sympathie, de la volonté. Apprendre à respirer implique alors d'établir un mouvement harmonieux dans lequel le sentiment qui se développe chez l'enfant puisse nourrir sa faculté de représentation et donner une impulsion nouvelle à la volonté, une impulsion plus spiritualisée, plus humaine, moins instinctive.

5.4.2.1.1 Apprendre à respirer pour nourrir le penser

C'est en ce sens que l'enseignement par l'image devient une ressource, car en s'adressant au sentiment, il influence la respiration et permet en même temps de développer un penser vivant et mobile. À l'opposé, un enseignement ne s'adressant qu'au penser, qu'à la tête, ne permet pas de développer cette respiration sur laquelle repose la relation harmonieuse entre le monde et l'enfant. Il isole le penser du sentiment et du vouloir et les laisse se développer de leur côté. Ainsi, l'être humain se retrouve rempli de pensées et de représentations très intelligentes, mais figées et sans relation avec le mouvement de la vie; et les sentiments demeurent attachés à une volonté pulsionnelle qui n'a pas évolué et garde l'être humain prisonnier de ses besoins primaires. L'enseignement par l'image, l'enseignement vivant, vise précisément à introduire le sentiment dans la pensée et la pensée dans le sentiment; il cherche à harmoniser en quelque sorte les trois sphères de l'âme humaine que sont la pensée, le sentiment et la volonté, afin qu'elles ne se développent pas séparément. De la même façon, l'enseignement artistique, l'initiation à la beauté et la pratique artistique participent à nourrir le sentiment.

Dans l'image, comme dans l'œuvre d'art, l'élément perçu et l'élément spirituel sont réunis. Plus précisément : dans l'art, ce qu'on perçoit est extérieur, en tant que couleur, pierre, son, etc., dans l'image, par contre, cela est intérieur. La création artistique est un constant exercice pour rendre le spirituel toujours plus fort et plus visible dans un matériau extérieur. L'enfant éprouve d'abord ce processus dans son être intérieur, puis dans les œuvres qu'il crée, la peinture, la musique, la poésie, etc. Le spirituel ne s'exprime pas sous forme de pensées neutres, comme dans la science, mais s'anime dans la sphère personnelle du sentiment. C'est pourquoi le ressentir peut être approfondi grâce à l'art (Kranich 2006a, p. 74).

Dans la mesure où on reconnaît aujourd'hui l'importance des émotions et de l'affectivité pour la connaissance et également pour l'établissement d'un lien social harmonieux, on peut voir une certaine préoccupation à cet égard dans les programmes éducatifs. Cependant, les émotions, l'affectivité sont rarement considérées pour ce qu'elles sont en tant que telles et éduquées dans cette perspective, mais elles sont plutôt conçues comme des objets dont il faut prendre conscience afin de les contrôler ou les « réguler » (Bee et Boyd 2011, p. 170). Dans son étude sur la place de l'affectivité dans les différents courants éducatifs actuels, Catherine Meyor identifie trois statuts qu'on lui accorde et qui la font paraître tantôt comme un outil, comme une fonction ou comme un problème (Meyor 2002, p. 2). L'approche cognitiviste, par exemple, tend à omettre la double dimension de l'affectivité, qui s'exprime dans le « pathos-logos » ou l'« irrationnel-rationnel », pour mettre l'affectivité « au service de la cognition » lui donnant ainsi un « *statut instrumental* » (Meyor 2002, p. 3). Le courant behavioriste s'intéresse, quant à lui, au contenu objectif, observable, mesurable, évaluable de l'affectivité afin d'en faire « un enseignement formel qui est formulé et appliqué, un enseignement qui, dans ses modalités ne se distingue aucunement de l'enseignement touchant le cognitif », n'attribuant à l'affectivité qu'un « *statut fonctionnel* » (Meyor 2002, p. 3-4). La subjectivité est alors complètement évacuée de l'affectivité et réduite à un caractère objectif. La part intentionnelle ou existentielle, poursuit, Meyor, on la retrouve « dans les courants analytiques et existentiel-humaniste » (Meyor 2002, p. 4). Ici, l'affectivité représente la dimension enfouie de l'être qu'il faut mettre à jour par une prise de conscience. « Le mot d'ordre de la prise de conscience, si bien pratiqué dans ce champ interprétatif, finit par clôturer le psychisme dans la seule essence qui lui a été traditionnellement attribué, celle de la raison, de la pensée, de la représentation » (Meyor 2002, p. 4). C'est en quelque sorte, un « *statut thérapeutique* » qui est rattaché à l'affectivité dans la mesure où elle fait l'objet d'une investigation. En effet, dans les deux courants, analytique et existentiel humaniste, « le soi est donné à titre exclusif de problème, selon la croyance en une essentielle dérobade à soi qu'une cure ou qu'une quête relevant de la prise de conscience saura seule dénouer » (Meyor 2002, p. 4). Dans aucune des approches, on ne s'intéresse à l'affectivité pour elle-même.

Appliqué dans la réalité quotidienne des enfants, ce genre de considération de l'affectivité se résume toujours à un appel à la raison et à la conscience, et non au développement de l'aspect constitutif de l'être humain qu'est la sphère des sentiments. Dans la version behavioriste, on prétend pouvoir enseigner des « techniques affectives » jugées appropriées à des situations particulières, comme s'il s'agissait de contenus formels, car la fonction de l'affectivité implique une « adaptation » et une « correspondance » à l'objet (Meyor 2002, p. 92-93). Meyor donne en exemple un extrait du livre de D. Morissette et M. Gingas, *Enseigner des attitudes?*, dans lequel les « contenus affectifs » sont formulés ainsi : « Lors de l'apprentissage d'une langue, le contenu visant "l'acquisition de l'habitude de rechercher le

mot précis (attitude de précision dans la communication)”; lors de l’apprentissage des mathématiques “l’acquisition de cette même attitude de précision dans le calcul”; dans l’apprentissage de l’écologie “l’acquisition d’un minimum d’implication dans la conservation de l’environnement immédiat” » (Meyor 2002, p. 92). En plus de réduire l’affectivité à des attitudes, il y a là non pas une attention accordée au vécu du sentiment, mais une volonté d’objectiver l’être dans son activité d’apprentissage de façon à l’amener à gérer son comportement²¹⁷. Du côté des sciences cognitives, ce qui importe ce sont les mécanismes impliqués dans l’acquisition des informations et le processus d’apprentissage. Par conséquent, bien qu’il existe différents courants cognitivistes, et autant de façon d’aborder l’affectivité, tantôt en termes de « motivation scolaire », de « rapport à la discipline » — anxiété, attitude, confiance en soi —, de théorie visant à expliquer le « rôle de l’affectivité dans le traitement de l’information », dans le cadre scolaire ils partagent tous l’objectif commun « de la performance scolaire comme seule destination d’une prise en compte de l’affectivité » (Meyor 2002, p. 104-109). Leur mode de sollicitation de l’affectivité repose toujours sur la raison, puisqu’il s’agit d’« expliquer » à l’élève les « buts de l’apprentissage [...] leur signification [...] leur importance ainsi que les liens existant entre la satisfaction des buts et l’apprentissage »; d’« enseigner » des attitudes et des valeurs et de « renforcer » des comportements adéquats (Meyor 2002, p. 109). L’affectivité, poursuit Meyor, « est ainsi dédiée et consacrée à [...] la raison cognitive, elle n’est qu’un instrument mis entièrement à son service » (Meyor 2002, p. 109)²¹⁸. Par exemple, les enfants présentant de l’anxiété à l’égard des mathématiques sont invités, par un programme de philosophie, à prendre conscience de leurs « croyances et préjugés à l’égard des mathématiques » (Lafortune et Mongeau 2002, p. 77). Il est aussi suggéré « pour faire en sorte que leur anxiété soit transformée en excitation ou en plaisir à faire des mathématiques [...] d’associer certaines interventions psychopédagogiques à cette approche philosophique » ceci dans l’espoir d’améliorer

²¹⁷ C. Meyor écrit au sujet du traitement béhavioriste de l’affectivité : « Reboul a montré que le discours fonctionnel, moyennant ses trois caractères de précision, d’efficacité et d’objectivité, tend à impliquer par sa vision et sa pratique la résolution de tous les problèmes éducatifs; comme pratique mettant en œuvre la technicité du parcours taxonomique, de l’observation mesurante et de la pondération finale, elle donne en effet le sentiment qu’aucun comportement passé au fil et au filtre d’un voir objectif lui-même construit sur l’exclusion des obscurités, des contradictions et des paradoxes inhérents à toute expérience vécue, ne saurait échapper à sa lucidité et à sa capacité de gestion comportementale ». Cependant, poursuit-elle, il faudrait demander au béhavioriste « par quelle grâce et en quel lieu il arrive à saisir et situer “les critères objectifs des comportements appropriés”. À observer la réalité quotidienne de l’activité humaine, diverse, différente, variée, changeante, en un mot multiple, le critère du comportement adapté devient une abstraction qui a déjà écrémé la vie humaine dans le grand registre de ses potentialités » (C. Meyor, *L’affectivité en éducation*, 2002, p. 93).

²¹⁸ C. Meyor souligne en outre la conception réductrice de l’affectivité qu’entretiennent les cognitivistes, qu’elle situe « dans l’héritage global du rationalisme » : « Les pratiques cognitivistes qui ont substitué “les problèmes aux drames”, et semblent avoir trouvé “l’art de ne plus poser que des questions solubles”, proposent une ligne étonnamment nivelée et plate de l’affectivité. Registre d’un monde où les objets n’appellent pas la fascination du regard humain, où ils ne possèdent plus aucun caractère de l’énigme qui nous lie à eux, où ils ne nous interrogent plus à partir d’une interpellation secrète qui décide de leur attrait ou de leur rejet, où ils ne sont plus finalement ce “silence qui nous regarde” en nous incitant au mouvement intéressé, la devise qui vaut ici est celle du contrôle, de la gestion, de la conscience opératoire dont les modes stratégiques trouveront bien à s’assimiler et à se soumettre l’objet. Cette raison opératoire qui a oblitéré sa propre sensibilité pour s’exhausser dans “l’expertise dans les domaines affectifs” semble parallèlement avoir perdu toute mémoire et tout sens du désir, de l’imagination, de l’effervescence de l’affectivité, en un mot, de l’énergie sensible qui habite le sujet cognitif » (C. Meyor, *L’affectivité en éducation*, 2002, p. 115-116).

l'estime de soi des élèves (Lafortune et Mongeau 2002, p. 77). Il s'agit donc d'une forme d'apprentissage rationnel de la gestion des émotions, qui peut cependant servir non seulement pour l'acquisition de connaissances, mais également pour développer le savoir-être. Par exemple, s'adressant à des enfants présentant des comportements jugés inappropriés socialement, et considérés comme des « analphabètes émotifs », on veut leur faire prendre conscience de leurs problèmes, de ce qui les cause et de la façon de les régler. C'est-à-dire de développer chez eux la métaémotion.

D'une part, il faut entendre, par métaémotion, la compréhension que le sujet a de la nature, des causes et des possibilités de contrôle des émotions. Il s'agit donc d'une connaissance consciente et explicite qu'une personne a des émotions (par exemple, comprendre qu'il est possible de dissimuler ses émotions ou comprendre l'incidence des règles morales sur les émotions). D'autre part, la métaémotion désigne la capacité du sujet à réguler l'expression d'une émotion et son ressenti émotionnel de façon plus ou moins inconsciente et implicite (par exemple, faire semblant d'être heureux ou triste ou, encore, se sentir coupable ou fier) (Lafortune et Mongeau 2002, p. 9).

Notre objet n'est pas ici de présenter un éventail des pratiques pédagogiques relatives à l'affectivité, mais simplement d'illustrer dans quelle mesure l'approche de Steiner se distingue dans sa façon de concevoir le rapport entre les sentiments et la pensée ou les représentations. Dans un premier temps, nous devons préciser que les interventions données en exemple s'adressent à des enfants du primaire, de moins de 12 ans, qui ont à peine conscience d'eux-mêmes, ne saisissent pas encore le lien de cause à effet et n'ont donc pas encore atteint le stade de la pensée formelle. Dans les termes de Martin Buber, on pourrait dire que ce qu'on demande à l'enfant, dans ces exemples, c'est de faire un *cela* de lui-même alors qu'il n'est pas encore un *Je*, car il s'agit bien de soumettre une émotion envahissante à l'examen d'une raison qui n'existe pas encore (Buber 1959). On peut dès lors s'interroger sur la réelle capacité des enfants d'entamer de telles réflexions et sur l'influence et le rôle des éducateurs quant à leur déroulement. Déjà, l'association de l'anxiété à l'égard des mathématiques à des « croyances » et des « préjugés » camoufle mal l'interprétation des intervenants. On conçoit difficilement que des enfants puissent évoquer des préjugés et des croyances comme source d'anxiété, d'autant plus qu'on saisit mal en quoi, ignorant des mathématiques avant d'entrer à l'école, ils auraient pu s'en faire une fausse idée. Il y aurait peut-être lieu ici de s'interroger sur le rôle de l'enseignant ou du système scolaire dans l'apparition de l'anxiété, sauf si on estime qu'il s'agit là d'un phénomène naturel.

En outre, les sentiments apparaissent ici comme des problèmes dont il est possible de prendre conscience et qu'il faut apprendre à contrôler. Ce qui pose une certaine difficulté, car la sensibilité, l'affectivité, est une forme d'expression qui n'appartient pas à la sphère de la conscience, mais à celle du rêve ou de la demi-conscience. Par conséquent, elle ne peut être rendue transparente ni être contrôlée. Les émotions, les sentiments surgissent sans que nous puissions déterminer leur apparition et leur

effacement. Sur ces deux points, Steiner se distingue par le refus de convoquer la raison avant qu'elle ne soit vraiment née, par la considération des sentiments non pas comme des objets à contrôler, mais des expressions de l'âme à nourrir et à éduquer; il se démarque aussi en ce qu'il estime que la responsabilité du bien être des enfants relève de l'enseignant et non de l'enfant qu'on éduque, nous reviendrons plus loin sur ce point²¹⁹.

Néanmoins, s'il n'est pas évident de saisir la source, l'origine d'une émotion ou d'un sentiment, nous convenons qu'il est possible d'apprendre à en retenir l'expression extérieure, afin de répondre à certaines conventions sociales, cela relève d'une sorte de tact ou de sensibilité morale. C'est ce que souhaitent les enseignants de la part des « analphabètes émotifs ». Cependant dans la conception de Steiner, cela devrait résulter d'une évolution du pouvoir d'impulsion de l'enfant, issue de l'imitation lors de la petite enfance, ou d'une évolution de ses sentiments qui l'amène à ressentir de l'antipathie pour certaines actions antisociales. Cet apprentissage relié à la sphère du sentiment s'apparente à ce qu'Aristote voulait voir développer chez les enfants pour qu'ils acquièrent les vertus morales. En effet, plutôt que la raison seule, ce sont les sentiments éprouvés à l'égard des phénomènes qui fondent la valeur qu'on leur accorde et qui permet de leur attribuer une place dans les horizons de sens, pour reprendre l'expression de Charles Taylor²²⁰. Il est donc permis d'établir un lien direct entre l'éducation du sentiment et le développement de l'éthique chez l'enfant. La question concerne la façon d'y parvenir. Ces vertus, écrit Aristote, « c'est en atteignant notre fin que nous les acquérons, par le moyen de l'habitude » (EN II 1103a 25-27). C'est, selon lui, dans la vie quotidienne, dans les relations sociales dans lesquelles l'enfant est impliqué qu'il a l'occasion de vivre des expériences qui lui permettront de s'affranchir de son analphabétisme émotif :

C'est en exécutant ce que supposent les contrats qui regardent les personnes que nous devenons, les uns, justes, les autres, injustes. C'est par ailleurs en exécutant les actes que supposent les circonstances effrayantes et en prenant l'habitude de craindre ou de garder son sang-froid que nous devenons, les uns, courageux, les autres, lâches. Et il en va encore de même pour les affaires qui mettent en jeu nos appétits ou celles qui suscitent les manifestations de notre colère. Les uns en effet, deviennent tempérants et doux, les autres intempérants et colériques, les premiers, parce

²¹⁹ Dans le geste d'inciter l'enfant à la réflexion sur ses émotions et ses actes, n'y a-t-il pas une sorte de retournement de la responsabilité vers l'enfant? C'est lui qui devient responsable de lui-même et doit trouver le chemin vers le bien alors que l'éducateur se limite à présenter à l'enfant son propre reflet et à lui souffler les termes de sa réflexion. Sans doute est-il possible que l'enfant, de cette approche moralisatrice, retienne quelques consignes comportementales, mais elles lui auront été inculquées; il ne les aura pas adoptées par la sympathie et intégrées dans ses habitudes. On peut douter qu'il sache en bénéficier dans d'autres circonstances. Il est difficile de voir en quoi il est possible de favoriser « l'estime de soi » de l'enfant qu'on invite à voir ses émotions et ses sentiments comme des problèmes. N'est-ce pas plutôt la méfiance envers soi-même et une attitude schizoïde qui oppose la tête au reste de l'être de l'enfant auxquelles on ouvre la voie?

²²⁰ C'est bien parce qu'ils reconnaissent une certaine primauté au sentiment que les enseignants veulent transformer l'anxiété à l'égard des mathématiques en excitation et en plaisir. Pour que les mathématiques se voient accorder leur juste valeur, les enfants doivent éprouver à leur égard des sentiments positifs.

qu'ils ont, dans les circonstances, tel comportement qui correspond à la vertu, les autres, parce qu'ils ont tel autre comportement (EN II 1103b 14-22).

Pour arriver à grandir du côté des vertueux, c'est d'un bon « guide » dont l'enfant a besoin, poursuit plus loin Aristote (EN II 1104b 10-15). Car en fait, ce que l'enfant doit apprendre, c'est à ressentir le plaisir et le chagrin aux bons moments, dans les bonnes circonstances.

Dès le berceau, nous avons tous connu le plaisir, qui a grandi avec nous. C'est pourquoi il est difficile d'extirper cette affection, incrustée comme elle est dans l'existence. D'ailleurs, pour jauger nos actions, les uns plus, les autres moins, nous prenons pour règle le plaisir et le chagrin. Pour cette raison, il est donc nécessaire d'y être toujours attentif, car on ne peut négliger l'importance que revêt, pour nos actions, le fait d'éprouver à bon ou mauvais escient de la joie et du chagrin. De plus, on combat plus difficilement le plaisir que l'ardeur [...]. Or c'est toujours sur le terrain le plus difficile que se déploient la technique et la vertu, car le succès est plus méritoire sur ce terrain-là. De sorte que, pour cette raison encore, plaisirs et chagrins sont la matière qui accapare toute l'attention de la vertu et de la politique. Qui en fait bon usage, en effet, sera bon, et qui en fait mauvais usage sera mauvais (EN II 1105a 1-14).

C'est véritablement au niveau du ressenti qu'Aristote situe la vertu morale, celle qui permet de savoir bien se comporter en toute circonstance, c'est-à-dire d'éprouver le plaisir dans les bonnes actions et le chagrin dans les mauvaises. Pour que la vertu devienne une habitude, elle ne peut pas reposer sur la réflexion, sur la raison. La raison n'est pas le siège de l'habitude, mais doit constamment être éveillée pour examiner la situation dans toutes ses modalités. La sphère de l'habitude n'est pas la conscience, mais l'inconscient. C'est-à-dire, selon Steiner, la sphère de la volonté. Mais il s'agit alors, pour parler de vertu, d'une volonté transformée, une volonté qui n'est plus adhésion totale aux instincts. C'est justement cette volonté totalement adonnée aux pulsions primaires qui dérange les enseignants et leur fait voir chez les enfants des analphabètes émotifs. « Tout ce que l'enfant accomplit, ses actions, sa turbulence, il le fait par sympathie pour l'action et la turbulence » (Steiner 2004c, p. 99). Ce qu'il faut, ce n'est pas amener les enfants à réfléchir à leurs émotions, dont ils ne peuvent atteindre la source, ni aux causes de leurs problèmes, eux qui n'ont pas encore accès à cette notion. En accord avec Aristote, Steiner soutient plutôt qu'il faut éveiller en eux un sentiment d'antipathie pour les comportements antisociaux et un sentiment de sympathie pour le bien. Pour ce faire, il leur faut cependant un guide, comme le dit Aristote, un exemple à suivre.

Dans une telle optique, où l'enseignant se constitue en guide pour amener les enfants à grandir dans leurs sentiments afin d'entraîner leur volonté ailleurs que dans des impulsions primaires, nous aimerions présenter une expérience tentée par une enseignante de première année dont les élèves d'origines multiculturelles, multireligieuses, multilingues, vivaient entre eux de sérieuses tensions ayant menées à des agressions. Une classe dont les enfants, pour employer le vocabulaire cognitiviste, faisaient, pour le

moins, preuve d'« analphabétisme émotif », parfois au point d'empêcher l'enseignante d'accomplir son programme. Les « mesures habituelles d'aide pédagogique » n'étant pas suffisantes, elle se mit à se questionner : « Comment transformer en une activité sensée cette agressivité amassée, qui s'extériorise dans les mains de ces enfants, en ce qu'ils poussent, frappent, torturent et étouffent les autres, ce qui n'est peut-être qu'une expression du besoin d'agir des enfants, mais bien plus encore de leurs peurs et de leurs incertitudes? » (Loewe 2006, p. 159) Ayant elle-même beaucoup pratiqué le modelage et, par conséquent, eu l'occasion de vérifier son effet « bienfaisant et libérateur », elle se dit que « les enfants de la classe qui se faisaient le plus remarquer par leur comportement pouvaient détourner leur agression et leurs peurs amassées dans l'argile, agréable à toucher, en s'exerçant sur ce matériau plastique ». Elle se dit également « si les enfants travaillaient à pleines mains, pouvaient saisir l'argile et agir de leurs deux mains, et apprendre ainsi à sensibiliser aussi les paumes de leurs mains, cela aurait un effet positif sur eux » (Loewe 2006, p. 159). Son souhait était alors d'aider son groupe d'élèves « par une activité volontaire menée de cette manière ». C'est-à-dire par une activité qui engage la volonté de l'enfant dans un travail manuel intense, car l'argile n'est pas de même nature que la pâte à modeler ou la cire d'abeille, qui sont beaucoup plus souples, et elle n'est généralement pas utilisée avec les enfants de cet âge. Après en avoir discuté avec ses collègues et des personnes expérimentées, dont une responsable de la formation des maîtres, un travail de collaboration et de recherche fût entrepris afin de trouver une méthode appropriée aux enfants de cet âge. Parce qu'il ne s'agit pas de laisser les enfants modeler n'importe quoi n'importe comment. « Ainsi furent développées des formes claires et simples, qui pouvaient se glisser facilement dans les mains des petits enfants » (Loewe 2006, p. 160). C'est donc dans un travail artistique impliquant le groupe tout entier que l'enseignante choisit de trouver une solution, parce qu'en fait ce ne sont pas seulement les enfants en tant qu'individus qui sont touchés par la situation de tension violente, mais l'harmonie sociale du groupe. Voici comment elle rend compte des résultats :

Le travail artistique dans le domaine du modelage plastique fut renforcé par le modelage régulier au cours de l'automne et de l'hiver, tout en maintenant le jour de peinture hebdomadaire autant que possible. Les enfants continuèrent de s'exercer au dessin de formes, au cours de périodes d'enseignement de trois à quatre semaines. Cela se révéla comme extraordinairement harmonisant pour l'ensemble de la communauté. Au cours du temps, les enfants particulièrement agressifs s'insérèrent de mieux en mieux dans cette activité volontaire de la formation plastique menée conséquemment, et apprirent de plus en plus à brider leur propre volonté (Loewe 2006, p. 160).

Dans ce recours à l'activité artistique, où les mains sont sollicitées activement, c'est l'être tout entier qui est convoqué. La turbulence est canalisée dans une activité qui éveille le ressenti de l'enfant et l'amène à découvrir un plaisir, une joie beaucoup plus apaisante et gratifiante que celle obtenue en violentant ses pairs. Si les émotions, les sentiments, la sensibilité sont des éléments fondamentaux à la compréhension humaine du monde, à la vie sociale, à l'éthique, il n'est pas justifié de les assujettir au développement cognitif. L'éducation de la sensibilité doit être vue comme un objectif en soi qui, s'il est bien mené, aura

des répercussions positives sur l'activité représentative et sur le développement du sens moral. Comme l'écrit Meyor :

Comme sensibilité, l'affectivité est ce mouvement qui donne forme et épaisseur à ce qui nous environne et se tient près de nous : elle nous autorise sa présence différenciée. Que l'affectivité ne soit pas seulement forme, comme le souvenir que je conserve ou la pensée que j'ai d'un événement donné, mais qu'elle soit matière, comme la densité qui me saisit ou le volume sans nom qui ouvre ou ferme l'espace de ma respiration, et me voilà placée dans le caractère essentiel de son expérience, celui de m'individualiser comme être sensible dans un monde que je perçois lui-même comme sensible, de vivre ma relation à ce dernier sur le mode esthétique (Meyor 2002, p. 2).

Vivre sa relation au monde sur le mode esthétique c'est, selon Meyor, « être inscrit dans la qualité du monde », de celle, poursuit-elle en citant S. Breton, qui « prescrit le retentissement, en nous [...] d'une certaine tournure du monde » (Meyor 2002, p. 220). C'est vivre sa relation au monde dans le ressentir, dans l'établissement d'un lien personnel qui qualifie et caractérise notre compréhension du monde et lui confère une cohérence. Ainsi, apprendre à respirer, c'est d'une certaine façon établir la cohérence, une cohérence qui pénètre le penser, mais aussi la volonté et l'agir.

5.4.2.1.2 Apprendre à respirer pour nourrir la volonté

L'invitation d'apprendre à respirer a aussi des répercussions sur la volonté. Nous l'avons déjà perçu d'un point de vue physiologique dans la mesure où la respiration agit sur la circulation sanguine, source nourricière de la musculature et donc source de l'impulsion à agir. Nous l'avons aussi perçu d'un point de vue psychologique puisque c'est le sentiment éprouvé à l'égard d'une action quelconque qui pousse ou non à la réaliser. Pour comprendre sa portée dans la vie quotidienne et sociale, prenons comme point de départ les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* de Schiller. Ce dernier y exprime, comment « l'état esthétique » rend possible un agir et un penser plus cohérent, parce que c'est lui qui peut établir un équilibre entre l'instinct sensible (volonté) et l'instinct formel (penser). En effet, l'Homme, selon Schiller, est déchiré entre l'instinct sensible qui veut l'inscrire dans le temps et le transformer en matière, lui enlevant ainsi sa personnalité, et l'instinct formel, qui « procède de l'existence absolue ou de la nature humaine raisonnable » et aspire à supprimer le temps et à édicter des lois éternelles (Schiller 1992, lettre XII, p. 183-185). L'Homme a besoin à la fois de l'autonomie que lui procure l'instinct formel pour percevoir le monde autour de lui et des perceptions auxquelles lui donne accès l'instinct sensible pour être réceptif à son intériorité et à sa force pensante. Ces deux instincts, opposés et complémentaires, il lui faut les garder à l'intérieur de leurs propres frontières en faisant en sorte que leurs pleins épanouissements respectifs soient une limite à l'empiètement de l'autre (Schiller 1992, lettre XIII, p. 191-195). C'est grâce à l'instinct de jeu, intermédiaire entre l'instinct formel et l'instinct sensible, qu'il pourra harmoniser la sensibilité et la spiritualité et ainsi accéder à une humanité pleine et entière, et Schiller

d'ajouter : « 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 » (Schiller 1992, lettre XV, p. 221).

C'est dans le jeu que l'Homme se révèle, soutient Schiller. Cependant, précise Steiner, il faut alors comprendre le jeu non pas à la manière des adultes, comme une sorte de divertissement léger, quelque chose d'amusant et de plaisant, mais à l'exemple des enfants comme l'activité la plus sérieuse qui soit. Si on regarde un enfant jouer, on peut tout de suite constater combien il est engagé tout entier, corps-âme-esprit, dans son activité, comme si elle découlait d'une nécessité intérieure. Quand on compare cela avec l'activité de l'adulte, son travail, perçu le plus souvent comme un fardeau, on voit l'énorme différence, car même si l'enfant est prêt à investir tous les efforts nécessaires pour réaliser son dessein, il le fait naturellement et ne le ressent pas comme un fardeau. Cependant, en grandissant, et même souvent dès son entrée à l'école, « l'enfant abandonne la joie libératrice du jeu pour passer sous le joug du travail quotidien » (Steiner 1998a, p. 31). Pour Steiner, il y a là un problème fondamental de notre société qu'il faut arriver à dépasser, car, soutient-il, « si nous ne débarrassons pas le travail de cette pesanteur, nous ne résoudrons jamais la question sociale », et c'est à l'éducation que revient la tâche de « construire un pont entre la joie libératrice du jeu et le pesant fardeau du travail quotidien » (Steiner 1998a, p. 31-32).

Pour comprendre ce que Steiner veut dire par là, il faut savoir que ce pont entre le jeu et le travail, c'est à travers l'art, par les activités artistiques qu'il veut le construire, par une éducation qui intègre l'art, comme nous l'avons vu plus tôt, non seulement dans les activités artistiques comme telles, mais dans une approche entièrement artistique, esthétique, qui fait appel à la sphère des sentiments, qui prend soin de relier l'enfant à ce qu'il apprend, à susciter en lui un sentiment face à ses apprentissages de sorte qu'ils prennent sens dans sa vie. Il ne s'agit donc pas de garder l'enfant dans le jeu, de faire en sorte que l'enfant apprenne en jouant. Car si on procède ainsi, soutient Steiner, « si vraiment, ayant recours à l'artifice, on se fixe pour but que l'enfant apprenne en jouant, on réussira simplement à ce que, pour l'enfant devenu adulte, en fin de compte la vie ne soit qu'un jeu » (Steiner 1998a, p. 34). Il s'agit plutôt de faire en sorte d'arriver à transposer dans le travail ce qui fait le propre du jeu et c'est en cela que l'activité artistique est si intéressante parce qu'elle partage avec le jeu la « liberté dans l'activité intérieure » tout en exigeant l'effort, la rigueur, la discipline, et en mettant l'enfant face à la nécessité de se « battre avec la matière extérieure comme au travail » (Steiner 1998a, p. 34).

Grâce à la pratique artistique, l'activité passe doucement de l'ordre du jeu à celui du travail, même si l'enfant peut ressentir un plaisir analogue dans les deux situations. En outre, du fait qu'elle est sensée, c'est-à-dire qu'elle porte en elle-même sa raison d'être — la beauté, l'esthétique, le plaisir —, l'activité artistique participe à la cohérence globale de l'univers de l'enfant et de cette façon, elle n'a pas le caractère de fardeau. En effet, qu'est-ce qui fait que le travail est un fardeau? Nous avons vu plus tôt, dans notre exploration sur la fatigue, que celle-ci dépendait directement de l'intérêt de ce qui occupe la personne concernée. C'est le sens qu'on attribue à une activité qui en fait ou non un fardeau, qui la rend ou non fatigante, et justifie, ou non, qu'on se dépasse pour la réaliser, pour atteindre notre objectif. C'est donc le sentiment qu'on arrive à insuffler dans la volonté qui importe. Pour illustrer l'influence de la volonté dans la capacité humaine à se dépasser, Vermeil donne en exemple l'aventure de l'aviateur Guillaumet, racontée par Antoine de Saint-Exupéry dans *Terre des Hommes* :

L'avion de Guillaumet est tombé dans les Andes. Épuisé par une marche de 5 jours et 4 nuits sans nourriture, il se couche sur la neige pour se laisser mourir; il pense à cet instant que sa femme ne pourra profiter de son assurance sur la vie que si on retrouve son corps, ce qui ne sera pas possible s'il reste sur la neige. Il rassemble ses dernières forces pour aller jusqu'à un rocher où il pense que son corps pourra être retrouvé. Et, une fois debout, il va marcher encore pendant 3 jours et parviendra à franchir les Andes. Et il dit, après son sauvetage, à Saint-Exupéry : « Ce que j'ai fait, je le jure, jamais aucune bête ne l'aurait fait » (Vermeil 1976, p. 44).

Ainsi, pour que le travail, comme toute entreprise impliquant un effort, perde son aspect de lourdeur, il faut que la volonté y soit et pour cela, l'intérêt doit être éveillé. L'intérêt vient rarement de l'aspect utilitaire, il vient du sens qu'on accorde aux choses. L'aspect utilitaire n'enlève pas la lourdeur, même quand il devient motif d'action, mais si on arrive à reconnaître le sens de l'activité à accomplir, si on arrive à la situer dans la cohérence globale des choses, elle devient plus légère. L'art sert de passage, de pont entre le jeu et le travail précisément parce qu'il éveille le sentiment de l'enfant. « L'homme grandit déjà dans l'enfant, lorsqu'il se familiarise avec l'utilisation de l'argile, du bois, des couleurs, si bien que, ce faisant, il se familiarise avec le monde. Il grandit, il acquiert le sentiment qu'un lien étroit existe entre la nature humaine et la nature du monde » (Steiner 1998a, p. 36). Dans son activité, il ne fait donc pas que grandir, il se lie au monde.

5.4.2.1.3 Le rythme

Apprendre à respirer, c'est donc apprendre à vivre en soi, comme être doué d'âme et d'esprit dans un corps vivant, dans sa propre dimension affective en lien avec sa pensée et sa volonté, et avec le monde. C'est aussi, vivre dans un rythme qui respecte la vie et qui la célèbre. Nous avons déjà abordé cette question dans le premier septénaire, soulignant l'importance des rythmes quotidien, hebdomadaire, saisonnier, etc. En Europe, en France du moins, cette question du rythme fait l'objet de réflexions

depuis déjà quelques dizaines d'années. Des études sur la chronobiologie et la chronopsychologie s'affairent à établir des liens, notamment, entre les performances scolaires des enfants à l'école et les rythmes journaliers et circadiens (Montagner 1988 et 1996 et Testu 2000). Après Binet et Vermeil²²¹ dont nous avons parlé plus tôt, Hubert Montagner, un des pionniers en la matière, réclame d'ailleurs la prise en compte de ces rythmes pour favoriser la réussite des élèves. La question n'est pas simple, car elle implique de multiples variables dont il n'est pas toujours facile d'établir l'impact. Néanmoins, la plupart des études démontrent une meilleure performance en avant midi à partir de 8 h 30-9h-9h30, selon l'âge, suivie d'un creux généralisé en début d'après-midi et d'une remontée en après-midi pour les enfants de plus de 10-11 ans. En pédagogie Waldorf, cette attention aux rythmes est présente depuis l'ouverture de la première école. À ce sujet, Glöckler précise que la courbe de performances physiologiques au cours du nyctémère, établie à partir des travaux de Bo Bjerner et son équipe dans les années 1950, et connue depuis les années soixante était effectivement déjà prise en compte – dès l'ouverture de l'école Waldorf de Stuttgart en 1919 - et complétée par des considérations physiologiques qui en découlent :

Que signifie le fait que le matin, la circulation sanguine de l'enfant est centralisée (c'est-à-dire que le noyau central de son corps, sa tête notamment, est mieux irrigué que le système du métabolisme et des membres) et que le phénomène s'inverse lors du second pic de performance, l'après-midi et le soir? Cela signifie que désormais, la périphérie est mieux irriguée que le centre. C'est la raison pour laquelle Steiner évoque la nécessité de concentrer le matin les cours qui sollicitent avant tout à la tête et exigent que l'on reste assis, de façon que l'activité « céphalique » puisse se concentrer. Vers midi et l'après-midi par contre, les heures de classe devraient être dédiées à l'exercice de la volonté et des membres (Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 30-31).

Steiner inscrit donc les matières telles que les mathématiques, la langue maternelle, l'histoire, la géographie, les sciences naturelles en début de matinée. Cependant, il insiste sur l'importance de se dégager de la pratique habituelle voulant que l'enseignement se fasse par blocs successifs d'une heure pour chaque matière. Ce qui, selon lui, ne permet pas de bien familiariser l'élève avec la matière. « Lorsqu'on traite divers sujets brièvement selon l'emploi du temps, on n'est absolument pas en mesure de donner aux enfants quelque chose qui s'unisse assez profondément à toute leur organisation physique, psychique et spirituelle » (Steiner 1988a, p. 413). Dans sa proposition, l'enseignement principal se donne plutôt par périodes de deux à trois heures, entrecoupées de récréations, selon la matière et l'âge des enfants, et pour une durée de quatre à six semaines consécutives. Cela permet à l'enseignant d'aller plus en profondeur, de revenir plus facilement le lendemain sur ce qui a été vu la veille et de porter attention aux enfants de telle sorte qu'ils soient en mesure de progresser. Pour Steiner, il est

²²¹ Du livre de G. Vermeil, il ressort qu'à moins d'en arriver à évaluer chacun des enfants et à organiser l'enseignement selon des critères et des horaires individuels, l'option la plus évidente pour tenter des améliorations aux conditions de travail des enfants concerne les rythmes : l'organisation de l'année scolaire, c'est-à-dire la répartition en période de travail et vacances; la répartition de la semaine scolaire; la durée de la journée d'école, l'alternance des matières au cours de la journée et la répartition des récréations (G.Vermeil, *La fatigue à l'école*, 1976)..

fondamental que l'enfant n'éprouve jamais le sentiment d'avoir de la peine à suivre (Steiner 1988a, p. 183). En fin d'année scolaire, on procède à une sorte de « récapitulation [...] de tout ce qui a été enseigné [...] dans les différentes périodes pendant l'année [...] en reliant harmonieusement les matières » (Steiner 1988a, p. 183-184). Si la période ne dure que deux heures, la fin de la matinée peut être consacrée à l'enseignement de langues étrangères, aux travaux manuels et travaux en atelier, alors que l'après-midi est consacré « à ce qui concerne l'organisation physicoéthérique : la gymnastique l'eurythmie et ce qui fait partie de l'élément artistique sous sa forme spécifique » (Steiner 1988a, p. 200).

Il va sans dire que la répartition des matières respecte également un rythme hebdomadaire, et non une séquence artificielle d'une durée de 7 à 9 jours étalée sur 5 jours comme c'est le cas dans la plupart des écoles au Québec. Ce genre de calendrier n'a rien pour respecter les rythmes de la vie, autant pour les enseignants que pour les enfants; ils répondent à des considérations purement administratives. Concernant cette question du rythme hebdomadaire, Glöckler déplore le passage de la semaine de 6 jours à celle de 5 jours, qui, selon elle, dans la mesure où elle brise un rythme important, pourrait avoir eu des conséquences néfastes qu'on n'a pas pris la peine de mesurer. La seule étude qui s'y soit intéressée, indique-t-elle, a noté une forte augmentation du taux d'absentéisme au retour de la fin de semaine. Avec la semaine de 5 jours, soutient-elle, le rythme septénaire est brisé alors qu'une seule journée de congé, dans un rythme de 6 jours, n'a pas le même effet.

Une fois n'est pas coutume est une loi rigoureuse de la rythmologie. Car le un, l'unique, n'a pas de fondement rythmique physiologique. Le rythme ne commence qu'avec le deux, la répétition, et avec lui, l'influence profonde sur les systèmes vivants. Les événements uniques sont systématiquement assimilés grâce à l'ordre fonctionnel rythmique de l'organisme. Les événements récurrents, par contre, ont une influence sur cet ordre fonctionnel rythmique et, de ce fait, sur son fonctionnement (Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 32).

Une expérience menée par François Testu, qui gagnerait certainement à être élargie, mais dans laquelle il a pu comparer les résultats de groupes d'élèves ayant des horaires hebdomadaires différents, lui a permis de constater « qu'un repos de deux jours (samedi et dimanche) se répercute négativement sur les performances du lundi et celles du mardi matin. Ainsi, un allongement de la durée du repos de fin de semaine s'accompagne d'un allongement de la période de *remise en route* en début de semaine » (Testu 2000, p. 107). Il s'agit d'un exemple marginal, car d'autres études arrivent à des résultats différents (Batejat, Lagarde, Navelet et Binder 1999). Néanmoins, cela pose la question de la possibilité d'établir un calendrier scolaire qui tient compte des rythmes et de leur importance pour la bonne santé des enfants, plutôt que de s'ajuster aux horaires de travail des parents.

5.4.2.2 Établir un juste rapport entre le sommeil et l'éveil

Dans l'esprit d'harmoniser l'âme-esprit avec le corps vivant, ou le psychospirituel avec le physicoéthérique, Steiner recommandait dans un premier temps d'apprendre à l'enfant à respirer. Mais il est une seconde chose que l'enfant ne sait pas bien faire, « c'est passer du sommeil à la veille d'une façon qui corresponde à l'être humain » (Steiner 2004c, p. 29). Encore une fois, il nous faut faire quelques efforts pour saisir ce que Steiner entend par là, car le jeune enfant n'a, généralement, pas vraiment de problème de sommeil et il dort même beaucoup. Cependant, précise Steiner

L'enfant vit toutes sortes de choses sur le plan physique, il se sert de ses membres, il mange, il boit, il respire. Mais lorsqu'il passe du sommeil à la veille et de la veille au sommeil, il ne peut pas transporter ce qu'il accomplit sur le plan physique, ce qu'il voit de ses yeux, ce qu'il entend de ses oreilles, ce qu'il fait de ses petites mains, de ses petites jambes qu'il agite, il en peut pas l'emporter dans le monde spirituel l'y élaborer, et rapporter le fruit de ce travail sur le plan physique (Steiner 2004c, p. 29).

Nous avons vu comment les représentations du jeune enfant restaient attachées aux objets environ jusqu'à la fin du premier septénaire. Il n'a pas encore développé les facultés lui permettant de prendre une distance et de s'approprier le monde par sa faculté de représentation. Cependant, avec la libération des forces formatrices du corps éthérique, au début du deuxième septénaire, l'enfant dispose d'une nouvelle faculté de perception des formes qui se manifeste, disions-nous plus tôt, dans deux activités de l'âme, à savoir l'imagination et la mémoire. Si le recours à l'imagination concède une certaine mobilité aux représentations de l'enfant, offrant ainsi la possibilité de leur enrichissement et de leur métamorphose ultérieure, ce que la saisie de définitions figées ne permet pas, la mémoire n'a pas moins besoin d'être convoquée.

5.4.2.2.1 La mémoire

En effet, l'imagination et la mémoire s'inscrivent en polarité l'une avec l'autre, mais sont néanmoins nécessaires toutes les deux à la connaissance. Pour déployer son imagination, l'enfant doit être en sympathie avec ce que l'enseignant lui présente, il doit s'y adonner avec toute sa volonté et se fondre en quelque sorte dans les images offertes pour les illustrer à sa façon, intérieurement. Cependant, si l'enfant restait dans ce mouvement de sympathie, il finirait par se perdre dans son imaginaire. Le mouvement inverse est tout aussi important, celui de l'antipathie par lequel il prend une distance et réfléchit l'image qui pourra être saisie par la mémoire. « Comme la mémoire naît de l'antipathie, la créativité naît de la sympathie » (Steiner 2004a, p. 43). C'est-à-dire que dans l'imagination portée par la sympathie, l'enfant s'endort; il lui faut s'éveiller dans sa faculté de représentation, il lui faut être conscient pour que la mémoire puisse s'emparer de l'image. Alexandre Abensour souligne aussi cette

polarité entre la mémoire et l'imagination, dans la conception qui veut voir la mémoire comme une forme de contenant, un lieu de stockage. Car tandis que la mémoire se réduit alors à une « vaste collection inerte de perceptions », l'imagination, quant à elle « tient sa force de sa liberté, de sa capacité à s'émanciper d'un réel contraignant pour inventer un monde de fiction » (Abensour 2014, p. 15). Néanmoins, Abensour ne manque pas de souligner que les envolées de l'imagination peuvent aussi avoir leur source dans les images enregistrées par la mémoire. Il n'y a donc pas qu'une simple polarité, mais une forme d'interdépendance entre la mémoire et l'imagination ou la créativité. Car si l'imagination se fonde, d'une certaine façon sur la mémoire, celle-ci n'est pas, non plus, sans dépendre de l'imagination.

La mémoire s'inscrit aussi dans une autre polarité, celle qui l'oppose à l'oubli. En effet, la mémoire est un support essentiel à la pensée ainsi qu'à la vie humaine en général. Sans mémoire, il n'est pas possible d'attribuer un sens aux choses, qui se révèlent alors dans une nouveauté permanente ; il n'est pas possible non plus de nous situer, comme être humain, dans l'espace et dans le temps. La vie perd donc toute sa cohérence. Cependant, l'oubli est tout aussi fondamental, car si nous conservions en permanence tout ce qui pénètre notre conscience, il nous serait tout aussi impossible de nous situer et de fonctionner dans la vie. Nous avons jusqu'ici souligné longuement l'importance de l'enseignement vivant et du recours aux arts pour favoriser l'utilisation par l'enfant de sa faculté d'imagination, de sa faculté de créer des images intérieures. De la même façon que la créativité de l'enfant doit être éveillée et soutenue par l'éducation, celle de la mémoire doit aussi être développée si on veut que l'enfant puisse non seulement enregistrer des images, les voir disparaître dans l'oubli et réapparaître au gré des événements, mais aussi les rappeler au besoin afin de construire sa compréhension du monde.

Nous avons déjà présenté différents types de mémoire, la mémoire spatiale dont on voit déjà l'apparition chez le petit enfant, et la mémoire rythmique éveillée par exemple dans la récitation de poèmes, de comptines²²². Cependant, la mémoire dont il est question ici, dont l'éveil correspond à la

²²² En fait, les études actuelles sur la mémoire identifient généralement 5 grands systèmes. Ainsi, Francis Eustache, de l'observatoire B2V des Mémoires, écrit : « MNESIS (pour Modèle NEo-Structural Inter-Systémique de la mémoire humaine) représente cinq systèmes de mémoire en relation : les mémoires perceptive, sémantique et épisodique, qui correspondent aux trois systèmes de représentation à long terme; la mémoire de travail, au cœur du modèle; et la mémoire procédurale, dont les interactions sont nombreuses avec les autres systèmes » (F. Eustache, J.-G. Ganascia, R. Jaffard, D. Peschanski et B. Stiegler, *Mémoire et oubli*, 2014, p. 45). Patricia Chirot reprend la même classification, mais poursuit en identifiant des liens qui permettent de distinguer finalement « deux zones principales : la mémoire permanente déclarative explicite et la mémoire permanente non déclarative implicite » (P. Chirot, *Mémoire : les nouvelles découvertes...*, 2011, p. 18). Une fois « engrangée », la mémoire se transforme, et change alors de système, car il s'agit, précise F. Eustache, d'un « phénomène éminemment dynamique et inscrit dans le temps » (*Mémoire et oubli*, 2014, p. 45). Par conséquent, la classification suggérée par R. Steiner peut sembler dépassée. Cependant, nous devons préciser d'une part que R. Steiner ne réfère pas vraiment à une classification

naissance du corps éthérique, se distingue en ce qu'elle permet de rappeler volontairement des sujets à la conscience. Car il y a une différence entre un souvenir qui remonte de lui-même à la surface et un souvenir qu'on doit trouver par un effort volontaire. C'est la différence entre reconnaître et se souvenir. « Reconnaître est tout à fait involontaire. Il suffit de percevoir à nouveau. Se souvenir, par contre, implique une participation de la conscience » (Kranich 2006b, p. 137). Encore là, il peut y avoir différentes intensités d'efforts, mais la conscience est néanmoins nécessaire. Ce qui explique pourquoi la mémoire du temps se développe très progressivement chez l'enfant, à la mesure du développement de sa conscience et de sa faculté de penser.

Pour Steiner, le rapport entre la faculté d'oublier et de se souvenir est du même ordre que celui existant entre le sommeil et l'éveil. De la même façon qu'un mauvais sommeil met le Je dans une disposition où les phénomènes extérieurs l'affectent différemment, souvent de façon plus irritante, un mauvais fonctionnement des facultés d'oublier et de se souvenir ont des répercussions sur sa relation au monde. Les gens ainsi affectés sont relativement nombreux, particulièrement chez les enfants. Ils « traversent la vie en rêvassant. Les circonstances extérieures font sur eux une impression à laquelle ils s'adonnent, mais ils ne retiennent pas les impressions comme il faut, ils les laissent passer de façon fugace, sans les saisir » (Steiner 2004a, p. 146). Ils se laissent donc porter, d'une certaine façon, par les phénomènes extérieurs et les impressions qu'ils font sur eux, sans pouvoir les saisir et les organiser de façon à leur conférer un sens. « Le rapport qu'ils ont avec ces impressions n'est pas régi comme il faut par leur *Je* » (Steiner 2004a, p. 146). Il en est de même pour ce qui remonte en eux sous forme de représentations, qu'ils ne maîtrisent pas plus : « Ils ne cherchent pas à puiser volontairement dans le trésor de leurs représentations quand ils en ont besoin, par exemple pour bien comprendre telle ou telle chose; ils laissent monter les représentations comme elles se présentent » (Steiner 2004a, p. 146). Ils n'engagent pas leur volonté dans l'effort de chercher la représentation appropriée, le concept approprié pour parfaire leur compréhension des choses. Il y a donc deux moments constitutifs du processus de la mémoire : la saisie consciente des impressions en provenance de l'extérieur et le processus de recherche dans le trésor des représentations tombées dans l'oubli.

On comprend ici que selon Steiner, la simple observation, la simple écoute sont de mauvais supports pour la mémoire. En cela, il serait d'accord avec Alain Lieury, professeur de psychologie cognitive, qui récuse l'idée largement répandue selon laquelle la mémoire est liée aux sens. « Ainsi, certains auraient

quelconque dans ses conférences pédagogiques. D'autre part, ce qui nous intéresse ici, ce n'est pas tant la différenciation des types de mémoire que la façon de la développer, qui ne change pas, quel que soit le nombre de systèmes identifiés.

une mémoire visuelle, d'autres auditive, d'autres olfactive, et, partant de cette idée, les musiciens seraient naturellement des auditifs et les joueurs d'échecs des visuels » (Lieury 2012, p. 3-4). Les expériences menées par des chercheurs américains auraient démontré, selon lui, que les perceptions auditives ou visuelles étaient rapidement oubliées et que pour les retenir, il fallait au moins pouvoir leur attribuer une forme lexicale. « Ainsi, nous serions bien embarrassés si nous avions une liste de mots japonais à apprendre et notre mémoire visuelle ne garderait pratiquement aucune information de cette liste » (Lieury 2012, p. 10). En somme, nous ne pouvons retenir que ce que nous connaissons déjà. Cependant, quand il s'agit de mots inconnus, pour parvenir à les retenir, il faut, écrit Lieury, recourir obligatoirement à toutes ses caractéristiques : « visuelle/graphique, auditive/phonétique, articulatoire (prononciation du mot) ainsi que motrice (entraînement à l'écriture) » (Lieury 2012, p. 11). En d'autres termes, même si Lieury ne l'exprime pas ainsi, on peut comprendre de ce qui précède que pour activer la mémoire, il faut mettre l'enfant en action, c'est-à-dire, en langage steinerien, solliciter sa volonté, par la parole, par l'écriture, par le mouvement. La possibilité de se souvenir dépend donc en partie de l'implication active de l'enfant, « car la mémoire garde mal ce qui n'a pas été élaboré par un travail de la volonté s'activant dans le métabolisme, ce qui stimule la faculté du souvenir » (Steiner 1981, p. 60).

Pour être en mesure de soutenir les enfants afin qu'ils parviennent à faire bon usage de leur mémoire, on doit, selon Steiner, considérer le rapport de dépendance du souvenir et de l'oubli envers la volonté. L'effort volontaire est nécessaire pour aller chercher dans la mémoire les outils nécessaires pour comprendre le monde. Or, nous l'avons vu plus tôt, la volonté appartient à l'inconscient; dans la volonté, nous ne sommes pas conscients, nous dormons. Nous ne sommes pas conscients des processus intérieurs qui nous font passer du désir ou de l'idée de l'action à l'acte lui-même et à ce qu'il implique comme mobilisation du corps vivant. Il est donc tout à fait inutile d'espérer agir directement sur la volonté de l'enfant pour lui apprendre à aller chercher ce qu'il faut dans sa mémoire. « Si vous voulez agir sur lui pour qu'il se serve de sa volonté, c'est la même chose que si vous exhortiez quelqu'un à être bien sage pendant son sommeil afin qu'il puisse ramener cette sagesse dans la vie en s'éveillant le lendemain matin » (Steiner 2004a, p. 147). S'il n'est pas possible d'exiger subitement de l'enfant qu'il se serve de sa mémoire, on peut néanmoins faire en sorte qu'il en acquière progressivement l'habitude. « On peut l'éduquer de sorte que son corps, son âme, et son esprit contractent certaines habitudes qui permettront cet appel à l'énergie de la volonté dans des cas particuliers » (Steiner 2004a, p. 147).

Cette remarque de Steiner est intéressante en ce qu'elle nous rappelle que cette phase, qui va de 7 à 14 ans environ, en est une où l'enfant développe des habitudes qui auront une influence « non seulement sur leur expérience de l'adolescence, mais aussi sur celle de l'âge adulte » (Bee et Boyd 2011, p. 183). Ces

habitudes résultent en grande partie de l'éducation de l'enfant et elles seront difficiles à changer plus tard, quand elles seront bien incrustées. Il s'agit donc, comme le dit Steiner, d'éveiller la volonté de l'enfant afin qu'il développe les forces nécessaires pour se tenir conscient devant les phénomènes et chercher à les comprendre en recourant à sa mémoire. Commençons par résumer rapidement ce que nous avons noté jusqu'ici au sujet de la volonté, nous pourrons mieux situer les suggestions de Steiner. Du point de vue spirituel, la volonté, disions-nous, habite la sphère de l'inconscient. Du point de vue physiologique, son lieu d'expression privilégié est le système métabolique, incluant le système musculaire et les membres. Du point de vue de l'âme, c'est la sympathie ou l'antipathie qui met la volonté en mouvement, c'est-à-dire les sentiments. Par ailleurs, nous savons d'expérience que la volonté, pour qu'elle s'exprime dans l'action, « est une activité que l'on impulse toujours et encore à chaque fois qu'elle s'exerce » (Kranich 2006a, p. 34). Dans la vie quotidienne, nous ressentons moins l'effort de la volonté, car nous agissons surtout par habitude, mais face à un travail particulier ou un défi à relever, sportif ou autre, nous éprouvons intérieurement que nous sommes, nous-mêmes, la source du « surgissement toujours renouvelé » de la volonté nécessaire à l'accomplissement souhaité (Kranich 2006a, p. 34). Notre expérience nous enseigne également que l'effort consenti est directement proportionnel à la valeur accordée à l'action ou à son impact. Cependant, ces dernières remarques s'appliquent à des adultes et non à des enfants qui ont encore à développer leurs habitudes et à découvrir, dans la multitude des phénomènes encore inconnus, tout ce qui les intéresse.

Pour développer la volonté, on peut introduire une certaine routine quotidienne dans laquelle les enfants sont invités à réaliser des petites tâches utiles à toute la classe, ce qui contribue à la fois à éveiller la conscience du groupe sur le sens de la collaboration, à instaurer une certaine habitude et à développer la mémoire spatiale. Cependant, pour accroître la capacité à rechercher des souvenirs, c'est sur ce qui impulse la volonté qu'il faut agir, c'est-à-dire sur le sentiment. C'est pourquoi Steiner insiste sur l'importance d'éveiller l'intérêt des enfants pour ce qui est enseigné. Pour aider l'enfant à ne pas simplement se laisser balloter par les impressions extérieures et intérieures, il suggère de s'armer de patience, car les résultats ne sont pas instantanés, et d'organiser l'enseignement de façon à ce que l'intérêt grandisse progressivement pour la matière à l'étude. « Un enseignement de ce genre [...] agira de façon d'autant plus efficace sur la volonté que l'intérêt éveillé sera plus fort. Et la volonté acquerra alors la faculté d'extraire de l'inconscient, de l'oubli, les représentations [...] au moment où [...] on a besoin de les tirer de l'oubli » (Steiner 2004a, p. 148). Cette suggestion peut paraître élémentaire, car il est aujourd'hui reconnu que les sentiments et les émotions contribuent grandement à la mémoire. Cyrulnik

avance même que « sans relations, sans émotion, sans affection, il n'y a pas de mémoire » (Cyrułnik 2006, p. 14). Néanmoins, il n'est pas évident que le système d'éducation en tienne vraiment compte²²³.

5.4.2.2 L'intérêt de l'enfant pour la matière

En fait, il semble qu'on accorde une réelle importance à l'intérêt de l'enfant pour l'école et pour les matières, sans faire de lien avec la mémoire, mais en soulignant les conséquences sur le succès scolaire. On peut le constater dans un document sur la réussite scolaire produit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Gouvernement du Québec, dans lequel la motivation et l'intérêt des enfants pour leurs études occupent le premier rang. Cependant, ces caractéristiques semblent relever d'une attitude propre à l'enfant et relevant de lui, si on se fie aux « composantes du profil motivationnel d'un élève » présentées comme suit :

- Son **sentiment d'efficacité personnelle** (que d'autres nomment la perception de compétence), qui se définit comme le jugement que l'élève porte sur sa capacité d'effectuer avec succès ses tâches et ses apprentissages.
- Ses **buts dans ses apprentissages**, qui concernent les objectifs poursuivis par l'élève s'engageant dans une activité donnée d'apprentissage. On distingue généralement trois grands types de buts :
 1. La maîtrise, soit une préoccupation première de l'élève pour les contenus d'apprentissage et l'acquisition de nouvelles connaissances et capacités.
 2. La performance, qui traduit le souci de l'élève d'obtenir des notes élevées et d'être le meilleur ou parmi les meilleurs de son groupe.
 3. L'évitement, qui indique le désir de l'élève de limiter ses efforts à ceux tout juste nécessaires pour arriver à satisfaire les exigences minimales de passage.

²²³ La psychologie cognitive est, dans les approches éducatives, celle qui s'intéresse le plus à la mémoire. Alors que pour J. Piaget, la mémoire est « subordonnée aux structures de l'intelligence », pour les cognitivistes qui voient la connaissance comme une forme de traitement de l'information, la mémoire est un matériau de base, comme pour un ordinateur : « la mémoire à court terme est l'équivalent de la mémoire vive de l'ordinateur tandis que la mémoire à long terme, c'est le disque dur » (A. Lieury, *Mémoire et réussite scolaire*, 2012, p. 163 et 75). Or, dans son livre *Mémoire et réussite scolaire*, Alain Lieury ne mentionne nulle part le rapport entre l'émotion ou le sentiment et la mémoire. Le seul endroit où on pourrait en deviner la présence est la référence à une étude ayant démontré que « l'apprentissage par cœur [...] d'une liste de syllabes est complètement oublié en dix mois tandis que des *poèmes* sont encore rappelés à 30 % après deux ans » (p. 88). Cependant, l'auteur ne s'intéresse pas à ce qui pourrait expliquer cette différence, car pour lui, tout ce qui se présente au regard de l'enfant se décompose en propriétés lexicales et sémantiques. Dès lors, et après avoir démontré que la mémoire lexicale peut rapidement être surchargée, l'auteur, qui cherche à favoriser la réussite scolaire des élèves, suggère d'organiser l'enseignement de façon à faciliter le fonctionnement de la mémoire sur le modèle d'un fichier dans lequel les informations sont classées par catégories. Ainsi, là où R. Steiner veut que l'enfant s'approprie ses souvenirs en leur reconnaissant lui-même une valeur, A. Lieury ignore tout lien entre la matière à apprendre et l'affectivité de l'enfant et cherche plutôt à lui faciliter la tâche en organisant les apprentissages en catégories logiques que l'enfant doit saisir comme telles. Pour A. Lieury, il s'agit d'une question fondamentale, car la réussite scolaire des élèves semble reposer sur la quantité de mots appris et sur leur accès plus ou moins direct ou inféré. Ce qui exige que soit respectée la limite de « stockage » de la mémoire des enfants, en évitant de la surcharger avec trop de mots nouveaux qui n'auraient pas pu être classés correctement. La façon d'assurer une durée plus longue de mémorisation repose essentiellement sur la répétition et les tests répétés : « que ce soit pour le lexical ou le sémantique, la loi des neurones, c'est la répétition, ils ne se connectent pas en une seule fois » (p. 115). Cependant, bien qu'il accorde de l'importance à la mémoire à long terme, A. Lieury ne donne aucun résultat d'expériences ayant pu démontrer que ses méthodes sont efficaces sur une longue durée. Ce qui serait pourtant intéressant, car il est reconnu que les tests et examens engendrent du stress chez les enfants et que, par ailleurs, « le stress nuit à l'apprentissage de toute information » (F.S. Maheu et S.J. Lupien, « La mémoire aux prises avec les émotions et le stress : un impact nécessairement dommageable ? » 2003, p. 118).

- Enfin, la **valeur accordée aux matières**, qui résulte de la combinaison de son niveau d'intérêt pour ces matières, de l'importance qu'il leur accorde et de l'utilité qu'il leur attribue (Québec 2007, p. 4, c'est moi qui souligne).

L'équipe de recherche à l'origine du document adopte une approche sociocognitive en vertu de laquelle les caractéristiques motivationnelles de l'enfant sont vues comme « des constructions mentales s'élaborant au fil de ses expériences d'apprentissage et se modifiant ou se consolidant, selon les résultats de ces expériences, des causes qu'il invoque pour les expliquer et de l'interprétation qu'il donne aux commentaires qu'il reçoit des agents sociaux qu'il juge crédibles. (Québec 2007, p. 5). Parmi les agents sociaux en question figurent les parents et les enseignants, dont les stratégies de motivation sont à leur tour examinées afin de comprendre le processus souvent observé selon lequel les enfants motivés réussissent bien et obtiennent le soutien dont ils ont besoin alors que les élèves non motivés ne l'obtiennent pas et voient leur intérêt diminuer d'année en année. Les stratégies motivationnelles des enseignants se déclinent comme suit :

1. Souligner l'importance des efforts consentis par les élèves.
2. Favoriser l'autonomie des élèves et la stimulation cognitive.
3. Faire la promotion de la coopération entre les élèves et de la maîtrise des apprentissages.
4. Utiliser des récompenses.
5. Utiliser des punitions.
6. Féliciter verbalement un élève pour la qualité de son implication.
7. Utiliser le travail d'un élève comme modèle à suivre (émulation positive).
8. Utiliser le travail d'un élève comme modèle à ne pas suivre (émulation négative) (Québec 2007, p. 7).

Ce qu'il est intéressant de constater ici, c'est que les stratégies envisagées situent toutes l'éducateur dans une position extérieure au vécu de l'enfant, comme s'il n'était pas partie de la situation; comme si l'état dans lequel se trouve un élève pouvait être considéré indépendamment de l'enseignant dont l'intervention constitue une sorte d'ajout mesuré. Ce qui est tout à fait contradictoire quand on considère le fait que les caractéristiques motivationnelles des élèves sont vues comme des constructions mentales issues précisément de l'interprétation que l'enfant retient des commentaires des agents sociaux crédibles, dont les enseignants font partie. En fait l'intervention de l'enseignant est présentée comme une réaction à une situation vécue par l'élève. L'intérêt porté par l'enfant à la matière ne semble aucunement lié à l'enseignement, à la méthode pédagogique. Il est traité comme une caractéristique propre à l'enfant : c'est lui qui établit ses objectifs, qui estime les efforts à déployer et qui détermine la valeur des apprentissages.

Ces remarques ne présument en rien de la qualité du rapport réel existant entre les enseignants et les élèves, mais concernent strictement la façon dont est analysée la motivation de l'enfant dans ce

document. Néanmoins, les chercheuses responsables de cette étude sont amenées par leurs observations à reconnaître que ce qui compte le plus pour les enfants, au-delà de toute stratégie, c'est la relation avec leur enseignant. Les chercheuses remarquent aussi les difficultés rencontrées pour arriver à motiver les élèves qui en auraient besoin et estiment qu'il faudrait aux enseignants des compétences particulières à cet effet. Elles déplorent d'ailleurs « la quasi-absence, dans les programmes de formation des enseignantes et des enseignants, de cours axés sur la motivation des élèves et sur les rapports entre cette dernière, l'affectivité des élèves et la qualité de leurs apprentissages » (Québec 2007, p. 9).

Certes, il ne s'agit là que d'une étude. Néanmoins, elle témoigne d'une conception de l'éducation dans laquelle l'enfant et l'enseignant semblent au même niveau de responsabilité face au processus éducatif. Nous avons remarqué, plus tôt, le même phénomène quand il était question des maux d'école des enfants, qu'on veut régler en leur apprenant à gérer leur stress; aussi quand il était question de l'angoisse face aux mathématiques, que les enfants doivent dépasser en prenant conscience de leurs préjugés; de même, s'agissant d'enfants jugés analphabètes émotifs, on veut redresser leur comportement en éveillant leur métaémotion. On attend des enfants qu'ils se prennent en main pour résoudre leurs problèmes et aussi pour trouver la motivation et l'intérêt pour l'école, et les adultes sont là pour leur donner les outils pour y parvenir, comme s'il s'agissait d'une technicalité, mais leur responsabilité quant aux résultats ne semble pas faire partie de l'équation.

Par ailleurs, cette digression sur l'intérêt et la motivation de l'élève met en lumière la distinction entre une approche centrée sur la réussite scolaire, dont l'objectif est d'amener l'enfant à être motivé à faire ce qu'on attend de lui et à réussir les examens, et une approche dont la finalité est la liberté éventuelle de l'enfant. Dans le premier cas, l'intérêt de l'enfant peut être sollicité de façon tout à fait artificielle, sans lien aucun avec la matière à l'étude, comme nous l'avons vu plus tôt avec le recours aux TIC, puisque ce qui compte ce n'est pas tant l'enfant que les résultats mesurables auxquels il parvient. L'élève fait partie d'un système dans lequel il doit s'intégrer et l'école constitue le passage obligé pour y arriver. L'intérêt pour les apprentissages est donc tout à fait utilitaire. Dans le second modèle, l'attention est centrée sur l'être de l'enfant, et la matière doit servir à l'éveiller afin qu'il soit capable d'utiliser ses ressources intérieures de façon consciente. Il est donc nécessaire de susciter un véritable intérêt, non seulement utilitaire, mais émotif et relié au sens et à la valeur propres de la matière étudiée afin que l'enfant ait envie de faire l'effort requis pour apprendre et non pour obtenir la note de passage. Le succès ici ne se mesure pas dans des examens ou des notes de bulletin, mais dans le mouvement progressif d'éveil dans lequel on réussit à engager l'enfant.

Mouvement qui, pour Steiner, est fondamental en ce qui concerne la mémoire parce qu'il s'agit d'une capacité nouvelle de l'enfant qui a besoin d'être fortifiée et parce que c'est sur elle que reposera le potentiel de connaissance de l'enfant. À cet effet, l'apprentissage par cœur peut être approprié, cependant, il faut être attentif à ne pas surcharger la mémoire de l'enfant. Tout est alors une question de tact. « Il ne faut en faire ni trop ni trop peu dans ce domaine. Il ne faut pas donner à apprendre par cœur aux enfants à tout propos pour fortifier leur mémoire; mais il ne faut pas non plus complètement négliger de faire apprendre par cœur » (Steiner 1988a, p. 258). Lieury, psychologue cognitiviste pour qui la mémoire est le fondement de l'apprentissage, reconnaît lui aussi l'importance du « par cœur », mais il souligne aussi les dangers de la surcharge de la mémoire, qui « nuit à la mémoire et ralentit l'apprentissage » (Lieury 2012, p. 114). Ce qui surcharge la mémoire, selon Steiner, ce sont surtout les concepts figés auxquels l'enfant ne peut se rattacher. Les tables de calculs se prêtent bien à l'apprentissage par cœur, surtout si on prend la peine de l'accompagner, au moins au début, de mouvements rythmés; de même les poèmes et ce qui prend une forme artistique contribuent à renforcer la mémoire, mais alors, précise Steiner, il faut préparer l'enfant : « nous ne devons pas faire réciter à l'enfant une jolie poésie pleine de charme sans avoir d'abord éveillé en lui le léger sourire qu'inspirent le plaisir et le ravissement; cela ne se commande pas, cela s'éveille en présence du contenu lui-même » (Steiner 1999, p. 80). Pour Steiner, il n'est pas approprié de faire apprendre par cœur des matières comme l'histoire et la géographie.

En fait, ce qui motive le plus souvent l'apprentissage par cœur dans l'enseignement régulier, c'est l'évaluation. C'est la raison pour laquelle des matières comme l'histoire et la géographie font effectivement l'objet d'un apprentissage par cœur dans les écoles régulières. Si l'objectif est la réussite scolaire et que celle-ci s'exprime par l'obtention d'un diplôme, lui-même reposant sur la réussite d'exams par lesquels on veut vérifier l'acquisition de certains apprentissages d'une façon prétendument objective, on peut comprendre l'établissement de certaines normes concernant ce qui doit être retenu par l'élève. Le recours au par cœur devient alors le moyen parfait pour l'élève de répondre à ce qui est attendu de lui²²⁴. Le danger, dès lors, est que l'enseignement se limite à ce qui peut être objet d'examen, c'est-à-dire des dates, des noms de personnes ou de lieux, des événements précis, et qu'il délaisse tout ce qui leur confère un sens et une valeur. Quoi qu'il en soit, le véritable résultat

²²⁴ A. Lieury donne un exemple éloquent de cela dans son livre sur la réussite scolaire dans lequel il présente les résultats de tests menés auprès des élèves pour trouver la meilleure façon de les aider à apprendre par cœur les noms inscrits sur une carte géographique. L'objet de Lieury n'est pas de questionner ou de dénoncer cet apprentissage par cœur, mais de démontrer qu'il est préférable de présenter aux enfants des cartes non surchargées d'inscriptions afin de faciliter leur apprentissage. « Voilà qui est important, écrit-il, car ce résultat répond à une interrogation pédagogique » (A. Lieury, *Mémoire et réussite scolaire*, 2012, p. 163 et 75). Bien sûr, si on considère que la connaissance de noms de pays, de capitales, de villes, etc. constitue le corps même de l'enseignement de la géographie, il est important de les apprendre par cœur, même s'il y a peu de possibilités qu'ils soient gardés en mémoire. Mais la géographie, est-ce vraiment cela?

d'un examen à prétention objective n'indique rien d'autre que la capacité de l'élève de répondre aux questions qui lui ont été posées au moment où l'examen a eu lieu. Il ne nous informe pas sur ce que l'élève a véritablement retenu de l'enseignement et encore moins sur ce qu'il en restera quelques années, voire quelques mois ou même quelques semaines plus tard. Or, pour Steiner, ce qui compte ce n'est pas la capacité ponctuelle de répondre à des examens, car il n'y a pas d'examen dans sa conception pédagogique, mais une évaluation permanente, de nature plutôt qualitative, par l'enseignant. Ce qui importe, c'est que ce qu'on transmet à l'élève puisse être intégré, digéré, de façon à pouvoir ressortir plus tard dans le souvenir. C'est pourquoi si tout doit être fait pour favoriser la mémorisation de ce qui est enseigné, l'apprentissage systématique par cœur doit être limité d'une certaine façon à ce qui ne peut être retenu autrement. Aux tables de calcul, on peut ajouter les règles de grammaire, qu'on ne peut savoir autrement que par cœur et dont l'usage doit devenir une habitude, sans oublier ce qui est de nature artistique : poèmes, fables, comptines, extraits de théâtre, chansons, etc.

Une autre façon de soutenir la mémoire par le recours au sentiment consiste à intégrer l'humour à l'enseignement, ou encore la tristesse, ou le drame, ou tout autre appel à l'affectivité, « ce qui crée la tension, ce qui crée l'attente ou la détente » (Steiner 1999, p. 14). On peut vérifier l'efficacité de cet apport en observant que tout le monde, ou presque, se souvient de ce qu'il faisait quand il a appris l'attaque des tours jumelles à New York le septembre 2001. L'aspect dramatique, la tension ont marqué dans notre mémoire tout ce qui entourait l'évènement. C'est pourquoi Steiner précise que « les sentiments n'ont pas à se rapporter au sujet traité. On peut faire des digressions, peut-être même partir sur des détails; mais toujours essayer d'obtenir que, pendant le cours, le sentiment de l'enfant soit sollicité » (Steiner 1999, p. 14). Dans son livre *Le Trésor des savoirs oubliés*, Jacqueline de Romilly explore, à partir de son vécu et de ce qu'elle a pu remarquer chez les gens autour d'elle, toutes sortes de facettes de la mémoire. Devenue presque aveugle, ses souvenirs prennent une dimension différente dans sa vie et elle en vient à constater que les trésors retenus sont toujours liés à un sentiment. « Qu'il s'agisse d'ironie ou de pitié, d'agacement ou d'admiration, il semble bien que ces images privilégiées, qui restent comme des bouées à la surface de notre mer intérieure, soient toujours liées à quelque aspect de notre vie affective » (De Romilly 1998, p. 35-36).

Ce n'est donc pas avec des exercices purement intellectuels qu'on cultive la mémoire, mais « par le sentiment et la volonté » (Steiner 2004a, p. 148). Le travail artistique constitue une activité privilégiée pour développer la mémoire, car non seulement il rallie le sentiment et l'activité volontaire, mais il exige généralement la répétition, elle-même moteur important de cette faculté. Pour que l'enseignement entraîne des acquis durables, il faut, soutient Steiner, qu'il soit « capable de vivre et [...] de mourir »

(Steiner 1999, p. 10). L'enfant doit pouvoir l'assimiler, l'intérioriser de façon vivante, et l'oublier. Ce que permet l'enseignement par l'image : puisque c'est l'enfant qui produit sa propre image intérieure, elle pourra aussi mourir, se perdre dans l'inconscient de l'âme, car elle est de la même substance que l'enfant; et il saura aussi aller la rechercher par le souvenir.

Cependant, les images et les sons, les phénomènes plastiques et musicaux, ne sont pas que des phénomènes lexicaux, ils éveillent aussi des affects, et même s'ils passent tous par la sphère des sentiments pour être compris, ils ne sont pas reçus ni retenus de la même façon. En contexte scolaire, il est donc judicieux d'apporter une aide à la mémoire en alternant les situations où les enfants écoutent ou regardent et celles où ils mettent leur volonté en action. Ce qui implique l'introduction, dans le rythme quotidien, d'une prise en compte de ce besoin de l'enfant. L'enseignement par période, présenté plus haut, en allouant plus de temps à la leçon principale, permet de la structurer en ce sens en prévoyant un espace pour le rappel de la matière abordée la veille, un temps pour la transmission de nouvelles données et un moment pour le travail personnel ou en groupe. L'enseignement par période constitue aussi un fortifiant important pour la mémoire en ce qu'il limite l'éparpillement entraîné par le changement trop fréquent des matières à l'étude. « Grâce à ce procédé, nous libérons l'enfant de quelque chose qui trouble terriblement son âme, à savoir de laisser agir sur lui pendant une heure des choses qui, dans l'heure suivante, seront complètement effacées » (Steiner 1991a, p. 73). Par ailleurs, cette méthode permet de tenir compte également de l'oubli. Si l'enseignement fait appel à l'émotion, au sentiment, s'il comporte des moments tragiques et des moments drôles, comme le suggère Steiner, s'il intègre également une participation active de l'enfant, le sujet traité pourra être rappelé à la mémoire après une période d'oubli qui aura permis une certaine digestion. Aux gens s'inquiétant du risque de l'oubli lié à l'enseignement par périodes, qui permet de se concentrer davantage sur la matière pendant quelques semaines, mais qui est aussi suivie d'un long moment de silence à son sujet, Steiner répond ainsi : « Dans l'enseignement par blocs, nous comptons toujours sur les processus inconscients en l'enfant. Il n'y a rien de plus fructueux que de laisser le résultat des leçons se reposer dans l'âme durant un moment et continuer de travailler dans la personne sans interférence » (Steiner 2004a, p. 149).

Cependant, pour cela, il faut que l'enseignement ait été bien mené, et Steiner estime qu'il sera justement possible de vérifier si c'est le cas. Le rôle de l'oubli, qui n'est en fait qu'une disparition de ce qui a été appris dans la sphère de l'inconscient, doit être pris en compte dans la pratique éducative (Steiner 2004a, p. 150). Il permet, d'une certaine façon, à l'enfant de s'approprier la matière. Ce rôle de digestion que Steiner attribue à l'oubli est aujourd'hui reconnu par les spécialistes de la mémoire. En effet, selon Francis Eustache : « L'oubli intervient massivement dans le processus de sémantisation des souvenirs

en privilégiant la formation de connaissances au détriment d'aspects contextuels du souvenir » (Eustache, G., J., P. et S. 2014, p. 48). En outre, la méthode proposée par Steiner, consistant à laisser les apprentissages tomber dans l'oubli pour aller les rechercher plus tard, s'apparente tout à fait à l'utilisation d'un processus naturel, car, poursuit Eustache : « des souvenirs plus ou moins transformés au fil du temps et des réactivations, ponctuent cette construction progressive des connaissances avec lesquelles ils interagissent et participent à la cohérence et à la solidité de l'ensemble » (Eustache, G., J., P. et S. 2014, p. 48). C'est-à-dire que la réactivation des souvenirs contribue à assoir les connaissances et les solidifier.

5.4.2.2.3 Le travail de la nuit

Quand Steiner dit que l'enfant doit apprendre à passer du sommeil à la veille, il réfère à la capacité d'oublier et de se souvenir, mais aussi à la capacité de poursuivre durant la nuit le travail entrepris durant le jour. Or cela dépend de la dimension de l'être à laquelle l'enseignement s'adresse, qui est différente selon qu'il s'agit d'images ou de sons. C'est pourquoi, l'éducateur doit savoir si le sujet abordé s'adresse au corps physique, au corps éthérique, au corps astral ou au moi (Steiner 2004a, p. 140). En effet, les impressions visuelles ou de nature imagée données aux enfants font appel aux forces formatrices du corps éthérique. Or celui-ci a tendance, durant la nuit, à continuer de travailler sur ce qui lui a été donné durant le jour, afin de le perfectionner. Chacun peut faire l'expérience de s'endormir avec, par exemple, un problème de mathématique à résoudre et de se réveiller avec la réponse. Steiner explique ce phénomène par le fait que le corps éthérique fonctionne de façon indépendante quand il est abandonné durant la nuit par le corps astral et le je. « Le corps éthérique continue à apprendre, il complète, parachève; comme la vie elle-même, il travaille globalement » (cité dans Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 65). Le corps éthérique, en effet, demeure lié au corps physique tout au long de la vie; mais le corps astral et le moi se détachent des corps physique et éthérique durant le sommeil. Si nous n'avons pas conscience de ce travail qui se poursuit, c'est justement parce que le corps astral et le moi sont hors du corps; le siège de la conscience est donc absent. Les impressions de nature auditive, sont, quant à elles, saisies par le corps astral et risquent de tomber dans l'oubli, car celui-ci ne parachève pas ce qui lui est donné.

Il existe toutefois des activités qui peuvent conjuguer les forces polaires, plastiques et musicales et être saisies à la fois par le corps éthérique et le corps astral. Les récits mythologiques, les contes et les légendes, par exemple, dans la mesure où ils sont transmis de façon à faire naître des images intérieures. La peinture à l'aquarelle également si elle est non figurative. Bien qu'il s'agisse d'une activité du domaine plastique, écrit Wiechert, « ces couleurs nous permettent de créer des ambiances, des harmonies de tons

qui caressent l'âme avec délicatesse. [...] Les enfants deviennent silencieux, comme si l'activité les y conviait (alors que le dessin pur se cantonne dans le domaine plastique et incite au bavardage)» (Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 64). L'eurythmie constitue la troisième activité à la fois plastique et musicale, « parole visible et musique visible [...] c'est la rencontre de l'espace et du temps, elle rend l'audible visible et le visible audible » (Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 64). Nous reviendrons plus loin sur l'eurythmie. S'il semble relativement simple de situer le dessin, l'écriture, la peinture tournée vers la forme et la botanique dans la catégorie des matières impliquant une forme de représentation plastique, qu'en est-il des autres matières telles que la géographie, l'histoire, la zoologie, les mathématiques, la géométrie? Selon Steiner, si elles sont enseignées de façon appropriée, c'est-à-dire à partir du dessin de forme et du mouvement pour la géométrie et en partant du tout pour les mathématiques, ces deux matières « sont une sorte de caméléon; de par leur essence même, elles correspondent à l'homme dans sa globalité » (Steiner 2004a, p. 141). C'est-à-dire qu'elles saisissent l'être à la fois dans son corps-vivant et dans son âme-esprit, ce qui en fait les matières les mieux adaptées à l'enfant, toujours à la condition de ne pas les enseigner de façon abstraite. Pour ce qui concerne la géographie, la zoologie, l'histoire, etc., elles s'adressent plus particulièrement à la dimension psychospirituelle de l'enfant. C'est pourquoi il est recommandé de ne pas les enseigner trop tôt, pas avant que l'enfant ait commencé à se ressentir comme un Je; c'est aussi la raison pour laquelle il est important de faire appel à un enseignement le plus imagé possible, afin de contrebalancer l'aspect « auditif » qui tend vers l'oubli.

5.4.2.2.4 L'enseignement en trois étapes

Pour favoriser une meilleure compréhension et une mémorisation plus efficace, Steiner suggère, pour la leçon principale, un modèle d'enseignement en trois étapes, qui se succèdent généralement sur trois jours consécutifs, mais la troisième étape peut aussi être reportée dans le temps pour quelques jours, une ou plusieurs semaines ou même plus longtemps, dans la mesure où l'enseignant suit ses élèves d'une année à l'autre. Cette méthode permet aux enfants de s'approprier progressivement la matière. Martyn Rawson et Robias Richter présentent ces trois étapes comme suit :

Stade un : L'enseignant présente la nouvelle matière, ou guide les enfants dans des expériences spécifiques d'apprentissage. Les enfants reçoivent le nouveau contenu, ils l'expérimentent, puis, à la fin de la leçon, on espère qu'ils le laisseront plonger de l'attention consciente vers les couches profondes de la mémoire. Le contenu trop abstrait peut s'avérer « indigeste »; et l'enseignement insuffisamment structuré ou chaotique peut ne pas avoir suscité l'attention des élèves, comme c'est le cas des leçons tièdes et ennuyeuses.

Stade deux : Le second jour, après avoir « dormi sur » le contenu du jour précédent, les enfants sont invités à se rappeler ce qui a été présenté la veille. Au cours de la discussion, du rappel et de l'examen, les élèves sont maintenant invités à exprimer de façon personnelle, créative et différenciée ce qu'ils ont retenu de cet apprentissage. Les élèves « possèdent » alors le contenu ainsi transformé. Du point de vue du sentiment, un processus de formation du jugement a pris place.

On estime que le processus du sommeil participe, littéralement, à l'apprentissage. Il est clair que le cerveau traite l'information sensorielle de façon significative au cours des phases de sommeil paradoxal et de sommeil profond. Le jour suivant de telles expériences ont souvent un caractère beaucoup plus intégré.

Stade trois : Au fil des années, alors que les enfants de l'école primaire progressent vers le développement de la pensée analytique et causale, cette troisième étape devient plus importante parce qu'elle constitue, dans la leçon, un élément de recherche consciente. À ce stade, on pousse un peu plus loin la compréhension conceptuelle. À partir d'une synthèse des différentes expériences, jugements et perspectives, les élèves sont conduits à l'identification d'un concept ou d'une loi scientifique. Les graines semées au cours de la première étape ont germé et se sont métamorphosées à travers un processus incluant l'expérience, l'oubli, le souvenir créatif et l'expression individuelle florissante de concepts vivants, mobiles et fondés sur la réalité. Les concepts vivants, présentés en images aux jeunes, sont revisités quand les enfants grandissent. La structure interne du programme facilite cet apprentissage en spirale fondé sur des expériences antérieures (Rawson & Richter 2010, p. 21).

La première étape, au cours de laquelle l'enseignement est présenté sous forme imagée, s'adresse au corps éthérique, la seconde, où le processus de jugement se développe, implique l'âme et la troisième étape permet d'établir un lien entre les deux pôles, physique-éthérique et psychospirituel (Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 66). Ainsi, même dans les matières a priori plus intellectuelles, l'être tout entier est sollicité, ce qui permet à l'enfant d'insérer ses apprentissages dans une vision intégrée et cohérente du monde. Le simple fait d'inclure dans la méthode le rappel et l'examen de ce qui a été vu la veille constitue une stimulation de la mémoire dont les spécialistes reconnaissent aujourd'hui l'activité au cours du sommeil. En effet, bien qu'ils ne saisissent pas vraiment comment se déroule le processus, le sommeil a été identifié comme un moment particulier d'activité mnésique : « Les mécanismes qui président à ces transformations des traces et des représentations mnésiques au fil du temps sont extrêmement complexes et largement méconnus. Ils opèrent en grande partie à notre insu, notamment pendant le sommeil, et tout du moins, de façon non délibérée, même s'ils sont guidés par nos aspirations profondes et par des choix parfois murement raisonnés » (Eustache, Ganascia, Jaffard, Peschanski et Stiegler 2014, p. 49).

On comprend dans cet extrait que la mémoire n'est pas quelque chose que nous pouvons contrôler délibérément. Ce qui justifie encore plus de mettre tous les moyens connus — le recours au rythme, à la répétition, au mouvement, aux affects —, pour aider les enfants à conserver en mémoire ce que nous leur présentons. Quand Steiner parle de l'importance d'apprendre à l'enfant à passer du sommeil à la veille, il souligne donc, en fait, la responsabilité de l'éducateur d'éveiller sa mémoire et d'organiser l'enseignement de façon à s'adresser à l'être entier de l'enfant afin qu'il puisse assimiler tout ce qui lui est présenté.

5.4.2.3 L'activité physique

Ces considérations sur la respiration, sur la mémoire, sur la façon d'adapter la méthode d'enseignement à l'évolution physiologique de l'enfant, reflètent un élément fondamental de l'approche pédagogique de Steiner : le souci constant de s'adresser à l'être entier de l'enfant, de ne jamais solliciter seulement son intellect au détriment de sa volonté et son sentiment, et d'engager son attention consciente dans ses activités. C'est dans cet esprit aussi que l'artisanat et les travaux manuels prennent une aussi grande place, parce qu'en mettant le corps en activité, c'est l'esprit qu'ils éveillent. Ceci parce qu'ils sont porteurs de sens. Steiner était aussi très préoccupé par la façon d'enseigner l'éducation physique, qui ne devait pas, elle non plus laisser tomber des aspects de l'être. Pendant les premières années de l'école Waldorf de Stuttgart, l'espace ne permettait pas cet enseignement, mais il y avait des cours d'eurythmie. L'eurythmie est un art du mouvement créé par Rudolf et Marie Steiner, une forme de parole visible. Elle est une expression corporelle des intentions de mouvements qui accompagnent la parole (Steiner 1997a, p. 170). L'eurythmiste Sylvia Bardt en propose l'illustration suivante :

Lorsque nous nous écrions : « Ah! comme c'est beau! », notre âme s'ouvre, elle s'adonne à une forte impression; la bouche s'ouvre, elle aussi, pour prononcer le A. Quoi de plus naturel alors que d'ouvrir les bras et d'exprimer avec son corps le geste psychique de l'étonnement qui est contenu en lui! Si nous disons au contraire : « Ah, quelle misère! », le A s'ouvre, certes, mais le geste retombe un peu, se referme, de même que dans le larynx il perd de son rayonnement. Dans « Ah! bon! » ou « attention » (les exemples en allemand sont : aber, Abwehr), la nuance de retenu qui entoure le son a une autre qualité gestuelle et doit trouver une nouvelle forme d'expression, par exemple dans la main qui s'ouvre vers l'extérieur en formant un angle, le geste recevant ainsi une sorte de support. À chaque son correspond ainsi un geste fondamental susceptible de varier pour épouser les nuances de chaque énoncé (Bardt 2000, p. 18).

Cet extrait laisse entrevoir, bien partiellement, qu'il y a là l'expression d'un vécu intérieur. Cependant l'eurythmie n'est pas que geste, elle est aussi mouvement en déplacement; elle sollicite la volonté de l'enfant, développe son équilibre, sa souplesse, la fluidité de son mouvement, son attention et sa concentration, son sens du rythme, sa capacité à entrer en mouvement avec les autres. En effet, la pratique évolue en complexité et en difficulté avec l'âge des enfants, qui s'engageront dans la création de formes, introduisant aussi l'usage d'une canne de cuivre que les enfants doivent apprendre à lancer et à attraper, en croisé et en respectant un rythme, etc. Il faut donc non seulement être présent à soi-même, mais aussi à l'autre et au groupe tout entier. L'eurythmie, en tant qu'art intégral, sollicitant les forces du corps, de l'âme et de l'esprit accompagne tout le plan scolaire de l'école Waldorf. Dans une étude sur le soutien de l'enfant dans le chemin de la liberté, cet art mériterait certainement un chapitre à lui seul, car il contribue, d'une part, à nourrir la compréhension des enseignants quant à leurs élèves²²⁵ ;

²²⁵ L'eurythmie est toujours enseignée par des spécialistes. Cependant, comme nous l'avons mentionné dans un précédent chapitre, le collège des enseignants partage la responsabilité du bien être et du développement des enfants. Il est donc entendu

et d'autre part, il offre l'occasion à l'enfant de se confronter à lui-même et de se dépasser. En effet, le corps est un formidable moyen d'expression inconsciente de l'être, et il ne ment pas! L'eurythmie, écrit Bardt, « se donne pour tâche de conduire l'individu vers lui-même, vers l'humain » (Bardt 2000, p. 29). Cependant, nous n'accorderons pas un chapitre à l'eurythmie. Mentionnons simplement que l'appropriation du corps, par le travail de l'eurythmie, constitue un élément important de la pédagogie Waldorf et que le programme est entièrement adapté au développement de l'enfant. Il ne s'agit donc pas simplement d'inviter l'enfant à bouger, mais de l'amener à grandir intérieurement dans le mouvement, dans une gestuelle de plus en plus complexe et raffinée. Considérant l'importance, aujourd'hui reconnue, du mouvement dans le développement de la pensée, il faut souligner ici l'attention particulière accordée à une recherche de qualité et de précision dans le travail individuel et collectif dont il serait intéressant d'étudier les répercussions.

Durant ces années où la seule « activité physique » était l'eurythmie, Steiner s'interrogeait néanmoins sur la façon appropriée d'introduire l'éducation physique à l'école de sorte à ce que l'être entier soit sollicité. Or, soutient-il, « ce n'est le cas que si nous faisons faire à l'enfant ses mouvements de la bonne façon, une façon où l'enfant tire une satisfaction du fait qu'il crée les formes des mouvements à partir de ses propres intentions et peut les accompagner de ses propres satisfactions » (Steiner 1988a, p. 379-380). Or, la manière courante de faire de la gymnastique lui semble imposer de l'extérieur des mouvements qui ne reflètent pas la volonté intérieure de l'enfant. Pour favoriser l'expression, par les enfants, de mouvements qui leur viennent de la nécessité de bouger, engendrée par l'intense activité de l'école, Steiner recommande plutôt le jeu libre à l'extérieur pour les jeunes. Ensuite, à partir de la 4^e année, on peut, selon sa suggestion, orienter les enfants « vers des activités faisant appel au courage, à la détermination et à la résistance. Courir, sauter, grimper et se suspendre, les premières notions de lutte, le lancer, etc. » (Stockmeyer 1998, p. 266)²²⁶. Steiner voit dans l'eurythmie et l'éducation physique deux disciplines polaires et complémentaires.

Dans la gymnastique, dans l'éducation physique, l'homme cultive son sentiment de l'espace et de ses directions, des différentes positions qu'il peut y occuper. Il y prend place, il s'y adapte, il crée des instruments adaptés à ces activités. Il grimpe à une échelle, il se hisse le long d'une corde, etc. Là, l'homme s'active en fonction de l'espace. [...]
L'eurythmie extériorise la vie de l'âme, et devient par là un véritable mode d'expression, comme le langage; elle est un langage visible.

que si l'enseignant régulier n'est pas présent lors des séances d'eurythmie, les observations de l'eurythmiste devraient être partagées.

²²⁶ Notons ici que traditionnellement, les élèves de 5^e année étudient la Grèce antique et participent à des jeux olympiques à la mode de la Grèce antique. Les élèves concourent aux épreuves traditionnelles, la lutte gréco-romaine, le lancer du javelot, la course, le saut en hauteur. Ici, l'esthétique du geste et du mouvement ainsi que le respect de l'adversaire sont des critères tout aussi importants que le fait de sauter le plus haut ou d'être le plus rapide à la course.

Par l'éducation physique, la gymnastique, le sport, l'homme prend place au sein de l'espace extérieur, s'adapte au monde, s'efforce de s'adapter à lui. Ce n'est pas un langage, ce n'est pas une manifestation de l'être, mais une exigence que le monde lui pose, afin qu'il voie s'il est capable de s'y adapter (Steiner 1991a, p. 106).

Derrière cette volonté et cette insistance pour développer l'être entier, pour s'adresser le plus possible à l'être entier, corps, âme, esprit, il y a cette conviction, de l'imbrication et de l'interdépendance des trois facultés de l'âme que sont la volonté, le sentiment et la pensée. Conviction aujourd'hui vérifiée par la recherche scientifique qui confirme l'importance du mouvement pour le développement du langage et de la pensée et qui atteste également du rôle des sentiments dans la pensée et dans l'impulsion à agir. Pour Steiner, il faut comprendre de cet état de fait que la meilleure façon d'apprendre aux enfants à penser ne consiste pas à leur faire prendre conscience de leurs stratégies ou à leur inculquer des modèles logiques de réflexion. Il faut plutôt se concentrer sur les fondements de ces apprentissages, c'est-à-dire le mouvement, la motricité globale, la motricité fine; le langage sous toutes ses formes, y compris la grammaire, à l'origine de la logique et pierre d'assise de la pensée²²⁷; enfin, le sentiment à éveiller par une relation imagée et un contact artistique avec le monde. Néanmoins, la façon d'enseigner tout cela et ce qu'en retiendra l'enfant repose sur l'éducateur, sur la personne même de l'éducateur.

5.4.2.4 L'enseignant

Nous avons jusqu'ici abordé d'une façon générale les fondements de la méthode, mais nous n'avons pas encore caractérisé la relation entre l'enfant et l'enseignant. À l'âge d'entrer à l'école, autour de 6-7 ans, l'enfant est encore un peu imitateur. Il l'est beaucoup moins qu'auparavant, mais il a néanmoins besoin de se tourner vers des personnes qui lui donnent l'exemple. Il n'a pas encore développé sa faculté de jugement et n'est donc pas en mesure de saisir la signification des phénomènes et, par conséquent, de discerner par lui-même le bien et le mal²²⁸. C'est pourquoi il importe que l'enfant puisse trouver chez ses éducateurs non seulement des guides pour l'aider à comprendre le monde, mais aussi, et surtout, des personnes d'une grande qualité morale et dont l'autorité s'impose d'elle-même. Le

²²⁷ Dans un entretien accordé à Claudine Leleux, Jean-Marc Ferry souligne, à juste titre, l'importance de prendre au sérieux l'étude de la grammaire. « La grammaire, c'est l'essence de la raison : les temps, les voix, les modes, les personnes... Et son étude, une philosophie élémentaire » (J.-M. Ferry, « Chapitre 8. L'importance de l'autoréflexion et de la grammaire. Entretien avec Jean-Marc Ferry (Université Libre de Bruxelles, Belgique) », 2008, p. 154).

²²⁸ À ce sujet, les études de J. Piaget, L. Kohlberg, A. Bandura et autres, ont développé différentes méthodes pour évaluer le développement moral de l'enfant. Bien que les positions de chacun divergent à certains égards, il semble y avoir un certain consensus sur le fait qu'environ jusqu'à 12 ans les enfants n'ont pas encore acquis pleinement le raisonnement moral (H. Bee et D. Boyd, *Les âges de la vie*, 2011, p. 220-221 et R. Cloutier et A. Renaud, *Psychologie de l'enfant*, 1990, p. 579). Par ailleurs, J. Piaget et L. Kohlberg s'entendent pour voir le développement moral comme « une intériorisation progressive de normes initialement imposées » (R. Cloutier et A. Renaud, *Psychologie de l'enfant*, 1990, p. 579). A. Bandura affirme, quant à lui, que c'est en observant les autres que les enfants apprennent, davantage qu'en recevant des récompenses ou des punitions (H. Bee et D. Boyd, *Les âges de la vie*, 2011, p. 218).

principe d'autorité est fondamental à cet âge, selon Steiner. Toutefois, il ne s'agit pas d'une autorité qui repose sur la contrainte, mais d'une autorité naturelle, dont l'enfant a besoin pour lui donner des repères et des balises pour se construire sa propre conscience morale.

L'autorité qui s'impose par l'évidence, et non par la contrainte, doit permettre une contemplation spirituelle immédiate à partir de laquelle le jeune être humain élabore lui-même sa conscience morale, ses habitudes, ses penchants, d'après laquelle son tempérament se discipline et avec les yeux de laquelle il voit le monde entier. C'est à cet âge de la vie que s'applique tout particulièrement le mot du poète :

« Sur les pas du héros que tu choisis toi-même,
Monte sans te lasser vers la cime suprême » (Steiner 2008b, p. 40-41).

5.4.2.4.1 L'autorité

Avant de poursuivre avec l'enseignant, il faut nous arrêter un peu sur le concept d'autorité. Nous avons, dans un chapitre précédent, fait état de l'idée développée par les pédagogies nouvelles d'introduire la démocratie dans l'école et, à partir de ce principe, de mettre en question l'autorité de l'enseignant au profit d'une prétendue autonomie, ou liberté de l'enfant. Nous avons alors soutenu qu'il y avait là un lien avec la conception de l'être humain fondant ces pédagogies. L'idée d'une vie déterminée par la nature biologique peut en effet s'accompagner d'une conception tout aussi déterministe de la liberté ou de l'autonomie ou même de la destinée d'un enfant²²⁹. Même en tenant compte de l'environnement, l'enfant semble alors investi naturellement d'une capacité à savoir ce qui est bon pour lui. Dès lors, le meilleur moyen d'éduquer les enfants consiste à les laisser, d'une certaine façon, s'autoéduquer entre eux. Différentes versions d'une telle conception ont pu voir le jour au cours du XX^e siècle, dont l'expression extrême est sans doute l'expérience des libres enfants de Summerhill et, plus récemment, le *unschooling*.

C'est en d'autres termes que Hannah Arendt interprète dans *La crise de l'éducation*, la disparition de l'autorité dans les écoles. En effet, elle établit un lien entre cette disparition et le principe d'égalité caractéristique de la modernité, ainsi qu'avec une indifférence au passé qui, d'une certaine façon, incarne l'autorité. Néanmoins, c'est nécessairement en vertu de sa conception de l'enfant qu'Arendt considère que la responsabilité qui incombe aux adultes à leur égard « prend la forme de l'autorité » et qu'elle en vient à concevoir cette mise à l'écart de l'autorité comme l'expression d'un dégoût de

²²⁹ Pour J. Dewey, par exemple, la liberté s'apparente à une forme de comportement sélectif très répandu dans la nature. Chez l'Homme, il est simplement plus complexe; les êtres humains étant situés au sommet de l'échelle de la nature, la variété des situations auxquelles ils sont confrontés et des réponses sélectives est beaucoup plus considérable que chez les autres êtres (J. Dewey, « Philosophies of Freedom », 1960). Pour Erich Fromm, la liberté est la finalité de l'être humain, elle est inscrite dans sa nature biologique. « Tous les organismes ont en eux cette tendance à actualiser leurs potentialités spécifiques, ainsi, la vie de l'homme doit donc être comprise comme l'épanouissement de ses pouvoirs conformément aux lois de sa nature » (Fromm, *L'homme pour lui-même*, 1967, p. 24).

l'Homme moderne envers le monde, se manifestant par le refus d'en « assumer la responsabilité pour ses enfants » (Arendt 1972, p. 245). Cela parce que l'idée d'égalité, appliquée aux enfants comme s'il s'agissait d'un droit, et sur laquelle on veut faire reposer ce refus d'autorité, doit nécessairement s'appuyer sur une conception de l'enfant. De même que les droits de l'Homme reposent nécessairement sur une conception de l'être humain, qui fait défaut aujourd'hui, nous l'avons vu plus tôt. Lorsqu'il s'agit de justifier les droits de l'Homme, comme le souligne Thomas De Koninck : « ce qui n'a point de réalité propre ne peut prétendre à des droits particuliers, de sorte que la question ne saurait être éludée : en vertu de quoi ce dû, ces droits? » (De Koninck 1995, p. 22). Par conséquent, s'il est vrai que l'avancée caractéristique du XX^e siècle au chapitre de l'énonciation des droits de l'enfant ne peut qu'être positive, comme le soutient Alain Renaut, les enfants ne seront jamais à l'abri tant qu'on n'aura pas reconnu leur véritable nature, qui seule peut nous éclairer sur ce qu'il faut protéger et de quelle façon il nous faut concevoir l'égalité entre les enfants et les adultes. Renaut, à juste titre, soulignait qu'il serait « particulièrement désastreux que l'inscription de plus en plus accentuée du rapport à l'enfance dans le registre du droit puisse finalement avoir pour envers l'oubli de ce que nous devons, en matière de soutien moral, à l'être dont la vulnérabilité est une caractéristique, non pas accidentelle, mais constitutive » (Renaut 2002, p. 426).

Il serait aussi particulièrement désastreux que le soutien accordé aux enfants soit exclusivement moral. Par ailleurs, avec l'apparition et l'extension progressive d'un phénomène de contractualisation des rapports familiaux et scolaires, en lien avec cette inscription du rapport à l'enfance dans le registre du droit, apparaît toujours la question « à partir de quand, jusqu'à quel point et dans quels cas l'enfant est vraiment le partenaire possible et souhaitable d'un tel lien contractuel » (Renaut 2002, p. 452). Ce qui nous ramène au fait que la véritable question n'en est pas une de droit, mais une de reconnaissance des véritables besoins des enfants. Car jusqu'ici, même dans les pays riches reconnaissant les droits des enfants, ceux-ci n'ont en rien assuré leur protection face aux désastres liés à la pauvreté ni ceux liés à la télévision, ou à la mauvaise alimentation. Cependant, ils ont pu justifier qu'on les médicalise afin qu'ils puissent s'adapter à l'école et à la société! La relation éducative se situe toujours dans le registre de l'éthique et, à ce titre, c'est sur les êtres humains, les parents, les enseignants, les éducateurs, qu'il faut miser, et non sur une réglementation ou un encadrement juridique.

Par ailleurs, dans un texte sur l'autorité, Arendt relève la confusion autour du concept même d'autorité trop souvent confondue avec la tyrannie et l'autoritarisme et assimilée à une forme de violence ou de contrainte²³⁰. Elle précise alors ce qu'elle entend par autorité :

Puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de violence. Pourtant l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité est laissée de côté. Face à l'ordre égalitaire de la persuasion se tient l'ordre autoritaire, qui est toujours hiérarchique. S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments (Arendt 1972, p. 123).

C'est en vertu d'une telle conception de l'autorité qu'Arendt estime qu'il n'y a aucune justification à vouloir l'extraire de l'éducation. Car l'autorité ainsi perçue ne met pas les enfants en danger et ne fait pas d'eux « une minorité opprimée qui a besoin de se libérer » (Arendt 1972, p. 244). C'est parce qu'elle reconnaît le besoin des enfants d'être protégés, et le lien nécessaire entre cette protection et l'autorité qu'Arendt défend l'idée d'une forme de conservatisme en éducation. Ce que lui reproche Alain Renaut, car il estime impossible de conserver au cœur de nos sociétés égalitaires, des îlots d'où l'égalité soit exclue. Il ajoute d'ailleurs : « On imagine tout aussi difficilement comment faire acquérir une conscience des valeurs de l'égalité et de la liberté à des enfants plongés dans un univers familial et scolaire restant **immuablement** structuré par les principes de hiérarchie (donc d'inégalité) naturelle et de tradition » (Renaut 2002, p. 38, c'est moi qui souligne). Pourtant, à ce sujet, Arendt précise clairement que la séparation entre les adultes et les enfants, ce qui justifie donc le recours à l'autorité, est tout sauf immuable. « On ne peut pas établir de règle générale qui déterminerait dans chaque cas le moment où s'efface la ligne qui sépare l'enfance de l'âge adulte; elle varie souvent en fonction de l'âge, de pays à pays, d'une civilisation à une autre, et aussi d'individu à individu » (Arendt 1972, p. 251). Il ne s'agit donc pas de défendre l'autorité pour elle-même, mais parce qu'elle correspond à un besoin de l'enfant à un moment particulier de sa vie.

Toutefois, Renaut a raison d'affirmer que la conception traditionnelle de l'autorité parentale selon laquelle le père, généralement, impose son point de vue, que les enfants sont tenus de suivre, peut difficilement tenir à l'époque actuelle dans les sociétés occidentales. Cependant, cela ne remet pas nécessairement en question l'importance de l'autorité à une certaine époque de la vie. Les recherches en psychologie se sont d'ailleurs intéressées à cette question. Des études ont été menées auprès de familles,

²³⁰ Dans *La barbarie douce*, J.-P. Legoff constate lui aussi la confusion qui règne en éducation quant au sens des concepts utilisés, tels que « démocratie », la « démocratisation », l'« égalité », la « liberté », l'« éthique », la « citoyenneté », l'« intégralité », le « développement global ». Du fait de cette confusion, soutient-il, il « se développe un langage qui dit tout et son contraire » et quand il en est ainsi, « le terrain est propice à toutes les manipulations » (J.-P. Legoff, *La barbarie douce*, 1999, p. 7).

afin de documenter deux dimensions des conduites parentales considérées comme déterminantes pour le développement des enfants : la sensibilité des parents et leur contrôle. Quatre grands modèles ont été identifiés : le « style démocratique » se caractérise par des parents sensibles tout en exerçant un contrôle actif; dans le « style permissif », les parents sont plutôt sensibles, mais peu contrôlants; le « style autocratique » est le fait de parents peu sensibles et centrés sur eux-mêmes, mais contrôlant; et le « parent désengagé » se montre à la fois peu sensible, centré sur lui-même et peu contrôlant (Cloutier et Renaud 1990, p. 622-623). Or, sur les quatre, le style le plus avantageux pour les enfants est le premier, le style démocratique. Il « permet à l'enfant d'apprendre l'autodiscipline dans un contexte de respect mutuel où les exigences sont claires, mais peuvent être discutées ouvertement, à l'abri de l'arbitraire » (Cloutier et Renaud 1990, p. 622). Avec des parents permissifs, le « laxisme sympathique » a pour conséquence que « le potentiel de l'enfant n'est pas vraiment stimulé. Le jeune n'intègre pas d'habitudes d'effort ou de respect des règles, ce qui favorise l'impulsivité, la dépendance à l'égard des adultes, le manque de constance dans la motivation » (Cloutier et Renaud 1990, p. 622). La sensibilité seule ne suffit donc pas et la liberté n'émerge pas du droit de faire ce qu'on veut. Par ailleurs, au niveau social, le jeune apparaît « plutôt centré sur ses propres besoins et moins soucieux de ceux des autres » (Cloutier et Renaud 1990, p. 623). Le style contrôlant n'est pas plus heureux pour ce qui est de favoriser la liberté, car les enfants en sortent « inhibés, retirés, conformistes et ayant peu confiance en eux » (Cloutier et Renaud 1990, p. 623). En outre, le contrôle opéré par les parents ne s'est pas traduit en compétence pour l'enfant qui, au contraire, n'a pas pu développer ses capacités d'autocontrôle, « de sorte que lorsqu'il est laissé à lui-même, en l'absence de la supervision de l'autorité, cet enfant a tendance à moins respecter les règles » (Cloutier et Renaud 1990, p. 623). Quant aux enfants de parents désengagés, ne s'investissant pas auprès de leurs enfants, les auteurs écrivent : « Compte tenu de l'importance de la supervision parentale relativement aux risques d'inadaptation psychosociale pendant l'enfance et de délinquance antisociale ou sexuelle à l'adolescence, il n'est pas étonnant de constater que les enfants laissés à eux-mêmes dans ce type de famille sont de bons candidats à ces types de difficultés » (Cloutier et Renaud 1990, p. 623).

On retient de ces données que l'autorité, dans la mesure où on peut la définir comme Arendt le fait, et où elle n'est pas arbitraire, mais se conjugue à une sensibilité à leurs besoins, apparaît comme une condition favorable au développement des enfants. Steiner, bien qu'il ait exprimé sa position au début du XX^e siècle, soit bien avant la reconnaissance des droits des enfants et dans un cadre où l'autorité traditionnelle dominait, défend un point de vue qui tient compte de toutes ces nuances. Il va même plus loin, car pour lui, l'autorité ne vient pas simplement de l'éducateur, mais elle doit nécessairement être reconnue par l'enfant. Cette autorité, précise Steiner « ne doit pas être imposée ni établie de l'extérieur. S'il faut qu'il en soit ainsi pour des raisons sociales extérieures, si l'autorité doit être imposée et

instaurée de l'extérieur, au moins l'enfant doit-il l'ignorer » (Steiner 1993b, p. 18). Parce qu'en fait, il appartient au développement normal de l'enfant qu'il « puisse s'abandonner tout naturellement à une autorité aimée, qui représente pour lui la source de la vérité » (Steiner 2008b, p. 140). Ainsi, ce que l'enfant apprend dépend en grande partie de cet amour pour l'autorité, car c'est d'elle que les choses prennent leur valeur et leur importance. « Pour l'enfant de cet âge, en effet, pourquoi une chose est-elle vraie? Parce que l'autorité du maître ou de l'éducateur lui montre qu'elle est vraie! C'est la source de la vérité. Pourquoi une chose est-elle belle? Parce que l'autorité du maître la tient pour belle. Et c'est la même chose pour le bien » (Steiner 2008b, p. 140).

Il suffit d'avoir côtoyé des enfants de cet âge pour convenir avec Steiner de l'importance, pour eux, de l'autorité de l'enseignant et de l'amour qu'ils lui portent. À ce sujet, Ferland présente les données d'un rapport publié en 2012 par l'Institut de la statistique du Québec selon lesquelles « environ 9 enfants sur 10 disent aimer leurs enseignantes au premier cycle du primaire; cette proportion diminue à trois sur quatre vers la quatrième année » (Ferland 2014b, p. 126). Ferland reconnaît que la réussite scolaire repose en grande partie sur la qualité de la relation entre l'enfant et l'enseignant. Cependant, elle soutient que celle-ci « ne repose pas que sur les habiletés relationnelles de l'enseignante, mais s'appuie aussi sur l'interaction entre ces habiletés et les caractéristiques de l'élève » (Ferland 2014b, p. 125). Elle ajoute que « de bonnes compétences sociales et scolaires » chez les enfants ont une influence positive sur la relation avec l'enseignant alors que « des problèmes de comportement chez l'enfant tels que l'hyperactivité, l'inattention et des problèmes émotifs » ont une influence négative (Ferland 2014b, p. 126).

On semble ainsi partager le fardeau de la responsabilité de la relation entre l'enfant et l'enseignant. Nous avons déjà vu, dans le chapitre précédent que, pour Steiner, la responsabilité de la relation appartient à l'enseignant, même quand l'enfant est difficile. C'est à lui de trouver les ressources intérieures pour arriver à reconnaître et à dépasser ce qu'il y a d'accidentel dans la façon d'agir de l'enfant, pour atteindre l'être spirituel et tenter de saisir ce que l'enfant exprime par ses comportements difficiles. Ainsi, il est de la responsabilité de l'enseignant d'arriver à ressentir de l'amour, ou du moins des sentiments positifs, pour les enfants. Il est également de sa responsabilité de se faire aimer des enfants, que sa « façon d'être avec l'enfant soit telle que cela lui permette de l'aimer à sa façon » (Steiner 2001, p. 154). Steiner est conscient que cela n'est pas évident pour tous les enseignants : certains se font aimer d'emblée de tous les enfants, alors que pour d'autres c'est moins naturel. Cependant, écrit-il, « ce qui importe en regard de l'évolution de la culture et de la civilisation, c'est aussi que nous puissions arriver à une telle chose au moyen d'une certaine autoéducation » (Steiner 2001, p. 154). Cette remarque de Steiner est fondamentale, si on considère l'influence réelle de l'éducateur sur les enfants à cet âge. Il ne

suffit donc pas de reconnaître l'autorité de l'éducateur, mais encore faut-il en tirer des conséquences et s'assurer que les enseignants sont à la hauteur de la tâche et méritent d'être les porteurs de la vérité, de la bonté et de la beauté. Arendt écrivait que l'éducation est « le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus » (Arendt 1972, p. 251-252). C'est par l'éducateur que cette responsabilité doit être assumée. La relation qu'il réussit à établir a une importance majeure pour le développement moral de l'enfant et pour sa volonté d'apprendre. C'est en puisant à des forces spirituelles que l'enseignant peut parvenir à établir une relation juste.

Avec des exhortations tant morales que pleines de bons sentiments, mais qui sortent de vous comme des phrases abstraites, vous n'arriverez pas à calmer une classe où vous avez 40 % de polissons, d'enfants qui n'ont rien de commode ni sur le plan moral ni sur le plan de leur âme intime. Parfois vous pouvez arriver à quelque chose pour un court moment, par une intonation ou par l'énergie de votre voix. Mais cela ne mène à rien d'essentiel. Essayez par contre, à l'avenir, de faire plusieurs fois l'expérience suivante : essayez de vous préparer pour vos heures de cours en rajoutant à votre préparation habituelle une sorte de préparation méditative, quelque chose qui n'a absolument rien à voir avec le cours que vous avez à donner, mais qui a quelque chose à voir avec l'édification de votre âme, avec le fait de pénétrer un sujet quelconque, une impression quelconque, un sentiment quelconque susceptible de nous ouvrir au monde. Si vous vous êtes livrés le soir à une telle contemplation méditative intérieure [...] et que vous ravivez encore cette contemplation le lendemain matin en y repensant et en la revivant après coup, alors vous remarquerez un certain effet quand vous entrez en classe. On pourrait croire qu'il s'agit de superstition, mais ce sont là des choses en face desquelles on ne peut arrêter aucune théorie, et que l'on doit au contraire observer. On les observe, et elles se confirment! C'est cela qui compte (Steiner 2001, p. 155-156).

L'autorité est donc, à partir de sept ans, ce qui remplace l'imitation de la petite enfance. C'est elle qui stimule la volonté d'apprendre et qui pave la voie de la morale. Pas plus que nous n'avions de contrôle sur ce que l'enfant imitait, nous n'en avons sur qui il aime. Durant la petite enfance, il s'agissait, pour l'éducateur, d'être digne d'être imité. À partir de sept ans, l'éducateur doit, par une droiture intérieure et une attitude responsable, éveiller l'amour de l'enfant pour l'autorité qu'il représente.

Ce sentiment d'amour pour l'autorité, écrit Steiner, « se modifiera de lui-même entre la neuvième et la dixième année » (Steiner 1993b, p. 118). C'est-à-dire environ en quatrième année du primaire, ce qui correspond à peu près à ce que nous disent les statistiques présentées plus haut. Nous reviendrons plus loin sur ce passage particulier du 9-10 ans. Pour ce qui concerne la question de l'autorité, Steiner écrit qu'à cet âge, l'enfant commence à éprouver un doute quant à la confiance qu'il doit lui accorder, comme une question qui le perturbe : « l'autorité qui va de soi m'a indiqué jusqu'à présent ce qui est vrai, ce qui est bon, ce qui est beau : cette autorité naturelle est l'incarnation de la vérité, de la bonté, de la beauté : l'est-elle aussi vraiment? Le doute n'a pas besoin d'être exprimé, mais il existe » (Steiner 2007b, p. 247). C'est alors que l'enseignant doit être assez éveillé pour percevoir cette question intérieure et faire

en sorte de trouver « à ce moment-là, le mot juste, le comportement juste » d'avoir la bonne intuition pour être en mesure de faire comprendre à l'enfant qu'il a raison de voir en lui une autorité naturelle (Steiner 2007b, p. 247). Ceci, écrit Steiner, est d'une importance cruciale pour le reste de la vie de l'enfant :

Car bienheureux l'homme qui, franchissant ce moment de la vie, autour de neuf ou dix ans, lève les yeux avec vénération vers une autorité naturelle! Aucun homme ne peut devenir dans sa vie un être libre s'il n'a pas d'abord appris, avant l'âge de sa puberté, à organiser sa vie comme se comporte une personne admirée. Se positionner de cette façon, par une liberté intérieure instinctive, se situer ainsi face à un tel homme, se dire : il est juste de faire ce qu'il fait, cela seul actualise, à ce moment-là, les prédispositions à la liberté que l'homme recèle en lui (Steiner 2007b, p. 247-248).

Avant d'approfondir un peu ce qu'il faut comprendre de l'extrait précédent, précisons d'abord que pour maintenir cette autorité naturelle auprès des enfants, et même sans doute pour qu'elle puisse émerger réellement, Steiner estime qu'il est nécessaire de bénéficier de la collaboration des parents. Il est effectivement reconnu qu'une relation positive entre les parents et l'enseignant contribue grandement à la bonne relation de l'élève avec son enseignant. « Les parents qui critiquent l'enseignant devant l'enfant sapent son autorité » (Ferland 2014b, p. 126). Car l'enfant se trouve écartelé entre deux autorités potentielles et ne peut laisser libre cours à son amour. Ferland insiste sur l'importance des rencontres entre parents et enseignants. Steiner va plus loin, nous l'avons déjà souligné dans un chapitre précédent :

En bref, en tant qu'enseignants Waldorf, nous devons à tous égards maintenir l'autorité naturelle de la manière la plus intime. Comment pouvons-nous la maintenir? En suscitant chez les parents, grâce à une [...] fréquentation de la maison parentale, ce sentiment : il nous est permis d'agir sur nos enfants de telle sorte qu'ils voient dans l'enseignant, dans l'éducateur, l'autorité qui va de soi. Cela peut paraître trivial, mais il en est ainsi : un enseignant de l'école Waldorf ne doit pas dédaigner de se montrer aux parents de l'enfant dans son authenticité, on le peut parfois en cinq minutes, de sorte que les parents savent à qui ils ont affaire. Et dans le ton de leur voix, dans la coloration de chaque phrase prononcée au sujet de l'école, ils doivent faire sentir l'autorité naturelle au sein de l'école. On ne resserrera jamais assez étroitement les liens entre l'école et les parents. (Steiner 2007b, p. 248).

5.4.2.4.2 La vénération

Pour comprendre l'extrait présenté plus haut, il nous faut référer à ce que Steiner présente comme les conditions permettant de développer les facultés supérieures de connaissance, celles susceptibles de mener à la liberté. La première de ces conditions est une « disposition fondamentale de l'âme » que Steiner appelle le « *sentier de la vénération* » (Steiner 1993a, p. 28). Quand cette vénération advient au cours de l'enfance, où elle est éprouvée à l'égard d'êtres humains, « elle devient plus tard la vénération à l'égard de la vérité et de la connaissance » (Steiner 1993a, p. 29). Dans cette vénération, ce qui est important, c'est le sentiment profond « qu'il existe quelque chose de plus élevé que nous ne sommes » (Steiner 1993a, p. 29), car c'est ce sentiment qui permet d'évoluer. Arthur Zajonc emploie, dans le même sens, le terme « dévotion » et précise qu'il s'agit là d'une disposition d'esprit qui conduit à la vertu (Zajonc 2012, p. 34). Dans les deux cas, il s'agit de ressentir l'humilité, car, écrit Steiner, « on ne peut gravir les hauteurs de

l'esprit que si l'on franchit la porte de l'humilité. Tu ne peux parvenir à un savoir véritable que si tu as appris à respecter ce savoir » (Steiner 1993a, p. 29). On comprend mieux ce qu'il veut dire quand il ajoute : « Notre civilisation incline plutôt à la critique, à juger, à condamner et peu à la dévotion, à la vénération où l'âme se donne. Même nos enfants critiquent bien plus qu'ils ne vénèrent dans un don de l'âme. Mais toute critique, tout jugement qui est un verdict chassent tout autant les forces de l'âme dirigées vers la connaissance supérieure que les développe toute vénération qui est don de l'âme » (Steiner 1993a, p. 30).

Il s'agit en fait d'éveiller en l'enfant une disposition d'ouverture vers la connaissance. En effet, Steiner insiste sur le fait que « dans le savoir supérieur il s'agit de vénération *non pas* à l'égard d'êtres humains, mais à l'égard de la *vérité* et de la *connaissance* » (Steiner 1993a, p. 30). Seulement, à l'âge où l'enfant se trouve, c'est l'enseignant qui incarne la connaissance, qui la porte en lui et la manifeste par sa façon d'être, d'agir et de présenter les choses. On ne peut concevoir ce qu'écrit ici Steiner autrement que comme un tout qui se tient. C'est-à-dire qu'il est nécessaire que l'enseignant soit une personne d'une grande moralité, et il faut garder à l'esprit que l'amour de l'enfant pour l'autorité ne peut lui être imposé. Il doit être éveillé en l'enfant et l'enseignant doit être capable de répondre au bon moment de la légitimité de son autorité. Dans de telles conditions, la vénération ou la dévotion ne sauraient être assimilées à une forme de soumission, de servilité ou d'esclavage. Il faut plutôt y voir une quête doublement exigeante, car l'enseignant n'est plus simplement là pour transmettre un savoir, mais pour éveiller dans l'enfant une attitude qui lui ouvre la voie vers une connaissance que l'éducateur lui-même ne possède peut-être pas. L'enseignant doit donc faire appel à autre chose qu'à l'intellect de l'enfant, qui d'ailleurs n'est pas encore éveillé. C'est-à-dire à ses sentiments les plus profonds.

Il n'est au début pas facile à l'être humain de croire que des sentiments comme le profond respect, la considération etc. puissent avoir quelque chose à faire avec sa connaissance. Cela provient de ce qu'on est enclin à poser la connaissance comme une faculté pour soi qui n'est liée en rien à ce qui se passe par ailleurs en l'âme. On ne tient alors pas compte du fait que c'est *l'âme* qui connaît. Et les sentiments sont pour l'âme ce que sont pour le corps les substances qui constituent sa nourriture. Si l'on donne au corps des pierres au lieu de pain, son activité meurt peu à peu. Il en est de même pour l'âme. Pour elle la vénération, la considération, la dévotion sont des substances nutritives qui la rendent saine, *forte*; forte en particulier pour l'activité du connaître. Le manque de considération, l'antipathie, la sous-estimation de ce qui mérite d'être reconnu entraînent la paralysie et la mort progressives de l'activité connaissante (Steiner 1993a, p. 33).

On pourrait donc voir, dans la vénération, une métamorphose de ce qui anime l'enfant depuis sa naissance et qui faisait d'abord de lui un imitateur, prenant doucement ses distances pour en arriver au désir de se soumettre à l'autorité aimée et aimante pour enfin en venir à un sentiment profond de confiance, car c'est bien ce dont il s'agit. En effet, pour comprendre ce que Steiner propose là il faut garder à l'esprit l'évolution physiologique et psychologique de l'enfant qui, à cet âge, concerne le

système rythmique, le cœur, la sphère des sentiments. Le passage de 9-10 ans est ici fondamental, un tournant dans la vie de l'enfant, qui se ressent désormais comme un Je. Ceci implique une distinction dans son rapport au monde et dans son rapport à lui-même. Avant 9-10 ans, l'enfant s'adonne complètement à l'amour de l'autorité parce qu'il fait encore Un avec le monde. Après ce tournant où il commence à se ressentir comme un Je, il vit intérieurement une scission avec le monde.

Or, la vénération a ceci de particulier qu'elle implique à la fois une distance et une admiration. L'être ne se fond plus dans l'autre. Jean Proulx écrit que le philosophe Jean Nabert « décèle » dans « les expériences humaines de la faute, de l'échec, de la solitude et de la vénération [...] ce sentiment originaire, celui de l'inadéquation de notre être à nous-même » (Proulx 2012). Osterrieth soutient, de son côté, qu'à cet âge, la vie intérieure de l'enfant « est dominée par un sentiment plus ou moins confus d'attente de quelque chose qui ne s'est pas encore révélé » (Osterrieth 1976, p. 244). Ce quelque chose, poursuit-il, « l'objet de cette expectation simultanément impatiente et anxieuse, c'est, si l'on peut dire, "être enfin grand", "être enfin soi-même", et la contrepartie en est comme une secrète honte de ne l'être pas encore » (Osterrieth 1976, p. 244). Cette scission intérieure est véritablement le fait de l'éveil de la conscience. Poursuivant sa lecture de Jean Nabert :

Ici, écrit Jean Proulx, se vit la rupture tragique entre ce qu'il nomme la conscience réelle et la conscience pure, entre l'être donné et l'être absolu, entre le moi concret et le moi idéal. C'est ainsi que « la conscience doit se définir comme l'expérience d'une séparation » et se manifester « sous les traits d'un désir qui n'a pas sa source dans la nature ». L'histoire de toute conscience devient donc l'histoire de cette aspiration fondamentale et de ce vouloir essentiel, un regard sur les grands moments du désir être (Proulx 2012).

C'est bien ce désir d'être qui habite l'enfant, accompagné d'une force nouvelle, une « consistance », une « sagesse » et une « profondeur » qu'il n'avait pas avant, écrit Osterrieth (Osterrieth 1976, p. 212). Nous voici face à un enfant dont le regard plus réaliste, plus distant, permet désormais de percevoir les failles des adultes et de douter de la vérité de ce qu'ils avancent, et qui par ailleurs ressent en lui-même un désir d'être qui le porte vers l'avenir et des forces nouvelles pour l'y mener. Néanmoins, Gesell et Ilg aussi bien qu'Osterrieth font état de questionnements profonds de l'enfant à cet âge :

On considère naturellement bien des plaintes de l'enfant de 9 ans comme dénuées d'importance, mais il est nécessaire de savoir si une plainte particulière n'a pas pour lui une signification profonde (Gesell et Ilg 1975, p. 207).

Les peurs ont assurément beaucoup diminué depuis l'âge de six ou sept ans, et l'enfant se montre volontiers audacieux, mais certains travaux signalent pourtant l'apparition de peurs ou d'anxiétés nouvelles, telle la crainte de ce que réserve l'avenir, ou l'anxiété « sociale » [...]. Ces craintes, souvent inexprimées, parfois même inconscientes, peuvent perturber l'équilibre de l'enfant bien plus qu'on ne le croit communément (Osterrieth 1976, p. 242).

Son nouveau regard ébranle l'autorité des adultes, mais l'enfant n'est pas encore en mesure de combler lui-même le fossé qui le sépare du monde. Il ne peut pas à lui seul redonner au monde la consistance et la cohérence qu'il avait ni prendre la place qu'il voudrait y occuper. Cela ne peut que le perturber et l'inquiéter. C'est la raison pour laquelle il a besoin de ressentir que le lien existe toujours entre lui et l'univers dont il s'écarte doucement. C'est pourquoi il doit garder confiance en l'être humain et c'est à cela que répond la vénération. Car en réalité il s'agit d'autre chose que de la simple confiance, qui exprime mal le rapport entre l'enfant et l'éducateur; elle laisse supposer une égalité qui ne reflète pas le ressenti de l'enfant. Ici, l'enfant espère une perche tendue de la part de l'adulte, qui se présente alors comme celui qui sait apporter le réconfort, celui qui mérite la confiance et permettra l'enracinement. La réciprocité qu'on pourrait attendre d'un rapport de confiance n'est pas vraie ni même possible.

Or, différemment de la confiance, la vénération ne vient pas sans un ressenti de l'humilité. « Il y a Humilité, écrit Spinoza, quand quelqu'un, sans prendre garde au mépris de lui-même, connaît son imperfection; l'humilité donc n'a pas d'objet en dehors de l'homme humble » (Spinoza 1964, p. 108). À cet âge, la distance, la conscience de soi fraîchement éveillée, mais pas encore très enracinée et très solide, s'accompagne d'une conscience de l'imperfection et d'un besoin d'assistance, même s'il la veut plus discrète, de la part de l'adulte. Au sujet de l'humilité, le philosophe Jean-Louis Chrétien écrit : « L'humble est celui qui a confiance qu'il recevra de quoi manger en chemin, si ce chemin est vraiment le sien. [...] Et sa boussole (car il en a une) est que la force de son amour ne vient pas de lui, mais de ce qu'il aime. C'est pourquoi elle ne saurait manquer » (Chrétien 2002, p. 22)²³¹.

Ce sur quoi Steiner insiste ici, c'est la responsabilité, l'obligation de l'éducateur d'être attentif et d'aller vers l'enfant. Ce qui n'est pas simple, parce que la question de l'enfant n'est pas toujours posée, elle demeure souvent inconsciente. C'est parfois dans les gestes ou les attitudes inhabituelles de l'enfant que l'enseignant doit la reconnaître. Pour faire face à cette « crise du principe d'autorité », écrit Steiner :

Il faut aborder les difficultés qui se présentent à ce moment avec une attitude intérieure telle que l'enfant trouve toujours en face de lui la chaleur intérieure, la sincérité et la foi; ainsi on maintient son autorité et ce n'est pas un gain seulement pour le maître, en qui l'enfant continue à croire – ce qui naturellement est très bon pour le travail —, mais la nature de l'être humain exige qu'à cet âge, entre la neuvième et la dixième année, l'enfant ne soit pas atteint dans sa foi en la bonté de l'homme. Sinon, toute la sûreté intérieure qui doit guider ses pas dans la vie est ébranlée (Steiner 1991a, p. 41).

²³¹ On reconnaît ici le second élément constitutif du sentiment de cohérence, fondement de la santé selon l'approche salutogénétique : « La confiance de disposer de ressources nécessaires pour affronter les exigences de la vie (sens of manageability) » (G. Lemonde, *Les pas du randonneur*, 2008, p. 12).

5.4.2.4.3 Le passage du 9-10 ans

À 9-10 ans, l'enfant ne fait que commencer à se ressentir comme un Je. Il apprivoise progressivement le monde qui se dévoile à son nouveau regard. Il a donc besoin de ce que l'éducateur peut encore lui apporter comme fondement pour appréhender l'univers. Ce n'est que vers 12 ans qu'il commencera à disposer de la faculté de saisir la relation de cause à effet et ce ne sera que plus tard, après la puberté qu'il aura les forces de cheminer seul. Par conséquent, toute la connaissance à laquelle il accède ne peut lui venir d'une réflexion personnelle. Elle doit nécessairement reposer sur la confiance en ce que dit l'enseignant. Avant que sa faculté de jugement ne soit réellement déployée, à la puberté, l'enfant ressent la vérité, la beauté et la bonté là où l'autorité en laquelle il a confiance les reconnaît et non pas parce que cela correspond à des règles, des principes ou des commandements abstraits (Steiner 2007b, p. 244). Ce qui implique que l'enfant ne comprend pas toujours ce qu'il reçoit, mais il le prend en lui-même parce qu'il aime son professeur (Steiner 1981, p. 192). Il s'agit là d'une réalité dont il faut tenir compte.

C'est pourquoi Steiner insiste encore sur la responsabilité de l'enseignant et sur sa nécessaire sincérité, non seulement pour mériter l'amour des élèves, mais aussi pour qu'ils aient confiance en son enseignement. « Du changement de dentition à la puberté, rien n'agit sur l'enfant qui ne soit pas porté chez l'éducateur par l'amour de l'acte éducatif même. Ce que l'éducateur accomplit avec amour, l'enfant le ressent à cet âge comme ce qu'il doit acquérir lui-même pour devenir un homme » (Steiner 1997, p. 67). Si la relation d'autorité se transforme, à partir de 10 ans, en une vénération ou une profonde confiance, ce n'est qu'à la puberté que l'enfant est mûr pour se détacher de ce que lui propose l'enseignant et pour émettre ses propres jugements. Aujourd'hui, mais c'était déjà le cas à l'époque de Steiner, on a tendance à encourager les enfants à donner leurs opinions avant même qu'ils aient les connaissances de base pour le faire. Cela découle en partie du relativisme ambiant, selon lequel toutes les opinions se valent, quel que soit l'âge ou encore l'expérience du locuteur. On peut y reconnaître la démission des adultes face à leur responsabilité, dont parlait Arendt. Il y a là, pourtant, une certaine incohérence, car si les études sur les différents styles de parentalité ont bien démontré l'importance de l'autorité, cela ne saurait se limiter à un seul aspect de la vie des enfants. Leur faculté de jugement n'est pas plus développée à l'école qu'à la maison. Les psychologues reconnaissent l'effet néfaste sur l'enfant de l'absence d'encadrement et Steiner fait le même constat de l'absence d'autorité dans le jugement :

Si nous éduquons l'enfant et l'élevons en sorte que nous le considérons déjà comme mûr quand il entre à l'école et que nous l'incitons à émettre des jugements personnels dès l'instant qu'il a appris à parler, si, autrement dit, nous fondons tout sur une théorie, nous laissons l'enfant au stade d'évolution où il a appris à parler et nous ne voulons surtout pas le laisser aller plus loin. Si donc nous ne permettons pas à l'enfant de réellement passer par une transformation à la puberté, de réellement se dépouiller de quelque chose – et cela parce que nous l'avons d'abord habitué à l'autorité – il ne pourra pas se dégager de l'autorité. Il faut d'abord qu'il ait senti l'autorité. Il faut

ensuite qu'à la puberté il s'en dégage, qu'il dépasse ce sentiment d'autorité et qu'il exerce son jugement (Steiner 1999, p. 164-165).

Alors que pour le premier septénaire, le mode d'apprentissage reposait sur les perceptions sensorielles et l'imitation, tout au long du second septénaire le mode d'apprentissage de l'enfant repose sur le ressentir et l'amour de l'autorité. Ceci parce que la faculté de construire des images, de même que la mémoire, reposent sur le ressentir. C'est une des raisons pour lesquelles l'art est si important à cet âge. C'est la puberté qui constitue, le couronnement de la seconde métamorphose. À l'arrivée des secondes dents correspond la naissance du corps éthérique, à la puberté c'est le corps astral qui se libère à son tour.

5.4.3 Les apories

Pour explorer les conditions de possibilité de dépassement des apories et d'ouverture à la liberté, nous devons tenir compte de l'enfant tel qu'il se présente à chacune des époques considérées. Nous avons vu que cette seconde phase se caractérise par l'apparition d'une faculté de représentation qui n'était pas présente auparavant. Cependant, tous les chercheurs s'entendent pour reconnaître que cette faculté est encore relativement limitée, qu'elle porte sur des objets et non sur des idées ou concepts abstraits. Par ailleurs, on constate l'apparition d'une certaine intériorité, qu'Osterrieth illustre par une nouvelle « retenue » de l'enfant de 7 ans qui, plutôt que de faire une scène lors d'un conflit, préfère aller pleurer ou bouder plus loin, pour ne pas s'exposer dans une attitude dévalorisante. « Ce meilleur contrôle [...] Cette nouvelle perspective du “moi se regardant” est l'indice de l'émergence graduelle d'une nouvelle dimension psychique : celle de l'intériorité, contrepartie nécessaire et inévitable de l'objectivation du monde extérieur » (Osterrieth 1976, p. 204). Cette intériorité va grandissant jusqu'à la puberté, et c'est dans le ressentir, dans la sphère des sentiments qu'elle trouve son espace et s'exprime dans l'expansion du cœur et des poumons. Ce phénomène de développement et de maturation progressive de la sphère du sentiment constitue, selon Steiner, la caractéristique fondamentale de cette phase de l'enfance et c'est la raison pour laquelle l'éducation doit s'adresser aux sentiments plutôt qu'à une raison qui n'est pas encore mûre. Les recherches scientifiques confirment d'ailleurs le rôle et l'importance des émotions et des sentiments pour la mémoire et pour la connaissance, ce qui justifie tout à fait une approche esthétique de l'éducation puisqu'en même temps qu'elle nourrit les sentiments, elle alimente la mémoire et éveille la faculté de représentation.

5.4.3.1 Le domestique et l'affranchi

Dans sa présentation de la première aporie, Paturet offre plusieurs points de vue pour l'illustrer. Dans les termes de Jacques Ardoino, l'aporie devient l'opposition entre « adaptation et acculturation », que Paturet décrit comme suit : « L'adaptation est la conduite de l'insertion de l'individu comme unité sociale au sein du groupe où il est amené à vivre, l'acculturation, au contraire, doit favoriser l'émergence de la personne humaine en libérant sa capacité de juger, de se juger, de prendre du recul par rapport à sa propre culture et aux modèles sociaux qu'elle véhicule » (Paturet 2003, p. 55).

Si l'insertion au sein d'une unité sociale est pratiquement incontournable et même nécessaire pour que l'école puisse être un lieu non pas de chaos, mais de vie, la possibilité de dépasser l'aporie se situe du côté de l'acculturation. Il s'agit de s'assurer que l'insertion ne soit pas l'expression d'une clôture du jugement. Il s'agit de faire en sorte, comme l'écrit Paturet, de libérer la capacité de juger de l'enfant. Comment est-ce possible? Le jugement, écrit Noël Mouloud « est l'acte de la pensée qui affirme ou nie, et qui ainsi pose le vrai; plus largement, c'est le point d'arrêt d'un problème, qui s'achève dans une décision » (Mouloud 2016, p. 1). Si le jugement, en tant que tel, constitue un point d'arrêt, une fermeture, comment faire en sorte de garder une ouverture chez l'enfant? Car il n'est pas, d'emblée, apte à former ses propres jugements. « Lucidité et liberté, telles sont les conditions du vrai jugement » écrit Olivier Reboul (Reboul 1977, p. 103). La psychologie, soutient Mouloud « y voit une forme de maturité des opérations du psychisme individuel » (Mouloud 2016, p. 4). Pour libérer la capacité de juger nécessaire à l'acculturation, il faudrait donc réussir à reporter le jugement de l'enfant jusqu'à ce que sa maturité ait fait de lui un être lucide. C'est-à-dire un être capable de synthétiser « les contenus de la perception ou de la représentation » et de les porter « au niveau d'un critère de vérité qui permet leur affirmation » (Mouloud 2016, p. 1). Ce qui implique la capacité de prendre une certaine distance face à l'objet et face à soi-même : « Le vrai jugement implique à la fois l'examen et la compréhension de son objet; juger vraiment, c'est se déterminer par la chose, en faisant taire ses propres passions; [...] c'est décider non pas en individu, mais en homme » (Reboul 1977, p. 103). La maturité nécessaire n'est donc pas simplement de nature intellectuelle; elle ne concerne pas seulement les habiletés cognitives. Faire taire ses propres passions exige une maturité du sentiment; le critère de vérité également relève du sentiment et non de l'intellect qui ne donne accès qu'aux relations objectives et logiques. « Si l'on doit juger, c'est-à-dire décider, c'est qu'on ne comprend pas tout », c'est que la logique et les relations objectives ne suffisent pas à tout expliquer, car « une compréhension parfaite rendrait le verdict inutile » (Reboul 1977, p. 103). Pour libérer la faculté de juger de l'enfant, il faut donc éviter de lui présenter des informations saturées de jugements, des savoirs clos sur eux-mêmes, ne laissant aucune possibilité que l'enfant les soumette,

quand il en sera apte, à ses critères de vérité, c'est à dire à sa « pensée personnelle, sans laquelle la vérité ne signifie rien » (Reboul 1977, p. 103).

Or, un enseignement qui repose sur l'image et s'adresse le plus possible à la sphère des sentiments, selon la méthode exposée plus tôt, n'impose rien à l'enfant et ne lui soumet pas des jugements clos. Il le laisse libre. Les images que l'enfant se construit intérieurement, les sentiments qu'il éprouve en écoutant le récit d'un personnage généreux ou celui d'un être monstrueux, ce qu'il ressent en dessinant, en peignant, personne n'a de contrôle là-dessus. Tout cela lui appartient et c'est à partir de ces sentiments qu'il construit son rapport au monde. Si on ne cherche pas à amener l'enfant ailleurs et plus loin que ce que ses forces permettent, tout en mettant à profit tout le potentiel qui n'attend qu'à être mis en valeur, il est possible d'éduquer en respectant la liberté de l'enfant. De cette façon, on dépasse l'aporie du domestique et de l'affranchi, car on n'impose pas une vision arrêtée des choses, tout en introduisant l'enfant dans le monde. Ce qu'il retient du monde qu'on lui présente, il le trouve en lui-même. Non seulement il n'est pas contraint d'accepter la conception de l'éducateur, il ne le peut pas, parce que ce dernier s'applique à ne pas donner sa propre conception, à ne pas définir les objets et les phénomènes avec des contours clairs, mais à les illustrer sous plusieurs facettes, à les caractériser de toutes les façons possibles afin d'empêcher que ce qu'il en ressorte soit un concept figé. Ceci non seulement pour ce qui concerne les savoirs, mais aussi les comportements. En effet, dans une telle approche, il ne s'agit pas de dire à l'enfant ce qu'il doit ou ne doit pas faire, mais de l'amener à ressentir la différence entre ce qu'il est bien de faire et un comportement inapproprié.

C'est en imposant des concepts définis et figés qu'on domestique l'enfant, qu'on entrave son chemin vers la liberté. Parce que les concepts sont retenus comme tels, ils n'ont pas le pouvoir de se transformer comme les images. « Les définitions fixent toujours l'âme, et une définition conceptuelle reste pour toute la vie et fait de celle-ci quelque chose de mort » (Steiner 2001, p. 277). En outre, comme les enfants de cet âge n'ont pas la faculté de saisir des concepts abstraits, ils sont réduits à les accepter comme ils sont, sans possibilité de les comprendre, de se les approprier. Ils les intègrent à leur mémoire comme des objets étrangers sur lesquels ils n'ont aucune prise.

C'est également en incitant l'enfant à faire usage d'une faculté qui n'est pas encore développée qu'on entrave sa liberté. Par exemple, quand on l'invite à réfléchir à des idées ou des concepts, alors qu'on sait que sa pensée s'appuie encore sur des objets et ne lui permet pas d'accéder à des abstractions. Ce genre de pratique est de plus en plus populaire, avec l'engouement, notamment, pour le programme de

philosophie pour enfants (PPE) développé par Matthew Lipman. En accord avec le courant de pensée constructiviste, pour lequel « la moindre parcelle de connaissance peut devenir obsolète », il défend une éducation qui accorde son attention non pas à transmettre des contenus, mais à « cultiver le jugement » (Lipman 1993, p. 142). Certes, nous ne saurions nous opposer à l'objectif de cultiver le jugement, mais à un âge où l'enfant peut effectivement le faire, nous y viendrons au prochain septénaire²³². Cependant, pour Lipman, cette idée, pourtant vérifiée par la recherche scientifique, selon laquelle les enfants n'ont pas accès à la pensée abstraite, est inexacte. Il le mentionne ainsi dans les « présuppositions servant d'orientation à l'élaboration d'un programme de philosophie pour l'enseignement élémentaire/secondaire » : « *Présupposition 7* : L'idée que les enfants vivent trop dans le « concret » pour s'intéresser à des idées abstraites et en discuter est tout simplement erronée. C'est en fait un préjugé d'adulte qui a fait qu'un nombre incalculable d'enfants sont « sevrés d'abstraction » (Lipman 1993, p. 142).

En fait, dans cet extrait, Lipman n'a peut-être pas tort, car les enfants peuvent effectivement poser des questions qui réfèrent à des idées abstraites. Ce qui ne signifie pas qu'ils soient en mesure de saisir l'idée dans son abstraction et de la discuter. De la même façon que les enfants apprennent à parler sans savoir ce qu'est la grammaire et appliquent ses règles sans les connaître, ils peuvent utiliser des concepts comme « être », « savoir », « connaître », « sans doute », « devenir » sans pouvoir les définir et tenir une discussion philosophique à leur sujet. Le fait qu'un enfant pose une question sur ce qu'est un arc-en-ciel ne présume en rien de sa capacité à comprendre l'explication que certains scientifiques pourraient lui donner, ni même de son désir d'entendre cette explication. Ce que démontrent les recherches, ce n'est pas que les enfants « vivent » trop dans le concret, mais bien que leur pensée repose sur les objets concrets. Partant donc de cette bien nommée « présupposition », Lipman a développé un programme de philosophie qui est de plus en plus populaire, et qui s'adresse à des enfants aussi jeunes que 5 ans. Le recours à la philosophie vise à développer chez les jeunes la « pensée critique » afin de favoriser « une véritable compréhension des événements, au lieu de développer une vision simplifiée de l'information reliée à ces événements »²³³. En outre, elle a pour objectif d'amener les élèves à réfléchir en groupe. « Le but [...] n'est pas de faire argumenter les élèves dans une visée de compétition, mais de les faire dialoguer dans une perspective de coopération, chaque intervention individuelle contribuant à enrichir la

²³² Notons à ce sujet que l'idée de s'adresser aux jeunes enfants semble assez marginale alors que la majorité des propositions visant à apprendre aux jeunes à penser concerne les élèves du secondaire. Du moins si on se fie à la vue d'ensemble, non exhaustive, mais néanmoins considérable, des différentes approches pour apprendre à penser qu'on peut trouver dans le document issu d'une conférence organisée en juillet 1989 par le Centre de Recherche et d'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE qui avait pour objet « de faire le point sur ce que nous savons de la façon dont les jeunes réfléchissent et raisonnent et, espérait-on, de faire avancer la connaissance en la matière » (S. Maclure et P. Davies, *Apprendre à penser, penser pour apprendre*, 1993, p. 3).

²³³ Extrait du rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle mise sur pied par l'UNESCO et dirigé par Jacques Delors, dont le titre est *L'Éducation, un trésor est caché dedans* (cité par M.-F. Daniel « Chapitre 2 Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications », 2008, p. 26).

perspective du groupe » (Daniel 2008, p. 34). Devant de tels objectifs, on peut comprendre l'enthousiasme grandissant qu'éveille le programme de philosophie pour enfants et dont témoigne Marie-France Daniel, professeure en philosophie de l'éducation à l'Université de Montréal :

Des études montrent de plus en plus que la PPE représente plus qu'un simple programme scolaire, motivé par les principes d'une mode transitoire. C'est une démarche éducative fondamentale, en ce qu'elle aspire à l'actualisation des compétences latentes des jeunes et même des enfants de cinq ans. Et en tendant vers le développement de la pensée critique dialogique, elle touche à l'essence même de l'existence humaine, à savoir la construction du sens et le libre arbitre. C'est pourquoi je soutiens que la PPE doit être connue, exploitée et explorée, malgré les difficultés d'application qui ont été relevées et en dépit des limites et des risques qu'elle contient implicitement (Daniel 2008, p. 45).

Néanmoins, les objectifs les plus stimulants doivent, pour être atteints, reposer sur des fondements réels. Or, le programme de philosophie pour enfants repose sur une conception qui voit l'élève, quel que soit son âge, comme « une personne autonome et responsable de ses apprentissages [...] apte à penser de façon critique dialogique » (Daniel 2008, p. 45). Cette prémisse, nous l'avons suffisamment démontré, est pour le moins douteuse; elle ne reconnaît pas la nécessité pour l'enfant de bénéficier du modèle de l'adulte pour assurer son développement. Pourtant, même les adultes les plus aguerris peuvent vérifier l'intérêt de s'inspirer de leurs prédécesseurs pour développer leur pensée, leur réflexion sur un thème particulier. Ici, il ne s'agit pas simplement de profiter de la possibilité de partager les idées, mais également de bénéficier de l'expérience accumulée, qui pour les constructivistes n'a aucune valeur. « Pour avoir la maturité nécessaire à la pensée, écrit Steiner, il faut d'abord avoir appris à respecter ce que d'autres ont pensé. Il n'est pas de pensée saine sans au préalable un sens de la vérité qui prenne appui sur la foi en une autorité incontestée » (Steiner 2008b, p. 59).

L'argument invoquant le nonaccès des enfants à des abstractions est souvent invoqué à l'encontre du PPE (Programme de Philosophie pour Enfants), selon Claudine Leleux, mais elle y répond en référant aux « conclusions empiriques » de Lev Vygotski qui mettraient « clairement en évidence le rôle accélérateur des apprentissages scolaires qui expliquent [...] “la maturation précoce des concepts scientifiques” » jusqu'à devancer dans certains cas le développement « des concepts spontanés » (Laleux 2008, p. 122-123). S'appuyant sur ces conclusions, elle estime que la reconnaissance des stades de développement n'est pas contradictoire avec le PPE :

Faire acquérir progressivement ne signifie pas, à mon sens, un attentisme ou une approche statique des stades du développement : en comprenant bien le processus nécessaire à l'acquisition de nouvelles connaissances procédurales, l'enseignant peut anticiper et poser des jalons en vue d'une étape ultérieure. La « Philosophie pour enfants » pourrait jouer ce rôle accélérateur dans l'acquisition des compétences cognitives supérieures, comme la conceptualisation, la réflexion et la pensée abstraite (Laleux 2008, p. 123).

Il ne s'agit donc pas de chercher à sauter des étapes, mais bien à les devancer, à les accélérer. En s'appliquant le plus tôt possible à stimuler la progression cognitive de l'enfant, on souhaite s'assurer qu'il puisse avoir accès à la pensée abstraite. « Objectif non négligeable » selon Laleux qui rappelle « la difficulté des élèves du secondaire avec la pensée abstraite à la fin du deuxième degré et au troisième degré, lorsque la mémorisation et la référence au concret ne suffisent plus à intégrer les nouvelles compétences à acquérir » (Laleux 2008, p. 125). Ici encore, elle en appelle à Vygotski qui soulignait l'importance de la stimulation des élèves du secondaire pour qu'ils en arrivent à accéder à la pensée abstraite.

Là où le milieu ne suscite pas les tâches voulues, ne présente pas d'exigences nouvelles, n'encourage pas ni ne stimule à l'aide de buts nouveaux le développement intellectuel, la pensée de l'adolescent ne cultive pas toutes les possibilités qu'elle recèle réellement, n'accède pas à ses formes supérieures ou y parvient avec un très grand retard. C'est pourquoi il serait faux de méconnaître totalement ou de minimiser tant soit peu l'importance de l'élément fonctionnel que représente un problème posé par la vie, élément qui constitue l'un des facteurs effectifs et puissants qui nourrissent et dirigent tout le processus du développement intellectuel à l'adolescence (Vygotski cité par Laleux 2008, p. 125-126).

C'est donc pour prévenir un manque à l'adolescence qu'on veut accélérer le développement des jeunes enfants. Pourtant, il est remarquable que dans l'extrait cité par Laleux, Vygotski insiste sur la stimulation des adolescents et non sur celle des enfants plus jeunes. En fait, deux présupposés fondamentaux justifient l'idée d'offrir la PPE aux enfants avant qu'ils aient atteint le stade de la pensée formelle. Le premier est la conviction que la faculté de penser ne se développe pas naturellement. Laleux l'exprime clairement « *À moins d'en revenir à une conception naturaliste de l'intelligence, je pense que nous devrions plutôt nous donner les moyens d'améliorer l'apprentissage de l'abstraction et la "Philosophie pour enfants" me paraît être l'un de ces moyens* » (Laleux 2008, p. 125). Là-dessus, les observations de Vygotski lui donnent raison. Bee et Boyd rapportent, quant à elles, que Piaget avait aussi observé « la possibilité que de nombreux adolescents n'atteignent pas la pensée formelle » (Bee et Boyd 2011, p. 256). Elles ajoutent d'ailleurs que « D. P. Keating estime que, dans les pays industrialisés, 50 % à 60 % des jeunes de 18 à 20 ans se servent des opérations formelles, et seulement à l'occasion. Dans les pays non industrialisés, ce taux est encore plus bas » (Bee et Boyd 2011, p. 256). Ces données ainsi que celles ressortant d'autres études démontrent une relation entre la scolarisation et le développement de ce type de pensée. Laleux a donc sans doute raison de ne pas adhérer à une conception naturaliste de l'intelligence, mais seulement en ce qui concerne la pensée formelle, qui semble nécessiter une certaine stimulation pour émerger. Jusque là, avant d'en arriver à la pensée formelle, cependant, la pensée de l'enfant se développe d'elle-même, sans aucune intervention extérieure, dès sa naissance. Les stades d'évolution de l'intelligence ne sont pas le résultat d'un processus imposé dans un cadre éducatif, mais la manifestation d'une évolution dirigée par une sagesse

intérieure de l'enfant. Ce n'est qu'à l'adolescence que la pensée formelle doit pouvoir se confronter à certains problèmes particuliers pour pouvoir se développer.

Le second présupposé repose sur une vision continuiste de l'évolution de l'enfant, qui ne considère rien d'autre que l'aspect progressif de l'apprentissage. Ce présupposé est directement lié à l'absence d'une vision globale de l'être humain, qui empêche de concevoir un lien entre la progression cognitive et l'évolution psychique et spirituelle, du sentiment et de la volonté, ainsi qu'avec le développement physique et physiologique. Or, si nous référons à l'anthropologie de Steiner, il apparaît qu'à cet âge, le penser, le ressentir et le vouloir de l'enfant sont encore très liés. Ce qui veut dire que la faculté de représentation de l'enfant se rattache encore beaucoup à une volonté et un ressentir encore relativement primaires et impulsifs. Ce sont là des observations que chacun peut faire. Pour que la volonté et le sentiment évoluent, pour que la volonté soit mobilisée par autre chose qu'un besoin immédiat de nature physique ou psychologique, pour que le sentiment s'émancipe des perceptions sensorielles, l'enfant a besoin du modèle de l'enseignant. C'est l'éducateur qui, par son enseignement, nourrit en même temps la représentation de l'enfant et son ressenti face au monde extérieur et lui permet de gagner en complexité et en profondeur. À la puberté, la sphère du sentiment s'émancipe et l'enfant jouit d'une intériorité dans laquelle le penser, le sentiment et le vouloir se distinguent. Le sentiment impulse toujours le vouloir et nourrit toujours la pensée, mais une distance s'est établie qui permet un détachement et une objectivité qui n'étaient pas possibles auparavant. C'est pour cette raison que l'enfant n'est pas prêt à porter un jugement avant la puberté, car tant que le ressentir, le vouloir et le penser de l'enfant sont encore liés, le jugement de l'enfant sera entièrement teinté de subjectivité. Les programmes de philosophie n'ont aucun effet sur le processus physiologique qui mène à la puberté. Dit autrement, si nous incitons l'enfant à porter des jugements avant que son corps astral ne se soit émancipé, c'est avec son corps physique et éthérique qu'il le fait, donc avec ce qui habite ces corps. C'est-à-dire que c'est avec « toutes ses propriétés naturelles, avec son tempérament, sa constitution sanguine », avec ses habitudes, « avec tout ce qui ne lui donne aucune objectivité » qu'il porte un jugement (Steiner 2001, p. 225). Par conséquent, soutient Steiner, « Lorsque l'enfant doit déjà juger par lui-même entre sa 7^e et sa 14^e année, il le fait à partir de cette partie de la nature humaine dont il ne sera jamais possible plus tard de se défaire [...]. En induisant trop tôt à juger, nous amenons le corps à juger toute la vie durant. Nous restons alors quelqu'un d'irrésolu dans son jugement, quelqu'un qui est dépendant de son tempérament et de tout ce qui peut se passer dans son corps » (Steiner 2001, p. 226).

Le jugement ne reposera donc pas sur une pensée objective, mais sur des pulsions et des habitudes. Par ailleurs, ce projet de philosophie pour enfants découle d'une conception réductrice de la pensée, qui

n'en retient que les aspects formels, évacuant ainsi toute la dimension affective pourtant fondamentale. Nous avons expliqué, plus tôt, que pour saisir véritablement ce qu'il en est de la pensée, il n'est pas suffisant de se positionner de l'extérieur, car nous n'atteignons ainsi qu'une pensée sur la pensée et non la pensée elle-même. Dès lors, la définition et la description de ce qu'est le « bien penser »²³⁴ sont nécessairement partielles, réductrices et arbitraires. En quoi le penser sur le penser serait-il plus juste et plus vrai que le penser lui-même et pourrait-il s'autoproclamer l'expression du « bien penser ». Voyons un peu le genre de questions posées aux enfants :

Quelle est la différence entre les termes x et y? Peux-tu définir les termes que tu viens d'utiliser? Quelle est ta justification pour affirmer que...? Sur quels critères te bases-tu? As-tu un contreexemple? Que pourrais-tu ajouter pour améliorer tel point de vue? Es-tu d'accord avec ce qui vient d'être énoncé? Quelles relations peux-tu établir entre les propositions énoncées et les principes moraux de la classe (ou de l'école ou de la société)? Comment prioriserais-tu les critères qui viennent d'être énoncés? Comment ta perspective ou celle du groupe a-t-elle évolué entre le début et la fin de l'échange? Etc. (Daniel 2008, p. 26).

En cherchant à apprendre à l'enfant à penser, en ayant recours à un processus de questionnement sans fin sur ses idées — qui en fait ne lui appartiennent sans doute nullement, mais sont beaucoup plus certainement celles qu'il a empruntées aux adultes autour de lui —, ne risque-t-on pas de l'enfermer dans des procédures dont il n'arrivera plus à se sortir parce que, d'une part il n'a pas le bagage pour répondre aux questions, et d'autre part ce sont des questions insolubles ou menant à des régressions à l'infini. En référant à Socrate, les défenseurs de la PPE devraient se rappeler qu'il ne s'adressait pas à des enfants, mais à des adultes qui pouvaient supporter le doute, car ils n'avaient pas à établir les fondements de leur compréhension du monde. Le PPE et tout programme visant à apprendre à penser aux enfants n'ayant pas atteint le stade de la pensée formelle, plutôt que de leur ouvrir la voie vers la liberté, risque plutôt de les enfermer dans des schémas de pensée rigides, et d'hypothéquer pour toujours leur capacité de développer un penser vivant et créatif, car c'est à cet âge qu'on développe des habitudes. L'habitude de vouloir toujours tout comparer, distinguer, classer, conceptualiser deviendra un acquis, peut être impérissable, mais c'est un type de penser comme celui-là, exempt de sentiment, qui a mené à la fabuleuse efficacité meurtrière de la Seconde Guerre mondiale²³⁵. C'est un penser logique et formel comme celui-là qui dirige le monde actuel.

²³⁴ « Pour Lipman, “le philosophe” se définit par “l'apprentissage du bien-penser” dans une communauté de pairs » (M.-F. Daniel « Chapitre 2 Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications », 2008, p. 43).

²³⁵ Dans sa proposition, M Lipman établit une structure des programmes selon les années d'enseignement, de la maternelle à la 6^e année, qu'il commente ainsi : « Les quatre programmes d'initiation visent à renforcer des aptitudes d'ordre élémentaire, mais néanmoins fondamentales – comparaison, distinction et liaison des aptitudes d'ordre moyen – classification, sériation, raisonnement par analogie et déduction directe; et des aptitudes cognitives d'ordre supérieur – raisonnement par syllogisme, recours à des critères et formulation de jugement » (M. Lipman 1993, « Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie » p. 148).

En invitant ainsi les élèves à faire appel à leur faculté de jugement alors qu'ils n'ont pas encore les forces et les acquis nécessaires pour le faire, on ne contribue pas à les ouvrir à la connaissance, mais à figer leur point de vue. Nous avons vu plus tôt que la voie de la connaissance impliquait une ouverture intérieure, une humilité, que le jugement critique vient ternir. « Car une fois qu'on a porté un jugement, il vous influence toujours : l'expérience nouvelle n'est plus reçue comme elle l'aurait été si l'on n'avait pas eu déjà un jugement arrêté » (Steiner 2008b, p. 59). Le neurobiologiste G. Hüther soutient que l'enthousiasme est le moteur de l'apprentissage, qu'il est un « engrais pour le cerveau » et que la seule façon d'apprendre de nouvelles choses ou de changer sa façon de penser implique d'être « touché au cœur », d'être « ému », de s'enthousiasmer pour quelque chose (Hüther 2011). C'est dans le même sens que Steiner dit « Il faut absolument que dans la première jeunesse on ait le désir d'abord d'apprendre, et ensuite seulement de juger » (Steiner 2008b, p. 59). Ensuite, c'est-à-dire quand la faculté de juger sera véritablement présente, après la puberté. Alors il sera pertinent de s'assurer de mettre l'adolescent dans des situations où il doit utiliser son jugement. Il faut simplement être prêt à attendre que l'enfant soit mûr, il n'y a pas d'urgence. « L'intellect, pour s'exprimer, attendra d'abord que toutes les autres forces de l'âme aient parlé; avant, il devrait se cantonner dans son rôle de médiateur. Il devrait servir uniquement à saisir ce qu'on a vu et senti, à le recevoir comme cela se présente, sans que le jugement non encore mûr s'empare immédiatement de la chose » (Steiner 2008b, p. 59).

Peut-être que, finalement, la nature n'est pas si mal faite et que si les enfants ne développent pas la pensée formelle avant la puberté c'est parce qu'auparavant ils n'ont pas le vécu nécessaire. Les grandes découvertes scientifiques et les grands systèmes de pensée philosophique dont bénéficie l'humanité actuelle ne reposent pas sur une acquisition précoce de la pensée formelle, mais sur l'enthousiasme, la curiosité, la soif de connaître. Ce sont ces caractéristiques qu'il faut maintenir chez l'enfant, car elles sont déjà présentes, et c'est sur elles que reposent tous les apprentissages. Einstein écrit que ce sont ses idéaux qui lui ont permis de vivre et ont suscité ses efforts. Ces idéaux, ce sont « le bien, le beau et le vrai » (Einstein 1979, p. 8). « J'éprouve l'émotion la plus forte devant le mystère de la vie. Ce sentiment fonde le beau et le vrai, il suscite l'art et la science. Si quelqu'un ne connaît pas cette sensation ou ne peut plus ressentir étonnement ou surprise, il est un mort vivant et ses yeux sont désormais aveugles » (Einstein 1979, p. 10).

L'aporie du domestique et de l'affranchi peut donc être dépassée, à cette étape de la vie, à la condition de ne pas donner aux enfants des concepts figés ni de les mener à en construire eux-mêmes. En les amenant à aborder le monde avec des images intérieures et avec leur ressentir, nous les laissons libres, car ces images pourront grandir avec eux, comme le poème ou la sonate intériorisés dont Georges

Steiner écrivait qu'ils évoluaient avec nous : « De même que nous changeons, le contexte informatif du poème ou de la sonate intériorisés changent aussi. À son tour, le souvenir se fait reconnaissance et découverte (reconnaître, c'est connaître à nouveau) » (G. Steiner 1991, p. 28-29). Quant au ressenti, il vit toujours dans le présent. Il nourrit la pensée et impulse la volonté, mais il peut demain rejeter ce qu'il a embrassé aujourd'hui; il n'est pas de nature à être domestiqué.

5.4.3.2 L'insociable sociabilité

Cette aporie, Paturet en emprunte les termes à la quatrième proposition de Kant dans son ouvrage intitulé *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*. Dans cette proposition, Kant écrit : « *Le moyen dont se sert la nature, pour mener à terme le développement de toutes les dispositions humaines est leur antagonisme dans la société, jusqu'à ce que celui-ci finisse pourtant par devenir la cause d'un ordre conforme à la loi* » (Kant 1784, p. 8). C'est-à-dire que l'Homme présente pour lui deux tendances antagonistes dont une le porte à aller vers les autres, « à entrer en société », et l'autre se manifeste par une « répulsion générale à le faire, menaçant constamment de désagréger cette société » (Paturet 2003, p. 57). Pour Kant, c'est la ruse de la nature qui permet d'aboutir à un progrès moral. Car face à la résistance des autres devant son désir de tout diriger, l'Homme est poussé à triompher de lui-même, à vaincre sa paresse et éventuellement faire « les premiers pas de l'inculture à la culture », induisant progressivement une forme d'équilibre de forces et un possible état de paix (Kant 1784, p. 9). Paturet s'interroge sur la responsabilité de l'éducation dans la tâche de « canaliser, orienter la puissance individuelle naturelle vers plus d'humanité » (Paturet 2003, p. 59).

Ce qui distingue cette aporie de la première, précise Paturet, c'est qu'elle « trouve son origine dans la nature même de l'humain » alors que la première « se situe au sein de la société humaine » (Paturet 2003, p. 57). C'est-à-dire que dans la première aporie, la société veut imprimer sa marque dans l'Homme, tout en lui donnant les moyens de s'en détacher. Alors qu'ici c'est en lui-même que l'Homme vit un déchirement. La conception tripartite de l'Homme, qui lui reconnaît un corps, une âme et un esprit, permet de situer clairement cet antagonisme intérieur. Le corps, portion terrestre de l'Homme, soumis et déterminé par les lois de la nature, incline l'Homme vers l'égoïsme, ne serait-ce que pour assurer sa propre survivance. L'esprit, portion céleste, hors du temps et de l'espace, appartenant au Tout à l'instar de tous les autres humains, incline à l'altruisme, qui est une façon de rejoindre le Tout. Entre les deux, l'âme fait office d'intermédiaire et son objet est d'arriver à faire en sorte que l'être humain reconnaisse l'autre, son semblable, au-delà de l'apparence physique, comme un être spirituel comme lui et qu'ensemble, réunis dans l'essentiel, ils arrivent à transposer l'amour universel dans leurs actes terrestres.

Du point de vue de l'éducation, si c'est l'âme qui sert d'arbitre entre les deux forces adverses et qui risque de se voir entraînée vers le bas par son cheval rétif, comme dans le *Phèdre* de Platon²³⁶, et de perdre ainsi l'accès aux sphères célestes, alors c'est à l'âme qu'il faut s'adresser. L'âme, siège des trois facultés que sont la volonté, la pensée et le sentiment. À cet âge de l'enfant, nous l'avons souligné, ses trois facultés sont encore très liées, mais elles sont aussi très rattachées au corps, aux sensations, aux besoins primaires de nature physique et psychologique. Ce sont eux, ces besoins, qui sont la source de l'insociabilité, de l'égoïsme. Il s'agit donc de faire en sorte de diminuer leur influence et de faire pencher la balance du côté de l'altruisme et de la sociabilité, qui sont tout aussi présents chez l'enfant. Nous l'avons vu plus tôt dans l'expérience de Hüther qui démontrait que les enfants ont un penchant pour la générosité. Ricard rapporte également les résultats de plusieurs recherches démontrant la sollicitude, le souci de l'autre, l'empathie des enfants dès leur plus jeune âge (Ricard 2013, p. 233-251). Or, le programme tout entier de Steiner est tourné vers cet objectif, particulièrement à cet âge où la sphère des sentiments est en plein développement. D'abord dans ses grands principes, à commencer par celui qui vise à développer l'être entier, et non seulement son intellect, car c'est en éveillant la sensibilité pour le monde et les autres qu'on jette les bases de la sociabilité. Le principe visant à toujours partir du Tout pour en venir ensuite à la partie, quant à lui, fait vivre à l'enfant le sens de la cohérence et le sentiment de, lui-même, faire partie d'un tout, à l'instar des humains autour de lui. Sentiment nourri ensuite par un autre principe qui vise à toujours relier la matière enseignée à l'être humain, de sorte qu'il se sente concerné par tout ce qui l'entoure et développe une sensibilité face au monde et à l'univers. L'enseignement des arts contribue également à éveiller le sens social, particulièrement le chant choral et la musique d'ensemble, qui réunissent les enfants dans une harmonie où chacun est convié à prendre sa place tout en reconnaissant celle des autres; l'eurythmie aussi offre des occasions sans pareil d'intégrer les enfants dans un mouvement collectif où chacun a sa place et son rôle. Dans ces trois matières artistiques, le corps sert littéralement de support pour atteindre l'esprit. Le travail artistique de nature plus plastique constitue, quant à lui, un moyen pour l'enfant d'apprendre à maîtriser son corps, ses gestes, dans la joie, mais aussi dans l'effort, pour atteindre la beauté, ce qui contribue aussi à améliorer les relations avec autrui. La façon d'enseigner les matières va aussi dans le sens de la socialisation, comme l'histoire par

²³⁶ Pour illustrer cette aporie, à la suite de E. Kant, J.-B. Paturet reprend un extrait du *Phèdre* (246a, 249b) de Platon : « Je dirai que l'âme ressemble à une force composée d'un attelage et d'un cocher ailés ». Extrait qu'il résume comme suit : « Toute âme, en effet, divine ou humaine, se compose de trois éléments : deux coursiers et un cocher; chez les dieux, les coursiers sont également excellents et le cocher a la tâche facile; chez les hommes, les chevaux sont de race inégale, l'un est emporté et rétif, il risque à tout instant de compromettre l'équilibre et de faire basculer l'attelage; le cocher sait où il va, mais il a la rude tâche à la fois de dompter le cheval rétif et de diriger l'ensemble. Les ailes ont pour fonction d'élever jusqu'aux plus hautes sphères célestes. Lorsque le cheval rétif entraîne l'attelage par ses caprices vers la terre, il s'ensuit des bousculades, des confusions, les ailes s'abiment, s'entrechoquent et finissent par tomber. L'âme prend alors corps et oublie en s'incarnant ce à quoi elle avait eu accès auprès des dieux. Ce premier cheval, noir, fougueux et mal contrôlable représente le concupiscible et les passions, l'autre cheval, lui, est blanc, irascible, sa fonction est de maintenir sur la voie de la raison l'ensemble de l'attelage. Le conducteur du char est cette raison qui tend à maintenir l'équilibre et à poursuivre le voyage auprès des dieux » (J.-B. Paturet, *De la responsabilité en éducation*, 2003, p. 58).

exemple, présentée avec le souci de faire ressentir aux enfants leur parenté avec les Hommes qui ont fait l'histoire, nourrissant ainsi encore le sentiment de faire partie d'un tout, de ne pas être isolé et de dépendre, en quelque sorte, des autres tout en ayant un rôle à jouer. La géographie aussi, dont Steiner dit qu'elle doit faire en sorte de rapprocher les peuples en permettant aux enfants de comprendre les autres, leur environnement, leur culture, leur mode de vie, etc. Le fait de ne pas encourager la compétition entre les élèves va aussi dans le sens de la socialisation. En effet, dans l'approche de Steiner, il n'y a pas d'examens et les bulletins sont de nature qualitative. Les enseignants y notent leur appréciation de l'enfant par rapport à lui-même et non par rapport aux autres, du chemin parcouru et des efforts à faire pour aller plus loin. Le souci de l'enseignant d'éveiller la sympathie de l'enfant pour le bien et son antipathie pour le mal à travers, par exemple, les contes, les mythologies et les récits biographiques va également dans ce sens, de même que la responsabilité confiée à l'enseignant d'éveiller l'intérêt de l'enfant pour le monde, pour l'autre, et surtout de s'assurer de préserver la confiance de l'enfant en l'être humain. Car sans la confiance, il n'est pas possible d'édifier une société harmonieuse.

Dans la mesure où le deuxième septénaire est celui où se déploie la vie des sentiments, celui qui impulsera la volonté future de l'enfant et qui nourrira ses pensées, il représente sans doute un moment charnière pour résoudre cette aporie de l'insociable sociabilité. Si l'éducation s'emploie à développer cette sphère des sentiments en ouvrant à l'enfant les horizons de l'art et du beau, en le nourrissant d'images lui permettant d'entrer en contact avec les univers minéral, végétal, animal, humain, avec la culture, l'histoire, la géographie, en s'appliquant à éveiller le sens moral chez l'enfant et en lui offrant un modèle d'enseignant exemplaire et attentionné; si l'habitude est prise, par l'enfant, de vivre des expériences harmonieuses avec les autres, d'avoir confiance en l'autorité de son enseignant et, par conséquent, en l'être humain, de ressentir une appartenance à la société, au monde et à l'univers, beaucoup sera fait pour atteindre un meilleur équilibre entre les tendances à s'isoler et à se joindre et pour faire pencher la balance de l'égoïsme vers l'altruisme.

5.4.3.3 L'identité et l'ipséité

L'identité est constituée de tout ce qui détermine l'individu de l'extérieur, à la fois du point de vue du groupe et pour ce qui concerne sa personne. Reprenant les termes de Lévinas, Paturet écrit « on pourrait dire que l'identité est *totalité* parce qu'elle définit l'homme, parce qu'elle le détermine, parce qu'elle essaie de le cerner dans les catégories de l'objectivité » (Paturet 2003, p. 62). Alors que l'ipséité procède du mystère du « Je » et ne peut, par conséquent être saisi par la science : « l'ipséité est *infini* parce que quelque chose en l'homme est mystère et secret et par là échappe à toute objectivité et à toute

“déterminité” » (Paturet 2003, p. 62). En éducation, le grand danger est toujours de voir se perdre l'enfant particulier dans l'élève de telle ou telle classe et de « réduire l'action éducative à une série de techniques pédagogiques qui découleraient à l'évidence des connaissances biomédicales, des sciences humaines et sociales » (Paturet 2003, p. 62). Nous avons déjà abordé cette question dans notre chapitre sur la relation éducative et mis de l'avant l'importance pour l'enseignant de se positionner, comme le suggère Paturet, « comme sujet vis-à-vis du mystère d'un autre sujet » (Paturet 2003, p. 62). À cet effet, le travail méditatif constitue un support non négligeable pour l'enseignant s'il veut en arriver à la recommandation de Steiner d'apprendre à lire « en l'être de l'enfant lui-même ce qui est à faire chaque jour, chaque semaine, chaque année » (Steiner 1990, p. 62). Cependant, dans son approche pédagogique, Steiner offre des outils pour favoriser cette lecture. Car pour lui, il est fondamental que « l'enseignant commence à tourner pleinement son regard intérieur vers l'individualité » (Steiner 1988d, p. 86). Ce que Steiner appelle ici « l'individualité » correspond, bien sûr, à ce que Paturet appelle « l'ipséité », on peut s'en convaincre par cet extrait qui précède la dernière citation : « La culture sociale, en particulier la culture industrielle rend tous les hommes semblables, même extérieurement, et ne laisse pas ressortir l'individualité. On tend à présent vers un nivellement, alors que le but le plus profond de l'homme doit être de réaliser son individualisation. Nous masquons au maximum l'individualité, alors que le plus important c'est de chercher à la découvrir » (Steiner 1988d, p. 85-86).

Dans un premier temps, l'anthropologie anthroposophique, dont nous avons présenté quelques éléments, offre des points de repère pour situer l'enfant dans son développement, tant du point de vue physicoéthérique que psychospirituel. Pour mieux comprendre l'être humain, Steiner propose par ailleurs de s'engager dans un processus artistique permettant d'entrer en relation avec les forces qui sont à l'œuvre dans l'enfant. En effet, la connaissance logique et les concepts abstraits à partir desquels la physiologie actuelle permet de connaître le corps physique de l'être humain peut être complétée par une connaissance de nature plus intuitive, « dans laquelle les choses se modèlent plastiquement » de façon à saisir le corps éthérique (Steiner 1988c, p. 54). Cette saisie plastique et mobile du corps éthérique, c'est par le modelage et la sculpture qu'on y accède le mieux, parce que : « Nous comprenons le corps éthérique quand nous vivons dans le processus plastique, quand nous savons qu'une courbe ou un angle sont produits par des forces intérieures, quand nous savons ce qui, dans la main, est pénétré d'esprit » (Steiner 1988c, p. 54). Ici, la main inspire l'artiste dans la création d'une image intérieure²³⁷. Pour connaître le corps astral, aucune des lois naturelles ne peut nous venir en aide. C'est la musique qui peut nous

²³⁷ Au sujet du lien de la main avec l'intelligence, T. De Koninck écrit : « Nous connaissons tous des artistes témoignant d'une sorte d'autonomie de leurs mains, dans la sculpture ou la peinture, par exemple, comme si l'œuvre jaillissait d'elles plus encore que de l'esprit conscient de son créateur, ou encore comme si c'étaient elles, palpant, moulant, pesant, mesurant, qui inspiraient l'artiste » (T. De Koninck, *De la dignité humaine*, 1995, p. 103).

éclairer. La musique, écrit Georges Steiner, « met notre être d'homme ou de femme en contact avec ce qui transcende le dicible, ce qui dépasse l'analysable. [...] Les sens du sens de la musique sont transcendants » (G. Steiner 2001, p. 259). Ce qu'on dit de la musique laisse transparaître sa parenté avec le corps astral ou l'âme. Par exemple, on attribue à la musique « le pouvoir de favoriser des sentiments communs » et on associe la musique au mouvement, un mouvement qui fait naître la danse (Noël, Chevallier et Talon-Hugon, 2013, p. 116). Or, c'est bien l'âme qui anime, qui mobilise l'être ; c'est bien le corps astral qui est le siège des sentiments. La musique, comme le laisse entendre Stephen Davis, peut exprimer dans le corps tous les mouvements de l'âme :

La musique est expressive dans la mesure où elle rappelle la démarche, l'attitude, l'air, les transports, les postures et le comportement du corps humain. De même que quelqu'un qui est vouté, qui traîne des pieds, chancelle, est entravé et lent dans ses mouvements, paraît triste, une musique lente, avec des tonalités de basse lourdes ou épaisses, des lignes de tension sous-jacentes, des timbres sombres, et un élan répété vers le bas, paraît triste. De même, tout comme quelqu'un qui bondit, qui saute rapidement et légèrement, qui fait des gestes expansifs, etc. a une allure gaie, la musique qui présente la même vivacité et la même exubérance sonne gaiement (cité dans Noël, Chevallier et Talon-Hugon, 2013, p. 117).

Toutefois, ce n'est pas seulement dans les mouvements de l'affect ni dans les mouvements extérieurs du corps que la musique s'exprime à travers nous, car même si nous demeurons sans bouger, « il y a à l'évidence quelque chose qui se passe dans nos corps qui ressemble à une imitation. C'est-à-dire que la musique semble stimuler certaines des voies motrices de notre cerveau, comme si nous nous préparions à bouger » (Noël, Chevallier et Talon-Hugon, 2013, p. 116). Il y a là une reconnaissance d'une réalité intérieure correspondant à la musique. Cette réalité intérieure, elle correspond au corps astral et celui-ci est musique. « La musique, écrit Georges Steiner, est très précisément le nom le plus authentique que nous ayons pour désigner la logique au-delà du rationnel à l'œuvre dans les sources de l'être qui engendre les formes vitales » (G. Steiner 2001, p. 259). C'est justement parce que le corps astral est musique et parce qu'il engendre les formes vitales que Rudolf Steiner écrit : « si l'on a saisi intériorité 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 »²³⁸. Pour connaître le Moi, ou l'ipséité, nous pouvons l'approcher par le langage humain :

²³⁸ R. Steiner poursuit en écrivant « qu'il est possible de poursuivre, dans l'organisme humain, l'activité formatrice de cette musique du corps astral. Elle intervient entre les deux clavicules, et rayonne d'abord dans la tonique de la gamme ; en progressant jusqu'à la seconde, elle forme la partie supérieure du bras ; jusqu'à la tierce, l'avant-bras. C'est avec la tierce que nous commençons à distinguer le ton majeur du ton mineur, et nous avons à partir du coude deux os, non pas un seul, le radius et le cubitus, le majeur et le mineur. Quiconque veut considérer l'organisme extérieur de l'homme au point de vue de sa dépendance du corps astral doit s'appliquer à l'étude de la physiologie non en physicien, mais en musicien. Et il doit connaître la musique intérieure qui modèle l'organisme humain.

Suivez le trajet des nerfs dans l'organisme, vous n'en saisissez jamais la signification. Mais faites appel à votre sens musical, à vos connaissances des rapports musicaux, non pas au point de vue d'une acoustique physique, mais spirituellement à votre

Sachons percevoir ce qui se passe dans l'homme au moment où il prononce A ou I, exprimant dans A son admiration pour un objet quelconque, dans I l'affirmation de soi par son être intérieur, parvenons à comprendre la manière dont le langage se saisit de l'organisme humain, ayons du mot une vision intérieure. Lorsque nous disons, par exemple, qu'une boule roule, éprouvons, intérieurement, son mouvement dans le mot roule ; acquérons le sens spirituel du langage et des forces qui agissent en lui, alors sa structure nous amènera à connaître l'organisme du Moi (Steiner 2001, p. 56)²³⁹.

À cet effet, l'eurythmie de la parole, pratiquée dans les écoles Waldorf, est un soutien précieux. Elle favorise l'épanouissement de l'être de l'enfant en même temps qu'elle permet à l'enseignant de s'en approcher. Par ailleurs, le fait que l'enseignant suive son groupe d'élève, idéalement jusqu'en 8^e année, lui donne l'avantage d'une observation qui s'inscrit dans le temps. Or, pour saisir le *Je*, l'*ipséité*, qui n'a effectivement aucune correspondance objective et ne peut être observé de l'extérieur, il faut compter sur le temps. « Lorsque vous le voyez devenir de plus en plus grand, lorsque vous rassemblez ce qui se déroule dans le temps, vous voyez physiquement le Moi. Vous ne voyez jamais le Moi d'un être humain lorsque vous êtes simplement en face de lui; vous le voyez seulement si vous voyez comment cet être grandit » (Steiner 1988d, p. 83). Cela ne fait pas du Je un objet de science, mais permet d'observer, dans le corps qui grandit, la pénétration de la part spirituelle de l'être « jusque dans l'aspect extérieur de la vie » (Steiner 1988d, p. 84). Dans le temps, l'enseignant peut percevoir la croissance de l'enfant en le comparant à lui-même et non aux autres, en voyant, par exemple, comment son corps s'élance ou se comprime en grandissant. L'enseignant peut aussi exercer sa faculté d'observation sur la façon de l'enfant de bouger, de marcher : « ce n'est pas un mécanisme qui se déplace, mais [...] c'est le corps astral qui avance et entraîne avec lui le corps physique » (Steiner 1988d, p. 86). À cet effet, l'échange entre enseignants, particulièrement avec le professeur d'eurythmie peut contribuer à se faire une image vivante de l'enfant.

Parmi les outils permettant de mieux comprendre l'ipséité de l'enfant figure l'étude des tempéraments et l'intégration, dans l'enseignement même, de façons particulières de s'adresser aux enfants selon leur tempérament. Les tempéraments étaient déjà connus par Hippocrate, mais le sens qu'on leur attribue aujourd'hui a beaucoup changé. Pour la psychologie actuelle, les tempéraments sont des « prédispositions émotionnelles et comportementales innées (qui) influent sur la réaction des autres envers l'enfant et sur la façon dont ce dernier comprend ou interprète ses expériences et y réagit » (Bee et Boyd 2011p. 115-116). Ils sont donc innés, mais on ne sait pas vraiment comment les expliquer. Pour Steiner, le tempérament est ce qui « crée » en l'Homme « un équilibre entre l'éternel et l'éphémère »

audition musicale profonde. Portez ensuite votre attention sur le système nerveux, suivez, en une vision musicale spirituelle, le trajet des nerfs qui, des membres, affluent vers la moelle épinière où ils s'attachent pour monter ensuite vers le cerveau, votre vision musicale vous révélera ici l'existence du plus merveilleux instrument de musique, celui qui est formé dans l'homme par son corps astral et sur lequel joue le Moi (R. Steiner, *Éducation des éducateurs*, 2001, p. 55-56).

²³⁹ C'est particulièrement par l'eurythmie de la parole que l'école Waldorf favorise l'épanouissement de l'être spirituel.

(Steiner, Laloux, Berthold 2007, p. 18). Reprenant plus ou moins les tempéraments tels qu'ils étaient compris dans l'Antiquité, Steiner explique leur manifestation par le rapport, dans l'être humain, entre ses quatre constituants :

Du fait que deux courants doivent converger et s'unir lorsque l'homme pénètre dans le monde physique, il se fait un mélange bien particulier des quatre constituants : l'un d'eux prend en quelque sorte le dessus sur les autres et leur impose sa coloration. Si le porteur du moi domine les autres constituants, le tempérament colérique devient prépondérant. Si le corps astral prend le dessus sur les autres constituants, on parlera d'un tempérament sanguin. Si le corps éthérique domine, on parlera d'un tempérament flegmatique. Et si c'est le corps physique qui l'emporte, il s'agira du tempérament mélancolique. Le rapport des constituants entre eux est exactement fonction de la manière dont l'éternel et l'éphémère se mêlent (Steiner, Laloux, Berthold 2007, p. 19)²⁴⁰.

Le tempérament ne participe pas d'une identité imposée de l'extérieur, mais manifeste un mode d'être au monde qui appartient à l'être propre de l'enfant, à son ipséité, car il a sa source dans l'intériorité humaine. En fait, précise Steiner, « Les tempéraments sont mêlés de manières infinies chez les individus, si bien que nous pouvons seulement dire que tel ou tel tempérament prédomine, dans un trait ou dans l'autre d'une personne. La classification des quatre tempéraments n'est donc pas tout à fait exacte dans son application aux personnes individuelles, mais d'une façon générale, nous pourrions quand même diviser les êtres humains en quatre groupes, selon leurs tempéraments » (Steiner 1984b, p. 71-72).

Il ne s'agit pas ici de procéder à une présentation détaillée des caractéristiques de chacun des tempéraments, ce qui nous éloignerait de notre objet. Simplement de dire que Steiner recommande fortement aux enseignants d'apprendre à les reconnaître chez les enfants, non pas pour les classer ou les étiqueter, mais pour mieux comprendre les enfants eux-mêmes. Cette connaissance des tempéraments peut ensuite être mise à profit en éducation dans une meilleure compréhension et une meilleure gestion de la dynamique de la classe, d'une part; d'autre part, pour être en mesure de s'adresser aux enfants de façon à les toucher dans leur être propre.

Pour ce qui concerne la dynamique de la classe, la connaissance des tempéraments permet de trouver les moyens de faire participer non seulement les élèves les plus prompts à s'exprimer, qui sont le plus

²⁴⁰ En fait, cette caractérisation est celle qui s'applique aux adultes. Elle diffère un peu de celle des enfants chez lesquels R. Steiner précise que « Lorsque le *moi* prédomine [...] nous parlons d'un tempérament *mélancolique*. [...] Lorsque le *corps astral* prédomine, nous avons affaire au tempérament *colérique*. Lorsque le *corps éthérique* prédomine, nous avons affaire au tempérament *sanguin*. Lorsque le *corps physique* prédomine, nous avons affaire au tempérament *flegmatique* » (R. Steiner, *Entretiens de séminaire*, 2007a, p. 12). Cette différence est liée au fait que l'enfant n'a pas terminé de s'incarner. M. Laloux a publié une recherche, à partir des indications de Steiner, pour expliquer le phénomène dans : R. Steiner, M. Laloux, H. Berthold, *L'énigme des tempéraments* 2007, p. 33-104.

souvent des colériques ou des sanguins, mais aussi les mélancoliques et les flegmatiques, afin qu'il n'y ait personne qui devienne un « figurant » dans la classe (Steiner 1981, p. 129). Par ailleurs, l'identification des tempéraments permet de les regrouper de façon à s'adresser plus facilement à eux selon la façon de traiter la matière : par exemple, si nous voulons « montrer quelque chose qui doit agir spécialement sur les sens, nous nous tournons avec une attention toute particulière vers le groupe des sanguins. Lorsque nous avons à faire une réflexion quelconque sur ce qui a été montré, nous nous tournons vers les enfants mélancoliques » (Steiner 2007a, p. 14). L'enseignant, estime Steiner, doit ressentir la façon de s'adresser aux enfants selon leur tempérament afin de le faire spontanément. Le fait de les regrouper peut aussi avoir un effet salutaire, car mis ensemble, les dispositions propres à un tempérament finissent par s'affaiblir. « Par exemple, un groupe d'enfants sanguins ne renforce pas ses dispositions, mais au contraire elles s'abrasent mutuellement » (Steiner 2007a, p. 20). Ce qui permet de contrôler, d'une certaine façon, les tendances extrêmes de certains tempéraments et d'offrir à l'enfant la possibilité de trouver un meilleur équilibre. Car bien que le tempérament soit une disposition intérieure, à cet âge de l'enfance il est encore possible de faire en sorte, par l'éducation, que l'enfant parvienne à contenir son expression.

La prise en compte des tempéraments se manifeste aussi dans une forme d'enseignement diversifié. Ce qui implique en premier lieu que l'enseignant lui-même soit conscient de son propre tempérament et capable de le maîtriser afin de mesurer son effet sur les élèves. Car la prise en compte des tempéraments nécessite d'adopter une attitude intérieure différente selon à qui on s'adresse et de savoir aller à la rencontre de l'enfant. Par exemple :

Il y a une nette différence entre l'enfant flegmatique et le colérique. Un enfant flegmatique est indifférent et intérieurement il n'est pas très occupé. En tant que maître, efforçons-nous alors de réveiller dans notre être intérieur une grande participation à sa vie, de nous intéresser à tout ce qui se passe dans cet enfant. Il y a toujours une occasion. L'enfant flegmatique peut, quand on a trouvé l'accès à son indifférence, devenir très intéressant. Mais n'extériorisez pas cet intérêt, cherchez à paraître indifférent. Efforcez-vous de diviser votre nature : ayez intérieurement une grande participation, mais que votre aspect extérieur soit l'image de la nature même de l'enfant. Alors votre éducation sera efficace.

Avec l'enfant colérique, par contre, essayez de devenir intérieurement indifférent, d'assister avec sang-froid à sa fureur, efforcez-vous par exemple lorsqu'il jette l'encrier par terre, d'être extérieurement aussi flegmatique, aussi calme que possible en face de cette fureur. Intérieurement de même, ne pas être affecté. Extérieurement, efforcez-vous au contraire d'établir avec l'enfant le maximum de contact au sujet de ces choses par la discussion, mais pas immédiatement après. Montrez-vous extérieurement aussi calme que possible et dite avec la plus grande tranquillité : tu as jeté l'encrier par terre. Un autre jour, lorsque l'enfant lui-même est tranquille, discutez la chose avec lui en toute confiance. Parlez de ce qu'il a fait, montrez la plus grande participation, forcez l'enfant à se remémorer la scène, condamnez aussi avec calme le geste par lequel il a jeté cet encrier par terre. De cette façon, on peut obtenir énormément de la part d'enfants rageurs (Steiner 2007a, p. 16-17).

C'est donc une attitude intérieure appropriée à l'enfant que l'enseignant doit développer, pour se présenter, comme l'écrit Paturet, « comme sujet vis-à-vis d'un autre sujet », pour arriver à rencontrer l'ipsité de l'enfant, à lui parler un langage qu'il comprend et qui le touche personnellement et qui, sans le perturber négativement, peut l'amener à changer de lui-même (Paturet 2003, p. 62). Car il n'est pas difficile d'imaginer la scène de l'enseignant qui se met en colère face à l'enfant qui a jeté un encrier, et de prédire en réaction à la colère de l'enseignant, soit la terreur intérieure de l'enfant ou une envie irrésistible de recommencer. Cependant, l'enseignement individualisé ne se limite pas à une attitude intérieure ni à une façon particulière d'attirer l'attention des élèves selon leur tempérament. Elle se manifeste aussi dans le choix des contes ou des histoires et dans la manière de les raconter, dans la façon d'amener les images dans l'enseignement des différentes matières, dans le choix des dessins de formes à faire exécuter aux élèves, les couleurs à utiliser, la manière de les introduire, dans la façon d'enseigner le calcul, etc. Dans la formation offerte par Steiner aux futurs enseignants de la première école Waldorf de Stuttgart, les entretiens de séminaire accordent une très grande importance à l'étude des diverses façons de traiter les différentes matières, de s'adresser aux enfants et de trouver les moyens appropriés de les impliquer dans leurs apprentissages selon leurs tempéraments. Car Steiner y voit un moyen particulièrement efficace de parvenir à un enseignement individualisé et même de faire participer les enfants à cette individualisation en profitant de l'interaction des tempéraments les uns sur les autres, de ce que chacun des tempéraments peut apprendre grâce aux autres et en faisant répondre les uns aux questions des autres. Cela, toujours pour aider les enfants à aller plus loin et non pour les inscrire dans une catégorie. « Nous devons reconnaître le tempérament et nous poser la question : comment le manier pour qu'à l'aide de son tempérament il puisse atteindre les buts souhaitables de sa vie, et en faire sortir le meilleur? » (Steiner 2007a, p. 35)

5.4.3.4 L'universel et le particulier

Dans sa présentation de cette aporie, Paturet souligne la nécessité, pour que se développent les « universaux anthropologiques »²⁴¹, qu'ils s'inscrivent « au sein d'une humanité particulière » (Paturet 2003, p. 69). L'aporie émerge du « risque [...] que cette inscription au sein d'une humanité particulière rende aveugle à l'idée d'humanité universelle, dans la mesure même où elle insère l'individu dans des manières qui lui semblent “naturelles” » (Paturet 2003, p. 69-70). L'enjeu de cette aporie, écrit Paturet, est « arrachement et enracinement [...] l'éducateur doit conduire à la fois les deux : rendre autonome,

²⁴¹ Ces universaux anthropologiques, J.-B. Paturet les emprunte à Edgar Morin, ce sont « l'habileté langagière [...], le pouvoir d'apprendre et de comprendre [...], l'agir » (J.-B. Paturet, *De la responsabilité en éducation*, 2003, p. 69). Pour notre part, nous ajoutons aux universaux de E. Morin : ressentir, qu'il introduit sans le nommer dans le pouvoir d'apprendre et de comprendre, qui inclut la nécessité de « donner sens » aux événements, et vouloir qui est aussi inclus dans l'agir sans être nommé.

arracher à toute humanité particulière, soustraire à, retirer hors de toutes coutumes et traditions, de toutes déterminités [...] avec le risque de déshumaniser; enraciner au contraire, inscrire dans une communauté singulière pour éviter cette humanité abstraite et vide, avec le risque de confondre coutume et nature, tradition et liberté (Paturet 2003, p. 71).

Nous avons abordé rapidement cette aporie, en relation avec les TIC, qui non seulement n'enracinent pas, puisqu'elles aspirent à rejoindre les enfants dans un monde virtuel, mais n'arrachent pas, car elles enferment dans des règles de fonctionnement propres à la machine. Pour résoudre cette aporie, la voie ne peut être celle de ne pas enraciner, même si le monde virtuel est de plus en plus omniprésent. Au contraire, dans un tel contexte, sans doute faut-il accorder encore plus d'attention à l'enracinement, à la nécessité pour l'enfant de vivre des expériences réelles dans le monde réel pour se développer. C'est donc du côté de l'enracinement qu'il faut miser et, ici aussi, les grands principes éducatifs de l'approche de Steiner, dont celui préconisant de toujours partir du Tout et celui indiquant de tout rapporter à l'humain, nous semblent participer d'une solution. L'approche des matières telle que présentée plus tôt, comme l'histoire et la géographie surtout, sont propres à éveiller l'intérêt des enfants pour d'autres époques et d'autres cultures, et à les amener à relativiser la « naturalité » de leur propre culture. Ajoutons à cela la pratique artistique, qui peut impliquer des chants d'autres cultures, l'étude de l'histoire de l'art et de son évolution à travers les siècles, et aussi l'apprentissage des langues étrangères, que nous n'avons pas abordé, mais qui fait partie intégrante du programme Waldorf. À l'époque de Steiner, où il était d'usage d'apprendre le grec et le latin, une seconde et une troisième langue étaient ajoutées à l'allemand. Aujourd'hui, généralement, deux langues sont enseignées en sus de la langue maternelle. Plus on offre la possibilité à l'enfant de connaître l'humain à travers ce qui le lie à l'univers et à travers toutes ses expressions, moins on lui ouvre la voie à considérer son vécu temporel, spatial et culturel comme la référence ultime.

5.5 Le troisième septénaire

Nous avons déjà présenté quelques traits caractéristiques de l'évolution physiologique propre à la puberté, dont certains commencent à apparaître vers 10-11 ans selon les individus, pour se poursuivre jusqu'à 14-16 ans environ. Parmi ceux-ci, nous avons indiqué l'importante croissance des membres amenant les jeunes à éprouver la gravité et à se sentir, d'une certaine façon, transportés vers l'extérieur; ce qui avait pour effet de les obliger à se saisir consciemment de leur volonté pour se mettre en mouvement. Kranich voit dans ce vécu de la pesanteur « l'origine de ce renforcement du sentiment d'indépendance qui se manifeste à la puberté. Cette brusque poussée [...] rend le jeune plus

indépendant dans sa volonté » (Kranich 2006a, p. 78). Nous avons aussi souligné l'importante croissance des poumons et la transformation du processus respiratoire, entamées autour de 10 ans pour s'achever vers 14 ans pour les filles et 16 ans pour les garçons. Phénomène ayant également des répercussions au point de vue psychique en permettant un approfondissement de l'intériorité. Alors qu'auparavant il se réjouissait au contact des phénomènes extérieurs, désormais, le jeune « éprouve en même temps, dans cette joie, la plénitude et la profondeur de son âme propre. Son vécu gagne en intensité autant qu'en intimité; sa relation au monde devient à la fois plus personnelle et plus confuse » (Kranich 2006a, p. 78). On peut ajouter à ces transformations apparentes celles du cerveau. En effet, une première poussée de croissance a lieu autour de l'apparition de la puberté, de 13 à 15 ans, caractérisée par un épaississement du cortex cérébral et une amélioration de l'efficacité du réseau neuronal, ainsi que par une plus grande consommation d'énergie, plus particulièrement dans la « région du cerveau qui commande les habiletés spatiales et les fonctions motrices » (Bee et Boyd 2011, p. 244). Toutefois, cette transformation n'est pas simplement quantitative, mais aussi qualitative. C'est du moins ce que laissent entendre les neuropsychologues Kurt Fischer et Samuel Rose qui soutiennent « qu'un nouveau réseau neuronal se développe durant cette période » qui « serait qualitativement différent et constituerait le support de la nouvelle pensée abstraite et des progrès dans les processus cognitifs de l'adolescent » (Bee et Boyd 2011, p. 244). Un second changement majeur a lieu autour de 17 ans jusqu'à l'âge adulte : « cette fois, le changement s'effectue dans le lobe frontal du cortex cérébral, région du cerveau qui régit la logique et la planification » (Bee et Boyd 2011, p. 245). Il est vrai que ces transformations pointent au cours du second septénaire, mais comme un prélude à un processus se poursuivant sur une grande partie du troisième septénaire. En effet, après la puberté, on observe au point de vue physique une période de maturation concernant aussi bien la tête, le tronc que les membres. Lievegoed voit dans la métamorphose qui s'opère alors un « passage vers l'individualisation et l'harmonisation du corps » (Lievegoed 1993, p. 49). Ce processus se manifeste dans une transformation de l'expression et des traits du visage, dans l'apparition des caractères sexuels secondaires, et dans le développement de l'ossature et de la musculature des membres. Ce qui se répercutera également sur le maintien et l'attitude corporelle. Raymond Burlotte fait remarquer l'aspect spécifiquement humain du processus succédant à la maturité biologique, car chez les animaux, la puberté signe la fin de la croissance et aussi la fin de la possibilité d'être dressé. La puberté animale correspond à l'âge adulte et à la fixation du comportement. Le fait de poursuivre sa croissance après la puberté constitue, selon Burlotte, « ce qui va permettre au jeune homme et à la jeune fille de devenir davantage qu'un simple représentant supplémentaire de l'espèce humaine et d'acquiescer une vraie personnalité, construite à partir de l'intérieur » (Burlotte 1990, p. 102).

Les transformations corporelles sont donc accompagnées de changements psychiques s'exprimant dans la volonté, dans le sentiment et dans la pensée, mais elles participent également à une métamorphose globale de l'individu du point de vue de son identité propre et de son rapport au monde. Pierre G. Coslin, professeur de psychologie de l'adolescent, l'exprime clairement quand il écrit : « l'insertion progressive au sein de la société constitue le fait central de l'adolescence et ne doit pas être confondue avec le développement pubertaire ». C'est-à-dire qu'il y a, selon lui, à cette période de la vie, un double phénomène, dont le premier, la puberté, prend un caractère universel en ce qu'il se présente sensiblement de la même façon indépendamment des individus, alors que le second, l'adolescence, est vécu différemment selon l'appartenance culturelle. Néanmoins, il serait erroné de soutenir que les deux phénomènes n'interagissent pas, à moins de considérer la puberté strictement du point de vue physiologique, comme l'épanouissement de la fonction reproductrice. Cependant, là aussi la culture et le mode de vie interviennent, car on a observé dans les pays industrialisés une apparition de plus en plus précoce de la ménarche au cours du XX^e siècle²⁴². Il nous apparaît plus juste de voir dans ce double phénomène l'expression d'une individualisation, qui passe par une transformation globale, c'est-à-dire physique, psychologique et spirituelle, et qui implique nécessairement une reconsidération du rapport à l'autre dans son sens large, individuel, familial, social et universel.

5.5.1 La puberté

Du point de vue des transformations individuelles, on remarque généralement, à l'adolescence, une amélioration des fonctions cognitives. Piaget voyait dans la période allant de 12 à 16 ans celle de l'acquisition des opérations formelles. Si certains de ses successeurs ont pris quelques distances face à ses affirmations, ils reconnaissent néanmoins des caractères différents à la pensée adolescente « notamment la perception de l'univers des possibilités et la capacité d'utiliser un raisonnement déductif » (Bee et Boyd 2011, p. 256). C'est-à-dire qu'à la différence des enfants plus jeunes dont la pensée « est axée sur la réalité empirique » celle des adolescents « se projette dans un monde de spéculation et de possibilité » (Bee et Boyd 2011, p. 256). Les approches cognitivistes estiment, de leur côté, que « l'importante transformation des habiletés mentales observées durant l'adolescence » résulte de « changements touchant les processus de traitement de l'information » tels que « *la capacité d'extraire, d'utiliser et de stocker l'information* » (Bee et Boyd 2011, p. 257). Une plus grande expérience, une meilleure mémoire, une plus grande efficacité mais aussi une plus grande conscience seraient la source des

²⁴² La ménarche, ou apparition des premières règles ne signifie pas l'atteinte de la maturité sexuelle. Selon H. Bee et D. Boyd, « en 1840, l'âge moyen de la ménarche dans les pays industrialisés était d'environ 17 ans. Depuis ce temps, il a diminué de façon constante dans les pays européens, empruntant un rythme de quatre mois par décennie » (H. Bee et D. Boyd, *Les âges de la vie*, 2011, p. 242).

transformations cognitives. En effet, « ce sont les processus de métacognition qui seraient responsables de ce bond cognitif prodigieux chez l'adolescent » (Bee et Boyd 2011, p. 257). Or la métacognition consiste justement en la capacité de prendre une distance face à soi-même, face à sa propre activité de penser et de percevoir le monde. Quelle que soit l'approche, on doit donc admettre une certaine transformation qualitative de la faculté cognitive.

On reconnaît aussi de façon générale une certaine transformation intérieure se manifestant, notamment, dans la conception de soi de l'adolescent et s'exprimant dans une « question » dont Bee et Boyd disent qu'elle « devient primordiale pour l'individu » : « Qui suis-je? » (Bee et Boyd 2011, p. 269). Pour Erik Erikson aussi, cette phase de la vie s'exprime sous forme de multiples « questions » visant à structurer l'identité, à situer l'individu dans sa société et à clarifier ses relations : « Qui suis-je? D'où est-ce que je viens? Où vais-je? » (cité dans Bee et Boyd 2011, p. 266). C'est le besoin de répondre à ces questions qui explique ce que certains perçoivent comme « l'égoïsme caractéristique de l'adolescence » (Bee et Boyd 2011, p. 258). Le psychologue David Elkind y voit l'expression d'un « état de centration sur soi selon lequel le jeune perçoit le monde à partir de son seul point de vue » (cité dans Bee et Boyd 2011, p. 258). Il devient, en quelque sorte, le nombril du monde, le seul à percevoir les choses comme elles sont, le seul aussi à souffrir et à demeurer incompris. Néanmoins, la perception de soi évolue et quand on lui demande de se définir, le jeune réfère de plus en plus à des caractéristiques intérieures plutôt qu'à des aspects extérieurs. Ainsi, même si l'apparence physique constitue une préoccupation importante au début de l'adolescence, il semble qu'avec les années ce sont plutôt les croyances, les convictions, les idées qui priment. Selon W. Damon et D. Hart : « vers la fin de l'adolescence, la plupart des jeunes se définissent à l'aide de traits durables, liés à leur philosophie personnelle et à des normes morales » (cité dans Bee et Boyd 2011, p. 269). Cette référence à des normes morales dans le cadre d'une identification personnelle est significative, car elle situe l'individu dans un système de valeurs et dans une certaine conception de son rapport à l'altérité. Bee et Boyd écrivent que « de nombreux changements clés dans le raisonnement moral semblent coïncider soit avec l'adolescence, soit avec l'émergence du raisonnement formel » (Bee et Boyd 2011, p. 282). Elles réfèrent ici, notamment, aux études de Lawrence Kohlberg sur le raisonnement moral dont les résultats, qui auraient été « confirmés par plusieurs autres chercheurs », permettent de constater que si les jeunes adolescents ne se distinguent pas tous des enfants du primaire, les « sujets en pleine adolescence » adoptent une forme de raisonnement supérieure, qui correspond à celle de la majorité des adultes (Bee et Boyd 2011, p. 283). Auparavant, dans le cadre de la « morale préconventionnelle » telle que décrite par Kohlberg, « les jugements de l'enfant [...] reposent sur des sources d'autorité présentes dans son environnement immédiat et physiquement supérieures à lui, en général les parents »; la valeur morale des actions découlant directement de leurs

résultats ou conséquences (cité dans Bee et Boyd 2011, p. 283). L'évolution morale de l'adolescent introduit, selon l'évaluation de Kohlberg, la dimension sociale, celle du groupe, reflétant ainsi une nouvelle perspective. En effet, le niveau auquel accède l'adolescent, celui de la « morale conventionnelle », se caractérise ainsi : « À ce niveau, on observe un déplacement des jugements fondés sur les conséquences extérieures et le bénéfice personnel vers des jugements basés sur les règles ou les normes édictées par le groupe d'appartenance de l'enfant, que ce soit la famille, le groupe de pairs, l'Église ou la nation. L'enfant considère que ce que le groupe de référence définit comme bien est bien et il intériorisera profondément ces normes » (tiré de Bee et Boyd 2011, p. 283).

Notre objet ici n'est pas de nous prononcer sur la valeur du système d'évaluation de Kohlberg. D'autres l'ont fait, en l'approuvant ou en mettant en doute ses choix quant aux facteurs déterminants du raisonnement moral, en soulignant les potentielles « variabilités intra-individuelles » relatives à la situation ou au contexte, et en mettant en évidence la distinction entre un jugement relatif à une « situation fictive » et celui s'appliquant à une « situation réelle » (Coslin 2013, p. 97). Ce qui nous intéresse, c'est surtout l'apparition, dans la conception de soi de l'adolescent, de considérations morales et le fait que celles-ci incluent une dimension sociale. Ce phénomène est d'ailleurs observable non seulement dans les choix d'actions morales tels qu'exprimés dans les travaux de Kohlberg, mais également chez les jeunes ayant des comportements déviants. En effet, des études menées auprès de 1200 adolescents de 11 à 18 ans par le professeur Laurent Bègue de l'Université de Grenoble, et ses collaborateurs, « indiquent un lien systématique entre la délinquance autodéclarée et le sentiment de vivre dans un monde injuste » (tiré de Bee et Boyd 2011, p. 285).

Cette dimension sociale se transformera au cours de l'adolescence avec le franchissement progressif des cercles concentriques menant le jeune de la cellule familiale aux amis et groupes de pairs, jusqu'à une vision plus globale de la société et de l'humanité. Dans la mesure où l'adolescence est un tournant de la quête identitaire, il n'est pas étonnant que les relations amicales occupent une place de plus en plus importante. En effet, pour s'identifier soi-même, il faut un premier mouvement de retrait, que l'adolescent réalise en prenant une distance avec la cellule familiale. Il a besoin, ensuite, de se trouver dans les autres, ceux qui lui ressemblent. « Les relations avec les pairs occupent indéniablement une place prépondérante à l'adolescence. Cette place est plus déterminante qu'elle ne l'était au cours de l'enfance et qu'elle ne le sera à l'âge adulte » (Bee et Boyd 2011, p. 278). À cet âge où les différenciations sexuelles se manifestent, ce qui prime chez les jeunes ce n'est pas la sexualité, mais bien l'amitié, la

rencontre avec l'autre, que l'on choisit désormais en fonction d'affinités partagées, et avec lequel ou laquelle on établit une relation plus durable²⁴³. « Ces amitiés sont de plus en plus intimes. Elles deviennent également plus complexes et psychologiquement enrichissantes » (Bee et Boyd 2011, p. 278). Au début de l'adolescence, les groupes de pairs ne sont généralement pas mixtes. Ce n'est que graduellement qu'ils le deviennent et, selon les observations de D.C. Dunphy, quand des couples se forment en début d'adolescence, c'est qu'ils sont « amoureux de l'amour » (cité dans Bee et Boyd 2011, p. 280). Les relations entre filles et garçons ne reposent pas en premier lieu sur une quête d'assouvissement de pulsions sexuelles, mais sur une rencontre qui permet aux unes et aux autres de découvrir et d'assumer leur propre identité à travers la connaissance de l'altérité. « La sexualité physique fait partie de ce processus, tout comme les habiletés personnelles intimes avec le sexe opposé, incluant le flirt, la communication et le décodage des indices sociaux utilisés par l'autre sexe » (Bee et Boyd 2011, p. 281). Néanmoins, avant d'en arriver à l'intimité du couple, cet apprentissage de l'altérité se fait d'abord, en Occident, « à l'intérieur de groupes élargis » (Bee et Boyd 2011, p. 281).

5.5.2 L'adolescence

Le processus d'individuation dans lequel est engagé l'adolescent implique nécessairement un mouvement de balancier qui l'amène à se tourner vers lui-même pour ensuite porter son regard vers le monde, et ce dernier ne se limite pas au groupe des pairs. Il s'élargit bientôt à la société proche jusqu'à pouvoir embrasser la terre entière et tout l'univers, car la question « Qui suis-je? » ne peut être circonscrite; elle finit nécessairement par englober le rapport au Tout. Ces considérations sur le rapport à l'autre nous ont fait pénétrer sur le terrain culturel, celui de « l'adolescence » si nous reprenons la distinction de Coslin. Celui qui fait en sorte que cette période de la vie se déroule différemment selon l'époque historique et selon la culture. En effet, si le passage correspondant à l'adolescence et conduisant l'enfant au monde des adultes a toujours existé, il n'a pas toujours été perçu comme il l'est aujourd'hui. Pour saisir le vécu de cette étape particulière, il nous faut considérer ce qu'elle représente

²⁴³ L'approche freudienne a grandement contribué à accorder une importance primordiale à la pulsion sexuelle à l'adolescence. Pourtant, même après la libération sexuelle des années 1960-1970, les jeunes ont toujours en majorité une vision romantique de la sexualité et expriment davantage une quête d'amour que d'assouvissement primaire. Un sondage mené dans les années 1984-1985 auprès d'adolescents révélait que « 70 % des adolescents [...] croient au “coup de foudre” [...]. 71 % des adolescents [...] déclarent être capables d'aimer quelqu'un sans avoir de relations sexuelles avec lui ». En outre, les premières relations sexuelles ne sont pas plus précoces depuis cette libération. P. Coslin soutient qu'elles sont plus précoces qu'au début du XX^e siècle, où elles survenaient autour de 25 ans alors que les générations actuelles en font l'expérience en grande majorité avant 18 ans (P. Coslin 2013, p. 56-60). Permettons-nous de garder une certaine réserve quant à la validité du 25 ans comme âge de la première relation au début du siècle, alors que l'âge du mariage était beaucoup plus précoce qu'aujourd'hui. Selon les données de Statistique Canada : « En 2009-2010, chez les jeunes de 15 à 24 ans, 66 % ont déclaré avoir eu des relations sexuelles au moins une fois, proportion relativement inchangée par rapport à 2003 [...]. La probabilité d'être actif sexuellement augmente avec l'âge. Chez les jeunes de 15 à 17 ans, 30 % ont dit avoir eu des relations sexuelles contre 68 % chez les 18 à 19 ans et 86 % chez les 20 à 24 ans. Les chiffres de 2003 étaient respectivement de 30 %, 68 % et 85 % » (M. Rottermann, *Comportement sexuel et utilisation du condom chez les 15 à 24 ans en 2003 et en 2009-2010*, 2012).

pour une société donnée et les répercussions sur le jeune de son insertion dans l'univers culturel de cette société. L'adolescence, écrit Coslin, « apparaît et se cristallise lorsque les rites initiatifs dépérissent ou disparaissent, lorsque l'accession à l'état d'homme ou de femme devient graduelle, lorsqu'il n'y a plus rupture avec l'enfance, et mort symbolique pour renaître à l'état adulte, lorsque s'observe la transition d'un espace biologique, psychologique et social qui fournit le terrain favorable à la constitution d'une classe d'âge » (Coslin 2013, p. 21).

On saisit bien ici que Coslin réfère, par l'initiation, à une forme d'introduction dans un horizon de sens qui structure la société. Horizon de sens qui se dissout au profit d'une réalité dont il n'est plus possible de saisir les frontières. Il serait difficile de situer dans le temps l'apparition de l'adolescence en Occident selon ce point de vue, car les rites d'initiation y sont sans doute disparus depuis longtemps, hormis ceux propres à la religion. Il faudrait, pour suivre la transformation du rituel jusqu'à sa complète dissolution en une classe d'âge, une recherche qui nous éloignerait de notre objet. Cependant, si nous gardons à l'esprit l'idée d'introduction dans un horizon de sens, Coslin nous offre quelques éléments propres à nourrir notre réflexion. D'abord, il nous apprend que l'intérêt pour l'adolescence comme objet d'étude ne date que de la fin du XIX^e siècle, avec la publication de *The Study of Adolescence* de W. H. Burnham, en 1891, celle de l'œuvre de Stanley Hall en 1904 et des ouvrages de Pierre Mendousse en 1910 et 1927 consacrées à l'âme de l'adolescent (Coslin 2013, p. 19). Cependant, le plus intéressant concerne le point de vue adopté, qui attire l'attention « sur le caractère *problématique* de l'adolescence et sur certaines caractéristiques des adolescents, tels l'idéalisme, l'intolérance et la mélancolie » (Coslin 2013, p. 19). Par ailleurs, poursuit Coslin, « ces publications mettent particulièrement en évidence la peur que le corps social éprouve à l'égard des jeunes : peur de leur sexualité incontrôlée, de leur force physique et de leurs potentialités révolutionnaires et délinquantes » (Coslin 2013, p. 19). Il semble donc y avoir, contrairement aux sociétés où ont lieu les rites initiatiques et dans lesquelles les jeunes semblent vivre le passage avec une relative facilité, une véritable incompréhension, un clivage entre les adolescents et leurs aînés.

Les adolescents ont sans doute toujours dérangé les plus vieux, en témoigne le fameux extrait généralement attribué à Socrate : « La jeunesse d'aujourd'hui aime le luxe; elle manque de tenue, raille l'autorité et n'a aucun respect pour ses aînés. Les enfants... ne se lèvent plus quand une personne d'âge entre dans la pièce où ils sont, ils contredisent leurs parents, se tiennent à table comme des gloutons et font une vie d'enfer à leurs maîtres » (cité dans Coslin 2013, p. 9). Cependant, il y a là de l'agacement face à une certaine désinvolture, alors que dans la référence de Coslin, il y a la « peur » face au déchaînement incontrôlé. Cette attitude craintive face aux adolescents n'est sans doute pas dominante aujourd'hui, mais l'incompréhension demeure à plusieurs égards, quant aux revendications des jeunes, lors des

manifestations étudiantes, par exemple, bien qu'il s'agit d'adolescents qui ont intégré, d'une certaine façon, le système social. On en voit aussi la manifestation dans le nombre grandissant de jeunes placés dans des centres jeunesse par leurs parents qui ne savent plus quoi faire, dans l'augmentation du nombre de fugues de ces mêmes jeunes; dans l'augmentation de jeunes itinérants également. Il y a là l'expression d'un clivage entre les jeunes et la société, qu'on voit aussi dans le phénomène des gangs de rue, et de façon extrême, dans l'engagement dans des mouvements violents du type de Daesh.

Adoptant un autre point de vue, Coslin écrit : « Le jeune de jadis trouvait au sein de sa famille des modèles, des valeurs, des principes de conduite; l'adolescent d'aujourd'hui suit un chemin identique à ses prédécesseurs, mais dans une société dont les adultes contestent les valeurs et les principes tout en continuant de les proposer aux plus jeunes! Ces jeunes sont alors livrés à eux-mêmes pour la recherche d'une morale et d'une philosophie de vie » (Coslin 2013, p. 15). On reconnaît ici une certaine parenté avec les remarques d'Arendt, qui reprochait aux adultes de ne pas porter la responsabilité du monde dans lequel ils accueillent les jeunes. Le moins qu'on puisse dire, c'est que la cohérence caractéristique d'un horizon de sens est absente de la situation décrite ici par Coslin. Sans doute aurait-il été bienvenu et pertinent que l'auteur identifie plus précisément les valeurs et principes auxquels il réfère, mais nous devons admettre que l'ère moderne est généralement caractérisée comme une époque où le sens est absent et où les valeurs sont relatives. En outre, il n'est pas très difficile de trouver des contradictions entre les valeurs qu'on prétend vouloir inculquer aux jeunes et celles de la société dans laquelle nous vivons. Prenons pour exemple les valeurs énoncées dans le *Programme de formation pour le XXI^e siècle* du ministère de l'Éducation du Québec : le « respect » de la « réalité particulière de chacun », la « fraternité », les valeurs « à la base de la démocratie » (Québec 2007, p. 6). Il n'y aurait qu'à observer les travaux à l'Assemblée Nationale pour avoir un bel exemple du « respect » dont témoigne nos élus les uns envers les autres, alors qu'on s'est senti obligé d'établir une liste de mots interdits pour ne pas envenimer les relations. Par ailleurs, en observant la façon dont sont traitées les populations marginalisées, qu'il s'agisse des autochtones, des minorités visibles, des itinérants, des personnes défavorisées, etc., l'adolescent aura souvent du mal à y reconnaître une marque de « respect » et de « fraternité ». Considérant les écarts de richesse de plus en plus importants et leurs conséquences, il pourra difficilement identifier dans le recours aux paradis fiscaux, notamment, une expression de « fraternité », sans parler des exemples de corruption qui ont été portés à l'attention de tous depuis quelques années. Enfin, constatant que le mode de scrutin fait en sorte que nos gouvernements peuvent être élus et détenir une majorité de sièges avec moins de 40 % des voix, et que, par ailleurs, les grandes entreprises ont souvent beaucoup plus de facilité à rencontrer les dirigeants et à se faire entendre que les organismes représentant la population, il s'interrogera sans doute sur ce qu'on entend par « valeurs à

la base de la démocratie». Convenons ici que ces exemples sont seulement les plus évidents, perceptibles dans le vécu quotidien ou objets de discussions régulières dans les médias, et n'exigeant pas de connaissances approfondies pour être comprises.

5.5.3 Du côté des adolescents

Coslin nous montre un point de vue de la société sur l'adolescence et une attitude face à eux. Si on se tourne du côté de l'adolescent, on peut repérer ce qui inspire la peur ressentie par la société. Il semble effectivement normal et habituel d'introduire une rubrique sur les comportements délinquants dans toute étude relative à ce groupe d'âge. Le psychiatre pour enfants et adolescents Stéphane Clerget écrit d'ailleurs « dans tous les discours tenus sur les adolescents, la violence occupe une place centrale » (Clerget 2000, p. 93). Pourtant, selon Bee et Boyd, « il est extrêmement difficile d'évaluer le nombre d'adolescents qui adoptent des comportements délinquants » et « les motifs d'arrestation des jeunes sont le plus souvent des infractions relativement mineures, telles que le vol à l'étalage, l'entrée par effraction et le vandalisme » (Bee et Boyd 2011, p. 285). Que les infractions soient mineures ou non, il nous faut reconnaître qu'elles sont violentes et qu'elles sont souvent le fait de jeunes dont le comportement ne sera déviant qu'au cours de l'adolescence. Les distinctions semblent claires à cet effet entre les jeunes au comportement délinquant précoce qui risquent de poursuivre dans cette voie et ceux dont les actions déviantes relèvent directement de ce qui caractérise l'adolescence. Bee et Boyd associent les comportements déviants apparaissant à l'adolescence à une forme de « déficience sur le plan du raisonnement moral », à « l'influence des pairs », à une « carence sur le plan de la supervision parentale » et à « des lacunes au regard de certaines habiletés sociales, comme la capacité de se faire des amis » (Bee et Boyd 2011, p. 285-286). Elles précisent cependant que la supervision parentale ainsi que le soutien émotionnel sont des facteurs importants pour prévenir les comportements inadéquats.

Un autre phénomène, historiquement plus récent, se rattache de plus en plus clairement à l'adolescence, c'est la dépression. Dans les sociétés occidentales, soutient Diane Marcotte, « le taux de dépression chez les adolescents atteint actuellement un niveau sans précédent que plusieurs n'hésitent pas à qualifier d'endémique » (Marcotte 2013, p. 7). Bee et Boyd rapportent que « selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), la prévalence de la dépression est la plus élevée dans le groupe d'âge des 15-24 ans et représente la première cause de morbidité (taux d'hospitalisation) » (Bee et Boyd 2011, p. 286). Certains de ces adolescents franchissent une étape supplémentaire et se rendent au suicide. Ceux-ci sont « relativement rares chez les adolescents de 10 à 14 ans, bien qu'ils augmentent de façon constante depuis deux décennies. En revanche, le taux de suicide est neuf fois plus élevé chez les jeunes âgés de

15 à 19 ans, et il n'a pas cessé d'augmenter au cours des dernières décennies » (Bee et Boyd 2011, p. 289). Dans la quête des raisons susceptibles d'expliquer l'inquiétante augmentation de la dépression chez les jeunes, on peut résumer comme suit les facteurs identifiés dans les recherches à ce sujet et présentés par Marcotte :

On observe une baisse régulière de l'âge d'apparition des menstruations au cours du siècle dernier [...]. Une conséquence de cette arrivée plus précoce de la puberté est possiblement que les adolescents d'aujourd'hui possèdent moins les habiletés cognitives et la maturité pour faire face à ce défi. De plus, le changement dans les valeurs culturelles au fil des décennies aurait pu augmenter l'inconfort face aux changements pubertaires, notamment dans la survalorisation de l'image corporelle prépubère. Ainsi, une combinaison de changements biologiques, comme le début de la puberté, et des changements dans les valeurs sociétales aurait favorisé une augmentation de la dépression chez les adolescents. De plus [...] les filles devenant pubères plus jeunes, elles vivent cet événement au même moment que la transition primaire-secondaire, ce qui provoque un cumul de stress.

Un deuxième facteur [...] est le changement considérable qui est survenu dans les styles de vie familiale pendant les décennies de l'après-guerre. [...] Une littérature abondante confirme le rôle protecteur des relations familiales positives dans la dépression. Or, les dernières décennies ont été caractérisées par une augmentation marquée du nombre de séparations et de divorces, de même que par la multiplication et la diversité des structures familiales.

Parmi les autres facteurs proposés [...], on note la disparition des rites de passage et des traditions que les sociétés utilisent pour faciliter les transitions, tels que les cérémonies religieuses et les graduations scolaires, qui tendent à être abandonnées de nos jours. Également, l'absence de facilitation de la transition vers l'école secondaire est soulignée. Alors que l'école est au cœur de la vie des adolescents, la structure sociale de l'école secondaire est décrite comme moins protectrice et offrant moins de soutien que celle de l'école primaire. [...] La transition vers l'école secondaire est accompagnée d'une baisse dans l'estime de soi et les résultats scolaires (Marcotte 2013, p. 8-9).

À la lumière des facteurs considérés pour expliquer l'augmentation considérable des cas de dépression chez les adolescents, il est permis d'établir un lien entre ce phénomène et le second extrait de Coslin. Dans les deux cas, il est question de valeurs, de principes, de modes de vie. Nous sommes donc, d'une certaine façon, dans une situation où une forme de clivage se produit, qui est un mouvement naturel de l'adolescent, mais qui entraîne aussi une forme de rejet de la part de la société qui ne le comprend plus. Par ailleurs, par cette distance qu'il prend, l'adolescent pose un regard neuf sur sa société, mais il n'y trouve plus de fondement, d'horizons de sens, qui lui permettent de la comprendre et de s'y intégrer en tant qu'individu singulier.

À la prévalence de la dépression s'ajoute, à l'adolescence, dans les pays industrialisés, une augmentation du nombre de cas de troubles alimentaires tels que l'anorexie et la boulimie. « Ces troubles, écrivent Bee et Boyd, font ressortir l'effet des valeurs culturelles de la société ainsi que l'importance des modèles internes pour l'adolescent » (Bee et Boyd 2011, p. 250). Sur le site de l'Institut Douglas, un document mis à jour en 2013 précise que les filles sont plus à risque que les garçons et indique que : « Comme dans les autres pays industrialisés, le taux des troubles de l'alimentation chez les femmes et les filles québécoises

âgées de 13 à 30 ans est d'environ 3 % (30 000 personnes). Ce chiffre peut tripler si on ajoute les formes partielles de ces troubles, qui ont néanmoins un impact significatif sur ceux qui en souffrent » (Douglas 2013).

Se joignent à ces phénomènes relativement récents, des comportements à risques tels que les relations sexuelles multiples et non protégées, la consommation de drogue et d'alcool et les jeux de hasard (Bee et Boyd 2011, p. 247-250). Heureusement, les adolescents n'adoptent pas tous des comportements déviants ni ne font une dépression. Néanmoins, le concept de « crise » est souvent associé à l'adolescence, surtout chez les psychologues et psychanalystes, qui voient le développement humain suivre des phases particulières. Certains soutiennent même que la crise est nécessaire, dont Stéphane Clerget qui écrit : « chaque adolescent doit emprunter la voie de la dépression. C'est un passage obligé, une crise nécessaire pour devenir adulte » (Clerget 2000, p. 13).

Ces considérations nous apparaissent importantes parce qu'elles mettent en évidence un aspect particulier de cette étape de la vie qu'est l'adolescence. En effet, le monde du petit enfant de moins de 7 ans se limite à sa famille et son entourage immédiat; celui de l'enfant de 7 à 14 ans s'est élargi au cercle incluant les gens rencontrés dans ses activités scolaires et parascolaires; pour l'adolescent, c'est d'abord la société, puis, surtout à notre époque de haute technologie, c'est l'univers qui s'ouvre et il en fait partie autant que l'univers fait partie de lui. Or, les observations confirment que cette transition ne se fait pas sans heurts, non seulement pour la société, mais surtout pour les adolescents eux-mêmes. C'est pourquoi le rôle de l'école devrait être celui d'un intermédiaire, d'un pont entre l'adolescent et la société. Un lieu où le jeune peut faire l'expérience de son individualité en même temps qu'il apprend à connaître le monde.

5.5.4 Le point de vue de Steiner

Les observations de Steiner s'accordent, en général, avec celles présentées au sujet de l'adolescence. Cependant, l'éclairage qu'il apporte offre une prise différente quant à la façon d'intervenir auprès des jeunes. Le troisième septénaire, ou troisième phase de l'enfance se caractérise, selon Steiner, par la naissance du corps astral. Au cours du deuxième septénaire, nous avons vu le corps astral pénétrer le corps de vie et, en interaction avec lui, imprimer ses forces aux organes en pleine croissance avant de descendre jusque dans les membres. C'est quand le corps astral pénètre profondément le corps éthérique et le corps physique qu'advient la puberté (Steiner 1991a, p. 94). « Chez les jeunes garçons, on remarque à la métamorphose de la voix que le corps astral a entièrement pénétré le larynx; chez la jeune

filles, au développement d'autres organes, de la poitrine, etc. » (Steiner 1991a, p. 94). Sa contribution à la transformation des organes étant terminée, le corps astral peut maintenant s'émanciper. De la même façon que l'apparition de la seconde dentition constituait l'expression d'une maturation physiologique de l'enfant, la puberté manifeste une maturation de l'être psychique de l'adolescent qui peut désormais se tourner vers le monde (Lievegoed 1993, p. 117). « Alors qu'il vivait, jusqu'ici, surtout en lui-même, il s'ouvre à présent au monde et devient apte à comprendre les autres hommes et les choses du monde » (Steiner cité dans Kranich 2006a, p. 231). Les forces employées pour modeler le corps éthérique apparaissent maintenant dans le psychisme et peuvent se préparer à accueillir la naissance du Je, qui aura lieu autour de 21 ans²⁴⁴. Alors que le corps éthérique englobe tout ce qui s'inscrit dans le temps, les habitudes, la mémoire, le caractère, le tempérament, ce qui est libéré ici, le corps astral, « ne vit à proprement parler ni dans le temps ni dans l'espace » (Steiner 1988a, p. 315).

Ce qui naît avec le corps astral, avec la libération de l'élément rythmique influant sur la respiration, c'est « le porteur de l'amour humain » qui était déjà présent en l'enfant, mais pas de façon autonome (Steiner 1993b, p. 134). En effet, ce n'est pas tant l'éveil à la sexualité qui caractérise l'adolescence, mais l'accès à des sentiments plus profonds. « En passant le seuil de la puberté, l'être humain est saisi par la force d'aimer tout ce qui l'entoure. L'amour entre homme et femme n'est qu'une nuance particulière, un extrait de l'amour total » (Steiner 1988a, p. 322). La puberté se présente comme l'aboutissement d'un processus d'intériorisation de l'humanité dans l'homme : durant le premier septénaire, l'enfant a un contact relativement extérieur avec l'humanité qu'il imite; au cours du deuxième septénaire, il commence à intégrer l'humanité en acceptant son autorité, mais son action est encore extérieure, « car au fond tout ce qui est en lui vient de ce qu'il a déjà rapporté de la vie prénatale » (Steiner 1988a, p. 323). C'est-à-dire que durant le premier septénaire, c'est l'être spirituel de l'enfant qui préside, à travers le corps éthérique et partant du modèle de l'humanité extérieure, à la métamorphose du corps et à l'apprentissage de la marche, de la parole et à l'éveil de la pensée. Au cours du deuxième septénaire c'est l'être psychospirituel de l'enfant qui modèle le corps de vie, par l'intermédiaire de la respiration et sous l'autorité humaine extérieure, afin de préparer l'organisme physicoéthérique à le recevoir. Maintenant, à la puberté, l'être psychospirituel a trouvé son espace en l'homme, il peut se ressentir pleinement humain et n'a donc plus besoin que l'humanité agisse sur lui de l'extérieur, par l'imitation ou l'autorité. « Le sens de l'humain entre en son cœur et c'est là la contrepartie du fait qu'il devient capable de se reproduire. Il

²⁴⁴ Pour R. Steiner, l'évolution de l'être humain ne s'arrête pas à 21 ans, même si l'être est alors, normalement, entièrement incarné. Mais la naissance du Je est moins apparente, comme métamorphose, que celle du corps éthérique avec la seconde dentition et du corps astral avec la puberté (R. Steiner, *Psychopathologie et médecine pastorale*, 1985c, p. 66-68).

est en mesure de procréer des êtres humains au sens physique; sur le plan de l'âme et de l'esprit, il peut maintenant ressentir en lui toute l'humanité » (Steiner 1988a, p. 323).

Cette métamorphose qu'entraîne la naissance du corps astral se distingue sensiblement de celle qui caractérise la naissance du corps éthérique. En effet, lors du changement de dentition, on assiste « à un phénomène qui se déroule en quelque sorte tout à fait objectivement dans l'extérieur corporel et physique de l'être humain, dans l'élément objectif » (Steiner 1999, p. 87). Toutefois, lors de la transformation menant à la puberté, nous assistons à « quelque chose où l'être humain met en relation ce qu'il a de tout à fait subjectif, son moi et son corps astral, avec un élément objectif, son corps éthérique et son corps physique » (Steiner 1999, p. 87). La métamorphose ne se limite donc pas au niveau physique ou physiologique, elle concerne la subjectivité même. Au-delà des transformations propres à la différenciation sexuelle, des changements apparaissent aussi du point de vue du caractère, du comportement, jusqu'à sembler tout à fait inexplicables et incompréhensibles, au point où on arrive même parfois à ne plus reconnaître dans l'adolescent l'enfant qu'il était auparavant. Il y a là, estime Steiner, une « recherche d'un rapport entre l'objectif et le subjectif qui fait qu'il existe une certaine lutte »; une lutte dans laquelle le jeune « renie ce qu'il a développé jusque là » (Steiner 1999, p. 88-89). Cette lutte vient du fait qu'avec la naissance du corps astral, le jeune « apporte ce qui auparavant était son univers intérieur, ce qu'il avait rapporté de sa vie prénatale dans son monde intérieur » (Steiner 1988a, p. 317). Cet univers prénatal qui teintait encore ses perceptions, qui les voilait jusqu'à hier, il le porte maintenant à l'intérieur de lui et c'est, désormais, seulement avec ses corps physique et éthérique qu'il peut percevoir le monde extérieur. Le jeune n'est pas tout à fait conscient de ce phénomène, mais il en est habité. « Dans le subconscient, il joue un rôle tel qu'à présent l'être humain – de façon [...] à demi consciente – compare le monde où il pénètre avec celui qu'il avait en lui auparavant » (Steiner 1988a, p. 317-318). D'un côté, l'adolescent doit donc s'éveiller à un monde physique qu'il voyait différemment. De l'autre, il doit apprendre à renouer avec le psychospirituel en s'affranchissant des obstacles et des freins présents dans le monde extérieur. Henning Köhler fait une description imagée, mais éloquente de ce passage :

Quand l'enfant atteint la puberté, c'est comme si un voile de brume était ôté devant le paysage de l'âme qui autrefois entourait naturellement l'enfant de ses contours flous et estompés. C'est maintenant seulement que les parties isolées du paysage deviennent clairement reconnaissables : ici, le bois de la solitude, là-bas la source de l'espérance, là le torrent impétueux de l'angoisse. Mais avec la brume disparaissent aussi les êtres magiques qui la peuplaient. « *En des temps où les souhaits étaient encore exaucés* » — c'est ainsi que commence le conte de fées *Le Roi-Crapaud* —, l'enfant faisait sortir magiquement la tristesse de son corps et de son âme en souhaitant qu'apparaisse un arlequin farceur ou un oiseau multicolore qui l'emporte sur ses ailes dans un beau pays, n'importe où. C'est du passé.

La perte de la « force magique » est une expérience d'impuissance qui est réelle et laisse une trace profonde. Quand la tristesse prend maintenant l'âme pour demeure, il n'y a pas d'échappatoire; il

faut la subir jusqu'au bout. Arlequin ne se montre plus, l'oiseau magique a disparu. Plus d'un jeune a maintenant recours à des expédients qui suscitent l'ivresse, s'échappe dans des mondes d'apparences ou s'adonne à des distractions excessives, apparemment dénuées de sens et de raison. Ce retournement peut précipiter le jeune être dans le désarroi et l'angoisse et même aller jusqu'à des manifestations de dégoût de la vie, voire à des intentions de suicide (Köhler 1996, p. 253-254).

Le tumulte de l'adolescence résulte donc, en premier lieu, comme le disait Coslin, d'une métamorphose intérieure, d'un processus naturel propre à l'être humain, quel que soit son environnement. C'est pourquoi, insiste Steiner, « ce tumulte doit se produire nécessairement » (Steiner 1988a, p. 318). Steiner rejoint ici Clerget, qui juge aussi la crise nécessaire. Sa conception de l'origine et du sens de la crise n'est pas celle de Steiner, mais, comme psychiatre, il invite à ne pas psychiatiser l'adolescence et à apprendre à différencier le processus normal du cas pathologique : « Il n'y a pas d'adolescence normale sans perturbations. Il importe de résister à la tendance actuelle de « psychiatiser » l'adolescence, en tenant pour pathologique et anormal chaque mouvement d'humeur ou comportement étrange. Les adultes ne doivent pas oublier leur propre adolescence et doivent se montrer tolérants. [...] Une adolescence riche en remaniements évite souvent une postadolescence difficile » (Clerget 2000, p. 10 et 274).

Néanmoins, il est caractéristique de l'aspect fondamental de la métamorphose de l'adolescence qu'on doive constamment s'interroger sur ce qui participe de la norme et ce qui est pathologique. Il y a là quelque chose qui échappe à toute possibilité de classement et de systématisation. En témoigne la difficulté d'établir clairement ce qui motive les agissements des adolescents, au-delà de toutes les pistes généralement explorées, comme l'estime de soi, les difficultés scolaires et les relations sociales difficiles. Cette difficulté apparaît tristement dans les dossiers de suicide où on constate que « dans la plupart des cas, les parents et les amis n'avaient absolument pas conscience que le jeune se préparait au suicide » (Bee et Boyd 2011, p. 289). On peut donc voir des cas où le jeune semble tout à fait bien se porter, réussir à l'école, avoir des amis, ne rien laisser transparaître de sa douleur avant de s'enlever la vie²⁴⁵.

²⁴⁵ La professeure et vice-rectrice adjointe aux études supérieures de l'Université de Montréal, Michèle Brochu raconte que son fils s'est enlevé la vie alors qu'il venait d'avoir 16 ans. « Rien n'indiquait que Maxime souffrait. Un jour, après avoir mangé avec ses amis, le jeune homme a quitté l'école et n'est jamais revenu. Il a été retrouvé des jours plus tard à une centaine de kilomètres de chez lui. Ce sont 18 lettres au total qui ont été retrouvées par ses proches. Des lettres dans lesquelles Maxime exprimait sa souffrance et son mal de vivre, qu'il n'avait jamais laissés paraître auparavant. C'est Maxime qui m'a appris que la maladie était invisible. Il est entré dans une espèce de tourbillon, mais ça ne paraissait pas parce qu'il ne voulait pas que les gens s'inquiètent. Il explique dans les mots qu'il a écrits que le problème venait de l'intérieur et non pas de l'extérieur. Sa soeur, sa complice, n'a jamais vu cette souffrance, pourtant ils étaient comme les deux doigts de la main » (M. Brochu, « Survivre au décès par suicide de son enfant : Michèle Brochu témoigne », 2016).

5.5.4.1 La responsabilité des éducateurs

Cependant, la reconnaissance de l'intensité des remous intérieurs propres à l'adolescence devrait susciter la préoccupation quant à la façon de soutenir le jeune, seul dans cette traversée tumultueuse. Comme le suggérait Coslin, en plus de l'aspect universel de l'atteinte de la puberté, il y a un autre aspect qui relève de la façon dont l'environnement reçoit l'adolescent. À cet égard, Steiner souligne la responsabilité des éducateurs : « on doit s'y préparer, organiser toute l'éducation de manière qu'elle vienne alors en aide au travail intérieur du psychiquespirituel en l'homme » (Steiner 1988a, p. 318). Tout un travail a déjà été accompli au cours des années précédentes pour nourrir l'âme de l'enfant, lui donner les forces requises, éveiller en lui la confiance en l'humain et le sentiment religieux. Religieux non dans le sens dogmatique, mais dans le sens de la « reliance »²⁴⁶, c'est-à-dire le sentiment d'être relié au monde, à la terre, aux plantes, aux animaux, aux humains, à l'univers, le sentiment de participer à quelque chose de plus grand que soi. Cependant, nous devons aussi compter sur de nouvelles forces pour soutenir l'adolescent.

Ces nouvelles forces, elles ont commencé à apparaître autour de 12 ans avec l'évolution de la faculté de penser. Ce que Piaget nomme le stade des opérations formelles, c'est cette capacité d'avoir des pensées ne reposant plus sur un rapport direct avec le monde concret. À l'adolescence, explique Kranich, « les représentations deviennent plus générales, plus abstraites et donc plus pâles, et elles sont surtout bien moins expressives » (Kranich 2006a, p. 229). Il résulte de cet « appauvrissement des images intérieures », d'une part une influence plus grande des perceptions sensibles extérieures sur la conscience; et d'autre part une capacité à élever sa pensée « dans la sphère des concepts purs et des relations entre ces concepts » (Kranich 2006a, p. 229). Cette faculté de la pensée d'accéder à la logique et à l'abstraction ne fait que pointer à 12 ans. C'est au cours du troisième septénaire qu'elle se développe véritablement. Cependant, la capacité à se détacher du concret ne mène pas qu'à la pensée formelle. De même que la naissance du corps éthérique libérait les forces de représentations permettant à l'enfant de développer sa mémoire et de se former des images, la naissance du corps astral libère les forces à partir desquelles se constitue « la sensibilité du jeune homme ou de la jeune fille aux figures idéales, l'imagination créatrice » (Steiner 1988a, p. 317). Les images créées par l'enfant auparavant se rattachaient encore à ce que

²⁴⁶ Reliance est le terme retenu par René Barbier pour exprimer ce que nous avons présenté plus tôt comme l'établissement d'un lien entre les matières et l'homme, entre l'enfant et tout ce qu'on lui enseigne. Ce concept a été introduit en sciences sociales par Marcel Bolle de Bal et élargit par Edgar Morin. R. Barbier le considère essentiel « en particulier parce qu'il permet d'aborder notre rapport au sacré d'une manière laïque. Contrairement au mot "lien", il instaure à la fois la distance entre l'objet et le sujet et l'unité profonde. Il ne propose aucune théologie particulière. Il nous invite à regarder le monde, les autres et soi-même selon un principe de non-séparabilité dégagé par les savants des hautes énergies, depuis la réalisation de l'expérience de pensée dite "paradoxe EPR" » (Chercheur collectif, *Art et spiritualité dans la pédagogie Steiner-Waldorf, une recherche-action*, 2008, p. 166)

L'éducateur éveillait en lui; avec la naissance du corps astral, « libre du temps et de l'espace », l'imagination créatrice peut « à l'instar des rêves, regrouper et mêler selon des points de vue intérieurs, le passé, le présent et l'avenir » (Steiner 1988a, p. 317).

En effet, le Je de l'enfant est actif dans son corps depuis sa naissance, cependant, ce n'est qu'à partir du premier éveil de la conscience du Je, vers 3 ans, que l'enfant peut se distinguer, progressivement, comme *être dans l'espace*, distinct des autres objets. Lorsqu'il commence à se ressentir comme un Je, vers 9-10 ans, il se distingue peu à peu comme *être dans le temps*, et prend alors conscience de son passé et de l'avenir, alors que jusque là, il vivait essentiellement dans le présent. Avec la naissance du corps astral, l'adolescent accède dans sa pensée et dans son imaginaire à un monde se situant hors du temps et de l'espace. Par conséquent, il vit maintenant concrètement et entièrement dans la dualité qu'il avait commencé à ressentir vers 9-10 ans : le voilà tout entier descendu sur terre, dans son corps physique et éthérique, à partir desquels il perçoit le monde extérieur, mais par son intériorité il peut accéder à un monde totalement différent.

C'est aussi à ce moment, après la puberté, que l'adolescent accède à la faculté de jugement. « La capacité, non pas uniquement intellectuelle, mais globale de juger dans toutes les directions, ne peut se développer qu'après la puberté. Ce n'est qu'après la puberté que naît, à partir de l'ensemble de la nature humaine, cet élément suprasensible de l'entité humaine qui est le porteur de la capacité de jugement » (Steiner 2001, p. 266). En effet, selon Steiner, le véritable pouvoir de juger par soi-même repose sur le corps astral. Tant que l'être humain n'est pas suffisamment conscient de lui-même, il ne peut pas porter un jugement. Il ne pourra atteindre la pleine conscience de soi qu'aux alentours de 21 ans, quand son Je aura complété son incarnation, mais la naissance du corps astral offre la possibilité pour l'être psychospirituel n'ayant plus à se concentrer sur le modelage du corps éthérique, de tourner son attention consciente vers le monde. L'expression de véritables goûts personnels n'est donc pas possible avant la puberté; la possibilité de juger de la validité des propositions non plus. Comme le dit Bernard Stiegler, « la base de la rationalité est de trouver en soi-même les raisons de se convaincre que ce que dit l'autre est juste ou injuste » (Stiegler 2014, p. 99). Cette possibilité de trouver en soi-même le sentiment de vérité n'advient qu'à la naissance du corps astral parce qu'il y a une « profonde parenté » entre le sentiment et le jugement (Steiner 1999, p. 32).

Si nous portons un jugement : « Charles est sage » – c'est un jugement; nous avons alors le sentiment de l'affirmation; et cela joue un grand rôle dans le jugement, le sentiment de l'affirmation et de la négation – d'une façon générale, le sentiment qui est exprimé dans l'attribut, en rapport avec la subjectivité. Et c'est seulement parce que l'affectivité fait déjà tellement partie de ce qui est à

demie conscient que nous ne voyons pas quelle part énorme elle prend au jugement (Steiner 1999, p. 32).

Auparavant, l'enfant se tournait vers l'autorité pour savoir comment apprécier les phénomènes. Rappelons-nous que jusqu'à la naissance du corps astral, le sentiment, la volonté et la pensée étaient encore reliés. Si après 7 ans l'enfant est moins impulsif qu'à son tout jeune âge, jusqu'à la puberté on peut dire que la façon dont il se représente les choses dépend du sentiment qu'elles éveillent en lui, et ce sont aussi ses sentiments qui lui donnent l'impulsion d'agir. Avec la puberté, la transformation du lien entre le corps physicoéthérique et l'âme (le psychospirituel) se manifeste par une séparation, ou plutôt une forme d'autonomisation des facultés de l'âme que sont la volonté, le sentiment et la pensée. « L'âme est alors amenée à faire l'expérience de sa propre intériorité : la volonté éprouve son autonomie, le sentiment son intimité et son intensité propre tandis que la pensée peut élaborer et relier librement les concepts » (Kranich 2006a, p. 80-81). Cependant, les facultés de l'âme, maintenant qu'elles sont relativement autonomes, ne sont pas toujours très cohérentes. On peut voir la manifestation de ce désaccord intérieur, par exemple : « dans une grande clarté de l'argumentation intellectuelle, mais une totale incapacité d'agir en conséquence avec les idées défendues; dans une farouche affirmation de l'indépendance émotionnelle (ne me dites pas ce qu'il faut faire, penser ou ressentir!), mais une dépendance émotionnelle et un besoin de confort presque enfantins » (Rawson & Richter 2010, p. 49).

Quiconque a été en contact avec des adolescents peut témoigner de ces incohérences et du fait qu'à cette étape de la vie, l'être humain est habité de multiples contradictions, sans doute plus qu'à n'importe quel autre moment de sa vie. Or, ces contradictions ne sont pas propres à assurer l'émission de jugements très valides, même si l'adolescent est en quête de vérité. « Il n'y a sans doute aucune autre période de la vie où l'on pose autant de jugements qui ne sont, en fin de compte, que des opinions irréfléchies, momentanées et empreintes de passion, où les affects et les sentiments s'expriment plus que la chose elle-même » (Kranich 2006a, p. 249). Une fois le voile de brume écarté, le jeune est face à un monde qu'il doit se réapproprier et même s'il dispose de nouvelles facultés, il ne sait pas encore comment établir un rapport adéquat entre la subjectivité et l'objectivité. Il se trouve dans une situation où il doit, d'une certaine façon, réapprendre le monde extérieur en même temps qu'il apprivoise son monde intérieur et tente de retrouver un équilibre. Pour y arriver, il a besoin de sa faculté de jugement, mais celle-ci doit être éduquée. Pour donner le contrepois à une subjectivité débordante qui veut se prononcer sur tout, il faudra désormais faire référence aux faits et à leur raison d'être.

Nous devons à présent nous habituer à affronter les adolescents, garçons et filles avec des arguments. [...] Quand le jeune homme ou la jeune fille [...] fulmine en trouvant qu'en ce monde rien n'est comme il faudrait, que tout devrait être autrement, quand ils se révoltent ainsi, on doit s'efforcer, sans tomber pour autant dans la prudhommerie, de démontrer que ce qui existe est, en

fin de compte, le résultat des événements antérieurs, du devenir historique. On doit jouer les esprits perspicaces qui comprennent parfaitement comment on en est arrivé là (Steiner 1988a, p. 318-319).

Dès lors, l'autorité ne peut être d'aucun recours, tout ce qui est amené à l'adolescent doit reposer sur des « arguments irréfutables » (Steiner 1988a, p. 318). C'est le moment de faire appel à la faculté de penser logique. Nous avons vu, plus tôt, qu'à partir de 12 ans environ, Steiner proposait d'introduire l'étude du monde minéral, de la physique, de la chimie, pour aborder les lois du monde inorganique et ainsi commencer à répondre à l'éveil de la nouvelle faculté cognitive de l'enfant. Cependant, il recommandait de ne pas aborder directement les concepts abstraits, mais de partir de la vie. Jusqu'à environ 14-15 ans, il est préférable de poursuivre ainsi, en s'appuyant sur des phénomènes observables « pour acquérir progressivement la force, dans les classes qui suivent, d'apprendre à reconnaître, dans ces phénomènes, les processus d'ensemble et les grandes lois de l'univers » (Kranich 2006a, p. 251).

5.5.4.2 Développer la faculté de jugement

En développant le jugement, on harmonise, d'une certaine façon, les facultés devenues autonomes de l'adolescent. Car un jugement sain, qui tient compte de la réalité objective et du contexte et génère un sentiment de vérité, n'implique pas seulement la pensée, mais bien l'être tout entier. C'est une des raisons pour lesquelles Steiner soutient qu'on développe mieux la faculté de jugement en faisant faire du tricot aux enfants qu'en leur faisant faire des exercices « logiques » (Steiner 1999, p. 58). Quand il dit que le jugement implique l'être entier, il ne s'agit pas simplement d'une façon de parler. Selon lui, c'est la conception matérialiste qui veut que toutes les facultés humaines procèdent de la tête. Or, la tête, selon Steiner, n'est qu'un « appareil de réflexion » (Steiner 1999, p. 32). C'est-à-dire que la représentation est le seul processus lié à la tête. « L'activité de juger est liée à l'organisme médian, notamment aux bras et aux mains ». Cette affirmation nous paraît d'abord étonnante, mais si on s'y attarde un peu, elle n'est pas dénuée d'intérêt. Nous avons souligné l'importance de la main et son lien avec la pensée; nous avons également présenté des courants de pensée pour lesquels le corps, et particulièrement les mains, participe pleinement du processus cognitif. Focillon nous éclaire aussi :

La possession du monde exige une sorte de flair tactile. La vue glisse le long de l'univers. La main sait que l'objet est habité par le poids, qu'il est lisse ou rugueux, qu'il n'est pas soudé au fond de ciel ou de terre avec lequel il semble faire corps. L'action de la main définit le creux de l'espace et le plein des choses qui l'occupent. Surface, volume, densité, pesanteur ne sont pas des phénomènes optiques. C'est entre les doigts, c'est au creux des paumes que l'homme les connut d'abord. L'espace, il le mesure, non du regard, mais de sa main et de son pas. Le toucher emplit la nature de forces mystérieuses. Sans lui elle restait pareille aux délicieux paysages de la chambre noire, légers, plats et chimériques (Focillon 1934a, p. 6).

Ces perceptions de la densité, du volume, de la mesure, ne sont-elles pas déjà des jugements. Il en est de même dans le tricot ou dans le filage, où les mains perçoivent la tension, la finesse, la régularité. Que dire aussi des mains applaudissant une scène réjouissante; déjà, le jeune enfant le fait naturellement. La main qui gifle aussi, emportée par le bras dans une réaction quasi automatique, un jugement instantané. Est-ce en reconnaissance de cette faculté de jugement que les médias sociaux utilisent la main, pouce vers le haut ou vers le bas, pour signifier un accord ou un désaccord? N'est-il pas aussi question de jugement quand, à la suite de Wittgenstein, De Koninck attribue à la main la quête de certitude : « Ainsi donc, la main et l'intelligence ont en partage la quête de certitude et la vérification. C'est ma main qui m'assure d'abord que le bâton dans l'eau est bien droit, en dépit des assurances contraires, claires et distinctes, de mon œil » (De Koninck 1995, p. 108). Kranich précise que c'est « l'organisation volontaire » du bras et de la main qu'il faut considérer : « Ce que l'on saisit grâce à elle en pensant, on le porte à la rencontre de ce que l'on perçoit par les sens ou des souvenirs que l'on garde en mémoire. Quand l'âme, en percevant la vérité, s'unit au contenu du jugement, ce que l'on accomplit, en jugeant, dans les bras et les mains se relie à ce que l'on ressent au niveau de l'organisme rythmique » (Kranich 2006a, p. 241).

Ainsi, les représentations formées par la tête tantôt nourrissent le jugement des mains et tantôt en découlent. « Entre l'esprit et la main, les relations ne sont pas aussi simples que celle d'un chef obéi et d'un docile serviteur. L'esprit fait la main, la main fait l'esprit » écrit Focillon (Focillon 1934a, p. 18). Cependant, pour Steiner la main manifeste l'esprit tout autant sinon plus que le fait la tête. Il y a donc une véritable collaboration et une complémentarité active. Les bras et les mains participent d'une certaine façon de l'organisme volontaire de l'être humain, celui où la vie prédomine, mais ils se rattachent également à l'organisme rythmique par leur position médiane; en outre, les mains, par le toucher, procèdent du système neurosensoriel. Elles sont donc à la fois parties des trois systèmes, mais toujours avec une certaine distance ou dans une position périphérique. Or, c'est justement cette distance, cette relative autonomie, des bras et des mains, qui les rend propres au jugement. « 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 » (Steiner 1999, p. 33). Le jugement s'apparente au sentiment, car il attribue une valeur aux choses, mais il ne peut être simplement sentiment, car il serait alors seulement subjectif. Il doit pouvoir se référer aussi à l'objet.

La volonté qui, pour juger, « tâte » intérieurement le phénomène en approchant de lui les pensées, fait preuve de prudence et de circonspection. Le sentiment d'approbation par lequel notre âme se relie à la vérité doit être entièrement dépouillé de tout le vécu personnel que les sentiments contiennent habituellement. Seul un sentiment désintéressé permet à l'âme d'accueillir en elle la vérité sans l'altérer. Le sentiment d'approbation s'apparente à celui de gratitude. Dans les deux cas, on ressent l'importance d'une chose et non pas soi-même. Lorsque, enfin, grâce à ce sentiment dépouillé de soi, l'âme s'ouvre à une vérité, alors un sentiment de conviction peut naître (Kranich 2006a, p. 242).

Le jugement auquel on accède le plus directement est le jugement de perception. « *Le jugement de perception permet de reconnaître qu'un certain objet donné aux sens coïncide, quant à son essence, avec un certain concept* » (Steiner 2000c, p. 71). Cependant, ce qui nous intéresse chez l'adolescent, c'est plus particulièrement le développement du jugement causal. De la même façon que le jugement de perception, le jugement causal implique une participation de l'être entier, mais il exige davantage d'investissement volontaire dans la pénétration des phénomènes. C'est la raison pour laquelle Steiner recommande de garder, au début, un lien avec la vie, et d'étudier d'abord des phénomènes concrets avant de se lancer dans la véritable abstraction.

Le rapport avec la réalité, avec les faits, est d'une grande importance pour aider l'adolescent à retrouver des repères. C'est en se confrontant à la réalité des phénomènes et en comprenant les lois qui régissent le monde qui l'entoure que le jeune pourra se convaincre que le monde qui lui apparaît maintenant, avec son nouveau regard, est vrai et sensé. Pour qu'il veuille et puisse s'intégrer à ce bas monde, celui-ci doit lui « prouver qu'il existe » (Steiner 1988a, p. 319). Ce n'est pas en ces termes ni consciemment que l'adolescent se fait cette réflexion, mais on voit bien, dans son attitude, dans ses contestations, ses protestations, qu'il a besoin de s'assurer des fondements des choses. Ce n'est pas le moment de lui dire qu'il n'existe que des probabilités et que la connaissance est relative. « Le jugement le plus nuisible que l'on puisse porter à cet âge-là, c'est celui où apparaissent des choses pessimistes comme : cela, on n'est pas capable de le savoir. Voilà quelque chose qui désagrège complètement l'âme de l'adolescent. Après 18 ans, au plus tôt, on peut passer à des choses où réside plus ou moins le doute. Mais mener l'adolescent de 14 à 18 ans à un certain scepticisme, c'est détruire son âme » (Steiner 1981, p. 113).

On comprendra ici que quand Steiner parle de développer le jugement des adolescents en ayant recours à la pensée causale, il ne s'agit pas de leur présenter des théories, mais de leur démontrer la nécessité des phénomènes. Ce qui n'est pas très courant aujourd'hui. Nous l'avons vu plus tôt, la méthode inductive utilisée en science est peu propice à ce genre de développements et cela se reflète dans l'éducation.

On parle, certes, beaucoup de causalité, mais sans pénétrer ni comprendre pour autant le véritable enchaînement des phénomènes du monde. Les discours que l'on tient sur la causalité ne rapportent le plus souvent que la simple succession des faits sans pour autant révéler leur nécessité interne. On se contente de *croire* en la causalité, puis on échafaude des théories, on invente des modèles théoriques qui sont censés expliquer ce qu'en réalité on ne comprend pas. Toujours est-il que ces prétendues explications passent complètement à côté de ce que l'adolescent recherche. Ce n'est pas de ces théories qu'il a besoin (Kranich 2006a, p. 244).

Nous avons présenté, dans un chapitre précédent, un exemple de la méthode employée par Steiner pour trouver la nécessité des phénomènes. Pour soutenir les enseignants de la première école Waldorf

dans un enseignement des sciences qui ne soit pas une simple explication théorique, Steiner a développé quelques exemples, notamment dans un *Cours sur la lumière* dans lequel il présente plusieurs expériences avec des prismes et des doubles prismes. Dans l'extrait choisi ici, il observe les effets d'un cylindre de lumière traversant une lentille de verre. Dans une première expérience, la lentille utilisée est plus épaisse au centre et plus mince sur les bords. L'image obtenue apparaissant « considérablement réduite », Steiner explique ainsi ce qu'il s'est passé : « Le cylindre de lumière entier s'est rétréci, contracté. Ici, nous avons une nouvelle interaction entre le matériel dans la lentille, la masse de verre et la lumière qui passe dans l'espace. L'action de cette lentille sur la lumière résulte en une contraction du cylindre de lumière » (Steiner 1986c, p. 77). Cependant, pour bien comprendre le phénomène, il poursuit en explorant les diverses façons de réaliser l'expérience : « Dessinons schématiquement l'expérience tout entière. J'ai ici un cylindre de lumière, dessiné de côté et je fais passer la lumière à travers la lentille. Si je lui avais opposé une lame de verre ordinaire ou une lame d'eau, le cylindre de lumière serait simplement passé à travers et sur l'écran il en serait résulté précisément une image du cylindre de lumière. Cela n'est pas le cas si, au lieu de la lame de verre ou d'eau, je place une lentille » (Steiner 1986c, p. 77). Considérant la différence d'image selon que la lumière passe au travers d'une lame de verre ou d'une lentille, il poursuit son exploration en réalisant l'expérience avec une lentille dont le centre est mince et les bords plus épais, à l'inverse de la première lentille. L'image obtenue, contrairement à l'expérience précédente, est plus grande que le cylindre de lumière.

Que voyons-nous à partir de ces phénomènes? Nous voyons qu'il existe une relation entre le milieu matériel, qui tout d'abord se présente à nous comme milieu transparent dans la lentille ou dans le prisme [...] et les phénomènes révélés par la lumière. Et nous voyons également, en un certain sens, quelque mode de cette interaction. Si nous partons des phénomènes que l'on peut obtenir avec une lentille plus épaisse aux bords qu'au centre, que devons-nous dire? [...] Nous devons dire : le cylindre de lumière a été dilaté, élargi. Et nous voyons aussi comment cette dilatation est rendue possible. Elle provient bien du fait que la matière traversée par la lumière est plus mince au centre, plus épaisse aux bords. Ici, la lumière doit traverser plus de matière qu'au centre. Qu'arrive-t-il alors à la lumière? Nous l'avons dit, elle est élargie, dilatée. Elle est dilatée dans la direction des deux flèches. Par quoi peut-elle être dilatée? Uniquement par la circonstance qu'elle doit traverser moins de matière au centre et plus aux bords. Réfléchissez maintenant sur la chose : au milieu la lumière a moins de matière à traverser, donc elle passe plus facilement. Là où elle traverse moins de matière, elle a plus de force que là où elle en traverse plus. Cette force plus intense au milieu, c'est elle qui dilate le cylindre de lumière. Ceci vous pouvez pour ainsi dire le lire immédiatement dans les faits (Steiner 1986c, p. 79-80).

Il s'agit donc toujours de demeurer dans le phénomène sans jamais y ajouter quoi que ce soit. Steiner insiste sur l'importance d'avoir le moins possible recours à la spéculation, et de « développer les concepts nécessaires le plus possible en s'appuyant exclusivement sur les expériences » (Stockmeyer 1998, p. 204). Si on procède ainsi, plutôt que d'exposer le sujet théoriquement, il est possible « d'utiliser la méthode socratique » et d'inviter les étudiants à saisir, eux-mêmes, la nécessité des phénomènes (Stockmeyer 1998, p. 204). Kranich décrit ainsi le processus du jugement relatif à l'expérience ci-dessus :

En partant des phénomènes, on commence par se former avec soin des jugements sur les conditions dans lesquelles les différents facteurs en jeu interagissent. On reste devant les phénomènes et on les observe. On ne peut ensuite parler de la force de la lumière et du fait qu'elle est affaiblie par la matière dense du verre qu'à partir du moment où l'on pénètre avec son jugement dans le processus qui se joue entre la lumière et la matière. Lorsqu'on comprend que la matière de la lentille réfrène la force d'expansion de la lumière, on découvre l'enchaînement interne des choses, c'est-à-dire la relation de causalité (Kranich 2006a, p. 246).

Pour porter un jugement sur cette expérience, il a donc fallu en premier lieu observer attentivement, développer des concepts clairs et user de la force psychique d'imagination pour pénétrer le processus. « Sans cette force d'imagination créatrice, notre jugement ne peut que rester extérieur aux choses et aux événements » (Kranich 2006a, p. 246). En fait, sans la pénétration du processus par la force d'imagination, nous ne pouvons que décrire les choses ou faire des hypothèses. Avec les étudiants, il est important d'appliquer la règle de Goethe, présentée plus tôt, invitant à ne pas précipiter le jugement, à ne pas s'engager trop rapidement dans l'édification d'hypothèses, de théories ou de systèmes. « Dès que l'on échafaude des hypothèses et que l'on cherche à expliquer les choses à l'aide de modèles, on sape la formation du jugement » (Kranich 2006a, p. 248). À cet effet, la méthode présentée plus tôt offre la possibilité de mener l'expérience en trois étapes et, ainsi, de retarder le jugement et de profiter du travail de consolidation qui se fait durant la nuit. La première journée, on fait l'expérience, puis on s'éloigne de l'espace expérimental pour faire un retour sur le processus sans qu'il y ait observation. À ce moment, on retrouve la procédure goethéenne, présentée dans un chapitre précédent, qui consiste à approfondir l'observation de l'expérience en revivant intérieurement le processus. Il s'agit d'une forme d'exercice spirituel que Goethe appelait « *exakte sinnliche Phantasie* » ou « imagination sensorielle exacte » (Bortoft 2001, p. 22). Bortoft écrivait au sujet de cet exercice qu'il « a pour effet de conférer davantage au penser la qualité de la perception et à l'observation sensible davantage la qualité du penser » (Bortoft 2001, p. 23). Grâce à ce rappel, l'adolescent se fait des images de l'expérience, avec lesquelles il revient le lendemain où « en faisant appel à la réflexion, à l'approfondissement » l'enseignant se « livre aux considérations qui conduiront l'enfant à découvrir les lois du phénomène » (Steiner 1999, p. 55-56). Cette procédure en plusieurs étapes, recommandable à tous parce qu'elle prévient la précipitation du jugement, est particulièrement appropriée pour tempérer la tendance de l'adolescent à formuler des opinions prématurées. En outre, Kranich y perçoit un effet positif sur l'attitude de l'adolescent :

L'enseignant voit comment, chez l'adolescent qui s'efforce d'exercer son jugement à propos de tel ou tel phénomène, une attitude expectante et calme prend peu à peu le pas sur l'impatience. Car il faut souvent plusieurs jours pour parvenir à un jugement un peu approfondi en histoire ou en chimie. On voit aussi comment l'opinion prématurée et l'imprudence font place à l'examen attentif des faits et à l'autocontrôle, comment l'imagination fait fondre la rigidité, du moins jusqu'à un certain degré, et comment l'autosatisfaction s'efface peu à peu devant le dévouement à la vérité (Kranich 2006a, p. 249).

Développer la faculté de jugement constitue sans doute un des défis les plus importants du troisième septénaire. Il ne peut être relevé sans considération de là où se trouve l'adolescent dans son développement. Développement qui à cet âge se présente sous forme de questions intérieures, comme l'a bien vu Érikson.

5.5.4.3 L'évolution des questions

Pas plus que les deux premiers septénaires, le troisième n'est uniforme. L'adolescent continue de se transformer et ce n'est que progressivement qu'il prend conscience de lui-même et de son nouveau rapport au monde grâce à ses facultés de penser, de ressentir et de vouloir de plus en plus différenciées. Par conséquent, le soutien apporté par l'éducation doit lui aussi évoluer afin d'offrir des pistes pour permettre à l'adolescent de répondre aux questions qui l'habitent. Nous ne présenterons pas, ici non plus, un portrait détaillé du programme. Nous voulons simplement illustrer le lien qu'il est possible d'établir entre le vécu intérieur de l'étudiant et ce qui lui est offert comme nourriture. Certains thèmes ont déjà été abordés dans la section sur le second septénaire, dans la mesure où le corps astral commençait à faire sentir sa présence. Entre autres, nous avons présenté les débuts de l'enseignement des phénomènes inorganiques; nous avons aussi traité de l'introduction au monde réel qui procède de la création humaine, à la fois d'un point de vue pratique, avec les travaux d'ateliers tels que le tissage, la mécanique, le travail du bois, etc., et d'un point de vue plus théorique dans l'enseignement de ce qui permet aux élèves de comprendre le fonctionnement du monde dans lequel ils vivent. À l'époque de Steiner, il s'agissait d'expliquer le fonctionnement des tramways, du télégraphe, etc. ; aujourd'hui, ils devraient pouvoir comprendre comment fonctionnent un téléphone, une télévision, un ordinateur, un avion, un satellite, etc.²⁴⁷. Steiner insiste grandement sur cette initiation au « monde artificiel qui l'entoure » (Steiner 1988a, p. 337). Il affirme que si on ne perçoit pas consciemment l'importance de ces connaissances, « pour ce qui se joue dans les profondeurs de l'âme humaine, ce n'est pas du tout sans importance; dans un univers dont il se sert sans en comprendre le sens, l'homme est comme dans une prison sans fenêtre où regarder dehors » (Steiner 1988a, p. 337). Cette préoccupation sera donc présente et alimentera les thèmes à l'étude tout au long de la scolarité des adolescents. En polarité avec cette initiation au monde artificiel, on trouve l'initiation au monde naturel par le jardinage, à partir de la 6^e

²⁴⁷ R. Steiner rappelle que chez saint Augustin « on trouve encore la structure de l'être exposée dans l'esprit où je le fais ici » et la façon de saint-Augustin, dans *De Quantitate Animae*, de parler de l'aspect du corps astral qui « à la puberté, accède en l'homme à un libre épanouissement » lui semble tout à fait caractéristique et rejoint ce qu'il préconise lui-même, car saint Augustin écrit : « Grâce aux propriétés fondamentales du corps astral, l'homme prend connaissance de toutes les créations artificielles qui tissent l'évolution de l'humanité. Quand nous bâtissons une maison, fabriquons une charrue, construisons un métier à filer, les forces qui entrent ici en jeu sont liées au corps astral. C'est effectivement grâce au corps astral que nous apprenons à connaître, dans le monde extérieur qui nous entoure, ce qui est produit par l'homme lui-même » (R. Steiner, *Bases de la pédagogie*, 1988a, p. 336).

année jusqu'à la 10^e. Cette fois, il ne s'agit pas simplement d'une compréhension extérieure, mais d'une activité pratique qui, menée sur plusieurs années, permet d'approfondir la connaissance de la nature. L'observation attentive et la tenue d'un journal de leur travail de jardinage et des résultats obtenus permettent aux jeunes de « se construire une idée de la façon dont la nature fonctionne » (Rawson & Richter 2010, p. 145). Le travail de jardinage offre ainsi une base pour développer le jugement et le sens des responsabilités et aussi pour mesurer l'inutilité des mouvements d'humeur caractéristique de l'adolescence. En ce sens, la nature peut avoir l'effet, sur les adolescents, « d'une main ferme qui peut leur montrer comment trouver leur chemin » (Rawson & Richter 2010, p. 145).

La section suivante présente l'évolution de l'enseignement dans les grandes classes (secondaire III ou 9^e année à 12^e année) en lien avec l'évolution des questions intérieures de l'adolescent. Son développement réfère en grande partie à un document produit pour le compte de la section pédagogique de l'école de science de l'esprit du Goethéanum, intitulé *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. En effet, les ouvrages de Steiner, du moins ceux disponibles en français et en anglais, ne nous permettaient pas d'avoir une perception claire de l'évolution des questions auxquelles tente de répondre l'éducation. Toutefois, il nous semble important de préciser que l'association d'un âge avec une question ne doit pas être considérée comme l'expression d'une règle immuable qui soustrait l'éducateur de la responsabilité d'être attentif à la réalité vécue par les étudiants pour orienter son enseignement. Pour nous, l'intérêt de telles distinctions est essentiellement d'illustrer la façon dont l'école peut répondre aux besoins de l'adolescent au gré de sa pénétration dans le monde.

5.5.4.3.1 La 9^e année : 14-15 ans

Pour dresser un portrait rapide de la façon de s'appuyer sur la connaissance de l'être humain pour orienter l'éducation au cours du troisième septennaire, nous devons garder à l'esprit tout ce qui a été dit précédemment pour caractériser la naissance du corps astral : le sentiment de dualisme, la différenciation des trois facultés de l'âme dont le vécu intérieur est souvent incohérent, ainsi que le bouleversement de la perception du monde. Rawson et Richter résument comme suit ce qui caractérise l'adolescent autour de 14-15 ans.

L'éveil d'une logique rigoureuse et d'un potentiel de penser qui nécessite une distance face à soi-même et aux autres.

La recherche d'un équilibre entre l'intellectualité, les passions et une volonté dirigée par l'urgence.

L'expérience de l'émergence d'un idéal supérieur d'humanité.

La recherche d'une nouvelle harmonie avec le monde, mais qui ne doit pas être acquise au prix de la perte de l'identité et de la liberté nouvellement trouvées et toujours en construction (Rawson & Richter 2010, p. 49-50).

Les jeunes de cet âge ne veulent plus un enseignement reposant sur l'image. Steiner recommande, dès lors, de « pénétrer au cœur des “pourquoi” », d'élargir les horizons, d'établir des liens (Steiner 1981, p. 106). Les images qui ont été déposées en l'enfant serviront d'appui pour développer ses connaissances. Tout au long de ce troisième septénaire, ce qui a été acquis plus tôt, par imitation ou par amour de l'autorité, sans nécessairement être compris, ce qui a été enfoui dans l'oubli pourra être rappelé et saisi autrement. Il faut, écrit Steiner, « amener l'enfant à découvrir [...] que, désormais, il lui est possible de comprendre que jusqu'à présent, il n'a fait que sentir et penser à travers l'autorité vénérée de son maître, de ce maître qui a représenté pour lui l'incarnation même de la vérité, de la bonté, de la beauté » (Steiner 1988c, p. 86-87). Il faut offrir aux adolescents la possibilité d'approfondir ce qu'ils ont déjà appris. En mathématiques, par exemple, Steiner propose d'établir la théorie de Carnot en approfondissant dans tous les sens le théorème de Pythagore, qui avait été travaillé de façon concrète et vivante, de façon à ce que les jeunes voient dans la première une métamorphose du second.

Dans l'enseignement de l'histoire, Steiner suggère de traiter les XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles, afin que les étudiants « parviennent à comprendre notre époque » (Steiner 2005, p. 286). Aujourd'hui, il faudrait poursuivre en incluant le XX^e siècle. Il s'agit de trouver les lignes directrices de cette grande période de l'histoire qui nous a menés à aujourd'hui et au cours de laquelle de grands idéaux ont été énoncés et ont mené à des révolutions. Le jeune en quête d'idéal peut se rattacher à ces idéaux qui ont fait époque, mais il faut aussi lui permettre de constater les écueils auxquels ils peuvent mener et de se rendre compte que les idées peuvent aussi être de puissants véhicules du mal, comme en témoigne la Seconde Guerre mondiale. C'est également au cours de ces siècles que l'Europe découvre les terres d'Amérique et qu'une conscience globale de la terre se développe. Le plus important, dans ce cours d'histoire, est d'éveiller l'intérêt des adolescents pour le monde (Rawson & Richter 2010, p. 53). En lien avec l'objectif déjà énoncé d'initier les élèves au monde artificiel, c'est-à-dire aux inventions humaines, on traitera celles qui ont accompagné et permis les grandes transformations des siècles étudiés. De même, en polarité avec l'idée d'éveiller l'intérêt pour le monde, il est important de s'attarder aux personnes, aux individus qui sont à l'origine de ces inventions. Ainsi, on offre aux jeunes la possibilité de saisir que la technologie est le résultat de la pensée humaine (Rawson & Richter 2010, p. 53). Ce ne sont là que des exemples de la façon dont on peut aller rejoindre l'adolescent. Il s'agit en fait, pour chaque matière abordée, de voir ce qui peut répondre à un besoin intérieur tout en permettant une intégration dans le monde. L'enseignement artistique occupe toujours une place aussi importante. Par exemple, l'inscription au programme du cours de dessin du clair-obscur et du dessin en noir et blanc vise précisément à présenter à l'adolescent un reflet de ce qu'il vit intérieurement. « En traitant consciemment cette polarité dans l'élaboration de leur travail, ils éprouvent ce dont leur âme a besoin maintenant. Particulièrement importantes sont les

explorations de la transition de l'obscurité à la lumière et le passage, crucial dans la vie, par la "zone grise" » (Rawson & Richter 2010, p. 54).

Pour chacune des quatre années des grandes classes de l'école Waldorf, de la 9^e à la 12^e année, qui correspondent chez nous au secondaire 3, 4, 5 et la première année de CÉGEP (qui est une année de secondaire dans le reste du Canada et aux États-Unis), Kranich distingue une étape particulière du développement du jugement de l'adolescent. Au cours de la 9^e année, quand le jeune a autour de 14-15 ans, c'est « au contact des phénomènes et de leurs transformations » qu'il apprend à juger (Kranich 2006a, p. 251). Par exemple en dessinant des coniques, l'enfant « en vient à comprendre comment on peut déduire la parabole et l'hyperbole de l'ellipse en modifiant certains paramètres ». Par ailleurs, en comparant les formes humaines des sculptures égyptiennes « dont l'allure sévère et statique exprime surtout des symboles », avec celles des sculptures grecques « plus riches et plus parfaites » l'adolescent peut encore une fois apprécier une transformation dans l'expression artistique (Kranich 2006a, p. 251-252). Les sciences de la nature offrent elles aussi l'occasion aux étudiants de développer leur jugement, notamment en chimie organique, où on peut faire des expériences permettant de mieux connaître les substances à travers leurs transformations :

Ils ont compris par exemple que dans le sucre (hydrate de carbone), aux propriétés si précieuses pour les processus vitaux, deux principes polaires coexistent : celui du carbone qui tend à prendre une forme solide et à fixer cette forme, et celui de l'eau qui, à l'inverse, amène le mouvement et la fluidité. L'amidon (la farine ou la fécule), comparé au sucre, apparaît tout autre. Il est plus sec au toucher et insoluble dans l'eau. En prenant appui sur certaines expériences simples, on peut aider les élèves à se faire un jugement à propos de la relation entre le sucre (glucose) et l'amidon, de la manière suivante : l'amidon se transforme en sucre quand la substance se désintègre en se liant davantage à l'eau; inversement, l'amidon apparaît lorsque de l'eau se sépare du sucre, c'est-à-dire par un processus de dessèchement et de concentration. En reproduisant ce processus dans son imagination, l'adolescent voit que l'amidon, avec toutes ses propriétés, résulte nécessairement (donc de façon causale) du sucre. Certains processus vivants, comme la formation d'amidon dans les céréales en été sous l'action desséchante de la chaleur, ou encore la transformation de l'amidon en sucre dans les graines en germination, lui deviennent alors compréhensibles (Kranich 2006a, p. 252).

5.5.4.3.2 La 10^e année, 15-16 ans

L'année suivante, vers 15-16 ans, soit en 10^e année, les adolescents ont franchi un pas de plus, pourrait-on dire, dans le monde qui les éloigne du calme et de l'harmonie dans lesquels le voile de brume les gardait autrefois. La lumière du passé n'atteint plus le présent et « le fossé infranchissable entre l'apparence et la réalité est souvent vécu comme vraiment tragique » (Rawson & Richter 2010, p. 50). La transition vers la puberté est terminée et « deux nouvelles forces puissantes : celle de la sexualité naissante et de la puissance physique, déstabilisent encore plus l'incertitude intérieure » (Rawson & Richter 2010, p. 50). D'un côté, les jeunes s'affirment fortement dans leurs jugements, contestant les règles

et l'autorité, luttant contre les injustices et jugeant sévèrement leurs parents et leurs conventions; alors que de l'autre, ils emprisonnent leur vie intérieure dans un vêtement imposé par la mode du moment, un habillement qui « n'est pas seulement une armure protectrice, mais aussi un camouflage, un déguisement et un masque » (Rawson & Richter 2010, p. 50). C'est à cet âge que la prévalence du suicide et de la dépression est la plus importante. L'étude menée sur un échantillon de 499 adolescents québécois suivis pendant 9 ans rapporte, chez les filles, un taux de dépression qui atteint « un sommet de 15.3 % en quatrième secondaire, soit à l'âge de 15-16 ans » (Marcotte 2013, p. 12). C'est à cet âge que se fait plus pressante la question : *Qui suis-je?* C'est aussi à cet âge que se rattachent le plus les remarques de Steiner concernant l'importance d'offrir à l'adolescent des fondements solides et sensés auxquels il peut se raccrocher.

Lorsqu'à cet âge on rencontre à travers les hommes un univers de contenus qui est dénué de fondement, lorsqu'on découvre dans le monde des situations qui sont ressenties comme absurdes et face auxquelles on est amené à se dire : « Ce que j'ai vécu jusqu'ici avant d'entrer dans ce monde n'a proprement aucun sens, puisque tout cela me mène dans un monde qui est absurde » et qu'on ne trouve personne qui, de son côté, puisse montrer au moins jusqu'à un certain point que le monde a un sens, alors la tempête intérieure devient trop forte, alors le jeune homme ou la jeune fille perd son assise intérieure (Steiner 1988a, p. 319).

Dès lors, il faut aller un peu plus loin, un peu plus profondément dans la compréhension des choses pour répondre aux besoins de l'adolescent. « Auparavant, les étudiants étaient généralement satisfaits de savoir comment les choses sont; maintenant, ils veulent savoir comment nous savons comment elles sont » (Rawson & Richter 2010, p. 50). Derrière cette volonté de connaître l'origine des choses, de savoir comment elles en viennent à exister, ce que les jeunes veulent comprendre, c'est « comment les faits sont liés à *eux* personnellement » (Rawson & Richter 2010, p. 50). Comme s'ils savaient d'instinct que la connaissance du monde les amènerait à se connaître eux-mêmes. « Qui ne sait ce qu'est le monde ne sait où il est lui-même; et celui qui ne sait pas pourquoi le monde existe ne sait pas ce qu'il est lui-même. Celui qui manque une de ces questions ne peut pas dire pourquoi il existe lui-même » (Marc Aurèle, cité par Hadot 2002, p. 178).

C'est dans cet esprit que Steiner souligne l'importance de nourrir l'intérêt des adolescents pour le monde et pour tout ce qui l'entoure, la culture, tous les arts, la vie sociale, l'histoire, la science, etc. Ici encore l'intérêt est fondamental, car « de même que dans les périodes précédentes, nous ne devons pas obliger l'enfant à accepter, de gré ou de force, les connaissances que nous lui apportons, il ne faut pas qu'il éprouve de contrainte logique » (Steiner 1988c, p. 83). En outre, c'est un intérêt plus dynamique, moins béat que lors du second septénaire qu'il faut savoir éveiller, un intérêt qui captive l'être, car il doit susciter des questions : « Dans l'âme adolescente doivent surgir des questions sur le monde et sur ses

phénomènes, car, si cela n'a pas lieu, les forces qui existent de toute façon pour cela se transforment » (Steiner 1981, p. 103). Ces forces, nous les avons nommées plus haut : force de la sexualité et puissance physique, mais elles sont d'abord et avant tout forces d'amour qui veut embrasser le monde et forces de la volonté qui s'ouvre au monde. Si elles ne sont pas canalisées, dirigées vers le monde, vers la rencontre avec le monde, elles se transforment, écrit Steiner « 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 » (Steiner 1981, p. 103). L'attention devrait donc être tournée vers le monde, mais l'éducation, bien souvent, n'arrive pas à la garder dans cette direction parce que ce qu'elle présente aux jeunes ne les touche pas, ne les intéresse pas, ne les rejoint pas dans leurs préoccupations profondes et ne les aide pas à comprendre le sens de la vie. L'adolescent se tourne donc sur lui-même :

Lorsqu'ils ont du temps libre, ils ne le consacrent pas au monde qui les entoure, mais ils s'occupent d'eux-mêmes : comment ils vont, ce qui leur fait mal. [...] Or l'âge le plus défavorable pour s'occuper ainsi de soi-même, c'est entre 14 et 21 ans. La faculté de juger qui éclot juste à cet âge-là doit être dirigée sur les liens entre les choses dans tous les domaines. Le monde doit devenir assez intéressant pour que le jeune ne soit pas amené à en détourner son attention pour s'intéresser sans cesse à lui-même. Car, comme chacun sait, plus on y pense souvent, plus la sensation subjective de douleur augmente; le mal ne devient pas objectivement plus grand, mais la souffrance augmente. D'une certaine façon, le meilleur moyen pour vaincre une souffrance, c'est de parvenir à ne pas y penser. Or ce qui se développe chez les jeunes entre 15, 16 et 20, 21 ans n'est pas sans rappeler une douleur (Steiner 1981, p. 105)²⁴⁸.

²⁴⁸ Ici, la conception de R. Steiner est totalement à l'opposé de la tendance actuelle avec la psychanalyse ou en psychologie, et particulièrement dans les stratégies d'intervention cognitivo-comportementales, de plus en plus populaire, qui inscrivent aux « programmes de prévention et d'intervention auprès des adolescents dépressifs », « l'éducation émotionnelle et la restructuration cognitive ». Il s'agit en fait d'amener le jeune à se tourner vers lui-même afin de comprendre et rationaliser ses émotions. « Dans un premier temps l'intervention vise à aider les participants à nommer les sentiments et réactions comportementales reliés aux différents événements qu'ils vivent. [...] Dans un deuxième temps, l'adolescent est amené à prendre conscience de son langage intérieur et de la relation entre ses pensées et les émotions qui s'y rattachent, tout en tentant de déterminer si ces dernières sont rationnelles ou irrationnelles, réalistes ou irréalistes. [...] Dans un troisième temps on tente d'établir un lien entre les pensées irrationnelles et les schémas ou croyances fondamentaux. [...] C'est par la répétition, la pratique et l'apprentissage de techniques pour questionner ces cognitions que l'individu parvient à les changer pour des modes cognitifs plus adaptés » (D. Marcotte, *La dépression chez les adolescents*, 2013, p. 98-99). On cherche toujours, d'une certaine façon, à amener l'adolescent à adopter une vision extérieure de ses comportements et de ses sentiments, de les juger et les analyser à partir d'une logique imposée de l'extérieur et qui vise à faire entrer le jeune dans la normalité. L'état dépressif est donc vu essentiellement comme un problème d'adaptation personnel qui doit être réglé en se tournant vers soi-même. L'analogie que nous nous apprêtons à faire peut sembler un peu étirée, car les conditions sont tout à fait différentes, et pourtant, le désespoir a quelque chose d'universel et quand on perd ses repères, il n'est pas évident que se tourner vers soi constitue le geste le plus approprié. C'est pourquoi il nous semble intéressant de lire le témoignage de Jacques Lusseyran au sujet des personnes « riches » du camp de concentration de Buchenwald où il a été prisonnier de janvier 1944 à la libération. Après avoir expliqué comment ce qui constituait une richesse hors du camp perdait sa valeur dans le camp, il raconte que ceux qui survivaient le mieux et même en arrivaient à ressentir de la joie, étaient ceux qui, plutôt que de se préoccuper d'eux-mêmes, se tournaient vers les autres et vers plus grand que soi. « C'était cela qu'il fallait pour vivre au camp : participer. Ne pas vivre pour son compte seulement. Cette privauté-là n'a rien à faire en déportation. S'étendre au-delà. Toucher quelque chose qui vous dépasse. N'importe comment : par la prière si on sait prier, par la chaleur d'un autre homme qui se communique à la vôtre et par la vôtre que vous lui donnez, ou tout simplement en cessant d'être avide. Ces vieux pleins de joie, ils étaient comme les clochards : ils ne demandaient plus rien pour eux-mêmes, alors ils avaient tout ». J. Lusseyrand parlait alors des vieux, mais lui-même avait 20 ans, il achevait donc son adolescence. À Buchenwald, il est d'abord entouré de ses amis qui le protègent, car il est aveugle. Cependant, ses amis doivent bientôt partir et le froid se fait plus intense du fait de sa solitude; il a peur des autres, se fait voler sa maigre pitance et ne peut se défendre. Il en tombe malade, très gravement. On le dit condamné, mais il finit par guérir en s'ouvrant à l'aide « divine » : « une chose dépendait de moi : c'était de ne pas refuser l'aide du Seigneur. Ce souffle dont il me couvrait. Là était mon unique combat, difficile et merveilleux à la fois : ne pas laisser mon corps avoir peur à ma

Steiner caractérise le changement qu'il voudrait voir entre la 9^e et la 10^e année, comme le passage du « savoir (*Kenntnis*) à la connaissance (*Erkenntnis*) » (Steiner 1981, p. 100). Ceci afin de répondre à ce qui était déjà présent, mais est devenu, à cet âge, une « irrésistible impulsion à élaborer sous forme de jugements tout ce qui vient vers elle » (Steiner 1981, p. 100). Pour porter un jugement sur les choses, il faut les comprendre. Dans la première étape du jugement telle que Kranich la présentait, il s'agissait, au contact d'un phénomène, de saisir sa transformation et ce qui la caractérise, d'une part, et d'autre part, de pénétrer la causalité des processus de transformation des substances. Dans la seconde étape, on pénètre davantage le phénomène en cherchant « à atteindre ses principes internes » (Kranich 2006a, p. 253). Cela se traduit par une approche scientifique plus systématique, par exemple :

En chimie, on doit étudier comment les substances se comportent quand elles participent à des processus, par exemple ceux des acides et des bases. Nous rencontrons là une polarité fondamentale dans les processus chimiques : d'un côté la dispersion, la dissolution, et de l'autre la densification. En observant attentivement de nombreuses transformations chimiques en laboratoire et dans la nature, les élèves apprennent à voir comment les acides dispersent, délient, animent, éclaircissent, et comment les bases, au contraire, densifient, assombrissent, apportent la mort. Les sels, qui réalisent un équilibre entre ces deux contraires, peuvent alors être compris jusque dans le détail de leur spécificité (couleur, solubilité, propriétés chimiques) à partir des propriétés de l'acide et de la base concernés. Il en va de même du rôle des acides et des bases dans les processus vitaux. Un exemple : les hormones dites de croissance des plantes sont acides; l'enzyme qui induit le dépôt de sel dans les os est, par contre, une base (Kranich 2006a, p. 253).

Dans un domaine plus artistique, comme la poésie, qui n'offre donc pas le support visuel et plastique de la sculpture, la compréhension et le jugement exigent une démarche différente qui implique de ressentir « que l'homme exprime d'autres facettes de lui-même dans une œuvre épique que dans une œuvre lyrique par exemple » (Kranich 2006a, p. 253). Mais on peut aussi explorer la manifestation des lois formelles de la poésie – le rythme, l'image, le son — dans les différents genres poétiques, épique, lyrique, dramatique (Rawson & Richter 2010, p. 56).

Par ailleurs, dans cette 10^e classe, l'étude de l'être humain entreprise les années précédentes se poursuit de façon à le rendre « compréhensible en tant qu'être isolé » (Stockmeyer 1998, p. 188). Dans le cadre d'une étude physiologique, on peut profiter du vécu des adolescents pour introduire, par exemple, une étude comparée du duo cerveau et système nerveux avec le duo cœur et circulation. « La relation entre le cerveau, la perception, la pensée et la mémoire offre une base pour discuter des aspects moraux de la conscience » (Rawson & Richter 2010, p. 56). On peut par ailleurs aborder la question de l'incidence des

place ». Dès qu'il est sur pieds, le souci de lui-même lui semble « dérisoire » et « dangereux ». « Je pouvais enfin aider les autres » écrit-il. Et c'est ce qu'il fera durant les 11 mois suivants : « Lumière et joie étant devenues très abondantes au dedans de moi, j'en faisais couler sur eux. Dès lors, on ne me vola plus mon pain, ni ma soupe. Plus une seule fois. On me réveilla souvent la nuit et on m'emmena, quelquefois très loin dans un autre bloc, pour consoler quelqu'un » (J. Lusseyran, *Et la lumière fit*, 2000, chap. 9).

émotions et des sentiments sur le système rythmique et circulatoire. Ainsi, les adolescents sont amenés à prendre connaissance des interactions entre leur vécu intérieur particulier et certains processus physiologiques.

En polarité avec cette prise de conscience de l'être humain en lui-même, Steiner suggère que l'histoire en 10^e année ait comme objectif de « démontrer la dépendance des hommes à l'égard de la terre, les climats, les zones climatiques, les formations terrestres » (Stockmeyer 1998, p. 149). De même que le vécu individuel et intérieur, psychospirituel, est intrinsèquement lié au corps physicoéthérique, le vécu historique de l'humanité dépend directement de la terre, de sa physionomie, des montagnes, des plaines, des cours d'eau. C'est-à-dire qu'elle influence les peuples autant que le corps vivant affecte l'individu. Cet enseignement, insiste Steiner, doit reposer sur des informations exactes et doit être bien préparé. Il faudrait, précise-t-il, « remonter jusqu'aux époques historiques les plus reculées [...] : époque indienne dès l'origine, époque perse, époque égypto-chaldéenne, époque hellénique jusqu'à l'effondrement de la liberté de la Grèce, jusqu'à la bataille de Chéronée en 338 » (Stockmeyer 1998, p. 149). Certes, les époques suggérées par Steiner pour mener cette étude ne sont pas aléatoire pour traiter le sujet comme il le souhaite, car même si la terre, sa géographie et la climatologie ont encore une influence sur les populations, les conditions de vie actuelles rendent plus difficile l'établissement de liens aussi évidents que ceux qu'il veut démontrer. Quoique Benoit Lacroix nous invite à croire que ce lien n'est pas si lointain, du moins pour nous, habitant les terres d'Amérique :

Canadiens français, la mer a été pour plusieurs d'entre nous le premier milieu nature. Déjà, les Québécois, les Acadiens savent que la mer jusqu'au milieu du XX^e siècle, a été leur grande et unique voie d'accès à l'Europe. Leurs fondateurs n'étaient-ils pas d'infatigables marins? Ce sont leurs récits, leurs chants, leurs légendes et leurs contes maritimes, venus de France pour la plupart, qui ont créé notre première littérature orale et servi ensuite plusieurs écrivains. Marins, pêcheurs, draveurs, canotiers et autres « voyageurs » canadiens ont perpétué cet héritage et développé à leur tour une sagesse que la mer seule peut donner. Tant de mots, tant de tournures, locutions, prononciations d'ici, dont plusieurs remontent au Moyen Âge, disparus en France parfois, font partie de notre patrimoine. Le pêcheur gaspésien aujourd'hui encore devire sa tête au lieu de la détourner; il amarre au lieu d'attacher; il grouille au lieu de bouger. Au Canada français, on embarque toujours dans l'avion, dans sa voiture, plutôt : que d'y monter; on va greyer son enfant plutôt que de l'habiller (cité dans Dufresne 2016).

5.5.4.3.3 La 11^e année, 16-17 ans.

Si d'une certaine façon, les jeunes de 14-15 ans étaient surtout tournés vers l'extérieur, et ceux de 15-16 ans tournés vers l'intérieur, avec leur question identitaire et leur souffrance intérieure, vers 17 ans, les deux aspects, intérieur et extérieur, sont maintenant présents et il s'agit de trouver un équilibre. « Les jeunes de cet âge espèrent comprendre les principes intérieurs qui déterminent non seulement la vie intérieure et les configurations de l'être humain, mais aussi celles du monde dans son ensemble »

(Rawson & Richter 2010, p. 50). L'adolescent a traversé des moments de grands tourments qui ont transformé et approfondi son rapport à l'autre et au monde. Il est mieux outillé pour distinguer l'apparence de la réalité, le discours de ce qu'il signifie. Il peut mieux comprendre « comment l'être intérieur d'un homme se forge en se confrontant au destin » (Kranich 2006a, p. 254). Il est capable de reconnaître la souffrance de l'autre, et éprouver pour lui de l'empathie. Il peut désormais ressentir ce qui motive les actions humaines et comprendre leurs effets sur le monde, ce qui peut se traduire en un éveil de sa conscience sociale. Il est donc face à un univers de possibles où il perçoit les polarités et où il doit faire des choix et exercer son jugement quant à la voie à suivre.

Pour le soutenir dans cette quête, l'enseignement doit faire en sorte d'amener le jeune à dépasser ce qui est de l'ordre du perceptible pour saisir ce qui se tient derrière : le principe. Si la 9^e classe visait à étendre les horizons, la 10^e classe cherchait à saisir d'où viennent les phénomènes et la 11^e cherche à atteindre l'idée, l'essence (Rawson & Richter 2010, p. 58). On avance donc d'un pas dans le développement du jugement. Les mathématiques offrent des possibilités en ce sens avec l'inscription au programme de la géométrie analytique, de la géométrie projective, de l'algèbre. « En considérant les “éléments distants à l'infini” (point à l'infini, ligne à l'infini, plan à l'infini), l'étudiant apprend à apprendre à penser l'infini » (Rawson & Richter 2010, p. 58). En chimie, on pourra, par exemple, présenter l'azote de façon à ce que sa « manifestation dans l'atmosphère, son rôle en tant que constituant de l'air dans la respiration, son action particulière dans les substances inorganiques (nitrates, ammoniac, etc.), dans la protéine, et d'autres substances vivantes, montrent qu'il s'agit d'un “principe” actif dans toute la nature » (Kranich 2006a, p. 256). En procédant de la même façon avec divers éléments chimiques « comme le soufre, le calcium ou le phosphore », en observant comment ils se manifestent et comment ils interagissent les uns avec les autres, « on découvre peu à peu la coopération vivante de tous ces principes, et la substance isolée n'est plus, dans ce vaste jeu d'ensemble, qu'une sorte de produit final “coagulé” » (Kranich 2006a, p. 257).

Pour explorer le domaine du vivant, plus complexe que celui de l'inorganique et celui des éléments, il n'est plus possible d'adopter la même méthode, nous l'avons vu plus tôt, car il n'est pas possible de percevoir dans le monde sensible ce qui détermine les phénomènes naturels. Par conséquent, pour poursuivre l'objectif d'amener le jeune à « exercer son jugement sur ce qui évolue et donne forme à un destin » on ne peut aborder l'évolution de la nature comme le fait la théorie de Darwin ou l'approche génétique. Car si elles donnent des descriptions et des explications elles ne permettent pas de comprendre réellement le processus. « À partir d'aspects fragmentaires, elles imaginent, par déduction, des “causes” générale » (Kranich 2006a, p. 254). Pour en arriver à vraiment comprendre l'évolution, « il faut

voir comment chaque être vivant s'édifie selon des lois qui lui sont propres, en relation avec les forces de la nature » (Kranich 2006a, p. 254). Il faut, à la manière de Goethe, adapter son mode d'observation à l'objet étudié²⁴⁹. Kranich propose un aperçu de trois stades d'évolution du monde végétal en essayant de « voir » ce qui s'est produit. S'inspirant la méthode goethéenne, il adopte un regard mobile qui tient compte de tous les facteurs impliqués dans l'évolution des plantes et peut ainsi aller au-delà d'une simple description de la « succession des formes dans le temps » (Kranich 2006a, p. 256) :

Un organisme aussi simple que l'algue devient compréhensible quand on prend en compte la façon dont elle flotte en suspension dans l'espace aquatique, et que l'on observe avec soin comment la lumière, l'air, la chaleur, etc., n'agissent sur elle qu'à travers ce milieu liquide, de sorte qu'elle ne parvient pas à se fixer dans des formes nettement délimitées. Les algues croissent en s'étalant au maximum dans l'élément vivifiant de l'eau. Beaucoup d'algues sont ramifiées en forme de fourche (dichotomes); d'autres sont faites d'une multitude de filaments entremêlés : autant d'expressions de cette pénétration dans l'espace aquatique empli de lumière, espace qui s'éclaircit au fur et à mesure que l'on monte. À l'extrême, la plante se disperse entièrement dans l'espace environnant. Nombre d'espèces sont en effet unicellulaires (plancton). On a là comme une immense plante désintégrée dans la couche superficielle éclairée de la mer. – Le stade suivant est représenté par les plantes qui, grâce à des racines, absorbent l'eau et la font circuler à l'intérieur de leur organisme. Elles se séparent ainsi plus nettement de l'environnement, donc de l'atmosphère dans laquelle elles pénètrent. L'air joue en elles le rôle que l'eau joue dans les algues. Cela conduit aux feuilles larges et richement découpées que nous voyons dans les fougères. La structure des prêles, avec leurs minces tiges fortement imprégnées de silice, manifeste, quant à elle, une puissante ascension dans l'espace lumineux. – C'est seulement quand la force de la chaleur commence à participer à la formation végétale que celle-ci atteint l'étape suivante. L'action desséchante de la chaleur, qui tend à refouler la croissance, amène la plante à concentrer ses forces formatrices dans la fabrication de graines, comme on le voit chez les conifères (Kranich 2006a, p. 255).

Il s'agit, dans un premier temps, de s'assurer de prendre en compte toutes les observations sensibles sur les plantes, sur leur morphologie et sur les conditions extérieures. Il y a donc là tout un travail de l'entendement qui isole les phénomènes, les classe et les compile : les différentes sortes de plantes, leur forme, leur grosseur, leur apparence, leur structure, leur rapport avec l'eau et avec la terre, leur exposition à la lumière, à l'air, à la chaleur, etc. Dans le cas présent, on connaît les stades d'évolution, le « voir » se limite donc à constater la dynamique entre les éléments et la plante, qui se manifeste dans son apparence.

Par ailleurs, l'adolescent vit l'idée d'évolution sans nécessairement s'en rendre compte. C'est bien ce qui s'exprime dans la polarité vécue intérieurement entre la découverte de son individualité naissante et un élan qui le pousse vers le monde, entre la quête d'un idéal et son inscription dans les épreuves rencontrées dans le monde réel. La littérature constitue un outil formidable pour rencontrer l'humain

²⁴⁹ Nous avons abordé cette question dans un chapitre précédent, et présenté la démarche de Goethe s'inspirant du troisième type de connaissance identifié par Spinoza : « scientia intuitiva, le savoir qui voit » pour parvenir à un mode de connaissance unitaire propre à l'organique (J.W. von Goethe, *Traité des couleurs*, 1999, p. 42).

dans ce processus. Nous avons déjà mentionné l'intérêt des récits biographiques, des mythologies et autres textes pour éveiller les sentiments des enfants face à certains types de comportements, mais il est clair que la littérature offre beaucoup plus et on a tort de la fréquenter si peu, surtout la littérature ancienne. À ce sujet, Jacqueline de Romilly, après avoir attiré l'attention sur toutes les vertus auxquelles la littérature ancienne et classique rend hommage, remarque la disparition progressive, à partir du XVIII^e siècle, de romans exaltant des personnages aux valeurs fortes. « Le grand éloge, pour un livre, en notre temps, est de dire qu'il est "décapant". On célèbre ce qui ressemble à un cri. Et alors que les littératures anciennes ou classiques célébraient si volontiers la beauté de la vie humaine, les nobles sentiments et la douceur de l'existence, la littérature de notre temps exprime presque toujours une sombre amertume; et celui qui se permet d'être optimiste passe en général pour naïf » (De Romilly 1998, p. 155). Cette observation met en relief la valeur particulière des littératures anciennes pour des jeunes qui en sont encore à construire leur identité. C'est d'ailleurs à titre de professeure, ayant enseigné à des jeunes, que de Romilly implore presque de ne pas d'abord les soumettre à la littérature moderne :

Si l'on veut vraiment donner aux jeunes une formation qui les aide à aborder la vie et qui contribue à construire leur personnalité affective et morale, il me paraît essentiel de commencer par leur donner à eux qui sont jeunes et sans expérience, les rencontres et les textes où ces valeurs s'expriment de façon simple et directe. On ne peut leur demander l'effort difficile de rechercher l'élan positif caché derrière ces négations et ces refus : ils se laissent prendre aux apparences. Or il faut avant tout éviter tout malentendu (De Romilly 1998, p. 156-157).

C'est dans cet esprit que, parallèlement à l'enseignement de l'histoire du Moyen Âge, Steiner recommande fortement l'étude d'une œuvre comme, par exemple, le *Parzival* de Wolfram von Eschenbach, où le héros évolue « grâce à la force qui, à l'intérieur de lui, est capable de réveiller certaines questions profondes sur l'existence et le devenir humain » (Kranich 2006a, p. 256). On reconnaît bien le vécu de l'adolescent dans la description des romans apparentés offerte par Thierry Hentsch dans son ouvrage sur les grands récits fondateurs de l'imaginaire occidental : « C'est bien à eux-mêmes que les héros arthuriens ont le plus souvent affaire derrière les adversaires plus ou moins maléfiques, les situations plus ou moins périlleuses qu'ils affrontent dans leur vagabondage solitaire. Les épreuves et les dangers qui jonchent leur chemin participent indistinctement des mondes extérieur et intérieur » (Hentsch 2005a, p. 313). Dans la rencontre avec une œuvre de ce type, précise Kranich, « la capacité de juger et la compréhension rappellent à l'individualité, et font remonter en elle, les idéaux et les desseins qu'elle n'a pas encore pu réaliser » (Kranich 2006a, p. 256).

Par ailleurs, en complément au vécu intérieur de la quête d'idéal et de soi suscité par la littérature, les étudiants ont l'occasion de vivre une expérience concrète où la relation humaine peut en venir à colorer différemment leur perception de l'idéal. Ceci par la participation à un stage d'environ trois semaines de

travail social dans un hôpital, dans une clinique, ou encore à l'école ou à la maison auprès de personnes handicapées. Cette opportunité leur permet de faire l'expérience d'être auprès de personnes dont les besoins sont plus importants que les leurs. Cela peut aussi leur montrer qu'en tant qu'individu ils peuvent apporter un rayon de lumière dans l'obscurité de la vie d'une autre personne, bien qu'il soit fréquent que les personnes recevant les soins aient en fait beaucoup à offrir. La perception sociale peut atteindre une nouvelle dimension. Une des qualités fondamentales apprises grâce à ce travail est la tolérance, à la fois de la faiblesse et des défauts des autres, mais surtout pour ses propres limites (Rawson & Richter 2010, p. 59).

5.5.4.3.4 12^e année, 17-18 ans

La question intérieure des jeunes de 17-18 ans ne consiste plus tellement à savoir comment le monde extérieur affecte sa destinée et sa vie, mais comment il lui est possible, à lui, d'influencer le monde. Cette question, cependant, n'est pas simplement abstraite, elle s'inscrit dans le monde réel et doit être posée en termes concrets : « Comment puis-je, comme être humain individuel, avoir un impact sur la vie sociale, économique, technique ou politique? Quelle est ma place dans le monde? » (Rawson & Richter 2010, p. 59) Il s'agit toujours d'une quête de soi, mais plus encrée. En outre, elle exige une certaine prise de conscience de sa façon d'être dans le monde, de sa façon de prendre sa place : comme leader ou comme fier assistant, comme créateur ou spectateur, réformateur ou conservateur? Dans cette optique, l'école qui offre la possibilité à l'adolescent de « s'abandonner librement » à son éducation, sans avoir à se soumettre à des examens, constitue un lieu privilégié pour vivre des expériences significatives. Les étudiants doivent prendre une part plus active et « au moins avoir l'opportunité de définir, créer et vivre leur propre espace d'apprentissage, pas seuls, mais en partenariat avec les autres étudiants et les enseignants. L'accent doit être mis sur l'autodétermination des objectifs et sur les chemins à emprunter pour atteindre ces objectifs » (Rawson & Richter 2010, p. 51). D'ailleurs, généralement, les étudiants de 12^e année des écoles Waldorf consacrent une partie de leur année à un projet personnel de grande envergure, qu'ils doivent planifier, mener à terme et présenter en public. Cette implication individuelle trouve sa polarité dans la création d'un œuvre collective intégrant les talents et capacités de chacun. Qu'il s'agisse de théâtre, d'opéra, de musique, de chant, les étudiants partagent la responsabilité de toutes les étapes de la production. L'intention étant, notamment, qu'ils réalisent que les efforts conjoints vers un but commun peuvent conduire à des résultats bien supérieurs à ceux qu'on aurait imaginés en considérant seulement la somme des capacités individuelles (Rawson & Richter 2010, p. 61).

L'objectif général de cette année est d'offrir une vue d'ensemble de ce qui a été couvert au cours de la scolarité afin que les étudiants aient un portrait global de chacune des matières. Plus précisément, il est souhaité qu'ils développent un « point de vue » concernant « l'évolution de la nature humaine et la place de l'humanité dans le monde » (Rawson & Richter 2010, p. 51). Ce qui implique un certain approfondissement des matières déjà étudiées, l'intégration de nouveaux aspects, de nouveaux points de vue, mais aussi des études sociologiques, politiques, économiques, philosophiques, etc. En géographie, par exemple, on peut aborder la question des droits en lien avec la diversité culturelle dans l'humanité, les races, les réalités sociopolitiques et culturelles (Rawson & Richter 2010, p. 59-60). Ainsi, les thèmes traités les années précédentes sont menés plus loin de façon à générer une compréhension des forces culturelles et spirituelles actives dans le monde (Rawson & Richter 2010, p. 60). L'enseignement des langues étrangères peut être accompagné de l'étude de la littérature propre aux peuples parlant ces langues. « Cela apporte une compréhension qualitative de la contribution que chaque culture apporte à l'histoire du monde et, par conséquent, cela mène aussi chez les élèves, à une meilleure compréhension de leur propre culture et de leur propre langue » (Rawson & Richter 2010, p. 60). Du point de vue artistique, en modelage ou en sculpture et en peinture, on travaille la tête humaine. L'implication personnelle de l'étudiant dans une telle entreprise n'est pas anodine, car la tête est sans doute ce qui, au regard extérieur, reflète le plus l'individualité, et c'est un peu leur tête à laquelle ils doivent donner une expression. « Un tel travail peut mener à des questions comme : *le corps humain est-il l'expression de l'âme et de l'esprit?* » (Rawson & Richter 2010, p. 60). Par ailleurs, le thème de l'architecture, comme « art universel » est mis au programme, dans une forme de complémentarité encore, car il y a bien là une manifestation de la place que l'être humain se donne dans le monde extérieur.

Le stage proposé aux étudiants de 12^e classe diffère sensiblement de celui de l'année précédente, car il a lieu, cette fois, dans une entreprise industrielle. Il peut aussi être plus long, car l'élève doit faire différentes expériences.

L'objectif de cette période pratique est d'amener à connaître la vie économique et industrielle « de bas en haut ». Les étudiants expérimentent ce que signifie de travailler avec les autres dans un but industriel commun. Ils apprennent les avantages et inconvénients de notre monde moderne avec sa division du travail. Ils peuvent observer comment une erreur à un bout de la chaîne affecte l'ensemble du processus de production. Ils peuvent aussi avoir la chance d'apprendre comment utiliser une machine industrielle correctement, comment vérifier le matériel et effectuer certains contrôles. Ils peuvent expérimenter par eux-mêmes combien il faut de force pour, entre le travail et les loisirs, parvenir à trouver un espace pour la conscience et le travail mental créatif. Cette période pratique répond donc à de nombreux objectifs éducatifs. Une option alternative pourrait être un stage dans une entreprise de l'industrie des services. Le cœur de ces projets est d'expérimenter l'aspect moral du fait de travailler et d'être au service des besoins des autres (Rawson & Richter 2010, p. 59).

Au-delà des aspects pratiques, pour un étudiant, ce type d'expérience peut éveiller le sens de la responsabilité, car il prend conscience de l'importance de chacune des étapes du travail. Il peut être sensibilisé également au vécu des travailleurs, qu'il aura peut-être l'occasion de situer dans une perspective sociale plus large. Il faut garder à l'esprit ici les remarques de Steiner concernant l'importance pour la vie sociale que chacun sache, au moins de façon générale, ce que vit l'autre, son concitoyen. Ce qui permet de prendre conscience de l'interdépendance des uns et des autres, car le travailleur en industrie contribue peut-être à ce que je puisse avoir une voiture ou d'autres objets utiles dans ma vie quotidienne. C'est en prenant conscience de cette interdépendance qu'on peut en arriver à l'harmonie sociale. On peut aussi souhaiter que cette conscience conduise un jour à ce que les êtres humains ne soient plus traités comme de la marchandise.

Par ailleurs, l'enseignement se poursuit dans l'esprit de cultiver, dans différents domaines, « la force du jugement intuitif » (Kranich 2006a, p. 259). Pour demeurer dans la continuité avec ce qui a été présenté plus tôt et illustrer comment on peut arriver à un jugement intuitif dans le domaine du vivant, poursuivons avec la présentation de Kranich s'appliquant maintenant aux plantes à fleurs.

Il faut appréhender consciemment le développement de la plante, c'est-à-dire reproduire, grâce à la force vivante de l'imagination créatrice, la formation des organes et leur métamorphose à l'étape supérieure : feuilles – sépales – pétales – étamines, etc. La plante apparaît alors comme un être qui se transforme en progressant vers des stades de plus en plus élevés : de la tige munie de feuilles jusqu'à la graine, en passant par la fleur et le fruit. Quand on recrée à l'intérieur de soi cette suite d'états au sens de la théorie de la métamorphose de Goethe, la plante se révèle comme l'expression des forces qui produisent ces formations et ces transformations; on contemple ainsi une véritable entité sensible-suprasensible.

Une voie d'accès s'ouvre alors vers une compréhension spirituelle de l'ordonnance qui régit l'ensemble des plantes à fleurs dans la nature. Dans le bourgeon, la plante est encore très contractée et resserrée sur elle-même. Lorsque la plante entière s'édifie de telle sorte que la formation du bourgeon devient particulièrement puissante et imprime son caractère à toute la suite du développement, on obtient les liliacées (lis, tulipe, iris, ail) : les bulbes sont de gigantesques bourgeons, les feuilles aux formes simples rappellent les écailles du bourgeon, et les fleurs sont comme des bourgeons devenus des corolles, etc. Dans l'imagination créatrice, l'entité sensible-suprasensible de la plante à fleurs devient le lis et toutes les plantes qui lui sont apparentées. Si l'influence du principe « bourgeon » devient encore plus puissante, on obtient les herbacées (dont sont issues nos céréales). De façon analogue, le principe « tige » peut aussi devenir dominant. Cela donne des plantes comme les crucifères (chou, colza, giroflée), où les forces caractéristiques de la tige en perpétuel bourgeonnement s'étendent jusque dans les fleurs, ou bien l'ortie chez laquelle la floraison est emportée par le jaillissement incessant de la croissance.

En progressant dans cette voie, l'on comprend peu à peu que la multitude des familles de plantes à fleurs que nous connaissons apparaît du fait que, chaque fois, certains processus de formation que la plante traverse, au cours de son développement, imposent plus ou moins fortement leur influence à l'ensemble du développement. Ici, le jugement devient actif et créateur. Que la formation des plantes herbacées soit dominée par les lois du fruit, tout cela reste caché au regard de nos sens. Mais si l'on a appris à « voir » dans toute plante cet être sensible-suprasensible changeant (la plante primordiale de Goethe), on peut aussi y découvrir la source vivante d'où toutes les formes individuelles jaillissent. Encore faut-il produire activement ce jaillissement.

C'est dans cette activité que le jugement du jeune homme, de la jeune fille, atteint son stade le plus élevé, celui du jugement intuitif, où la faculté de jugement devient créatrice et contemple, en pleine conscience ce qu'elle produit elle-même (Kranich 2006a, p. 257-259).

Dans l'enseignement, il ne s'agit pas d'expliquer à l'étudiant le processus, mais de l'amener à le percevoir lui-même, à exercer son regard à développer son sens de l'observation, à concentrer son attention, à « plonger dans le voir » écrivions nous plus tôt (Bortoft 2001, p. 22). Des bases ont déjà été jetées avec l'étude des plantes inférieures dans laquelle on a pu prendre connaissance de la dynamique entre la plante et les forces environnementales. Il s'agit de faire de même pour les plantes à fleurs et, par la suite, observer attentivement le processus de croissance de la plante. On peut inviter l'étudiant à vivre intérieurement le processus, comme le faisait Goethe dans son exercice d'imagination sensorielle exacte. Cependant, pour saisir le principe actif de la croissance, le jeune ne peut se contenter de faire appel à l'imagination créatrice, qui lui a permis de saisir la dynamique entre la plante et les éléments. Car on ne peut pas dire que l'air ou la terre déterminent l'apparition de la plante; il n'est jamais, non plus, possible de dire que les feuilles sont déterminées par la tige ni que la fleur est déterminée par les feuilles ou les bourgeons. « Là, un élément d'un être ne détermine pas l'autre, c'est le tout (l'idée) qui à partir de soi-même et conformément à sa propre nature détermine chaque élément. Cette réalité qui ainsi se détermine à partir de soi-même, on peut avec Goethe l'appeler une *entéléchie* » (Steiner dans Goethe 1999, p. 45). Il faudra donc déployer une attention plus grande, se fonder davantage dans le processus interne de la plante pour en arriver à saisir l'idée de la plante, ou la plante originelle de Goethe, le type. Ce qu'il percevait alors « n'est plus différent de ce par quoi nous pensons la vision immédiate »; « l'élément qui explique – l'aspect formel de la connaissance, le concept – et ce qui est expliqué – l'élément matériel, la vision immédiate – sont identiques » (Steiner dans Goethe 1999, p. 47-48). C'est en raison de cette identité entre la perception qu'il atteint alors et le concept qu'on peut dire que la faculté qui permet de comprendre la nature organique est la faculté de juger intuitive. S'il parvient à développer cette faculté, l'adolescent peut alors ressentir que sa pensée n'est pas simplement formelle et limitée à une fonction logique, mais qu'elle peut pénétrer les phénomènes de façon créative et vivante. Il peut ressentir l'ouverture d'une voie vers la liberté. « Quand un élève commence à faire l'expérience, en lui-même, de l'esprit créateur, et alors seulement, il se saisit comme un être psychospirituel libre; autrement dit : il est capable de trouver en lui-même le centre de son vouloir et de son agir » (Kranich 2006a, p. 259).

5.5.4.4 Le jugement moral

Nous avons montré jusqu'ici comment il était possible d'amener l'adolescent à développer son jugement en s'appuyant sur des faits concrets, en déployant sa pensée créative pour saisir ce qui se tient derrière les phénomènes et en usant de sa faculté de penser intuitive pour atteindre l'essence du vivant.

Nous n'avons cependant pas encore abordé la question du jugement moral. Toutefois, nous avons évoqué, au cours du premier et du second septénaire, les effets de l'éducation sur le développement des vertus morales, et référé à Aristote qui soutient l'importance de les intégrer aux habitudes dès l'enfance. Pour Steiner, le jugement moral, celui qui permet de distinguer le bien du mal, mais aussi le beau du laid et le vrai du faux, émerge naturellement en l'adolescent si l'éducation a été bien menée, c'est-à-dire si l'autorité aimée et aimante a su éveiller le sentiment de l'enfant à cet effet, si elle a su amener l'enfant à ressentir de la sympathie pour le bien, et de l'antipathie pour le mal. Si elle a su incarner l'intégrité et la quête de vérité; si elle a su entourer l'enfant de beauté, l'initier à la beauté et au sens esthétique, par les arts notamment.

Il ne s'agit pas de donner des *ordres* aux enfants, car les ordres n'auront pas l'effet désiré. Nous pouvons asservir les enfants avec des ordres, mais nous ne pouvons jamais favoriser la vie morale de cette manière, car elle doit au contraire jaillir des profondeurs de l'âme. Nous ne pouvons y arriver que si, plutôt que de donner des ordres ou d'interdire, nous parvenons à susciter chez l'enfant, un sentiment pour le bien et le mal, un sentiment pour le beau et le laid et pour le vrai et le faux (Steiner 1997d, p. 56).

Quand on donne des ordres, quand on interpelle l'enfant avec des injonctions sur ce qu'il doit faire ou ne pas faire, on s'adresse à l'intellect de l'enfant et on l'incite à figer ses représentations du bien et du mal dans un cadre conventionnel qui ne lui laisse aucune liberté. Alors qu'en faisant appel à son sentiment, on n'intervient pas dans sa faculté de juger. « Sa raison, son intelligence, son discernement, sa faculté de juger ne sont pas influencés, au contraire, il peut maintenant juger librement par lui-même » (Steiner cité dans Stockmeyer 1998, p. 338). À ce sujet, il ne sera pas superflu d'ajouter quelques précisions, car il est possible d'orienter délibérément les sentiments, nous en avons vu une manifestation extrême dans *Le meilleur des mondes*, mais point n'est besoin de se rendre à ces extrêmes. Jacqueline de Romilly en témoigne de façon éloquente dans une expérience vécue dans une classe de seconde (secondaire V), il s'agit donc d'adolescents, mais la situation peut se produire aussi avec les enfants plus jeunes. Elle raconte donc qu'après avoir expliqué « le récit de la séparation de Didon et d'Énée dans l'Énéide de Virgile », la classe était devenue remplie de « féministes enragées et de moralistes intransigeantes » (De Romilly 1998, p. 129-130). Elle a donc été obligée de « faire un effort pour redresser cette réaction, pour leur montrer qu'Énée pouvait avoir d'autres raisons que l'infidélité et en particulier un ordre indiscutable des dieux [...] que la grandeur d'une œuvre tient souvent à ce que les douleurs sont ainsi tragiquement doubles », etc. (De Romilly 1998, p. 130). Cette expérience, conclut-elle, lui a permis de mesurer « la responsabilité du professeur » (De Romilly 1998, p. 130). Cependant, avant d'en arriver à ces résultats, de Romilly précise que dans son explication du récit, elle avait dû se « permettre quelques remarques, un peu pour (s') amuser ou pour rendre les choses vivantes » (De Romilly 1998, p. 129). En outre, ce témoignage est précédé par une introduction éloquente :

Si le professeur est capable d'expliquer vraiment un texte, s'il sait se soumettre à lui et le laisser parler, en écartant tous les écrans qu'un faux savoir tend à multiplier entre l'auteur et le lecteur, alors il est bien évident que son commentaire doit faire découvrir aux élèves bien des traits qu'ils n'auraient pas aperçus sans cela. Et l'élan de sympathie ou d'antipathie en est enrichi. Qui plus est, les enfants – comme beaucoup d'adultes – ont une tendance à l'imitation et le sentiment que l'on fait apparaître devant eux s'impose avec une singulière facilité à leur esprit mal défendu. Il est facile, terriblement facile, d'influencer le jugement et les réactions des jeunes. On signale un détail, un autre, comme cela, un peu au hasard et les voilà lancés dans une certaine voie. C'est une responsabilité qu'il ne faut pas méconnaître (De Romilly 1998, p. 129).

Dans cet extrait, on saisit à la fois le souci de donner les outils aux étudiants pour qu'ils comprennent le texte, mais on voit aussi l'intervention presque directe sur les sentiments à son égard. En accord avec de Romilly, on ne peut que souligner une fois de plus la responsabilité de l'enseignant et l'importance qu'il s'agisse d'une personne d'un grand sens moral, car même dans l'intonation adoptée pour raconter il peut y avoir une incitation vers la sympathie ou l'antipathie. La neutralité, non seulement n'est pas vraiment possible, mais n'est pas souhaitable, car il n'y a aucune raison de faire comme si le mal était bien. Après des jeunes enfants, l'enseignant doit justement l'amener à ressentir la distinction entre le bien et le mal; mais les adolescents devraient être en mesure de juger par eux-mêmes. Cependant, dans le témoignage de Romilly, il ne s'agit pas simplement d'intonations, ce sont les explications données qui orientent les sentiments envers les personnages; il y a donc une interpellation intellectuelle, en même temps qu'émotive, visant précisément à orienter le sentiment plutôt qu'à le laisser se développer de lui-même. Pour prévenir ce genre de situation, où l'enseignant impose d'une certaine façon son jugement aux élèves, Steiner recommande de ne pas introduire d'explications dans le récit : « J'aimerais vous rendre attentifs au fait que vous ne devriez jamais gâter le contenu d'un texte en ajoutant à sa lecture ou à son parcours avec les élèves des explications [...]. Un morceau de prose ou un poème doit agir sur l'âme qui peut se satisfaire de l'impression reçue » (Steiner 2007a, p. 76). Steiner demeure néanmoins sensible aux préoccupations, soulevées par de Romilly, concernant le soutien à la compréhension du texte. C'est pourquoi il ajoute :

Mais on n'aura pas le droit d'exclure que la satisfaction qui doit surgir du contenu du texte puisse être augmentée pour l'élève lorsqu'il en comprend complètement toutes les nuances, du moins par le sentiment, et qu'il comprend instinctivement le contenu. On n'a pas à faire des subtilités et à développer un commentaire savant au sujet d'un poème ou d'un morceau de lecture, mais on doit amener l'enfant à une compréhension complète du morceau à lire, et cela sur le plan du sentiment. On s'efforcera donc de n'entreprendre la lecture proprement dite d'un texte qu'en tout dernier lieu et faire précéder ce que l'on veut apporter pour la compréhension. Lorsqu'on agit ainsi, de manière correcte, on évite toute pédanterie et, au contraire, on contribue à ce que rien, dans le texte, ne reste obscur. Alors le plaisir et la satisfaction de l'enfant s'amplifient (Steiner 2007a, p. 76-77).

On aura compris que cet extrait concerne non pas les adolescents, mais les enfants du deuxième septénaire, puisqu'on cherche surtout à leur faire comprendre les choses à partir du sentiment. Néanmoins, le conseil de faire précéder les explications plutôt que de les inclure dans le récit s'applique

aussi aux plus âgés. On peut alors dresser le contexte et, dans le cas de textes anciens, expliquer les termes inusités ou les références dont on n'a plus idée aujourd'hui. C'est d'ailleurs dans cet esprit que Steiner recommande que l'enseignement de l'histoire accompagne celui de la littérature : « À l'histoire, il donne comme tâche l'arrière-plan historique, dont la description doit naturellement précéder l'étude littéraire de l'époque correspondante » (Stockmeyer 1998, p. 49). Si, dans l'enseignement de l'histoire, on intègre les dimensions sociale, culturelle, artistique, politique, économique, philosophique, comme le suggère Steiner, les éléments de compréhension n'ont plus besoin d'être introduits dans le récit et on peut plus aisément laisser l'adolescent développer son propre jugement. La question, en fait, n'est pas de savoir si, par l'éducation, on peut influencer le jugement, mais plutôt de voir s'il est possible de le laisser se déployer librement.

5.5.4.5 Les vertus morales

Une éducation bien menée devrait, selon Steiner, faire en sorte que les vertus morales émergent d'elle-même. Trois vertus fondamentales, englobant toutes les autres, se développent successivement à compter du premier septénaire. La première vertu à se déployer dans l'âme de l'enfant est la gratitude. Pour arriver à son plein épanouissement, soutient Steiner, la gratitude « doit absolument grandir avec l'être humain, et déjà le pénétrer de son flot au moment où les forces de croissance actives en son être sont les plus vivantes et les plus plastiques » (Steiner 1993b, p. 144). Cette première vertu semble tout à fait disposée à se manifester, dans la mesure où l'enfant est accueilli et traité de façon appropriée par des adultes dignes d'être imités. « Il faut seulement que nous nous comportions de façon telle que nous soyons dignes de recevoir des remerciements; alors déjà, venant des enfants, cette gratitude afflue vers nous dans cette première phase de la vie » (Steiner 1993b, p. 144). Si elle doit émerger très tôt, c'est pour pouvoir imprégner les forces de croissance de l'enfant, car, insiste Steiner, la gratitude doit vivre dans le corps pour pouvoir s'ancrer profondément. Il faudra néanmoins la nourrir, non pas en exhortant l'enfant à exprimer de la reconnaissance, mais par l'exemple d'adultes la manifestant eux-mêmes envers les autres, de sorte que l'enfant en vienne à imiter cette reconnaissance. Si, grâce à l'imitation, l'enfant en vient à être capable de remercier de lui-même, cela aura une incidence favorable pour son développement, soutient Steiner, « car justement, né de ce sentiment de gratitude dont on tient compte beaucoup trop peu, qui s'enracine en l'enfant dans cette première phase de la vie, se développe en effet un ample sentiment universel de reconnaissance vis-à-vis du monde entier » (Steiner 1993b, p. 145). Ce sentiment, sans nécessairement être conscient, est celui qui permet à l'enfant de s'émerveiller devant la nature, d'apprécier ce qui lui est offert, qu'il s'agisse d'un simple sourire ou d'une autre forme d'attention. « Ce sentiment universel de reconnaissance, c'est le fondement de la véritable religiosité de

l'homme » (Steiner 1993b, p. 146). Ainsi, pour pouvoir éprouver l'amour de Dieu ou l'amour pour ce qui nous dépasse, ce qui est plus grand que soi, il faut d'abord vivre intérieurement la reconnaissance.

La seconde vertu à se développer, au cours du deuxième septénaire, c'est l'amour. Non pas l'amour qu'on est porté, à la suite de la psychanalyse, à associer à la sexualité, mais l'amour en général, aussi bien pour la nature que pour les animaux, les êtres humains, pour tout. Différemment de la gratitude qui doit grandir avec l'enfant, c'est dans une forme d'éveil que l'amour se déploie. « Observez donc une fois le réveil quotidien ordinaire : tout d'abord des représentations encore très assourdis, des impressions apparaissant peut-être... les yeux lentement se dégageant pour s'ouvrir... une aide venant de l'extérieur... et enfin la transition du réveil atteignant le physique. Il en est ainsi en effet avec l'éveil de l'amour, à ceci près que chez l'enfant, cela dure environ sept ans » (Steiner 1993b, p. 150).

Nous pouvons reconnaître dans cet extrait l'éveil progressif de l'enfant, tel que nous l'avons présenté au cours du second septénaire. Ici encore l'éducation participe à l'éveil de cette vertu. Dans l'enseignement par l'image, et dans l'enseignement des arts, on cherche à éveiller, chez l'enfant, l'amour pour les êtres, les objets, les phénomènes. Ensuite, quand commence à se dissiper le voile de brume gardant l'enfant dans un monde de rêve et qu'on aborde plus directement les réalités de la nature, il faut, dans l'enseignement, « introduire de la grâce » (Steiner 1993b, p. 151). C'est-à-dire ne pas laisser la rigidité s'installer, mais, comme nous l'avons longuement expliqué plus tôt, rendre l'enseignement vivant, intéressant, faire appel à l'humour, au drame, etc. Ce qui exige de l'enseignant d'être bien préparé. Or, être bien préparé signifie bien plus que d'avoir suivi une formation pédagogique et didactique et de maîtriser la matière à enseigner. De même que l'éducateur doit être digne d'être imité et d'être remercié lors du premier septénaire, l'enseignant a besoin, devant les enfants de 7 à 14 ans, de mériter d'être perçu comme une autorité, d'incarner naturellement l'autorité. Une autorité aimée, car c'est sur l'amour des hommes que se fonde la vertu morale (Steiner 1993b, p. 157). Pour cela, il doit être intérieurement vivant. « Il a besoin d'une conception de la vie qui emplisse son âme » (Steiner 1993b, p. 154). Il doit, en fait, éveiller chez l'enfant l'amour pour les êtres humains, en commençant par lui. Ce n'est pas avec ce qu'il dit à l'enfant qu'il y parviendra, mais par sa façon de le dire et sa façon d'être : grâce à l'attention qu'il porte à ce que ses gestes ne soient pas routiniers ni ses paroles prononcées négligemment, mais que le tout soit emplí de beauté; grâce aussi à son attitude intérieure quand il se présente devant la classe.

Au cours du premier septénaire, quand l'enfant imite, ce qu'il perçoit autour de lui ce ne sont pas les actions comme telles, mais les « *gestes pleins de sens* », et ce sont eux qui suscitent la gratitude au fondement de la religiosité; lors du second septénaire, les actes ne sont plus simplement des gestes, mais ils deviennent un « *langage riche de signification* » qui éveille « *l'amour humain général, base de l'éthique* » (Steiner 1993b, p. 161). « Si ensuite, soutient Steiner, on en vient de la bonne manière à voir les *actes*, alors se développe ce qu'on peut appeler *l'amour de l'ouvrage* » (Steiner 1993b, p. 161). Pour comprendre ce que Steiner entend par là, il faut nous rappeler qu'entre 7 et 14 ans, l'éducation esthétique et le travail artistique ont assuré une transition entre le jeu de l'enfant et le travail qui permet de lui enlever sa lourdeur, son poids. À partir de la puberté, l'adolescent devient plus conscient de lui-même, mais aussi du monde autour de lui; il peut désormais percevoir les actes dans toutes leurs dimensions, ceux qu'il pose lui-même et ceux que les autres réalisent. L'éducation, dès lors, s'applique à nourrir l'intérêt des étudiants afin qu'ils veuillent mieux connaître le monde qui les entoure en mettant à profit toutes leurs facultés. C'est grâce à cet intérêt que l'adolescent se tourne vers le monde, non seulement pour se trouver lui-même et sentir s'éveiller en lui un idéal, mais aussi pour trouver l'autre dans ce qu'il est et dans ce qu'il fait, dans sa contribution à la société et à l'humanité. L'éveil de sa faculté de jugement lui permet de saisir non seulement l'origine, l'essence ou la cause des phénomènes, mais aussi la nature et la valeur de la participation humaine dans tout ce qui existe autour de lui. « Au moment où s'éveille la compréhension de l'acte accompli par autrui doit se développer sa contre-image : l'attitude consciente de l'amour de l'ouvrage, de l'amour du travail, de ce que l'on fait. Ainsi [...] de façon juste, le jeu enfantin s'est transformé en la compréhension humaine du travail. Et c'est cela qu'il faut nous efforcer d'atteindre en vue de la vie sociale » (Steiner 1993b, p. 162).

La troisième vertu fondamentale qui doit se développer, elle aussi, « venant de l'intérieur » de l'être, au cours du troisième septénaire, est donc celle grâce à laquelle une vie sociale harmonieuse est possible (Steiner 1993b, p. 175). Car, souligne Steiner, « vous pouvez créer des institutions quelles qu'elles soient, monarchiques ou républicaines ou démocratiques ou socialistes, et quoi encore – tout dépendra toujours des hommes qui vivront et agiront au sein de ces institutions » (Steiner 1993b, p. 164). Quand le travail est un fardeau, les résultats ne peuvent être à leur meilleur ni au plus grand bénéfice de la société. De même, une société ne peut être harmonieuse que si les hommes sont capables de comprendre et de reconnaître la valeur du travail de leurs voisins. La valeur du travail ne dépend pas de la quantité d'énergie investie, ni du salaire reçu, mais de l'amour qu'on lui porte. « Pensez un peu à ce qui peut naître de ces deux principes : *l'abandon plein d'amour à ses propres actions, l'intérêt compréhensif pour les actions d'autrui*. Il ne peut s'ensuivre rien d'autre qu'une collaboration sociale des hommes » (Steiner 1993b, p. 166). Cette troisième vertu fondamentale, c'est « l'observance du devoir » (Steiner 1993b, p. 176). Steiner insiste

pourtant : « celle-ci n'est juste que lorsque les enfants n'y ont pas été dressés. Elle ne peut que naître d'elle-même, de l'évolution naturelle que suit l'être humain et qui se fonde sur la gratitude [...] et sur la faculté d'aimer » (Steiner 1993b, p. 176). Elle se développe donc naturellement à la condition que les deux autres vertus se soient développées de façon juste. C'est cette troisième vertu fondamentale qui permet à l'être humain de prendre sa « juste place dans la vie sociale » (Steiner 1993b, p. 176). Elle constitue, en quelque sorte, comme les deux autres vertus, une variation des modalités d'expression de l'amour. C'est pourquoi Steiner écrit que le jeune, alors, « parvient à réaliser au sens le plus noble du terme la parole de Goethe : “Le devoir, c'est l'amour de ce qu'on s'ordonne à soi-même” » (Steiner 1993b, p. 176). Le jugement moral, selon Steiner, procède donc, un peu comme chez Aristote, à la fois de vertus développées au cours de l'enfance et intégrées aux habitudes et d'une faculté proprement humaine qui réunit la volonté, le sentiment et la pensée. Une faculté de penser imaginative, créative et aussi intuitive; celle, précisément, qui mène à la liberté.

5.5.4.6 La question religieuse

Dans une étude sur la possibilité d'éduquer vers la liberté, il n'est pas vraiment possible d'écarter la question religieuse, surtout quand on se rappelle que le projet d'éduquer l'homme nouveau, l'homme libre, s'inscrivait en réaction à l'emprise de l'Église sur la pensée des populations. Pour Steiner, la liberté de l'homme repose sur sa nature spirituelle, et la façon dont il présente à la fois les orientations du programme et la méthode d'enseignement permet largement de saisir la présence de l'esprit derrière les êtres et les phénomènes. Les grands principes énoncés plus tôt — partir du tout et tout relier à l'homme —, travaillent en ce sens, car ils font ressentir à l'enfant son lien avec l'univers et son appartenance à quelque chose qui le dépasse²⁵⁰. L'attention accordée à ne jamais se limiter à l'observation sensible, mais à rechercher ce qu'il y a derrière les phénomènes participe aussi à intégrer la dimension spirituelle dans l'enseignement. L'enseignement religieux est donc inséré, d'une certaine façon, sans nécessairement nommer Dieu ni référer à un dogme particulier. Steiner estime d'ailleurs que les Églises ne respectent pas leur propre commandement : « tu ne prononceras pas le nom du Seigneur, ton Dieu, en vain ». Pour sa part, il préconise une certaine pudeur dans l'enseignement : « cette pudeur

²⁵⁰ Un extrait d'un témoignage de Matteo Albergoni, ancien élève d'école Waldorf, illustre bien ce qui est recherché et semble avoir eu les résultats escomptés chez lui : « Dans le déroulement des travaux, l'expérience subjective interfère, et la scolarité vécue indissociablement balance entre apprentissage et émotion. Le passage par l'ordre transcendant de savoirs ordonnés subit le contrepoint permanent de la vie quotidienne, matérielle, touffue, et immédiate. Mais ce n'est pas tout. Les enfants, sans mots, sans concertation, savent ou comprennent ensemble un peu plus qu'ils ne sauraient le dire. Je me souviens pour ma part m'être senti soudain compris dans une entité supérieure qu'à mon tour je devinais. J'ai su, les pieds sur le sol de la cour, la tête au vent, immergé dans les bruits du jour, et dans cette solitude brute de l'enfance, combien tous, par-dessus les rangs et les mêlées, chaque matin à nouveau réunis, nous nous savions assurés de quelque chose d'inafaillible » (Chercheur collectif, *Art et spiritualité dans la pédagogie Steiner-Waldorf, une recherche-action*, 2008, p. 131). Ce témoignage est publié dans une recherche-action menée sur la pédagogie Waldorf en France, fruit d'une collaboration entre l'Université Paris 8 et le mouvement des écoles Steiner-Waldorf en France.

qui consiste à se sentir pénétré intérieurement de la présence divine, mais qui évite d'avoir constamment à la bouche "Seigneur, Seigneur" » (Steiner 2000b, p. 183). Par ailleurs, Steiner affiche une position critique face aux religions confessionnelles, bien qu'il respecte le choix des gens d'y adhérer et qu'il n'a jamais lui-même apostasié. Voici ce qu'il en dit dans une conférence précédant l'ouverture de la première école Waldorf :

Les confessions religieuses qui veulent ignorer le libre développement de l'être humain ont, de diverses manières, promu le matérialisme. Si nous ne nous permettons pas d'utiliser toutes les matières du monde pour montrer à l'humanité que l'esprit y est à l'œuvre, nous ne ferons, comme l'enseignement religieux, que le lit du matérialisme. L'enseignement religieux s'est donné littéralement comme tâche d'interdire à tout autre enseignement de parler de l'esprit et de l'âme, car il veut en garder le privilège. Or, ces confessions religieuses ont perdu tout lien vivant avec la réalité des choses, leur enseignement n'est plus rien qu'une substance sentimentale et de la phraséologie. Ce qui fleurit si affreusement de par cette phraséologie générale est davantage une culture des chaires qu'une culture véritable du monde. Les phrases creuses qui retentissent du haut des chaires confessionnelles entrent dans les instincts humains et se traduisent dans les faits extérieurs. La vie extérieure engendre certes également une phraséologie, mais la phraséologie qui émane des confessions est assurément la plus coupable de toutes (Steiner 2007a, p. 205).

Pour Steiner, les religions confessionnelles sont donc, en grande partie, responsables de la quasi-disparition de la dimension spirituelle et de l'emprise du matérialisme dans la pensée actuelle. Il rappelle d'ailleurs que c'est lors du concile œcuménique de Constantinople, en 869, que l'existence de l'esprit a été exclue de la conception de l'être humain, qui jusque là était tripartite : « il fut en effet décidé que l'homme n'est pas constitué de trois parties, le corps, l'âme et l'esprit, mais seulement de deux, le corps et l'âme, laquelle âme, disait-on, avait certaines qualités spirituelles » (Steiner 2010, p. 134). Ce fut, le premier pas vers la naturalisation de l'homme.

Néanmoins, l'enseignement religieux sera, d'une certaine façon, intégré au programme de la première école Waldorf, comme l'expression d'un compromis, d'une obligation : « vous le savez, nous serons obligés de faire des compromis en ce qui concerne l'enseignement religieux » disait Steiner dans une conférence du 3 septembre 1919 (Steiner 2000b, p. 184). Le compromis en question semble imposé par la société : « il obéit à la constitution, à la feuille officielle des paroisses ou de l'administration de l'enseignement religieux. Nous remplirons notre devoir dans cette direction » disait Steiner deux jours plus tard. L'enseignement religieux a donc été offert, mais il était dispensé par les représentants des différentes confessions. Cependant, les membres de la Société anthroposophique ayant inscrit leurs enfants à l'école ont demandé que soit institué « pour leurs enfants un enseignement religieux basé sur l'anthroposophie » (Stockmeyer 1998, p. 304). Steiner a donc, en réponse à cette demande, fondé un « enseignement religieux libre » qui sera intégré de la même façon que ceux des différentes confessions : « l'enseignement religieux libre n'est pas l'affaire de l'École elle-même, mais il doit être donné dans ses

locaux au nom des anthroposophes ou de leur société, de même que l'enseignement religieux confessionnel est donné au nom de l'église correspondante » (Stockmeyer 1998, p. 304)²⁵¹. Cette précision est importante, car Steiner a toujours insisté pour que l'école ne soit pas le lieu d'une transmission d'une vision du monde de type anthroposophique; ce qu'il souhaite c'est que les enseignants soient, eux-mêmes, pénétrés de la conception anthroposophique et que leur pédagogie en découle. Nous ne traiterons pas ici du contenu de cet enseignement, car il ne fait pas véritablement partie du programme.

Cependant, le programme lui-même a, effectivement, de profondes affinités avec le christianisme, pas celui des confessions religieuses, mais avec le message du Christ. Parce que la liberté comme la conçoit Steiner y trouve son origine, sa première expression, même si la démarche de Steiner pour y parvenir ne relève pas de la foi, mais de l'éveil de la pensée. Message que Frédéric Lenoir s'est appliqué à traduire en termes philosophiques dans son livre *Le Christ philosophe. L'influence du christianisme dans l'histoire occidentale* est bien connue, cependant on distingue souvent assez mal ce qui ressort du message d'origine et ce que les Églises confessionnelles en ont fait. Un des éléments les plus caractéristiques et novateurs de la philosophie du Christ, selon Lenoir, vient de sa conception de l'être humain :

Un élément se révèle capital dans cette révolution : sa conception de l'être humain en tant que sujet autonome auquel il accorde une valeur inédite, rétablissant chaque individu dans sa pleine dignité et sa pleine liberté, indépendamment de toute considération extérieure : l'âge, le sexe, le statut social, la religion... [...] Jésus insiste sur le caractère sacré de l'homme et l'égale dignité de tous les êtres humains puisque tous sont à égalité fils et filles d'un même Père, au regard duquel ils ont la même valeur absolue. [...] C'est la révélation ultime de cette personne, digne par elle-même de l'intérêt de dieu, à fortiori de celui d'autrui, l'avènement de cet individu libre et autonome, qui constitue le fondement même de la philosophie du Christ (Lenoir 2007, p. 89 et 94-95).

À cette conception se rattache une éthique²⁵² reposant sur l'égalité entre tous les humains, auxquels elle accorde la priorité, et sur la liberté individuelle. Cette éthique fait « appel à la conscience individuelle »

²⁵¹ R. Steiner n'était pas membre de la société anthroposophique à cette époque.

²⁵² Voici, en résumé, les éléments constitutifs de l'éthique du Christ tels que retenus par Lenoir :

L'égalité de tous les humains : « La liberté que les femmes acquièrent auprès de lui est tout à fait naturelle, puisqu'à ses yeux, elles sont les égales des hommes » (p. 78).

La liberté individuelle constitue « une dimension fondamentale de l'enseignement de Jésus, liée à la voie personnelle de salut qu'il propose. [...] Jésus, poursuit F. Lenoir, dans une société où prime la communauté, "entend émanciper l'individu du groupe, à commencer par les liens les plus forts" ». Par ailleurs : « La loi de Jésus transcende les normes religieuses et sociales au profit d'un appel à la conscience individuelle » (p. 74-76).

L'émancipation de la femme : « La liberté que les femmes acquièrent auprès de lui est tout à fait naturelle, puisqu'à ses yeux, elles sont les égales des hommes » (p. 78).

La justice sociale : « L'idée centrale du message évangélique n'est pas l'interdiction ou le mépris de la richesse, mais la nécessité du partage. [...] Le don, insiste Jésus, ne doit pas être l'apanage des riches : chacun doit donner à sa mesure » (p. 780).

La séparation des pouvoirs : « Le message de Jésus est en fait une dénonciation de la confusion entre les champs du religieux et du politique, inconciliables selon lui » (p. 83).

La non violence et le pardon : « Jésus est profondément pacifiste; il proclame le règne de dieu et l'avènement d'une société de justice et de liberté, mais il refuse la violence pour y parvenir, "car tous ceux qui prennent le glaive périront par le glaive". [...] »

et à l'amour de Dieu et du prochain (Lenoir 2007, p. 76). Un amour dont on peut voir la manifestation aussi dans le refus de la violence, dans l'invitation au pardon. Ainsi, poursuit Lenoir, « les grands principes modernes étaient déjà explicitement présents dans ce que j'appelle la philosophie du Christ : égalité, liberté de l'individu, fraternité humaine, séparation des pouvoirs spirituel et temporel » (Lenoir 2007, p. 76). Comme le remarquait Marcel Gauchet, le christianisme a été, pour les modernes, « la religion de la sortie de la religion » (cité dans Lenoir 2007, p. 222). Cependant, Lenoir s'accorde avec Michel Onfray et Luc Ferry pour reconnaître l'imprégnation de la pensée chrétienne dans la laïcité actuelle : « le message du Christ s'est échappé de l'Église pour revenir dans le monde moderne sous une forme laïcisée » (Lenoir 2007, p. 262). On la voit à l'œuvre notamment dans les droits de l'homme, dans la défense des libertés individuelles. Le message d'origine semble souvent avoir perdu de son intensité et de sa profondeur, mais il est là, même dans la forme la plus égoïste de l'individualisme. Et c'est contre ces valeurs que se battent actuellement les factions islamistes radicales sous la houlette de Daesh.

L'Occident, en dépit de sa ferveur envers la science et le matérialisme, demeure non seulement attaché, mais dépendant des valeurs chrétiennes pour fonder son éthique. En effet, comment et par quoi remplacer l'égalité, la liberté, la fraternité, l'amour? En réponse aux athées déconstructeurs du christianisme comme Nietzsche et Michel Onfray, Lenoir rapporte et cite ainsi Luc Ferry :

Le déconstructeur fait merveille lorsqu'il s'agit de détruire les systèmes religieux et métaphysiques, mais il est incapable d'avoir une critique de son propre discours. Il s'enferme bien souvent dans une contradiction insoluble lorsqu'il dénonce les valeurs humanistes au nom de leur inspiration religieuse ou transcendante, tout en les adoptant pratiquement dans sa vie. Il ne peut s'extraire de « cette intenable et permanente dénégation qui consiste à reconnaître dans son expérience intime l'existence de valeurs qui engagent absolument, tout en s'attachant sur le plan théorique à défendre une morale relativiste, rabaisant cet absolu au statut d'une simple illusion à surmonter » (Lenoir 2007, p. 264).

La pédagogie de Rudolf Steiner, et sa vision de la liberté reposent donc sur les valeurs chrétiennes : dignité humaine, égalité, fraternité, liberté, amour du prochain. Cependant, plutôt que de faire comme le propose Lenoir et d'admettre « même de manière provisoire, que nos idéaux aient encore besoin d'une forme quelconque de transcendance pour tenir debout », Steiner l'assume pleinement (Lenoir 2007,

Jésus entend en effet faire comprendre à ses interlocuteurs que la violence est un cycle qui s'alimente en permanence de la réaction de l'autre. [...] Mais le Christ va plus loin [...] et dit Aimez vous ennemis et priez pour vos persécuteurs. [...] Jésus révèle le pardon comme un acte intérieur qui permet au cœur de l'homme de ne pas entrer dans la spirale de la haine et de la violence meurtrière » (p. 84-86).

L'amour du prochain : « Quand il dit aux siens "aimez-vous les uns les autres comme je vous ai aimés" et qu'il présente cette injonction comme un "commandement nouveau" [...] il ne donne aucune limite à la définition de ce prochain qu'il faut aimer comme soi-même. [...] La nouveauté du message christique figure, là aussi, dans la radicalisation de cette notion qu'il fait sienne, Jésus place en effet l'amour au-dessus de toutes les lois : "Aimer dieu de tout son cœur, de toute son intelligence et de toute sa force, et aimer le prochain comme soi-même, vaut mieux que tous les holocaustes et tous les sacrifices" » (F. Lenoir, *Le Christ philosophe*, p. 87-89).

p. 265). Il l'assume en offrant la possibilité aux enfants de saisir intérieurement que le monde ne se limite pas à ce qui est perceptible par les sens. Cependant, cela n'empêche pas l'enseignement d'être laïque. C'est-à-dire de ne faire la promotion d'aucune confession religieuse. À l'âge justement où l'enfant commence à ressentir plus fortement un dualisme intérieur, après 12 ans, il peut, écrit Steiner, « se mettre à ressentir la dysharmonie entre ce qui est conçu d'une façon purement naturaliste et ce qui l'est d'une manière éthique, morale » (Steiner 1988a, p. 404). Il ne s'agit pas de l'empêcher de ressentir ce conflit, mais, par une éducation comme celle proposée, qui permet l'épanouissement de la gratitude, l'éveil de l'amour et le développement du devoir, estime Steiner, « il arrivera peu à peu de façon juste, en ressentant la dysharmonie, à la résoudre en harmonie » (Steiner 1988a, p. 404). Pour Steiner, là se trouve le religieux, dans cette capacité à ressentir les conflits et à les résoudre. « Cela fait partie de la vie religieuse; ce qui approfondit le sentiment religieux, ce n'est pas de se contenter, de façon traditionnelle, de transmettre à l'homme un article de foi auquel il doit croire, c'est de lui donner un trésor véritable qui agit dans son âme, si bien qu'il sait que ce trésor résout un conflit qu'il a pu vivre, parce que ce conflit existe » (Steiner 1988a, p. 404). Il ne réside pas dans des dogmes, dans des articles de foi ou des règles de vie imposées de l'extérieur.

Ne devons-nous pas aujourd'hui précisément chercher une voie qui fasse directement appel à l'être même, pour qu'il puisse ensuite s'intégrer en toute liberté au christianisme? De nos jours, nous ne devons pas donner l'enseignement éthique et religieux en introduisant déjà dans l'enseignement général des formules ou des dogmes, quels qu'ils soient; nous devons apprendre à développer le divin-spirituel qui vit en l'âme humaine; ensuite, nous conduirons l'enfant d'une façon libre et juste, vers sa confession religieuse. Alors il ne se trouvera pas déchiré intérieurement, quand il verra que l'un se rattache à l'Église épiscopale, l'autre au puritanisme et ainsi de suite. C'est jusqu'à cette conception de l'élément religieux réel que nous devons l'amener. De même, nous devons faire en sorte qu'à travers les trois éléments de la vie affective – reconnaissance, amour et « duty » —, il arrive à ce que l'Éthique jaillisse de son âme, ne soit pas comme greffée du dehors avec des prescriptions morales (Steiner 1988a, p. 404).

Pour Steiner, l'élément religieux appartient à l'intériorité de l'être et se développe en faisant appel à l'amour pour le monde. La spiritualité ne se vit pas dans des articles de foi, mais dans la relation humaine, dans la découverte du monde et dans la vie pratique, car l'esprit est partout présent, dans chaque geste et dans chaque phénomène. Il n'y a pas d'un côté la géographie et de l'autre l'esprit, mais une géographie pénétrée de vie, donc d'esprit. C'est sans doute la raison pour laquelle, dans son témoignage relatif à l'art et la spiritualité à l'école Waldorf, Matteo Albergoni ne voit pas dans la spiritualité l'aspect dominant de la pédagogie Waldorf :

La notion de « spiritualité » ne résume pas l'école que nous avons suivie. Elle pointe vers un registre mystique qui, quel que soit le degré avec lequel il a pu inspirer la pédagogie à l'origine, n'en constitue ni l'objet ni la réalité pratique. C'est du moins ce dont je peux témoigner en tant qu'élève. La spécificité de l'enseignement ne tient-elle pas précisément à cette attention phénoménologique de ce que l'enfance est et suppose, saisissant dans une cohérence dynamique l'enfant, l'école et les savoirs?

Le levier essentiel de cette cohérence dans la pédagogie se trouve être la dimension artistique, en adéquation avec cette enfance ainsi décuplée et rendue à sa puissance métabolique. L'approche artistique des disciplines et matières étudiées nous jetait sur le pont d'une élucidation empirique, attisait le jeu des correspondances, et requerrait en nous la capacité à doter de formes et de formules ce grand monde à l'abordage, dont nous étions implicitement mis en demeure de déceler les logiques internes (Chercheur coll. 2008, p. 133).

5.5.4.7 L'enseignant

Le rapport entre l'enseignant et l'élève n'est pas figé, c'est une relation en mouvement et en évolution permanente, comme le sont d'ailleurs les êtres impliqués. Au cours du deuxième septénaire, nous avons vu un certain doute apparaître, une interrogation chez l'enfant, quant à la légitimité de l'autorité jusque là reconnue. Nous avons également souligné l'importance de préserver chez l'enfant la confiance en l'autorité, sauvegardant ainsi pour l'avenir la confiance en l'être humain. Néanmoins, il y avait là un tournant dans la relation avec l'enseignant, intégrant une dimension plus intérieure. En effet, c'est en sachant répondre aux questions informulées de l'enfant que l'éducateur peut résoudre le premier nœud, démontrant ainsi qu'il connaît, d'une certaine façon, ses préoccupations intérieures. Avec le temps, et le développement de la faculté de penser de l'enfant, c'est de plus en plus sur sa connaissance des choses et des êtres et sur sa capacité à répondre et à susciter des questions que repose l'autorité de l'enseignant. Au point où, à l'adolescence, l'éducateur ne peut plus du tout compter sur l'amour de l'autorité ; il lui faut faire ses preuves, démontrer qu'il sait de quoi il parle et que sa connaissance des choses dépasse largement celle de ses élèves, il lui faut même être en mesure de justifier ce qu'il veut faire connaître à l'enfant (Steiner 1988a, p. 321). Le jeune veut maintenant exercer son jugement. Cependant, il ne sait pas encore bien s'en servir, « il ressent le besoin de s'appuyer sur quelqu'un, de trouver l'autorité qui lui convient, qu'il se choisira lui-même, de se dire : celui-ci, celle-ci, on peut l'estimer, si l'on a une opinion à se faire » (Steiner 1999, p. 149). S'il y a encore une dimension d'autorité dans la relation éducative, elle n'a donc plus du tout le même sens. Elle relève désormais de la capacité de l'enseignant de répondre à ce que l'adolescent attend de lui, ce qui n'est pas peu dire, car, entre 14 et 21 ans, il devient souvent intransigent et impitoyable et ne laisse plus passer les erreurs pardonnées par l'enfant de douze ans et moins.

Au cours du troisième septénaire, la situation de l'enseignant demande une présence et une force intérieure particulières, car la responsabilité qui lui incombe d'introduire l'adolescent dans le monde est capitale à la fois pour le jeune et pour la société. Or, chacune des parties de l'équation – l'enseignant, l'adolescent et la société — pose des défis considérables, bien que la responsabilité de les relever revienne en grande partie à l'enseignant. En effet, l'éducateur se trouve maintenant face à un individu dont il est le supérieur du point de vue de la maturité, mais bientôt l'égal du point de vue des capacités intellectuelles. Un individu qui a besoin de lui pour apprendre à se servir de son jugement, afin de

trouver un sens à sa vie et de retrouver un certain équilibre intérieur, mais qui en même temps peut avoir des comportements dérangeants, insolents, impertinents, impolis et même hostiles. Le premier défi pour l'enseignant est de voir que derrière ses manifestations s'exprime maladroitement la subjectivité naissante et d'arriver à se contenir, à garder un grain d'humour, à demeurer maître de soi-même et à « acquérir un certain sens pour la manière dont on doit traiter les jeunes de cet âge, car pour chacun c'est différent » (Steiner 1999, p. 98). Cette « manière » doit permettre à l'adolescent d'acquérir une « autodiscipline consciente, la responsabilité pour ses propres actions et l'acceptation des conséquences de son propre comportement » (Rawson & Richter 2010, p. 23). L'éducateur doit donc, d'une certaine façon, se constituer en modèle de contrôle de soi et de sensibilité à l'autre pour soutenir l'adolescent dans son propre apprentissage de la maîtrise de soi. Or, à cet âge, le jeune devient « extrêmement sensible à ce que le professeur lui-même ne doit pas faire [...] (et) à la façon de penser du professeur » (Steiner 1999, p. 165). Le voile de brume est tombé depuis longtemps, les imperfections paraissent au grand jour, l'éducateur ne peut compter que sur lui-même et le mieux qu'il peut, pour le bien de l'adolescent, est justement d'être lui-même et d'établir une relation libre, d'égal à égal avec l'élève. « Il faut avoir de vraies relations avec le jeune, afin que chacun se choisisse son héros, qu'il pourra suivre sur les chemins de l'Olympe » (Steiner 1999, p. 165). Si l'éducateur est lui-même en chemin, comme nous avons suggéré qu'il devait l'être, s'il accomplit son propre travail d'autoéducation, sans avoir à en parler, il peut devenir un modèle pour les jeunes qui percevront en lui l'expression d'une quête du vrai, du bien et du beau.

5.5.4.7.1 Les défis de l'enseignant

Le premier défi de l'éducateur concerne donc la façon de se comporter de l'adolescent; son second défi se rapporte davantage à l'enseignement comme tel. Après des adolescents, recommande Steiner, « il ne faut se permettre aucune faiblesse; plus exactement, il faut n'avoir en soi aucune faiblesse latente » (Steiner 1981, p. 108). De quel type de faiblesse est-il question ici? On comprend rapidement qu'il ne s'agit pas simplement de maîtriser la matière : « Lorsque nous consacrons trop de temps à gaver l'adolescent avec toutes sortes de matières ou bien lorsque nous enseignons de telle sorte qu'il ne parvient pas à écarter ses doutes et ses énigmes, nous manifestons nos faiblesses latentes, qui n'apparaissent pas directement, car ce que nous faisons reste plutôt sur un plan objectif » (Steiner 1981, p. 110).

Néanmoins, il faut, soutient Steiner, que l'adolescent ait le sentiment que « le professeur est “bien en selle” »; il doit donc effectivement maîtriser sa matière (Steiner 1981, p. 110). Cependant, il doit surtout être en mesure de rejoindre le jeune dans le questionnement intérieur qui le préoccupe tant. En fait, il ne s'agit pas vraiment de répondre aux questions de l'adolescent, mais de l'amener à les formuler et de le

mener là où il peut lui-même trouver la réponse : « lorsque nous décrivons des événements, il faut que cela reste transparent, de sorte que nos descriptions ne se bousculent pas les unes les autres dans l'esprit de l'élève et que son jugement puisse naître proprement » (Steiner 1981, p. 111). Cela exige de l'enseignant qu'il parvienne à intéresser les étudiants « du début à la fin de la leçon » (Steiner 1981, p. 111). On revient donc, ici aussi, à l'aspect fondamental de l'intérêt en éducation. Toutefois, il nécessite peut-être davantage de préparation de la part du professeur qu'au cours du deuxième septénaire. Car les adolescents sont souvent moins portés à suivre l'éducateur si celui-ci ne démontre pas sa passion pour la matière. Pour pouvoir faire naître l'intérêt chez les étudiants, l'enseignant doit donc lui-même ressentir un véritable intérêt pour sa matière, en se renouvelant, en découvrant un nouvel angle à adopter, un nouveau problème. « Il ne devrait y avoir personne parmi les professeurs qui nie que lorsqu'on reprend plusieurs fois de suite, en vue de l'enseigner, un chapitre de chimie, de mathématiques, d'histoire ou de littérature, on ne puisse éveiller chaque fois un intérêt nouveau, comme si on le découvrait pour la première fois » (Steiner 1981, p. 111). Cette problématique concerne surtout le professeur des grandes classes (9^e à 12^e année), spécialisé dans une matière qu'il enseigne peut-être aux élèves de plusieurs niveaux différents, mais qui reprend néanmoins les mêmes thèmes l'année suivante, alors que les enseignants du primaire suivent leurs élèves durant plusieurs années et ne traitent à nouveau la matière qu'à des intervalles assez importants pour faciliter le renouvellement. Il est de la responsabilité de l'enseignant d'éveiller l'intérêt de l'étudiant, de profiter du mouvement naturel de l'adolescent vers le monde pour susciter son enthousiasme à son égard. Là-dessus repose la possibilité de développer sa faculté de jugement, car l'intérêt, l'enthousiasme d'apprendre est la voie de la connaissance et sans la connaissance, le jugement demeure une opinion. Sur son intérêt pour le monde et sur sa compréhension repose aussi la possibilité pour l'adolescent de saisir la cohérence de l'univers et d'y trouver sa place. Pour que l'éducateur parvienne à éveiller l'enthousiasme des jeunes, il doit porter en lui-même cet intérêt pour le monde et pour l'humain et il doit savoir le communiquer dans sa façon d'être et dans son enseignement.

C'est ici que se présentent les défis imposés par la société actuelle. En effet, il ressort du paragraphe précédent que le processus d'individualisation, impliquant la possibilité pour le jeune de trouver sa place dans le monde, repose sur la connaissance et la capacité de saisir la cohérence du monde. Or, qu'en est-il aujourd'hui de la cohérence du monde? Ou simplement de celle de la société dans laquelle nous vivons et de la place de l'être humain en son sein? De quoi est constituée notre connaissance du monde et de l'être humain si ce n'est des concepts matérialistes qui nous ont été inoculés? Comment, avec la science actuelle et ses concepts figés, offrir à l'adolescent une compréhension du monde cohérente et une représentation de la dignité humaine? En dehors d'une conception de l'homme telle que la présente

Steiner, et qui reconnaît sa nature spirituelle, personne n'est en mesure aujourd'hui de définir l'humain, ni même de justifier sa prétendue dignité. En fait, nous l'avons vu plus tôt, les sciences ont évacué l'homme pour n'en retenir que le cadavre ou une image formelle. « Songez-y, on grandit, on apprend seulement que le monde est composé de quelque [118] éléments, iode, soufre, sélénium, tellure, etc. qui se combinent en tourbillonnant » (Steiner 1999, p. 125-26)²⁵³. Comment établir un lien entre cette matière dans laquelle on résume l'homme et des idéaux moraux aux formes transcendantes?

Steiner établit un lien entre la révolte des jeunes et l'incapacité de répondre à leurs questions fondamentales : « C'est là un des phénomènes les plus révélateurs de notre époque : les jeunes se sont trouvés soudain confrontés à une grande question, à laquelle de tout temps les vieux ont apporté une réponse et à laquelle désormais les vieux ne pouvaient plus répondre, parce que le langage qu'ils utilisaient n'était plus compris par les jeunes » (Steiner 1999, p. 116). Ce langage, c'est celui de la pensée matérialiste qui s'est imposée totalement au XIX^e siècle et qui, en dehors de l'image mécanique de l'être humain, ne peut rien offrir pour nourrir l'intériorité et répondre aux questions existentielles²⁵⁴.

Un savoir cérébral, totalement vide de sens pour l'être humain, ne donne absolument rien aux hommes pour leur vie intérieure. C'est bien la raison pour laquelle nous ne pouvons accéder aux êtres qui justement se trouvent au moment important où ils doivent établir des rapports réciproques entre le psycho-spirituel et le corporel physique. [...] C'est toute une question de conception du monde qui nous occupe, au grand moment où l'on doit trouver l'accès aux âmes des enfants, à un âge de la vie tout particulièrement important (Steiner 1999, p. 127).

L'éducateur, encore aujourd'hui, se trouve donc coincé entre, d'un côté, une société pour laquelle la seule réalité est de nature matérielle, issue du hasard et dénuée de sens autre que celui lié directement à la reproduction, la survie et l'adaptation, et de l'autre côté, un jeune en quête d'idéal, qui cherche à comprendre le monde, à trouver un sens à sa vie et sa place dans la société. Si nous ne faisons pas l'effort de comprendre ce que peut vivre l'adolescent dans un tel contexte, alors que le monde extérieur lui refuse la nourriture spirituelle dont il a besoin, alors « nous sommes séparés de l'enfant par un abîme » (Steiner 1999, p. 123). Selon Steiner, pour pouvoir réellement introduire l'enfant dans le monde, il est fondamental que l'enseignant s'interroge sur ce qu'il a reçu comme éducation et sur ce qu'il est lui-même, pour ne pas simplement « être le pantin de l'orientation de notre époque » (Steiner 1999, p. 123). Il s'agit là d'une question morale, car l'aspiration au sens en est une des plus profondes de l'être humain et elle a des répercussions sur toute sa vie.

²⁵³ Dans la citation originale, R. Steiner écrit 70, mais il y en a aujourd'hui 118.

²⁵⁴ Il est intéressant de remarquer que l'époque identifiée plus tôt comme celle à laquelle est apparue le concept d'adolescence correspond à celle où le matérialisme s'est imposé.

Pourtant, ce que Steiner réclame ici, ce n'est pas que les enseignants se prononcent personnellement sur le sens ou le non-sens de la vie, qu'ils inculquent leur conception du monde à l'adolescent. C'est plutôt qu'ils fassent en sorte, ici aussi, de ne pas fermer les options comme le fait la science d'aujourd'hui en décrétant, par exemple, que le monde est constitué de 118 éléments. Les Grecs, rappelle Steiner, parlaient de quatre éléments, le feu, l'eau, la terre et l'air, cependant la conception qu'ils en avaient ne correspondait pas à un phénomène extérieur, sensible, elle était beaucoup plus vivante. Un Grec aurait pu dire, par exemple : « le feu, c'est ce qui est chaud et sec. [...] L'air c'est ce qui est chaud et humide. Il ne se représente pas l'air physique extérieur, il s'en fait une idée » (Steiner 1999, p. 124). Or, appréhender les éléments avec la pensée permet une conception qui dépasse leur simple combinaison et permet de saisir autre chose que des formes mortes. Aujourd'hui, on ne voit plus les choses comme à cette époque, le monde clos a fait place à l'univers infini, mais on a réduit les possibilités de répondre aux questions qu'il nous pose. Prenons un exemple présenté par Raymond Burlotte :

Lorsqu'on observe [...] comment, dans l'électrolyse de l'eau, deux gaz se dégagent de telle sorte que le volume de l'un est toujours le double de celui de l'autre, on est en face d'une énigme. Devant une énigme, l'esprit individuel devient actif : il est interpellé. Une impulsion s'allume en lui pour former un jugement. Je dois concevoir la solution, comprendre, *penser* par moi-même. Le réductionnisme scientifique tel qu'on le pratique de façon massive dès les petites classes paralyse complètement cette activité. Il la réduit à néant. On inculquera par exemple dès le début la notion de molécule d'eau (H₂O) formée de deux atomes d'hydrogène et d'un atome d'oxygène. Voilà l'explication! Ce modèle est censé expliquer pourquoi on voit apparaître deux fois plus d'un des gaz que de l'autre (Burlotte 1990, p. 104).

Ce qu'on offre aux élèves, ce sont donc des réponses toutes faites qui court-circuitent toute autre possibilité de réponse et tout recours du jeune à son jugement pour tenter de comprendre ce qui se passe. Or, comme le souligne Burlotte, « il s'agit là d'une perversion de l'intelligence et d'un mensonge. Car comment a-t-on conçu ce modèle théorique de la molécule, sinon en partant de l'expérience sensible décrite plus haut? C'est bien en partant de l'observation que l'on a, après coup, imaginé comment la matière devrait être structurée à l'intérieur. La perversion consiste à prendre le modèle, qui est une hypothèse conçue par l'intellect, pour la cause réelle du phénomène visible » (Burlotte 1990, p. 104). En fait, il n'y a là aucune explication de quoi que ce soit, mais simplement une représentation symbolique et réductrice de ce qui a été observé, mais on l'enseigne aux étudiants comme une vérité qu'ils doivent apprendre par cœur. C'est aussi en partant de l'observation que les scientifiques ont ressenti le besoin, pour tenter de comprendre l'univers et les phénomènes, de faire appel à des entités théoriques comme les protons, les électrons, les neutrons, les particules, les champs, ondes, rayons, etc. Dans notre section sur la méthode scientifique, nous avons déjà fait état du désaccord des scientifiques sur l'existence même de ces entités. Or, ce qu'on enseigne aux adolescents dans les cours de science, ce sont précisément des modèles théoriques et des formules impliquant ces entités théoriques et à partir

desquels on prétend vouloir expliquer le monde²⁵⁵. « Un tel enseignement étouffe les vraies questions. Il anéantit l'activité de connaissance. Le chemin vers une appréhension active et individuelle du monde est bloqué » (Burlotte 1990, p. 104). En outre, un tel enseignement, tout en laissant croire aux étudiants qu'il leur donne les outils pour comprendre la réalité, ne remplit pas ses promesses, comme l'expriment Johanisse et Lane :

Qu'est-ce que m'apprend [...] la théorie atomique actuelle, à propos du monde dont elle est censée expliquer certains comportements ou certaines lois? Elle ne m'apprend certainement pas, en tout cas, qu'il y a des *électrons* dans l'univers. Elle m'apprend tout au plus qu'il y a dans cet univers, ou indépendamment de moi, du « quelque chose » qui n'a pas du tout la forme ou l'allure d'une petite boule (et qui ne peut même pas *ressembler* à quelque chose de *structuré*), et qui, avec d'autres réalités qui ne ressemblent pas beaucoup, elles non plus, aux autres entités ou aux autres « faits » qui constituent ensemble la théorie, me donne une certaine idée de la *raison* pour laquelle les faits observés sont comme ils sont, et non pas autrement. Or chaque fois que je veux me préciser un peu cette « certaine idée » que j'ai, je dois constater que j'en suis incapable. Je m'aperçois que j'ignore même complètement de *quelles sortes* de choses, de structure ou de raisons il s'agit, tant les *images* que me suggère la théorie (celles de l'électron, du rayonnement, des ondes, de la force, du champ) m'apparaissent comme ne pouvant pas être *représentatives* de ce qu'il y aurait dans l'univers. Non pas parce qu'elles seraient seulement inadéquates ou imparfaites, mais parce qu'elles deviendraient de plus en plus trompeuses à mesure que plus nettes et plus précises. Et finalement, je n'ai rien appris sur le monde lui-même.

Conscients de cette insurmontable difficulté, la plupart des physiciens ont décidé de penser maintenant que ce n'est jamais tel ou tel élément d'une théorie, pris isolément (comme un électron ou une force), qui représente « de quelque façon » ce qui existe [...] dans l'univers, mais plutôt la théorie *dans son ensemble*. Or cette consigne n'arrange vraiment rien, car si j'essaye maintenant de tenir compte de cet *ensemble* de la théorie atomique actuelle – et en me répétant très consciencieusement que ce n'est ni le spin de l'électron, ni le quark, ni telle « force faible » entre « particules », ni aucune autre composante de la théorie, qui doit me représenter et me faire ainsi connaître, à elle *seule*, quelque chose du monde —, voilà que j'ignore encore plus que jamais *quelles sortes* de choses sont représentées par cette théorie ou de *quelle* façon celle-ci pourrait bien les représenter (Johanisse et Lane 1988, p. 131-132).

Ainsi, plutôt que d'amener les jeunes à se poser des questions, à s'intéresser aux énigmes qui ne sont, finalement, pas résolues, on leur présente une image de l'univers qui ressemble à un « vaste jeu de construction » (Burlotte 1990, p. 105). Dans le même esprit, pour illustrer comment on enferme aujourd'hui les jeunes dans des modèles théoriques qui font office de réponse unique pour comprendre le monde et l'humain, nous aurions pu parler de la théorie génétique, ou encore de la théorie de l'évolution, qui n'est jamais présentée vraiment comme une théorie. Car cela impliquerait d'exposer les différents types de critiques qui lui sont adressées, de préciser ce qui fait l'objet d'un consensus et ce qui n'est pas démontré ni démontrable. C'est comme une vérité qu'est enseignée la théorie darwinienne à laquelle

²⁵⁵ Il n'y a qu'à consulter un manuel approuvé par le ministère de l'Éducation du Québec et utilisé dans les cours de science à travers la province, tel que, par exemple, celui de Marie-Danielle Cyr, Jean-Sébastien Verreault, Nathalie Kinnard et Julie Plourde (2008), intitulé : *Observatoire, l'environnement, science et technologie (ST), Science et technologie de l'environnement (STE), cahier d'activités 2^e année du 2^e cycle du secondaire*.

Popper attribuait non pas le qualificatif scientifique, mais un *caractère métaphysique* (Johanisse et Lane 1988, p. 18)²⁵⁶.

Si nous avons fait ce long détour à travers la vision scientifique moderne, c'est pour illustrer ce que Steiner suggère quand il associe la façon de présenter le monde aux adolescents à une question morale. Quand les théories scientifiques sont présentées comme des réponses ultimes, on empêche les jeunes d'éprouver le caractère énigmatique de l'univers et de l'homme et de développer un intérêt à leur égard. Le désir de connaître s'en trouve émoussé alors que l'école devrait être l'endroit privilégié où il peut véritablement répondre à son besoin d'exercer son jugement, de se servir de ses facultés cognitives pour parvenir à comprendre le monde. C'est ainsi qu'il peut en arriver à se saisir lui-même, à ressentir que sa vie a un sens et à développer des idéaux. « L'aspiration vers l'idéal, vers l'idée est très forte à cet âge. Et pendant toute la scolarité, depuis la première année d'école, il dépend de nous, de ce que nous avons fait ou négligé de faire, que l'enfant pénètre comme il faut dans cet idéal, dans cet idéal » (Steiner 1999, p. 148). Or c'est par la pensée intuitive qu'on pénètre dans l'idée, et non par l'apprentissage de modèles théoriques. La pédagogie Waldorf, soutient Steiner, « ne donne absolument aucune réponse aux questions que les hommes posent et auxquelles les autres systèmes pédagogiques répondent apparemment. [...] Elle cherche à [...] éveiller les professeurs, puis ceux-ci doivent éveiller à leur tour les enfants et les jeunes » (Steiner 1989a, p. 38-39).

²⁵⁶ Il ne s'agit pas ici de prétendre que l'évolution est un concept qui ne correspond à aucune réalité, cependant, contrairement à l'idée véhiculée, il n'y a pas que les créationnistes qui critiquent, au moins en partie, la théorie de l'évolution de C. Darwin. Il existe d'ailleurs une liste, disponible sur internet, mise à jour régulièrement, de plus de 23 pages de noms de scientifiques qui proclament leur dissidence face au darwinisme. La déclaration signée par ces scientifiques est la suivante : "We are skeptical of claims for the ability of random mutation and natural selection to account for the complexity of life. Careful examination of the evidence for Darwinian theory should be encouraged." Voir le site de A Scientific Dissent from Darwinism : <http://www.dissentfromdarwin.org>. Par ailleurs, le biochimiste Jean-François Moreel soutient ceci : « imposant leur vision du monde, les partisans du darwinisme réduisent le champ des sciences à la portion congrue des phénomènes naturels qu'ils peuvent exploiter. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, alors que le darwinisme n'a jamais été scientifique, qu'il a provoqué l'élimination arbitraire de certains paradigmes, emprisonné la pensée scientifique dans une épistémologie justifiant le finalisme, borné la recherche à l'étude des seuls faits compatibles avec lui, bien qu'ils constituent une censure inquisitrice limitant les champs d'investigation autant que les possibilités d'expression et de communication des chercheurs, la science n'a jamais été aussi darwinienne. Cette adhésion au dogme, volontaire ou imposée, consciente ou non, risque d'entraîner une dérive des scientifiques dans leur ensemble vers une mystique incompatible avec la nature nécessairement empirique de la science et l'idéal d'universalité qui est encore souvent le sien. Alors qu'elle constitue l'un de ses piliers porteurs, la biologie est aujourd'hui étouffée par le libéralisme darwinien. Si les scientifiques souhaitent retrouver le droit d'exercer honnêtement leur art et si notre société ne veut pas plonger dans un nouvel obscurantisme, il est impératif de poser ouvertement la question du maintien des thèses darwiniennes dans le cadre des sciences, et de la révision des règles épistémologiques en usage. [...] Nous sommes obligés de constater qu'aujourd'hui l'évolution repose avant tout sur des illusions entretenues par la rhétorique et une certaine dialectique, toutes deux soutenues par des représentations graphiques trompeuses des plus sophistiquées, voire absconses pour certaines. Il semble toutefois qu'après cent-cinquante ans d'affirmations gratuites du "fait" de l'évolution, l'endoctrinement éducatif et médiatique ne suffise plus à réprimer les doutes des jeunes chercheurs, ce qui donne de l'espoir. Pour conclure, peut-être par pure insolence vis-à-vis des autorités scientifiques et de l'inquisition darwinienne, j'emprunterai cette citation à un homme d'Église qui, à ma connaissance, n'a jamais prétendu avoir la moindre compétence en sciences : "La complexité indique précisément que, pour rendre compte de la richesse du réel il est nécessaire de recourir à une pluralité de modèles" (J.-F. Moreel, « Le darwinisme n'est pas une théorie scientifique », 2009).

L'exigence éthique de la relation éducative avec les adolescents implique de faire l'effort de comprendre ce qu'ils vivent de façon à pouvoir répondre adéquatement à leurs besoins. Dans la mesure où il ne s'agit plus d'enfants auxquels on peut demander sans avoir à justifier, l'enseignant ne bénéficie plus de la distance imputable à l'autorité. Il doit accepter de plonger dans une relation véritable dans laquelle il se dévoile, d'une certaine façon, comme être humain face à un autre être humain, car c'est ainsi qu'il peut atteindre le jeune. Ses atouts lui viennent désormais de son expérience, de sa maîtrise de la matière, mais surtout de la connaissance de l'être humain qui lui permet de saisir ce que vivent les adolescents. La seule armure possible lui vient de sa propre intégrité, du travail intérieur d'autoéducation. Bien sûr, l'enseignant peut toujours choisir de garder une position extérieure, mais alors, il devra user d'autorité, ou plutôt d'autoritarisme. Si nous laissons se creuser le fossé entre les générations, soutient Steiner, plutôt que d'aller à la rencontre des jeunes et de leur donner la nourriture dont ils ont besoin : « nous finirons par n'avoir plus d'autre issue que de donner l'ordre que telle ou telle chose se fasse. Nous compterons sur le fait que, si nous-mêmes à l'école ne pouvons plus commander, le gendarme est là, dont les gens savent qu'il est là quand ils n'obéissent pas, quand ils ne font pas ce qu'on leur a dit de faire » (Steiner 1999, p. 131).

5.5.5 Les apories

Nous avons caractérisé ce troisième septénaire comme celui de l'entrée de l'humain dans le monde. Du point de vue physique, nous en avons souligné l'expression dans la croissance des membres assurant la mobilité et la possibilité, justement, d'aller voir ailleurs. Le rythme septennal de la croissance humaine démontre bien le rapport entre la puberté et le développement des membres, comme l'explique Jos Verhulst :

La courbe (de croissance) montre deux accélérations de la croissance : la première autour de la septième année (croissance scolaire) et l'autre au début de la puberté (autour de la 14^e année pour les garçons, de la 12^e pour les filles).

L'accélération scolaire débute par le tronc, elle est suivie par celle des bras, puis par celle des jambes. L'accélération pubertaire montre un mode inverse : elle débute dans les jambes, se continue dans les bras pour atteindre enfin le tronc (Verhulst 2007, p. 93).

On comprend, dans cette description, qu'il semble y avoir une inversion du processus de croissance entre la première et la seconde accélération. C'est d'ailleurs ce que permettent de constater les études relatives aux processus de croissance, mettant en lumière un déroulement sur trois cycles de sept ans à caractères distincts :

Selon toute apparence, les proportions de l'organisme se déploient selon une direction céphalocaudale jusqu'à l'accélération scolaire de la croissance. Les impulsions débutent au niveau de la tête pour diriger ensuite leurs mouvements en direction caudale. Mais à partir du troisième septénaire, cette tendance s'inverse : le point de départ de l'ensemble des mouvements de

croissance se situe au niveau des membres, puis la croissance se poursuit en direction de la tête. Le deuxième septénaire, entre les deux accélérations de la croissance, semble être une période d'équilibre rythmique au cours de laquelle les deux tendances se disputent la prépondérance. La direction disto-proximale (ou caudo-céphalique) qui, au début, se cantonnait au niveau des membres commence, à partir de la puberté, à dominer l'ensemble des proportions de l'organisme. [...]

Les modèles de croissance céphalo-caudal (ou proximo-distal) et caudo-céphalique (ou disto-proximal) semblent donc inverser leur rôle entre le premier et le troisième septénaire, alors que le deuxième septénaire montre un caractère transitoire oscillant (Verhulst 2007, p. 95-96).

Le premier et le troisième septénaire s'inscrivent donc dans une polarité, déjà observée plus tôt non seulement dans la croissance, mais aussi, au niveau physiologique, dans la prédominance du système neurosensoriel au cours du premier septénaire, alors que le troisième se caractérise par une augmentation de la masse musculaire et du processus d'ossification. Le deuxième septénaire, dominé par le développement du système rythmique s'inscrit ici aussi comme intermédiaire. Du point de vue psychique, le deuxième septénaire représente également une phase médiane entre une étape où la pensée, le sentiment et la volonté de l'enfant ne sont pas très distincts et le troisième septénaire où la pensée, le sentiment et la volonté ont acquis une autonomie s'exprimant souvent par une certaine incohérence. Du point de vue spirituel, l'éveil de la conscience de soi du petit enfant s'exprime dans l'adoption du Je pour s'auto-identifier; il se poursuit par la traversée du voile de brume vers 9-10 ans, et le ressentir progressif de la dualité entre lui et le monde. Au courant du troisième septénaire, le vécu du dualisme atteint une dimension plus profonde qui amène l'adolescent à se questionner sur lui-même et sur le monde et à vouloir agir dans le monde à travers sa propre réalisation de lui-même.

Cette réalisation de soi repose sur la capacité de l'adolescent de trouver, sinon des réponses aux questions qu'il se pose, du moins un sens à sa propre existence et à celle du monde qui l'entoure. Elle exige également le rétablissement d'un équilibre entre ses sentiments, ses pensées et sa volonté, entre ses idéaux et ses actes. L'adolescent dispose de nouvelles facultés pour faciliter cette réalisation de soi : la pensée abstraite, l'imagination créative et la faculté de jugement. Cependant, tout cela ne se développe pas naturellement, sans aide et sans support. À cet âge, le rôle de l'école devient véritablement celui d'un intermédiaire, d'un pont, entre l'adolescent et le monde.

5.5.5.1 Le domestique et l'affranchi

La première aporie tient à ce que Paturet appelle l'« irréductible antinomie du social et de l'individuel qui fonde le processus éducatif » et s'exprime dans la tension entre « contrainte et liberté, modélisation et autonomie, conformisation et affranchissement, répression et révolte, conflit et adhésion,

enseignement et apprentissage, transmission et appropriation » (Paturet 2003, p. 56-57). À cette étape de la vie, cette aporie, dont la problématique « se situe au sein de la société humaine », prend une dimension inégalée auparavant (Paturet 2003, p. 57). En effet, nous avons vu qu'il ne semble pas possible de parler d'adolescence sans aborder la question sociale, la question de l'intégration du jeune dans la société. Les facteurs sociaux sont de plus en plus invoqués pour expliquer les problèmes des jeunes et, inversement, c'est souvent contre la société (famille-école-société) que se tournent les reproches des adolescents²⁵⁷, quand ils ne s'en prennent pas directement à eux-mêmes, comme dans le phénomène du suicide. Cependant, là encore, même si les chercheurs se tournent essentiellement vers des facteurs individuels pour tenter de comprendre le phénomène, on ne peut nier qu'il y a l'expression d'une réalité sociale dont témoigne un énoncé comme « à l'échelle internationale, peu de pays présentent un taux de mortalité par suicide plus élevé que le Québec » (Bee et Boyd 2011, p. 289).

Toutefois, la possibilité de dépasser l'aporie repose en grande partie sur ce qui précède l'adolescence. Nous avons largement souligné l'importance de ne pas inciter l'enfant à porter des jugements avant d'avoir les facultés pour le faire et aussi de ne pas lui imposer des concepts clairement définis qui ne pourront plus s'enrichir au contact de nouvelles expériences. Il faut ajouter à ces considérations celle du lien créé avec l'autre, avec l'environnement, les animaux, l'univers, etc. Le lien développé en vertu du principe fondamental de la pédagogie Waldorf consistant à rapporter tout l'enseignement à l'être humain. Le chercheur en éducation René Barbier associe cette pratique pédagogique au concept de « reliance » au sujet duquel il écrit : « la reliance pleinement vécue permet au sujet de coconstruire sa propre vie et la vie collective dans la relation avec les autres et la nature » (Chercheur collectif 2008, p. 158). Ce concept inclut la relation avec l'enseignant dont l'autorité aimante et attentive a permis à l'enfant de conserver la confiance en l'être humain et de développer un sentiment pour le beau, le bien et le vrai. Le sentiment d'être relié aux autres et à l'univers contribue au développement du sentiment de cohérence, constituant fondamental de la santé selon le point de vue de la salutogenèse présentée plus tôt. La confiance en l'être humain également est incluse dans la reliance. Certains chercheurs en santé mentale ont développé le concept de « connectivité » (*connectedness*), apparenté, nous semble-t-il, avec celui de reliance, bien qu'il ne concerne, apparemment, que les relations humaines. « Le cœur du concept est la perception par des adolescents que les adultes se préoccupent profondément d'eux, que ce soit à l'école, dans la famille, en groupes de pairs, dans le quartier ou dans la société en général » (Lindström et Eriksson 2012, p. 78). En rapport avec ce concept, des recherches auraient démontré « que le

²⁵⁷ À cet égard, la réflexion de George Steiner est intéressante quand il voit, dans la symbolique des concerts rock et des soirées *rave*, la « grande contre attaque » du son, du bruit : « le déchaînement de l'hystérie du bruit, c'est la contre-attaque contre les privilèges que nous avons eus et qui ont exclu des centaines de millions d'êtres humains » (G. Steiner et C. Ladjali, *Éloge de la transmission*, 2003, p. 85). Or, il s'agit là de manifestations issues précisément de la jeunesse.

sentiment d'être connecté à un contexte et de percevoir sa cohérence a des répercussions sur la santé des adolescents » (Lindström et Eriksson 2012, p. 78). Le sentiment de cohérence ne s'improvise pas à la puberté, il a ses racines bien avant. Il n'est pas non plus « une stratégie d'adaptation en tant que telle, mais plutôt une ressource permettant de composer avec le stress lié à des expériences de vie négative » (Lindström et Eriksson 2012, p. 37).

Si on tient compte des difficultés rencontrées à l'adolescence et abordées plus tôt, on comprend facilement l'importance et le support que peut constituer le sentiment de cohérence. D'ailleurs, Bengt Lindström et Monica Eriksson — dans un ouvrage rédigé sous l'égide du Groupe de travail de l'Union internationale de promotion de la santé et d'éducation pour la santé (UIPES) sur la salutogenèse (GTM-SAL) — écrivent :

Les données probantes contemporaines démontrent qu'un fort sentiment de cohérence protège contre l'anxiété, la dépression, l'épuisement professionnel et le désespoir. De plus, celui-ci est positivement et fortement associé à des ressources de santé telles que l'optimisme, la hardiesse, le contrôle sur sa vie et la capacité d'adaptation. Un fort sentiment de cohérence est également prédicteur d'une bonne qualité de vie, et ce, de l'enfance jusqu'à l'âge adulte (Lindström et Eriksson 2012, p. 37).

Le sentiment d'être relié, le sentiment de cohérence contribue également à se définir non pas en opposition avec l'autre, mais en tenant compte du lien entre le devenir individuel et le devenir social. Or, l'adolescence est précisément ce moment de la vie où l'être tente de se définir lui-même en rapport avec la société.

Dans un contexte éducatif Waldorf, en plus de l'enseignement imagé et de la reliance, le jeune a aussi développé sa créativité, par le travail artistique de peinture, de dessin, de modelage, de sculpture, de chant, de musique, d'eurythmie, etc. Il a appris le jeu et la transformation des couleurs dans toutes les nuances possibles, la souplesse, la fermeté et la résistance de la matière, l'harmonie des sons et des mouvements. Il a expérimenté le potentiel de métamorphose des phénomènes et sa capacité à leur donner forme. Dans tout ce qui a été apporté à l'enfant jusque là, on peut voir les fondations, les matériaux et les outils avec lesquels l'adolescent peut maintenant organiser sa demeure intérieure. Les savoirs oubliés, pour emprunter les termes de de Romilly, sont enfouis comme un trésor au fond de l'être, mais rien n'est encore fixé ou coulé dans la forme, hormis les fondations physiques et organiques, reçues à la naissance et modelées au cours des deux premiers septénaires. L'adolescent rejette d'abord la culture ambiante et s'il en reprend des aspects pour aménager son intérieur, ce sera après les avoir passés au filtre des questions : Qui suis-je? Le monde autour de moi a-t-il un sens? Quelle est ma place

dans ce monde? Comment puis-je me réaliser dans ce monde? C'est à partir des éléments de réponse qu'il construira ses plans d'une demeure ayant plus ou moins de fenêtres pour s'ouvrir sur le monde ou se retirer en soi, plus ou moins d'étages selon qu'il voudra s'en tenir au paysage connu et immédiat ou voir le monde au loin. Si on a su nourrir l'enfant d'images, de couleurs, de textures, de formes mouvantes et de sentiments, il pourra toujours les transformer et les ajuster à l'architecture de la nouvelle demeure. À la condition, pourtant, d'être présent pour le soutenir dans le développement des facultés nécessaires à la création des plans et à la construction de sa maison.

Pour dépasser l'aporie du domestique et de l'affranchi au cours du deuxième septénaire, nous écrivions qu'il fallait s'assurer que l'insertion incontournable dans la culture ne soit pas l'expression d'une clôture du jugement. C'est à l'adolescence qu'on peut en saisir l'importance, car si cette voie a été suivie, le jeune pourra plus facilement prendre la distance qu'il souhaite face à tout ce qui lui a été présenté plus tôt par l'autorité. Pour tout ce qui concerne les jugements de goût, il rejettera ce que l'autorité aimait, mais il saura encore reconnaître l'harmonie des couleurs, des formes, des voix, des sons et des mouvements. Son sentiment moral nourri par le modèle de l'autorité et intégré dans ses habitudes jaillira de lui-même dans un jugement personnel. Néanmoins, le travail important consiste à donner à l'adolescent l'occasion de se confronter au réel pour développer son jugement et sa faculté de penser, comme nous l'avons présenté plus tôt, car si les fondements sur lesquels il peut juger du beau et du bien ont déjà été déposés en lui, il doit apprendre à se servir de sa pensée pour arriver à juger de ce qui est vrai.

Le troisième septénaire, parce qu'il est le moment de la véritable entrée du jeune dans le monde, est aussi celui de sa pénétration dans la culture. Il est également le moment où, si l'éducation a été bien menée auparavant, il devient plus facile, objectivement, d'échapper à l'aporie. Le défi le plus grand repose sur l'enseignant. En effet, l'aporie définit une situation sans issue, une tension entre deux façons d'agir entre lesquelles on oscille en permanence. Entre « contrainte et liberté, modélisation et autonomie, conformisation et affranchissement, répression et révolte, conflit et adhésion, enseignement et apprentissage, transmission et appropriation », écrit Paturet, « inutile et illusoire de croire pouvoir parvenir à éliminer un des deux termes! » (Paturet 2003, p. 57) Or, au cours du troisième septénaire, l'équilibre entre ces termes est plus difficile à tenir, il faut choisir. La « contrainte », la « modélisation », la « conformisation » s'imposent plus facilement devant un être qui n'est ni libre, ni autonome, ni affranchi, et qui dépend de l'éducateur. L'adolescent n'est sans doute ni libre, ni autonome, ni affranchi, mais il y aspire et en a souvent la prétention, et surtout il ne veut pas dépendre de l'éducateur. Il ne veut plus qu'on lui dise quoi penser ni quoi faire, alors la contrainte, la modélisation, la conformisation sont

sans doute concevables, mais risquent de donner lieu à un affrontement ou à l'éloignement du jeune plutôt qu'à une quelconque éducation.

Pour dépasser l'aporie, il faut s'engager résolument dans l'option favorisant l'individualité (au sens de Steiner). À cet âge, l'enfant est déchiré intérieurement entre l'amour qui le porte vers l'autre et vers le monde et le retrait en soi, auquel contribue le vécu du poids, de la gravité, qui l'oblige à mettre sa volonté à contribution, à faire un effort pour sortir de sa torpeur. Le dualisme l'habite entièrement et cela s'exprime dans l'incohérence entre ce qu'il pense et ce qu'il réalise. Miser sur la liberté, l'autonomie, l'affranchissement nécessite donc, en premier lieu, d'éveiller l'intérêt de l'adolescent pour la matière, de nourrir son désir de connaître. Ce qui passe souvent par l'amour pour l'enseignant, mais un amour bien différent de celui du second septénaire, un amour pour la passion de l'enseignant pour sa matière. Ainsi écrit Georges Steiner : « si l'étudiant sent qu'on est un peu fou, qu'on est possédé par ce qu'on enseigne, c'est déjà le premier pas. Il ne sera pas d'accord, peut-être va-t-il se moquer, mais il écouterait. C'est ce moment miraculeux où le dialogue commence à s'établir avec une passion » (G. Steiner et Ladjali 2003, p. 95). S'il ne s'agit pas nécessairement d'amour, il faut, pour le moins, que l'enseignant inspire la confiance et le respect pour ce qu'il est et pour ses connaissances. À partir de là, il est envisageable de les amener à développer leurs facultés de penser et de juger. Cela passe par la confrontation avec les faits et avec les énigmes qui les entourent, par le questionnement, par l'invitation des élèves à poser des questions sur tout ce qui est apporté par l'enseignant, et surtout sur ce qui ne relève pas de faits objectifs. La pédagogie Waldorf est « une pédagogie de la question, de la démarche expérimentale, voulant éveiller une étincelle, susciter un étonnement, plus qu'une pédagogie de la réponse » (Chercheur collectif 2008, p. 257). C'est ainsi qu'on peut parvenir à remplacer « l'enseignement » par « l'apprentissage » et la « transmission » par « l'appropriation ». Par ailleurs, la « répression » risque d'engendrer la « révolte » plutôt que de la contrer. D'ailleurs, la révolte, en soi, n'est pas nécessairement mauvaise. Plutôt que de chercher à l'étouffer ou la réprimer, il vaut mieux amener le jeune à développer son jugement afin qu'il parvienne à la canaliser correctement. L'adolescent est beaucoup plus intransigeant que l'enfant plus jeune, il perçoit davantage les faiblesses des enseignants, il pardonne moins facilement et cherche une personne en qui il peut avoir confiance. Par conséquent, il est préférable d'éviter le jeu des « conflits » et des « adhésions » qui semble reposer sur une manipulation des sentiments; l'adolescent n'est plus dans une relation sentimentale avec l'enseignant, le voile de brune est tombé. Il est en quête de vérité et estimera d'autant plus son enseignant que celui-ci se présentera devant lui comme une personne vraie qui n'est pas là pour simplement se faire aimer, mais pour lancer des défis, pour susciter l'effort.

Ainsi l'affranchissement individuel s'avère salvateur pour la société, car seuls les êtres qui aiment le monde peuvent avoir le désir de le transformer, de l'améliorer. Seuls les êtres aimant le monde peuvent ressentir intérieurement et librement le devoir de s'investir pour le bien de l'autre. La domestication, quant à elle, résulte davantage du non-intérêt des jeunes pour le monde, pour la société, pour la culture, pour la philosophie, la politique, l'histoire, la géographie, les arts, etc.. Un non-intérêt qui maintient dans l'ignorance, isole les humains les uns des autres, individuellement ou en groupe identitaire et met un frein à la transformation. « C'est dans le secondaire que se mènent les luttes décisives contre la barbarie et le vide » écrit Georges Steiner, « je suis persuadé qu'à l'université, par certains côtés, c'est déjà trop tard » (G. Steiner et Ladjali 2003, p. 98). Or, l'étude de Mattéi sur la barbarie peut nous laisser voir à quel point Georges Steiner a raison. Dans son exploration des sources de la notion de barbarie, le détour par la Grèce amène Mattéi à écrire : « Les explosions de barbarie sont donc des conflits de l'âme qui proviennent de son enfermement en elle-même et de son refus de sortir de sa caverne, ou de son île, là où elle se condamne à l'esclavage des désirs » (Mattéi 2003, p. 61). De son incursion à Rome, il retient deux pôles de la barbarie : le pôle de la « violence », de la « destruction » et le pôle « de la sensualité, de la faiblesse et de la corruption » (Mattéi 2003, p. 70). Or, l'adolescence est précisément ce moment où l'être doit apprivoiser le monde pour sortir de son enfermement ; où l'éducateur doit faire en sorte de lui ouvrir le monde pour ne pas que le jeune s'y sente étranger et qu'il réagisse par la violence ou par le replis sur soi dans la quête incessante des plaisirs. C'est par l'éducation que l'adolescent peut être initié au monde et aux trésors de l'humanité et découvrir les possibles chemins de réalisation de soi et de dépassement de son petit univers, les chemins de l'excellence. Or, écrit Mattéi en reprenant le terme goethéen, « qu'est-ce que la barbarie, sinon la méconnaissance de l'excellence? » (Mattéi 2003, p. 75)

5.5.5.2 Insociable sociabilité

Les apories se recoupent toutes d'une certaine façon, et ici encore, la reliance et l'intérêt pour le monde contribuent à nourrir la sociabilité des jeunes et leur désir d'engagement social. En outre, ici aussi la possibilité de dépasser l'aporie repose en grande partie sur le travail effectué auparavant, sur l'éveil, précisément, des vertus de reconnaissance (gratitude) et d'amour pour le monde. Ce qui signifie que pour dépasser l'aporie, il n'est pas possible de demeurer dans le schéma proposé par Kant et auquel réfère Paturet. En effet, pour Kant, bien que l'homme possède les deux tendances, c'est son insociabilité, son égoïsme, qui, en le conduisant à la confrontation et la résistance avec les autres, l'amène à développer ses talents et à parvenir à évoluer et atteindre avec les autres un état social moral.

C'est cette résistance qui excite alors toutes les forces de l'homme, qui le conduit à triompher de son penchant à la paresse et, mu par l'ambition, la soif de dominer ou de posséder, à se tailler une place parmi ses compagnons, qu'il ne peut souffrir, mais dont il ne peut non plus se passer. C'est à ce moment qu'ont lieu les premiers pas de l'inculture à la culture, culture qui repose sur la valeur

intrinsèque de l'homme [c'est-à-dire] sur sa valeur sociale. C'est alors que les talents se développent peu à peu, que le goût se forme, et que, par un progrès continu des Lumières, commence à s'établir un mode de pensée qui peut, avec le temps, transformer la grossière disposition au discernement moral en principes pratiques déterminés, et ainsi transformer enfin un accord pathologiquement arraché pour [former] la société en un tout moral. Sans cette insociabilité, attribut, il est vrai, en lui-même fort peu aimable, d'où provient cette résistance que chacun doit nécessairement rencontrer dans ses prétentions égoïstes, tous les talents resteraient cachés dans leurs germes pour l'éternité, dans une vie de bergers d'Arcadie, dans la parfaite concorde, la tempérance et l'amour réciproque (Kant 1784, p. 9).

Selon la conception steinerienne, il n'est pas envisageable de considérer des instincts primaires et égoïstes comme la source de l'épanouissement et du sens moral alors que la bonté de l'homme le garderait dans l'apathie. Au contraire, l'amour est le véritable moteur de l'humain. Que l'égoïsme ou la confrontation aient un effet dynamisant n'est sans doute pas contestable. On peut y voir la manifestation d'un amour primitif qui ne s'applique qu'à soi-même. Nous voyons régulièrement, dans la réalité quotidienne, le talent et l'intelligence mis au service de l'égoïsme et stimulés par lui. Toute notre société repose d'ailleurs sur le principe de compétition et de confrontation, et produit de nombreux talents, mais il est douteux que l'égoïsme, la confrontation et la compétition puissent conduire à une vie sociale morale et harmonieuse. On peut aussi douter qu'il conduise l'individu égoïste lui-même, à un réel épanouissement. C'est ce que les sagesse anciennes énonçaient déjà, comme cet écrit du maître bouddhiste indien du VII^e siècle cité par Ricard :

Tous les bonheurs du monde viennent
De la recherche du bonheur d'autrui;
Toutes les souffrances du monde viennent
De la recherche de son propre bonheur.

À quoi bon en dire davantage?
Comparez seulement l'être puéril
Qui agit dans son propre intérêt
Et le sage qui œuvre au bien des autres! (Ricard 2013, p. 89)

L'amour de soi-même, l'égoïsme, doit déborder jusqu'à atteindre l'autre pour qu'on puisse atteindre le « tout moral » dont parle Kant. Par conséquent, ce qui est en jeu dans cette aporie, à cette étape de la vie où déjà la reconnaissance et l'amour général sont présents, c'est la capacité de voir l'autre non comme « opposant » ou « résistant » à mes desseins égoïstes, comme le suggère Kant, mais comme celui auquel je suis redevable dans ma vie quotidienne et dont ma propre évolution, ma propre réalisation et mon propre dépassement personnel dépendent. C'est donc la capacité de donner une certaine consistance à l'amour général, à lui associer des représentations plus claires.

C'est dans cet esprit, notamment, que Steiner accorde de l'importance à la connaissance de ce que nous avons appelé le monde artificiel, celui des créations humaines qui font partie de notre quotidien. En initiant les adolescents à l'origine, à la fabrication, au fonctionnement et surtout au créateur de ces objets, non seulement ils développent une meilleure compréhension du monde dans lequel ils vivent, mais ils saisissent la part de l'humain, de l'autre, dans tout ce qui les entoure et oriente beaucoup de leurs gestes machinaux. Les objets usuels dont on a l'impression qu'ils ont toujours existé reprennent leur place comme résultant d'une histoire dans laquelle les humains ont dû être attentif aux besoins des autres et mettre ensemble leurs talents et leur créativité. Les stages auxquels les jeunes participent contribuent également à cette socialisation, à cette clarification du sens de l'amour. Le premier stage, dans lequel le jeune est présent auprès de personnes handicapées ou ayant besoin de soins, peut lui offrir l'occasion de ressentir qu'il est le premier bénéficiaire de l'amour donné à l'autre par le soin qu'il lui apporte, que l'amour n'est jamais à sens unique, même si on le prodigue à quelqu'un qui ne le rend pas. L'élève pourrait aussi, grâce à cette expérience, ressentir l'altruisme comme une véritable rencontre avec lui-même, comme le suggère le philosophe Michel Terestchenko, qui y voit :

Une relation bienveillante avec autrui qui résulte de la présence à soi, de la fidélité à soi, de l'obligation, éprouvée au plus intime de soi, d'accorder ses actes avec ses convictions (philosophiques, éthiques ou religieuses) en même temps qu'avec ses sentiments (d'empathie ou de compassion), et parfois même, plus simplement encore, d'agir en accord avec l'image de soi, indépendamment de tout regard ou jugement d'autrui, de tout désir social de reconnaissance (cité dans Ricard 2013, p. 95).

Dans le second stage, en milieu industriel ou en entreprise, le jeune peut prendre conscience de l'interdépendance de chacun dans la réalisation du travail et de l'impact de l'erreur, du retard ou du manquement d'une seule personne sur l'ensemble de la production ou du service. Enfin, de même qu'au cours du deuxième septénaire, les élèves participent à des activités de groupes dans lesquelles ils doivent trouver leur juste place en harmonie avec les autres, comme en eurhythmie, dans la chorale, dans l'orchestre. Au cours de la dernière année, les élèves d'une même classe auront aussi l'occasion de travailler tous ensemble à la création d'une œuvre collective dont ils sont entièrement responsables. Cette expérience permet de réaliser comment la mise en commun des talents de chacun à toutes les étapes du processus, y compris dans la résolution des conflits potentiels, peut atteindre des résultats incomparables. La fierté qui en résulte prend en compte les obstacles et les épreuves sociales qui ont dû être surmontés. Au cours de toutes ces années d'école où les élèves ont, presque quotidiennement, participé à des activités artistiques communes, il se développe un véritable sens de la solidarité et une amitié durable qui ne pourrait jamais être atteinte avec une simple incitation au travail d'équipe. L'intérêt de l'œuvre d'art collective telle qu'une présentation d'eurhythmie, un concert choral ou d'orchestre ou une pièce de théâtre, vient du fait que l'œuvre elle-même impose son exigence et signifie d'elle-même l'interdépendance de chacun et l'importance de tenir sa place et d'y rester. Ce qui n'est pas

le cas d'un travail d'équipe de nature intellectuelle, où la tension s'installe plus facilement entre les plus rapides et les plus lents, les plus et moins intelligents, les plus et moins travaillants, tout en étant plus difficile à résorber, car ce n'est plus l'œuvre qui impose ses exigences, mais la conception individuelle. C'est pourquoi il est plus difficile de développer la sociabilité à l'école par des travaux d'équipe ou par des discussions que par des créations artistiques.

5.5.5.3 Identité ipséité

Cette aporie prend une signification particulière au cours du troisième septénaire en raison de l'organisation même de l'enseignement. En effet, à l'école primaire, qui correspond à peu près au premier septénaire, les enseignants accompagnent généralement leurs élèves toute la journée, sauf pour quelques cours offerts par des spécialistes. Au secondaire, les cours sont généralement donnés par des spécialistes différents dans chaque matière et comme les élèves sont plus nombreux et que les enseignants ont plusieurs classes à voir, l'anonymat est plus fréquent. Les élèves sont à l'âge de la quête identitaire, *ipséitaire* devrions-nous dire pour adopter le terme de Paturet, mais perdus dans la masse des élèves, ils deviennent un numéro ou un élève parmi les autres pour les enseignants. Ce sont souvent les élèves ayant le plus de difficultés ou ayant des troubles de comportement qui se font connaître plus rapidement alors que les autres peuvent passer relativement inaperçus. On peut comprendre le défi, pour un enseignant, de se positionner, pour dépasser cette aporie, « comme sujet vis-à-vis du mystère d'un autre sujet » (Paturet 2003, p. 62).

Dans les écoles Waldorf, ce n'est qu'à partir de la 9^e classe, soit à partir de 14 ans environ que l'éducateur ne suit plus sa classe et que l'enseignement est prodigué par des spécialistes. Néanmoins, comme sans doute dans les autres écoles, il y a une tutrice ou un tuteur pour chaque classe. Les écoles sont généralement plus petites que les polyvalentes québécoises, les enseignants ont donc moins d'étudiants à rencontrer. Par ailleurs, le fonctionnement par période, c'est-à-dire le fait que la matière principale soit enseignée tous les jours durant quelques semaines, favorise la rencontre humaine. Il y a aussi une tradition d'accueil des élèves qui s'applique aussi bien aux enfants de maternelle qu'aux plus vieux et qui consiste à les recevoir chaque jour par une poignée de main accompagnée d'un échange de regards, entre l'élève et l'enseignant, et d'un bonjour. Ainsi, le lien est recréé à chaque rencontre, et l'enseignant peut sentir l'état d'esprit des élèves, et ceux-ci n'ont pas le sentiment d'être des numéros²⁵⁸.

²⁵⁸ Cette impression d'être un numéro est fréquemment rapportée par les anciens élèves des écoles Waldorf, quand ils transfèrent à l'école régulière. La recherche-action le mentionne, ainsi que le témoignage d'un étudiant s'avouant "étonné de la rivalité" entre les élèves dans les écoles régulières, qu'il compare à son expérience à l'école Waldorf où il appréciait "la notion de respect

Il y a là une forme de reconnaissance mutuelle, de respect de la relation humaine qui unit l'enseignant avec chacun des élèves et la possibilité pour l'enseignant d'entrer en contact avec l'être, avec l'ipséité. Le Je, disions-nous plus tôt, se manifeste dans la durée. Or ce contact quotidien permet à l'enseignant de percevoir la différence entre l'attitude habituelle de l'étudiant et ce qui relève de l'accidentel.

Pour dépasser l'aporie, et faire en sorte de se positionner devant l'être plutôt que devant son identité sociale, il faut que s'établisse une relation véritable, et c'est précisément ce que recommande Steiner aux enseignants. C'est-à-dire que l'enseignant n'est pas simplement un professionnel qui est là pour faire un travail, il est un être humain et sa façon de se présenter devant les étudiants et d'entrer en relation avec eux dévoile une part de son être. C'était déjà le cas plus tôt, mais avec les adolescents, il est plus difficile d'échapper au jugement, il faut donc être plus solide intérieurement. « Les élèves attendent que le professeur s'expose, qu'il parle de lui et à sa manière. Ils cherchent si leurs professeurs sont cohérents. Ils ont besoin de ça » (Chercheur collectif 2008, p. 84).

Cela exige de leur part une grande honnêteté et une ouverture à accueillir l'adolescent dans ses excès en gardant à l'esprit ce qu'il y a derrière l'apparence. Par ailleurs, le souci d'impliquer les élèves dans un questionnement, de les inviter à entrer en dialogue ou en conversation de classe sur des sujets relatifs à la matière permet aussi cette rencontre avec l'ipséité. Car à cet âge, c'est sous forme de questions que s'exprime le Je. Cette relation véritable et une attention consciente à l'enfant sont importantes pour le soutenir dans la saisie de lui-même, pour l'aider à donner un sens à sa vie et à trouver sa façon de se réaliser. « Et cela, effectivement, ne se fait pas tout seul », précise Jacques Montaux : « Car, quelles que soient les qualités que porte en lui un être humain, ces qualités sont toujours à conquérir, à travailler, à saisir; et nous sommes là pour aider l'enfant à travailler de telle façon qu'il puisse se saisir de ses facultés propres, qu'il puisse les développer pour qu'elles deviennent fructueuses » (Montaux 2001, p. 94). Le travail individuel exprime toujours une part de l'être qui aide à entrer en lien avec lui, dans toutes les matières, mais de façon particulière dans les arts. La peinture, le modelage, la sculpture, parfois aussi les travaux manuels, inscrivent l'élève dans un processus de création qui est en même temps expression de l'être profond, de l'ipséité. L'enseignant peut accompagner l'étudiant dans sa démarche sans intervenir dans sa liberté, mais en l'initiant aux potentialités du médium et aux techniques qu'il peut employer pour parvenir à son objectif et en l'invitant au dépassement.

qui conduit à prendre en considération son voisin, son prochain" (Chercheur collectif, *Art et spiritualité dans la pédagogie Steiner-Waldorf, une recherche-action*, 2008, p. 183).

Par ailleurs, en polarité avec la production collective artistique, au cours de la dernière année d'école, l'étudiant consacre une grande partie de son temps à la création d'un travail personnel, souvent appelé son chef-d'œuvre. Voici ce que Marlis Krichewsky écrit à ce sujet :

Ce qui caractérise le chef-d'œuvre, c'est qu'il rend visible ou audible pour toute la communauté scolaire que l'élève individuel est maintenant capable de concevoir et réaliser jusqu'au bout un projet singulier. Il répond de la qualité de ce projet qui peut être un objet créé, une action, un évènement, une maquette, un écrit, etc. ; les possibilités sont quasi illimitées. Il y a des élèves qui ont conçu des machines, des logiciels, sculpté des statues ou fabriqué un meuble d'art, écrit et interprété une œuvre musicale, conçu et monté un spectacle, mené une action sociale, mis en place une monnaie locale, créé une entreprise ou mis en œuvre une petite recherche scientifique. Ils ont un an pour la réalisation de leur projet et les professeurs, parents, mais aussi toutes les personnes qu'ils peuvent mobiliser, deviennent potentiellement des personnes ressources. L'adulte accompagne l'élève dans cette aventure en fonction des besoins. Comme dans le compagnonnage, le chef-d'œuvre n'est pas seulement une preuve comme un examen, mais aussi une mise en pratique et en lien de tout ce que l'élève a pu développer comme compétences tout au long de sa scolarité. C'est souvent une épreuve, un processus difficile avec des hauts et des bas (tiré de Chercheur collectif 2008, p. 197).

Avoir la possibilité, en contexte scolaire, de consacrer une année à la création d'une œuvre personnelle, avec le soutien avisé des adultes, constitue certainement une façon d'échapper à l'aporie de l'identité et l'ipséité, car ici, c'est l'étudiant qui fixe l'objectif et ce qui s'exprime est tout à fait singulier, et c'est à ses propres forces et ses propres faiblesses qu'il est confronté. À ce sujet, Montaux raconte l'histoire d'un jeune très talentueux du point de vue artistique, mais ayant toujours eu des difficultés avec tout ce qui concerne la pensée un peu abstraite, même la plus élémentaire. À l'âge de réaliser son chef-d'œuvre, il décide de fabriquer un bureau avec un dessus en marqueterie.

Quand Ludovic a décidé de faire ce bureau, le professeur de bois lui a demandé de faire un plan avec des cotes, chose extrêmement délicate pour lui. Le professeur de mathématiques, sciemment, l'a laissé dessiner ses plans avec des tas d'erreurs. Ludovic a coupé ses pièces de bois, qui reproduisaient les erreurs du plan, et quand il a vu que ces pièces ne pouvaient pas s'assembler, il a vécu un moment très difficile. Mais sa volonté de réaliser ce bureau était plus forte que tout. Il a donc demandé à son professeur de mathématiques de lui donner des cours supplémentaires. Il a travaillé jusqu'à être certain de pouvoir dessiner ses cotes avec suffisamment de précision. Il y est arrivé! [...] Ludovic est devenu ébéniste : il est aujourd'hui à son compte et réalise des meubles magnifiques. Et il est à présent capable de gérer sa petite entreprise, de dessiner ses meubles, de faire sa comptabilité, etc. (Montaux 2001, p. 94).

On comprend ici que s'intéresser à l'être de l'adolescent, à son ipséité, ne veut pas dire le laisser faire simplement ce qui lui tient à cœur. Il s'agit également de l'inciter à cultiver certaines aptitudes et peut-être certains aspects de sa personnalité pour en faire un être un peu plus équilibré. L'exemple expose le cas d'un artiste faible en mathématiques, mais dans le cas d'un jeune très éveillé intellectuellement, le travail artistique offre un contrepois intéressant à un développement qui serait, lui-aussi, trop unilatéral si l'enseignement se limitait aux matières académiques.

5.5.5.4 La personne et la catégorie

Dans cette aporie, l'enjeu vient du risque d'oublier la personne « avec son histoire propre et sa singularité existentielle » derrière la catégorie (Paturet 2003, p. 65). Dans le contexte scolaire, écrit Paturet :

Cette aporie donne lieu à des attitudes différentes parmi les membres du corps enseignant : le professeur considère que sa fonction est de transmettre le savoir et non de se préoccuper de la vie des enfants (intra ou extrascolaire), ou bien le professeur se perçoit comme un homme ou une femme à la rencontre d'autres personnes, cette rencontre étant essentielle à la transmission des savoirs et l'éducation étant analysée comme première par rapport à la fonction de transmission des connaissances (Paturet 2003, p. 64-65).

Dans le second cas, on comprend que l'enseignant dépasse l'aporie, car comme l'écrit ailleurs Paturet, il « s'efforce de prendre en compte à la fois la personne et la catégorie sans abandonner un des membres de l'aporie » (Paturet 2003, p. 64-65). Dans la proposition de Steiner, l'attitude de l'enseignant s'apparente à cela, avec en prime la considération que l'éducation ne consiste pas simplement à « transmettre des savoirs », mais à s'appuyer sur eux pour amener l'élève à s'autoéduquer. Les connaissances ne perdent donc pas de leur importance, elles constituent un moyen, un outil pour entrer en communication avec l'adolescent et lui montrer la voie pour répondre à ses questions. Les considérations relatives à l'aporie précédente, sur l'identité et l'ipséité, s'ajoutent ici pour démontrer le dépassement de l'aporie de la catégorie et de la personne.

On peut également ajouter, comme ingrédient de résolution de cette aporie, l'enseignement indifférencié selon les sexes. Le fait de ne pas séparer garçons et filles, de leur proposer les mêmes activités, qu'il s'agisse de tricot ou de mécanique, contribue à transgresser les catégories et aussi à initier les unes et les autres à des domaines encore, de nos jours, largement différenciés sexuellement. Il est important, selon Steiner, de procéder ainsi dès le jeune âge, pour que « durant tout le temps qui suivra, l'homme ne soit pas unilatéral, et la femme non plus » (Steiner 1988a, p. 327). Steiner souhaitait même aller plus loin encore, car il estimait qu'il faudrait pouvoir s'adresser aux filles et aux garçons d'un point de vue tantôt féminin et tantôt masculin. Or, tous les livres, déplore-t-il, empruntent une vision masculine : « toute notre civilisation extérieure a [...] un caractère unilatéralement masculin, l'histoire, l'histoire des civilisations, l'anthropologie, tout a un caractère unilatéralement masculin » (Steiner 1988a, p. 329). Quand Steiner distingue ici le féminin et le masculin, il faut l'entendre, certes comme une réalité physiologique et psychologique, mais en conservant une ouverture pour toutes les nuances possibles. Pour lui, une approche masculine a un caractère épiméthéen alors qu'une approche féminine est plutôt de type prométhéen. « Nous ne pourrions avoir une action juste pour la vie sociale que si à l'histoire épiméthéenne, qui de nos jours est quasiment la seule et unique dont nous disposons, nous ajoutons celle qui est écrite par Prométhée » (Steiner 1988a, p. 334).

Néanmoins, une remarque s'impose ici sur l'importance de ne pas effacer simplement la catégorie et mettre sur le même plan les élèves et les enseignants. En dépit de l'importance d'établir une relation ouverte et véritable, nous avons souligné largement la responsabilité des adultes quant à l'introduction des jeunes dans la société. Cette responsabilité relève précisément de l'existence d'une différence catégorielle entre l'adulte et l'adolescent, entre l'enseignant et l'étudiant, et il ne s'agit pas de la gommer. De nos jours, nous l'avons souligné à plusieurs reprises, en accord avec Arendt, la tendance, du côté des éducateurs, est plutôt d'abdiquer de leurs responsabilités quant à l'introduction des enfants dans la société. Cela vient souvent avec une tendance à vouloir demeurer jeune, à s'efforcer à paraître jeune. Steiner observait déjà ce genre d'attitude à son époque, il remarquait la difficulté de vieillir :

On ne sait pas comment faire entrer son psychisme, sa spiritualité dans le corps qui s'est transformé au cours de l'existence. On fait entrer dans ce vieux corps ce que l'on a déjà fait quand on était enfant ou du moins adolescent. Et cela ne peut y tenir, les vêtements corporels ne vont pas. Et quand les jeunes arrivent, ce n'est pas qu'on ne les comprend pas parce qu'on est devenu trop âgé, mais au contraire on ne comprend pas les jeunes parce qu'on n'est pas entré dans l'âge mûr, pour devenir par là même plus sages (Steiner 1998a, p. 72-73).

Or, ce dont les jeunes ont besoin, c'est de véritables adultes et non d'adolescents dans des corps de vieux. Ils ont besoin de percevoir que les vieux ont profité de leur expérience de vie pour avancer, pour aller plus loin dans leur compréhension du monde et de la vie, pour réellement arriver à une certaine maturité. « Les jeunes veulent que les vieux soient vraiment vieux » (Steiner 1998a, p. 73). Si les vieux n'ont pas changé depuis leur jeunesse, comment les adolescents peuvent-ils espérer trouver un jour des réponses à leurs questions? Cette question n'a jamais été aussi brûlante qu'aujourd'hui, alors que notre époque carbure au culte de la jeunesse éternelle.

5.5.5.5 Rupture et continuité

Pour présenter cette aporie, Paturet réfère au mythe de la caverne de Platon :

Les hommes de la caverne de Platon sont comparables à nos contemporains. Le théâtre d'ombres qui représente le monde sensible renvoie à un au-dehors, à une transcendance, à une autre réalité effective : celle des essences intelligibles au principe desquelles culmine l'idée de Bien (Soleil de l'allégorie), source de toute réalité, inconditionné absolu. Le passage de « la libération » du prisonnier, sa montée progressive hors de la caverne et enfin le nécessaire retour signifient que tout acte éducatif passe obligatoirement par une rupture, souvent douloureuse et violente, mais ce retour est indispensable parce que l'homme ne peut échapper à sa condition d'être social (Paturet 2003, p. 65-66).

Dans cette allégorie, explique Paturet, Platon utilise la métaphore de la lumière et des ténèbres pour illustrer comment la connaissance est une forme de libération du joug de l'ignorance et de la croyance. L'éducation consiste à « orienter l'âme vers la lumière », à l'amener à transformer son regard de façon à

se détourner des habitudes et de la facilité qui l'amènent à prendre les ombres, que sont « l'opinion, les stéréotypes et l'a priori », pour la vérité alors qu'elles l'enferment « dans sa propre prison » et limitent son horizon « au monde immédiat » (Paturet 2003, p. 66). Bien que l'âme « désire spontanément la vérité », l'ascension vers la connaissance ne se fait pas sans effort, mais nécessite une certaine violence pour forcer l'être à « détacher son regard » de l'horizon habituel, à « vivre une première expérience critique, à en supporter la douleur et la souffrance, à dépasser la nostalgie des croyances collectives et rassurantes et à perdre, éventuellement, ses amitiés » (Paturet 2003, p. 66-67). Cependant, poursuit Paturet, les savoirs supérieurs acquis au cours de l'ascension ne nient pas les savoirs antérieurs, mais les relativisent. « Le savoir, en ce sens, n'est pas, pour Platon, cumulatif ni correctif, mais plutôt rétrospectif, car il réorganise les moments antérieurs » (Paturet 2003, p. 67). L'ascension progressive indique une distanciation libératrice du milieu immédiat au cours de laquelle les savoirs sont réorganisés en vertu des nouvelles perspectives offertes tout au long du trajet. « L'ordre de la connaissance est donc l'inverse de l'ordre des réalités, car la connaissance commence là où la chute ontologique s'arrête. L'ascension de la connaissance est par conséquent une ascèse pour la maîtrise du corps et des instincts » (Paturet 2003, p. 67).

L'éducateur, dans un tel contexte, doit déjà s'être libéré du milieu immédiat et de l'opinion, mais il doit aussi démontrer une certaine habileté, « faire preuve de prudence, de ruse, voire de duplicité » pour réussir à libérer les prisonniers de leurs chaînes, car ils s'y refusent et, après avoir accepté, « après avoir fait rupture, ils peuvent s'imaginer pouvoir quitter ce monde et vivre *ailleurs* » (Paturet 2003, p. 67). En tant qu'ancien prisonnier, l'éducateur doit avoir réussi à s'imprégner suffisamment de ses nouvelles connaissances pour être en mesure de les partager avec ses concitoyens de façon à ce qu'ils puissent les recevoir. Dans le mythe de Platon, on voit bien le risque du rejet que cela implique. « La rupture, en effet, en matière éducative, ne peut pas être uniquement dans l'ordre individuel de la connaissance, elle l'est aussi pour l'homme en tant qu'être social » (Paturet 2003, p. 67-68). Paturet présente la maïeutique de Socrate comme une façon de faire passer de l'opinion à la science sans imposer une conception, sans forcer quoi que ce soit. Car, comme le soutient Reboul :

Une rupture forcée ne peut aboutir qu'à l'échec ou à l'endoctrinement. [...] Si, en effet, il existe une éducation, c'est parce que personne ne va directement de son expérience à la science; parce qu'apprendre n'est pas, ou pas seulement, faire ce qui intéresse (*continuité*), mais s'intéresser à ce qui, au départ, ne vous concerne pas (*rupture*), parce que l'enfant n'est pas à l'école pour recevoir la solution de ses problèmes (*continuité*), mais pour apprendre à s'en poser d'autres (*rupture*), des problèmes d'homme (cité dans Paturet 2003, p. 68).

Déjà, dans la remarque de Reboul, on perçoit une distance avec le mythe de Platon, car il exclut le recours à la force pour inciter à la rupture. Paturet suggère la prudence, la ruse, la duplicité. La ruse que

propose Steiner, si on peut parler ainsi, repose sur l'amour et le plaisir. En effet, au cours du deuxième septénaire, c'est par l'amour de l'autorité que le jeune enfant accepte de faire ce qui lui est demandé et c'est par le plaisir du travail artistique qu'il s'engage dans l'effort et dans la douleur. Car, nous l'avons précisé plus tôt, il peut être souffrant et il est à coup sûr très exigeant pour les enfants de dessiner de belles formes, de maîtriser les gestes et le dosage des couleurs pour peindre une belle aquarelle, de s'engager, en eurythmie, dans un mouvement collectif impliquant à la fois l'équilibre la précision, de pratiquer quotidiennement un instrument de musique, de devoir défaire et recommencer un tricot dont une maille s'est échappée, etc. Le désir de parvenir à la beauté dans la création artistique et dans la production de travaux manuels engage l'enfant dans l'effort et la présence à ce qui constitue un véritable travail. La rupture se fait dans le transfert du plaisir, éprouvé auparavant dans le jeu, vers le travail artistique.

Par ailleurs, pour qu'un savoir puisse conserver sa valeur, ne pas exiger une correction, afin d'être réorganisé plus tard selon de nouvelles perspectives incluant des dimensions plus vastes, il ne doit pas être figé, définitif. C'est la raison pour laquelle l'éducateur doit déjà s'être détaché du monde immédiat, s'être distancié et avoir lui-même réorganisé son savoir selon une perspective plus large. Il doit être en mesure de présenter ce monde immédiat sans s'en tenir aux contours trop nets, qui ne sont que les ombres des choses et auxquelles il est facile de s'attacher « parce qu'elles contiennent de l'être, mais elles ne sont pas la totalité de l'être, elles n'en sont qu'une partie » (Paturet 2003, p. 66). Pour ne pas que les enfants s'attachent à ces ombres gisant dans les définitions, il faut ouvrir, dès le départ, vers d'autres dimensions, et c'est ce que permet l'éducation esthétique et l'enseignement par l'image. Chaque fois qu'un nouveau point de vue est apporté, l'image s'enrichit, mais la rupture se fait en douceur, car elle n'est qu'élargissement. On peut regarder une plante du point de vue de sa forme, de sa couleur, de son rapport à la terre, à la géographie, à la température, à la lumière, à l'eau, de la saison à laquelle elle pousse et elle fleurit, de son ordre d'apparition dans l'évolution, de son usage, s'il y a lieu, dans l'alimentation humaine ou animale ou du point de vue médical, etc. Chaque fois, on ne fait qu'élargir la perspective.

Aujourd'hui vous entendez continuellement les gens dire : « C'est mon point de vue ». Chacun a un point de vue. Comme si le point de vue que l'on adopte avait de l'importance! Le point de vue, dans la vie de l'Esprit, est aussi momentané que dans la vie physique. Hier j'étais à Dornach, aujourd'hui je suis ici à Stuttgart. Cela fait deux points de vue dans la vie physique. Ce qui importe, c'est qu'on ait une volonté saine et un cœur sain pour pouvoir observer le monde de tous les points de vue différents! (Steiner 1989a, p. 18-19)

Quand la perspective est bien vaste, qu'on a fait le tour des points de vue, on peut approfondir et s'interroger sur la nature de la plante, sur ce qui préside à l'expression de ce qui est perceptible dans le monde immédiat.

Les ruptures dans le chemin de la connaissance ne sont pas liées seulement à ce qui est enseigné, mais davantage à l'éveil de la conscience. Quand le prisonnier avance vers la lumière, ce ne sont pas les objets autour de lui qui changent, mais son regard qui bénéficie de plus en plus de clarté à mesure qu'il s'en approche. C'est pourquoi la mémoire est si importante. Et c'est pourquoi il est si important de la nourrir le plus possible d'images riches et variées. En effet, ce qui a été enfoui dans le « trésor des savoirs oubliés », ce sont souvent ces objets dont nous ne voyions que l'ombre et qui, dans l'ascension vers la lumière, apparaissent avec plus de transparence. Nous avons souligné l'insistance de Steiner en faveur d'un enseignement ne se limitant pas à ce que l'enfant est susceptible de comprendre tout de suite avec sa raison. L'enfant a appris à parler sans connaître les règles de grammaire ni les termes abstraits qu'il utilise pourtant, de même il pourra comprendre plus tard le sens des poèmes, mythes, légendes, histoires, récits littéraires, inaccessible aujourd'hui à sa raison. Son homonyme, Georges Steiner, s'accorde avec Rudolf Steiner :

L'horreur de notre enseignement, de sa fausse réalité – un réalisme brutal et faux, c'est d'amoindrir les rêves de l'enfant. Au lieu de faire plus que l'enfant ne comprend, il faut toujours aller un peu plus loin, il faut que l'enfant tende le bras et la main pour essayer de capter la balle, même si ça le dépasse. C'est alors que commence la grande joie, lorsqu'on se dit : « Je n'ai pas encore compris, mais je vais comprendre. Je n'ai pas encore rêvé, mais je vais rêver. Je n'ai pas encore joué de ça, mais je vais en jouir. En nivelant, en faisant une fausse démocratie de la médiocrité, on tue chez l'enfant la possibilité d'outrepasser ses limites sociales, domestiques, personnelles et même physiques. » (Georges Steiner et Ladjali 2003, p. 98-99).

C'est l'existence même de ce qui dépasse la compréhension immédiate, dans les images créées, qui permet de prendre conscience de l'ascension, de réaliser que ce qui nous était incompréhensible hier devient tout à coup évident. Les trésors enfouis dans notre mémoire sont le sol sur lequel poser nos pas et si nous ne les avons pas, tout paraîtrait dans une éternelle nouveauté et, plutôt que de mesurer le chemin parcouru, nous aurions le sentiment d'être ailleurs, dans un autre monde. Ainsi, toutes les images déposées en l'enfant au cours du second septénaire constituent un savoir qui doit, éventuellement se transformer en connaissance. C'est avec l'éveil de la pensée abstraite, à la puberté qu'arrive le moment où on peut commencer à puiser dans ce trésor. Trésor qu'il faut néanmoins continuer à nourrir en gardant à l'esprit que la compréhension s'approfondit tout au long de la vie. Ce qui compte, comme l'écrit Céline Ladjali, « c'est l'étonnement, l'espèce de transe qui nous prend quand on est mis en contact avec l'étrange et le merveilleux. [...] Ce n'est pas grave s'ils sont dépassés par le niveau des textes. On est tous dépassés par Dante, par Baudelaire » (G. Steiner et Ladjali 2003, p. 99).

L'éducateur peut alors se transformer en successeur de Socrate en confrontant l'étudiant à des faits, à des œuvres, à des phénomènes et à des êtres présentés de tous les points de vue possibles, afin de l'amener à réviser son opinion avant d'émettre un jugement. Là encore, la ruse ne relève jamais de la force, mais de l'intérêt, de l'enthousiasme, de la passion pour la connaissance dont l'enseignant est imprégné et qu'il doit transmettre aux étudiants. La rupture ne doit pas passer par la force, mais plutôt par l'enthousiasme et l'intérêt qui fait émerger les questions, dont plusieurs ne trouveront de réponses que bien plus tard. Ainsi la dynamique de l'apprentissage ne trouve pas de fin, mais elle ouvre sur une quête à poursuivre. En fait, l'aporie de la rupture et la continuité ne réclame pas d'être dépassée, mais, comme l'écrit Paturet, de placer « l'acte éducatif dans une dynamique permanente [...] qui empêche l'enfermement dans l'identique de la continuité et évite la fuite dans l'endoctrinement ou dans l'ailleurs d'un autre monde » (Paturet 2003, p. 68). La continuité est importante, car elle sert de fondements, mais il ne faut pas s'y endormir, et la rupture l'est tout autant, à la condition qu'elle garde un lien avec ses racines. Ce sont les trésors enfouis, les points de vue multiples retardant le jugement et les questions soulevées qui perpétuent le mouvement et empêche l'enfermement dans l'identique et la fuite dans l'endoctrinement ou dans l'ailleurs. Car l'autoéducation, la transformation du regard ne doivent pas se terminer avec l'école. C'est toute la vie que se poursuit l'ascension vers la lumière. L'école est là pour en offrir les fondements.

5.5.5.6 Universel et particulier

Paturet situe l'origine de cette aporie dans le constat fait par Charles Hadji du « déclin de l'idée de nature humaine », qui l'aurait conduit à rechercher ce qui pourrait constituer des « universaux anthropologiques » (Paturet 2003, p. 69). Ces universaux, il les repère dans « l'habileté langagière », soit la capacité pour l'humain d'apprendre n'importe quelle langue; dans « le pouvoir d'apprendre et de comprendre », c'est à dire de « donner sens, interpréter les événements, les situations de sa vie personnelle et sociale »; et dans « l'agir comme dimension commune à l'ensemble des hommes pour transformer le monde » (Paturet 2003, p. 69). Ainsi, poursuit Paturet, « l'universel en l'homme serait cette “structure des possibles” » qui ne peut se réaliser « en dehors d'une communauté humaine historiquement et spatialement déterminée » (Paturet 2003, p. 69). De cette « inscription » des universaux dans « une humanité particulière » vient le risque d'être « aveugle à l'idée d'humanité universelle, dans la mesure même où elle insère l'individu dans des manières qui lui semblent “naturelles” » (Paturet 2003, p. 69-70).

Pour illustrer son propos, Paturet réfère à la démonstration d'Étienne de la Boétie que « l'homme, défini comme un être raisonnable, prenait pour raison ce qui, en fait, n'était que tradition ou coutume, d'où son asservissement volontaire » (Paturet 2003, p. 70). Pour parvenir à s'arracher à la nature et acquérir son autonomie, les philosophes des Lumières estimaient que l'homme devait « quitter "l'attitude naturelle" » propre aux hommes appartenant à une « société particulière » pour devenir « membre de l'humanité universelle » (Paturet 2003, p. 70). Alors que pour le romantisme, c'est « en assumant son inscription dans une humanité particulière » que l'homme peut s'arracher à la nature; « l'universel s'accomplit en se particularisant parce que l'universalité abstraite est une universalité vide » (Paturet 2003, p. 71). C'est entre ces deux extrêmes que se situe l'enjeu : la nécessité d'enraciner pour que puissent se développer les universaux anthropologiques, avec le risque de confusion entre la culture et la nature, et l'obligation d'arracher à la culture particulière pour ouvrir les voies de l'autonomie, avec le risque d'une déshumanisation. « L'éducateur [...] doit permettre à chaque culture, singulière et historiquement déterminée d'être pour chacun le lieu de réalisation des universaux anthropologiques [...]. L'action éducative se trouve toujours ainsi placée au cœur de l'aporie où l'homme est à la fois arrachement et appartenance à un monde particulier » (Paturet 2003, p. 71).

Pour traiter cette aporie, nous conserverons les universaux tels que nous les avons identifiés plus tôt. Ainsi, nous admettons le langage, mais le pouvoir d'apprendre, de comprendre et de donner sens, incluent, dans la conception de Steiner, le penser et le sentiment, car le sens et la compréhension requièrent le sentiment aussi bien que le penser. Par ailleurs, nous substituons le vouloir à l'agir, qui en découle.

Pour aborder cette question, il nous faut garder à l'esprit que les racines de l'enfant s'étendent à la mesure de sa perception du monde. Les véritables racines du petit enfant sont d'abord spirituelles. Ce n'est que progressivement qu'elles deviennent terrestres. Jusqu'à 7 ans environ, son monde se limite à la famille et aux personnes prenant soin de lui et celles avec lesquelles il est en interaction. Même si la culture ambiante l'imprègne, les racines ne sont pas très profondes et il est très facile de l'enraciner ailleurs. Néanmoins, la possibilité pour l'enfant de développer son penser, son ressentir, son vouloir et son langage reposent sur cet enracinement dans la mesure où il se manifeste dans des personnes aimantes et dignes d'être imitées. Ce sont donc davantage les personnes significatives qui comptent à cet âge que la culture de la communauté.

Déjà, au cours du deuxième septénaire, l'univers de l'enfant s'étend pour inclure l'école et le parascolaire. Dans l'enseignement, l'élargissement de l'enracinement à un monde débordant l'espace et le temps vécu par l'enfant fait, d'une certaine façon, contrepoids à l'imprégnation de la culture très localisée et communautaire de l'enfant dont l'univers est encore relativement restreint. Les représentations et le langage s'enrichissent à la mesure des nombreux univers explorés. Dans un enseignement s'adressant au ressentir, celui-ci est appelé à se développer en raffinement et en subtilité. Le vouloir évolue grâce à l'engagement de l'enfant dans des activités de toutes sortes, impulsées par l'amour de l'autorité. Ici, l'enracinement repose sur l'amour de l'autorité, qui guidera le ressentir de l'enfant et l'amènera à choisir le terreau dans lequel il veut déployer ses racines.

Cependant, le véritable enracinement dans la société ne peut avoir lieu qu'à partir du moment où l'être humain est entièrement descendu sur terre, soit à partir de la puberté. Auparavant, il perçoit encore le monde derrière un voile de brume. Il ne s'agit pas de minimiser la culture familiale dont les traces demeureront sans doute toute la vie, mais il suffit à l'enfant d'aller dans une autre famille pour ressentir une certaine différence, comme il lui suffira de passer à l'école secondaire pour mesurer l'écart de culture entre les deux. La distinction entre le naturel et le culturel n'exige pas toujours de s'expatrier ou d'adhérer à une universalité abstraite. Dès que l'adolescent part à la rencontre du monde, il rejette l'héritage familial et cherche de nouvelles racines. Bien sûr, sa capacité à réellement se distancier du passé dépend de la façon dont on s'est comporté avec lui auparavant. Les différents modèles parentaux auront un impact à cet effet de même que l'éducation reçue à l'école. Il est possible de lui couper les ailes et de le figer dans des représentations qui rendront difficile toute ouverture à l'altérité, dans des racines qui ne pourront pas s'étendre. Cependant, si l'enfant a pu profiter d'autorités aimantes, lui faisant ressentir le bien et le mal au lieu de lui donner des ordres et de lui inculquer des dogmes, s'il a été nourri d'images mobiles, plutôt que de concepts figés, son enracinement s'est fait dans un terreau fertile qui permettra aux racines d'embrasser de larges horizons. Si, en outre, il a eu la possibilité de s'investir dans la création artistique et manuelle, il connaît son propre pouvoir d'agir d'une façon particulière et unique.

Quand l'adolescent sort du cocon familial et scolaire pour déployer ses ailes dans le monde, son rapport à la société doit permettre un enracinement. En effet, l'enracinement est nécessaire, mais il ne se fait plus naturellement, simplement par la présence du modèle ou de l'autorité. L'adolescent veut choisir où s'étendront ses racines. Encore ici, ce qu'il aura reçu auparavant, les savoirs oubliés constituent un trésor, car même inconscients, ils élargissent le potentiel d'enracinement culturel. Ce que l'école lui offrira aura des répercussions importantes, car elle constitue le lieu où il est encore envisageable de

sortir du répertoire potentiellement restreint du groupe des pairs qui constitue désormais l'ultime référence. C'est à ce moment que le risque est le plus important de confondre la nature avec la coutume, ou avec la mode, et de restreindre l'univers à ce qui est le plus facilement accessible. La réalisation des universaux anthropologiques exige non seulement d'offrir à l'étudiant une nourriture riche et diversifiée, susceptible de lui ouvrir des horizons multiples, mais également de l'intéresser à ce qui est offert. Ici réside la condition de possibilité de développer les capacités de l'adolescent de se positionner comme individu libre devant ce qui lui est proposé. C'est-à-dire que pour l'inciter à s'arracher de son monde naturel, il faut l'intéresser à autre chose, il faut l'étonner, l'enthousiasmer, donc faire appel à son ressentir. Ensuite, il faut l'amener à envisager son monde naturel ainsi que les autres propositions de multiples points de vue, afin que ce regard d'ensemble lui inspire un jugement, une pensée distincte de l'opinion commune. Enfin, il faut lui donner l'occasion d'agir, de transformer son vouloir en action et en gestes différents de ceux réalisés dans la vie quotidienne, par la création individuelle et collective, par des stages, par la réalisation d'un chef d'œuvre, etc. En outre, il faut conserver aux phénomènes leur caractère d'énigme afin d'amener l'adolescent à se poser des questions et à les exprimer. Le langage se fait ainsi le vecteur de l'interrogation et c'est en amenant le questionnement dans l'espace social, fut-il celui d'une classe, que la culture cesse d'être naturelle. C'est aussi par le questionnement et la quête de sens que l'adolescent peut s'engager à retrouver, librement, ses racines spirituelles et ainsi faire contrepoids à la pesanteur qui l'afflige depuis qu'il est entièrement descendu sur terre.

6. Oppositions et difficultés

Il serait impossible de taire les multiples reproches et critiques adressés à la pédagogie Waldorf et à Rudolf Steiner. Surtout quand ils mettent en question l'intégrité du projet d'éduquer vers la liberté. Malheureusement, la plupart des véritables travaux critiques sont en allemand, car même si on trouve des écoles à pédagogie Waldorf sur tous les continents, elles sont beaucoup plus nombreuses et intégrées à l'ensemble du système scolaire dans les pays germanophones et en Europe du Nord et du Centre où Steiner est aussi mieux connu²⁵⁹. Nous ne connaissons pas d'ouvrage francophone critique et sérieux sur la pédagogie Waldorf, autre que la recherche-action menée en collaboration avec l'Université Paris 8, qui se concentre sur l'aspect spirituel et artistique (Chercheur collectif 2008). Nous y reviendrons. Par ailleurs, le texte publié par Georges Minois, en 2006, dans son ouvrage sur les grands pédagogues en dit long sur le traitement accordé à la pédagogie Waldorf. En effet, dans un écrit tenant sur à peine plus d'une page, non seulement l'auteur ne se donne pas la peine de prendre une quelconque distance pour présenter cette pédagogie, mais les quelques éléments informatifs qu'il prodigue sont accompagnés de faussetés, de l'expression véhémement de son mépris et d'un jugement sans fondements. Sans aucune démonstration et sans développement, il décrit la pédagogie Waldorf comme « dangereuse pour la santé mentale des enfants cobayes », il traite l'anthroposophie de « théorie fumeuse » et regrette d'avoir à « encombrer une liste de grands pédagogues » avec de « telles élucubrations », mais s'y voit obligé par l'existence d'un réseau important d'écoles (Minois 2006, p. 294-295). Quand les ouvrages d'historiens se limitent à des jugements d'une telle superficialité, les sorties médiatiques des détracteurs de tous acabit prennent quasiment l'allure de documents sérieux et, effectivement, ils offrent plus de prise pour saisir les problèmes et les faiblesses inhérentes à la pédagogie Waldorf. Nous sommes donc, d'une certaine façon, contrainte de nous tourner vers des auteurs et des documents dont la rigueur est discutable, mais dont nous tenterons, néanmoins, de tirer un enseignement significatif.

Les sorties publiques contre la pédagogie Waldorf en France sont moins les résultats de travaux de recherches approfondies que d'antipathies déclarées. Elles ont donné lieu à des procès en diffamation à deux reprises au cours des quinze dernières années. Un premier procès gagné par la Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France, en 2001, contre M. Jacques Guyard qui l'avait accusée de sectarisme sur un plateau de télévision (Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France 2001). Un second procès en

²⁵⁹ Selon les données de la *Waldorf World List* de mai 2015 du Directory of Waldorf and Rudolf Steiner Schools and Teacher Training Centers worldwide, on peut remarquer que c'est en Allemagne qu'il y a le plus grand nombre d'écoles Waldorf. Cependant, quand on tient compte de la population, on constate que c'est en Europe du Nord surtout et en Europe du Centre, que le nombre d'école Waldorf par habitant est le plus important. En ordre, il y en a davantage en Estonie, en Norvège, en Islande, aux Pays-Bas, en Finlande, et en Suède. La Suisse vient ensuite, suivie de la Hongrie, puis de l'Allemagne, du Danemark et de la Belgique, de l'Autriche, de l'Australie, du Luxembourg, d'Israël et de la République Tchèque. Viennent ensuite la Pologne, la Lituanie, la Lettonie et, loin derrière, l'Italie, la Grande Bretagne et la France.

diffamation perdu, en 2013, contre Grégoire Perra, ancien élève et enseignant Waldorf, auparavant très actif au sein de la société anthroposophique (Perra 2013b). Nous reviendrons sur les écrits de Perra, qui méritent notre attention en raison de l'expérience et des connaissances sur lesquelles ils reposent et aussi parce qu'il est sans doute, actuellement, le personnage le plus actif dans la lutte contre les écoles Waldorf dans le monde francophone.

6.1 Au Québec

Pour ce qui est du Québec, la situation n'est pas plus reluisante. Dans une première édition, en 1996, de leur livre *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Clermont Gauthier et Maurice Tardif avaient inclus un texte, rédigé par Catherine Meyor, qui donnait un très bon aperçu de la pédagogie Waldorf et de ses fondements. Cependant, alors que de nouvelles écoles à pédagogie Waldorf voyaient le jour au Québec, ce texte a été retiré des éditions de 2005 et 2012. Il y a bien eu quelques mémoires et thèses liées à la pédagogie Waldorf, mais elles demeurent sur les tablettes des bibliothèques universitaires et les seules publications en français nous viennent soit de France ou de traductions, surtout de l'allemand. D'ailleurs, ces livres sont pratiquement introuvables dans les librairies québécoises; pour les obtenir, il faut déjà savoir où s'adresser. La quasi-absence de documents accessibles sur la pédagogie Waldorf contribue peut-être à entretenir une vision réductrice et biaisée à son égard, mais surtout, elle permet à des personnes de s'improviser spécialistes sans en avoir les compétences et de développer, à son égard, un discours faisant office de vérité. En effet, étonnamment, quand on entend parler de cette pédagogie au Québec, c'est rarement par des gens qui la maîtrisent, mais plutôt par des opposants et souvent dans un esprit sensationnaliste. Même Normand Baillargeon, pourtant philosophe de l'éducation, professeur à l'UQAM, auteur de nombreux textes critiques et toujours soucieux d'inviter les gens à vérifier les sources avant d'accepter une information, s'est laissé séduire par Yves Casgrain, qu'il honore du titre de « chercheur » et auquel il réfère en écrivant que celui-ci « documente très bien, que le caractère sectaire de l'anthroposophie et potentiellement endocrinatoire de ses écoles constitue un motif raisonnable d'arriver à la même conclusion (de refuser de financer une école du réseau public) » (Baillargeon 2013). Nous sommes donc, d'une certaine façon, obligée d'accorder une certaine attention à un personnage qui ne le mériterait sans doute pas, mais qui est systématiquement contacté quand il est question de la pédagogie Waldorf au Québec. Pourtant, Yves Casgrain n'est pas un chercheur et il ne s'identifie pas comme tel. Il est un militant de l'église catholique qui prône l'évangélisation et s'en prend particulièrement à l'anthroposophie parce qu'il est en désaccord avec la façon dont Steiner parle du Christ. Un extrait du texte d'une conférence qu'il a donné en 1998 est assez éloquent à cet égard, et il est suivi d'informations à son sujet :

Faites savoir aux jeunes qu'il y a des faux maîtres qui peuvent les entraîner sur des chemins de mort. Offrez-leur le seul Chemin, le Christ. Osez proclamer son Nom à ces jeunes qui le cherchent et qui ont soif de Lui. Ainsi ils n'iront plus s'abreuver aux sources corrompues des idoles sèches et arides. La dernière situation à laquelle nous catholiques pouvons être confrontés à tout moment dans notre vie de foi est celle des pèlerins en quête de Vérité qui finissent par rencontrer les adeptes du Nouvel Âge, soit à travers les conférences, la télévision ou encore les livres. Devant les idoles, peu importe leur nom : sectes, Nouvel Âge, nouvelles religions, nous avons Dieu. Osez proclamer son Nom! À ceux qui le cherchent, présentez-leur l'Unique Chemin, l'Unique Vérité! N'ayez pas peur! Soyez des prophètes! Eux aussi se voyaient envahir par les idoles de toutes sortes. Eux aussi souffraient de constater que ces faux dieux faisaient des victimes autour d'eux. Pourtant, ils ont relevé la tête et ont affronté les faux prophètes sur leur propre terrain. J'ai déjà dit que les politiciens avaient du sang sur les mains parce qu'ils ne prennent pas leurs responsabilités dans le dossier des sectes. Si eux sont à blâmer, nous le sommes davantage puisque nous avons en nous la Vérité qui conduit à la Vie Éternelle. Osez proclamer à ces jeunes qui cherchent, à ces personnes âgées qui se sentent inutiles, à ces personnes qui souffrent dans leur corps. Soyez pour eux la lumière, le guide qui les conduira vers l'Unique Source, Dieu. Revêtez votre armure, comme le dit si bien Saint Paul. Combattez les idoles! Convertissez les cœurs! Vivez en fils et filles de Dieu! Ainsi nous pourrions gagner la lutte contre les faux dieux! Alors resplendira notre Seigneur devant lequel s'agenouilleront toutes les idoles! Amen!

À propos de l'auteur : Catholique, marié et beau-père de quatre enfants, Yves Casgrain est un spécialiste des sectes qui œuvre dans ce domaine particulier depuis vingt ans. Il est l'ancien directeur de la recherche chez Info-Secte. Yves Casgrain est l'auteur du livre *Les sectes; Guide pour aider les victimes* paru en 1996 aux Éditions L'Essentiel. Il est également l'auteur de nombreux rapports dont celui sur les risques de manipulation et de recrutement dans des sectes à Hydro-Québec et sur les thérapies alternatives présenté devant la commission parlementaire sur les thérapies alternatives en 1993. M. Casgrain prépare un livre sur les écoles publiques Waldorf dont la pédagogie est inspirée par l'Anthroposophie, mouvement ésotérique fondé par Rudolf Steiner. M. Yves Casgrain donne des conférences sur divers sujets dont les sectes, le Nouvel Âge et les nouvelles religions (Casgrain 1998).

Bien que Casgrain annonce un livre sur la pédagogie Waldorf depuis au moins 1998, le seul document disponible à ce jour — auquel peut référer Baillargeon —, et dans lequel il explique un peu sa position, est un texte qu'on peut trouver sur son blogue. Dans ce texte, qui tient en huit pages à interlignes et demi (!), ce que Casgrain veut démontrer, c'est que la vision du Christ de Steiner n'est pas celle du catholicisme²⁶⁰, et que la pédagogie Waldorf vise à faire connaître le Christ de Steiner aux élèves. Son argumentaire repose sur un extrait d'une conférence de Steiner :

Si nous ne réussissons pas, entre la septième et la quatorzième année environ, par cette pédagogie dont parle l'anthroposophie, à donner vie au Christ, vivant à l'intérieur de l'être humain, alors l'enfant entrera dans sa future existence, privé de la possibilité d'acquérir la compréhension du Christ vivant. Ou bien il rejettera le Christ ou bien sans ressentir sa réalité intérieure, le gardera, par tradition, sans posséder les ressources intimes pour comprendre que grâce au Christ ressuscité l'homme vit en lui, l'éducateur avec l'enfant vivent en lui, que le Christ vivant s'éveille dans le cœur et l'âme. Le Christ peut alors prendre vie et ainsi par le lien qui unit l'âme au Christ, l'âme peut devenir immortelle (Steiner 1998a, p. 122) (Casgrain 2013a).

²⁶⁰Voici ce que Y. Casgrain écrit à ce sujet : « Ce Christ, nous le constatons, est bien loin de celui professé par les religions chrétiennes traditionnelles. Steiner a fait du Christ une entité qui les transcende tous. Dans son esprit et dans celui des anthroposophes, tout comme des professeurs, l'impulsion christique se retrouve aussi bien dans le christianisme que dans les religions pré-chrétiennes » (Y. Casgrain, *Le Christ anthroposophique dans la pédagogie Waldorf*, 2013a).

Nous reviendrons plus loin sur le contenu de cet extrait s'adressant à des anthroposophes ; voyons d'abord ce que Casgrain en fait. Constatant que les écoles Waldorf n'offrent pas de cours de religion, Casgrain se met en quête de la façon dont l'enseignement Waldorf peut bien donner vie au Christ dans l'enfant. Il va donc se tourner vers le curriculum d'une école Waldorf publique du Québec, dans lequel il trouve exprimés le but d'éveiller le « sentiment religieux », et la façon dont les enseignants comptent réaliser cet objectif :

Comment se traduit l'éveil du sentiment religieux? D'une façon différente en fonction de l'âge de l'enfant :

Avec les petits : (jardin d'enfants, maternelle et premières années du primaire) : C'est la reconnaissance, l'émerveillement devant le spectacle de la nature et de ses cycles (la plante qui germe et qui croît, le poussin qui sort de l'œuf, la lumière d'une chandelle, la transformation des saisons...). Le lien avec la nature est cultivé à travers les rondes, les chants, les parties rythmiques. (...) Le sentiment du divin est cultivé à travers les contes et les légendes où sont développées des qualités humaines telles que bonté, désir de venir en aide, amour de la vérité, loyauté, courage, etc. (...)

Avec les plus grands : L'éveil du sentiment religieux est abordé à travers la biographie de personnages historiques et religieux qui ont su résoudre des problèmes de façon exemplaire, en se dépassant. Ces personnages incarnent des facultés de courage, de persévérance ou de don de soi qui sont des références vécues pour les enfants. Plus tard, la classe abordera l'étude des religions, ainsi que la vie d'êtres qui ont marqué l'histoire de l'humanité : Krisna, Moïse, Jésus-Christ... L'étude de ces biographies instruit sur la recherche incessante de l'homme vers la liberté.

À travers ce cheminement des petites aux grandes classes, l'enfant peut identifier et ressentir les valeurs humaines universelles, ainsi que les courants de pensée qui ont forgé l'humanité. Il éveille ainsi sa conscience et développe son identité.

Cet éveil se nourrit également des thèmes de chaque année scolaire, toiles de fond de toutes les activités pour chaque classe. Ces thèmes, dont certains peuvent être perçus de prime abord comme ayant une connotation religieuse, sont élaborés au fil des ans dans une perspective avant tout historique de l'évolution de l'humanité. Dans un souci de développement global de l'enfant devant le mener à une vie d'adulte où il se sentira responsable et prendra sa place comme citoyen de la société qui sera la sienne, la pédagogie travaille à lui faire connaître, par le biais des thèmes de chaque année, l'évolution de la pensée humaine à travers les âges. Cette évolution de la pensée est non pas étudiée, mais vécue, en quelque sorte, à travers les activités développées à partir de ces thèmes. Il ne s'agit pas d'endoctriner les enfants à l'Ancien Testament en 3e année ou à l'islam en 6e; le but est de faire vivre à l'enfant de manière intuitive l'état d'esprit de l'homme à chacune de ces époques respectives, sans en omettre, et ce à des moments où l'enfant de chaque âge a la maturité pour le ressentir correctement. Il y a corrélation entre l'époque historique étudiée en classe et l'âge de l'enfant.

En plus de ce travail en classe, l'école entière vit au rythme du calendrier des fêtes. Les fêtes vont nourrir l'aspect social et enrichir d'images et d'expériences la vie intérieure de l'enfant. Les grandes fêtes chrétiennes qui correspondent à notre culture occidentale sont soulignées : l'Avent, Noël, Pâques, la St-Jean, la St-Michel, la St-Martin sont des occasions pour l'enfant de se lier aux rythmes de la terre. Ces fêtes sont la source d'images archétypales essentielles dans la scolarité de l'enfant. À travers les fêtes, l'enfant peut « puiser des forces d'équilibre intérieur et d'idéal, quelle que soit l'orientation religieuse qu'il prendra par la suite lorsqu'il sera en mesure de se forger par lui-même ses propres convictions » (Casgrain 2013a).

Dans un autre document de cette même école, Casgrain trouve ces extraits :

À l'école Steiner (pédagogie Waldorf), la source de la démarche pédagogique est la connaissance de l'homme – dans ses qualités corporelles, sociales et morales, en d'autres termes, en tant que corps, âme et esprit – telle que développée par l'anthroposophie. Notre pédagogie ne vise pas cependant à

enseigner l'anthroposophie en tant que quelconque doctrine assignée ou transmise aux enfants.
(...)

Notre enseignement moral n'a rien de confessionnel et ne contient aucun dogme ou article de foi. Il veut être avant tout un approfondissement culturel. Son intention est d'éclairer les élèves sur la richesse et les possibilités qui sommeillent en eux et dans le monde (Casgrain 2013a).

Ces informations contiennent, selon lui, dans une sorte de langage codé que seuls les anthroposophes peuvent comprendre, la preuve que les professeurs Waldorf enseignent le Christ anthroposophique²⁶¹. Le fait d'éveiller le sentiment religieux à travers des activités qui n'ont pas de caractère religieux permet aux professeurs, écrit Casgrain, d'éviter de « parler directement de l'anthroposophie, seule et unique base de la pédagogie Waldorf, tout en pouvant affirmer sans sourciller que leur école n'est pas confessionnelle » (Casgrain 2013a). Tout se passe dans la subtilité et c'est la raison pour laquelle « la présence omniprésente, pourtant, du Christ anthroposophique n'est pas toujours perçue par les parents et les autorités. Toutefois, cette occultation ne doit pas faire oublier qu'un des buts principaux de la pédagogie Waldorf est de cultiver chez l'élève le sentiment du divin » (Casgrain 2013a).

Voilà ce qu'a publié le « chercheur » auquel réfère Baillargeon pour « documenter le caractère sectaire de l'anthroposophie et potentiellement endoctrinaire de ses écoles ». D'ailleurs, contrairement à ce qu'écrit Baillargeon, Casgrain ne considère pas l'anthroposophie comme sectaire, mais il l'identifie à une religion et estime que les écoles Waldorf sont, par leur lien avec l'anthroposophie, des écoles confessionnelles²⁶². C'est à ce titre qu'il se bat contre elles, car il voit dans leur existence une injustice à l'égard de l'Église catholique, maintenant exclue des écoles.

6.2 La pédagogie Waldorf et le Christ

Pour ce qui nous concerne, les informations citées par Casgrain ne contredisent pas ce que nous avons présenté plus tôt, bien qu'elles ne présentent que la dimension religieuse de l'enseignement. Toutefois, nous devons faire quelques précisions concernant l'idée de « donner vie au Christ au cœur de l'humain ». En fait, pour Steiner, l'individualité (l'ipséité), le Je est l'expression du Christ dans l'homme.

²⁶¹ En témoigne cet extrait d'un texte de Y. Casgrain : « Cet "enseignement moral" ou encore cet "éveil du sentiment religieux" dont parlent les tenants de la pédagogie Waldorf ne sont que des paraphrases pour parler de ce Christ, cette entité qui transcende toutes les confessions religieuses et dont les noms sont multiples. Ce Christ qui a inspiré les fondateurs des grandes traditions religieuses. Ce Christ anthroposophique » (Y. Casgrain, *Le Christ anthroposophique dans la pédagogie Waldorf*, 2013a).

²⁶² « Or, il apparaît clairement que les écoles Waldorf sont des institutions scolaires dont la pédagogie prend directement racine dans l'Anthroposophie, une nouvelle religion ésotérique fondée par Rudolf Steiner en 1913. Il serait plus que temps de prendre en considération cet aspect, le plus important de tous. En effet, que les écoles Waldorf répondent ou non aux exigences pédagogiques du ministère de l'Éducation, elles n'ont pas leur place au sein du système public, car elles sont des institutions scolaires anthroposophiques, donc confessionnelles » (Y. Casgrain, *Le ministère de l'éducation surveille (encore !) les Écoles Waldorf*, 2013b).

Alors il est tout à fait juste que l'objectif de la pédagogie Waldorf est d'éveiller le Christ en l'homme, mais en langage courant, on pourrait le traduire par : éveiller l'individualité ou l'ipséité de l'enfant, lui faire prendre conscience qu'il est un Je. On pourrait donc dire que l'éveil du sentiment religieux est une façon d'introduire l'enfant dans le monde en lui faisant prendre conscience des liens entre lui et tout ce qui existe et vit, alors que « donner vie au Christ » vise à faire prendre conscience à l'enfant de sa propre existence, du fait qu'il a lui-même quelque chose à faire dans ce monde et de son potentiel de liberté. L'anthroposophie, quoi qu'en pense Casgrain, n'est pas une religion, ni même un système, l'anthroposophie est un chemin de connaissance qui veut arriver à saisir l'humain dans son rapport avec l'univers. Steiner la présente ainsi :

Anthroposophie est un chemin de connaissance qui voudrait conduire le spirituel en l'homme au spirituel en l'univers. Elle apparaît en l'homme sous la forme d'un besoin du cœur et du sentiment. Elle doit trouver sa justification dans le fait qu'elle est en mesure de donner satisfaction à ce besoin. Seul peut reconnaître le bienfondé d'Anthroposophie celui qui trouve en elle ce qu'il est pour lui une nécessité de chercher à partir de son être intérieur. Ne peuvent de ce fait être des anthroposophes que des hommes qui éprouvent certaines questions sur l'essence de l'homme et sur le monde comme une nécessité vitale, de même que l'on éprouve la faim et la soif (Steiner 1998d, p. 24).

À moins d'admettre, comme d'autres, que les personnes les mieux placées pour parler d'anthroposophie sont celles qui y cherchent de quoi conforter leurs préjugés, nous croyons qu'il est préférable de donner la parole aux principaux concernés, et pour un témoignage plus récent, voici celui de Raymond Burlotte qui s'identifie comme anthroposophe et décrit ainsi l'anthroposophie :

L'anthroposophie ne peut que prendre en chacun une tournure très personnelle. Elle ne pratique pas un unique point de vue sur le monde, mais permet de passer d'un point de vue à l'autre. Le matérialisme a autant raison que le spiritualisme²⁶³.

Il y a un non-dogmatisme essentiel de l'anthroposophie. Chacun y trouve autre chose, selon ce qu'il cherche. Steiner lui-même bougeait tout le temps. Il n'a jamais donné de réponses toutes faites et définitives.

On y trouve de nombreux chemins, qui ont tous en commun la transformation de soi-même et la capacité à regarder les choses de plusieurs points de vue (Extrait d'une transcription d'un entretien avec Raymond Burlotte réalisé par Céline Gaillard et Jacques Dallé le 13 février 2007 et publié dans Chercheur collectif 2008, p. 141).

Pour revenir plus spécifiquement au reproche de Casgrain, voici comment Raymond Burlotte comprend ce que Steiner veut dire par l'idée de trouver le Christ :

²⁶³ Dans les textes écrits par R. Steiner, on peut effectivement, en faisant attention, observer qu'il s'applique à présenter les choses toujours selon différents points de vue. Dans une de ses conférences, il présente 12 points de vue différents dont on peut trouver l'expression dans l'histoire de la philosophie et de la pensée, 12 conceptions du monde qu'il estime également justifiées, mais chacune dans leur domaine : le matérialisme, le mathématisme, le rationalisme, l'idéalisme, le psychisme, le pneumatisme, le spiritualisme, le monadisme, le dynamisme, le réalisme, le phénoménalisme et le sensualisme (R. Steiner, *La pensée humaine et la pensée cosmique*, 1995, p. 39-65).

Cela ne signifie pas adhérer à une religion particulière, mais plus profondément RENAÎTRE, ne pas vivre avec le seul capital des forces que l'on a reçues en naissant, ne pas vivre dans la continuité de ce qu'on a reçu, mais devenir un individu reposant sur lui-même, qui s'appuie sur lui-même (Chercheur collectif 2008, p. 142).

Encore une fois, l'apport de Lenoir dans *Le Christ philosophe* nous permet de concevoir philosophiquement ce que Steiner a retenu du message christique. Comme le dit Burlotte « dans l'anthroposophie, on parle d'un christianisme qui n'a pas de référence culturelle. On est dans l'ambiguïté si on dit qu'on est d'essence chrétienne. Le mot est trop chargé historiquement. Les Églises s'en sont emparées » (Chercheur collectif 2008, p. 142). C'est pour cela que Casgrain est si dérangé par l'anthroposophie, parce que lui défend le christianisme de l'Église catholique. Or, ce que constate Lenoir, c'est que le message de Jésus Christ n'a pas été entendu « même par des esprits chrétiens ou religieux » (Lenoir 2007, p. 290). Dans une méditation s'appuyant sur le dialogue de Jésus avec la Samaritaine, Lenoir perçoit dans le message de Jésus « une critique radicale de l'attitude religieuse traditionnelle, qui répond à des besoins humains universels » (Lenoir 2007, p. 290). Cette critique dont Lenoir voit l'expression dans le dialogue avec la Samaritaine, « porte sur quatre points essentiels » que nous aimerions explorer et mettre en lien avec l'anthroposophie. Le premier point se rattache à « l'espace » dans lequel se vit le rapport à Dieu : dans le dialogue, à la Samaritaine qui demande s'il faut adorer Dieu au Temple à Jérusalem ou au mont Garizim, Jésus répond : « Crois-moi, femme, l'heure vient où ce n'est ni sur cette montagne, ni à Jérusalem que vous adorerez le Père. [...] Mais l'heure vient – et c'est maintenant – où les véritables adorateurs adoreront le Père en esprit et en vérité » (Lenoir 2007, p. 278). Or, sur ce point, voici ce qu'écrit Lenoir :

Il est très difficile pour un homme religieux d'admettre qu'il n'y a pas de centre, que la religion à laquelle il appartient n'est pas dépositaire de la Vérité. En chrétienté, la formule « hors de l'Église point de salut » s'est ainsi substituée à l'idée du Nouveau Testament selon laquelle il n'y a pas de salut en dehors du Christ comme verbe de Dieu fait homme. [...] Et c'est ce que le Christ vient contester, exigeant de l'homme religieux d'adorer Dieu en esprit et en vérité au lieu de se reposer sur les certitudes et les préceptes que lui donne sa religion, laquelle restera toujours liée à un espace particulier, c'est-à-dire à une culture humaine (Lenoir 2007, p. 290-291).

Si nous référons à tout ce nous avons écrit jusqu'ici relativement à l'approche pédagogique de Steiner, il apparaît clairement, sur ce point, que tout est fait non pas pour identifier un lieu de culte, mais pour amener l'enfant à trouver dans son intériorité son rapport à la transcendance et pour inciter les enseignants à percevoir dans l'enfant un être sacré porteur d'un mystère. Le second point, ajoute Lenoir, consiste en « une remise en cause du temps religieux » (Lenoir 2007, p. 291). Quand Jésus laisse entendre que « le mieux est encore à venir, l'humanité est en situation de progression », quand il s'adresse à la Samaritaine et lui dit « l'heure vient – et c'est maintenant – [...] », il s'inscrit en rupture avec « l'attitude religieuse traditionnelle fondée sur l'idée que le passé est toujours supérieur au présent

et au futur, que la perfection est liée aux origines » (Lenoir 2007, p. 291). Désormais, l'individu peut être « en tout temps et en tout lieu », dans sa conscience, en lien avec Dieu. Ce qui n'est pas sans conséquence : « l'avenir ne se construit plus en référence à un passé parfait établi comme un modèle par la collectivité, mais dans le présent de la vie spirituelle individuelle » (Lenoir 2007, p. 292). Ici aussi, on retrouve un élément constitutif de la vision de Steiner, reconnaissable dans le chemin vers la liberté exposé plus tôt, dans le travail intérieur de l'enseignant et dans l'objectif d'amener l'enfant à trouver son propre rapport au monde, son propre chemin. Si des doutes persistent, l'extrait suivant saura les effacer :

Les conditions que crée notre civilisation sont telles que nécessairement et de plus en plus, on s'intéressera à l'éducation de soi, et l'on voit en effet s'exprimer partout des conceptions à ce sujet, sur l'éducation de l'individualité, de la personnalité. C'est compréhensible. Il n'est pas besoin de remonter jusqu'à l'Inde antique, ou à ce qui s'en est transmis à l'Inde actuelle, ni à l'ancienne Égypte, à cette institution des castes qui d'emblée assignait à chacun une place dans la société et lui rendait impossible tout libre développement, lui imposant – et peut-être cela existe-t-il encore aujourd'hui – une certaine forme de vie. Nous n'avons pas besoin de remonter à ce passé. Il suffit de nous tourner vers des temps moins anciens, dont le caractère s'est entièrement maintenu jusqu'à nos jours; c'est-à-dire où l'homme est encore, au moins partiellement, conditionné par les liens du sang, par l'appartenance à un groupe racial ou à une classe sociale.

Nous voyons par ailleurs comment, à notre époque précisément, de cette forme de société s'en dégage une autre où, de plus en plus, l'homme trouve en face de lui un autre homme; où, placé devant la nature et devant l'univers, l'homme ne dépend plus que de lui-même. Il lui faut dans la vie se guider d'après son propre jugement, d'après les convictions formées dans son âme, selon ce qu'il pense et élabore de la vie morale, esthétique, religieuse. Il est tout naturel qu'ainsi centré sur soi-même, chacun se dise d'emblée : J'ai à rechercher en moi-même ce qui fait de moi un homme vis-à-vis des autres, ce qui même fait de moi un homme prenant place dans le monde comme il doit le faire (Steiner et Smit 2001, p. 12-13).

Le troisième point sur lequel le Christ amène une critique radicale, selon Lenoir, est issu de son enseignement sur « le pur et l'impur » (Lenoir 2007, p. 292). Ici, Jésus fait fi des règles établissant la pureté ou l'impureté des aliments, des éléments, des animaux ou des personnes. Désormais, ce ne sont plus des critères extérieurs d'appartenance à une race, une religion, une caste, etc., qui déterminent la pureté des individus, mais « ce qui vient du cœur de l'homme, ce qui sort de lui : paroles, pensées, actions. [...] Puisque Dieu est esprit, seul l'esprit est sacré. Seule compte, de manière ultime, l'intériorité de l'homme » (Lenoir 2007, p. 293). Steiner défend lui aussi la présence de l'individu sur toute autre considération. Au sujet des races et des nations, Steiner écrit en 1917 : « celui qui parle aujourd'hui de l'idéal des races, des nations et des liens du sang parle d'impulsions qui mènent l'humanité à sa perte [...]. Car rien ne précipitera davantage l'humanité vers sa chute que la diffusion d'idéaux fondés sur la race, sur le peuple et sur le sang » (Leber 2001, p. 7). Nous avons vu, dans son projet de tripartition sociale, qu'il s'opposait totalement à l'existence de classes sociales et qu'il estimait que l'avenir de l'humanité ne pourrait être harmonieux tant que l'on considérerait le travail humain comme une marchandise. Dans sa *Philosophie de la liberté*, Steiner distingue même l'individu de l'espèce humaine et du sexe :

Il est impossible de comprendre entièrement un être humain tant que l'on s'appuie seulement sur la notion de l'espèce. Cette façon de juger est particulièrement tenace quand il s'agit du sexe. Trop souvent, l'homme voit dans la femme, et réciproquement, avant tout, les caractères généraux du sexe opposé, et fort peu les éléments individuels. Dans la vie pratique, les conséquences en sont moins gênantes pour l'homme que pour la femme. Si la situation sociale de celle-ci est souvent indigne d'elle, c'est qu'elle est déterminée, sous bien des rapports, par l'idée générale que l'on se fait des besoins et des devoirs naturels de la femme, et non point, comme ce devrait être, par ses qualités individuelles. [...] Laissons à la femme le soin de juger ce qu'il est dans sa nature de vouloir. [...] Juger les êtres humains d'après leur appartenance à l'espèce, c'est s'arrêter à la limite au-delà de laquelle ils commencent à être des individus déterminant en toute liberté leurs agissements (Steiner 1983a, p. 224-225).

Seule compte, aussi pour Steiner, l'intériorité humaine, l'individu, et ce qui sort de lui, ses pensées, ses paroles ses actions. Ce n'est pas de ses ancêtres, ni de son espèce, ce n'est pas du passé que provient ce qui compte, mais des idées morales de l'individu. Idées morales qui, il va sans dire, n'ont rien à voir avec le relativisme actuel, mais sont issues d'une pensée intuitive grâce à laquelle l'Homme se relie au monde spirituel. La quatrième critique radicale du Christ selon Lenoir « a trait à la conception de Dieu comme une divinité guerrière et toute-puissante qui dirige et protège son peuple » (Lenoir 2007, p. 293). Ni par son origine, modeste, ni par son pacifisme, ni par sa mort, le Christ ne correspond à ce qu'on attendait du Messie. Il ne vient pas imposer, par sa puissance, la loi de Dieu, mais inviter les hommes à le suivre. « Jésus est un Messie crucifié [...] qui manifeste par sa *non-puissance* que la seule vraie loi est celle de l'amour » (Lenoir 2007, p. 297). Ainsi s'éclairent, poursuit Lenoir, les paroles de Jésus à la Samaritaine :

L'amour libère l'individu de la communauté dans la mesure où il l'en distancie intérieurement. Il lui donne une liberté nouvelle. Il l'inscrit dans le monde tout en le plaçant hors du monde. Jésus ne nie pas l'inscription nécessaire de l'individu dans la société – et éventuellement dans une société religieuse particulière –, mais il l'émancipe intérieurement de toutes les règles extérieures pour affirmer le primat de sa vie spirituelle intime et de sa conscience, éclairée du dedans par l'Esprit de Dieu (Lenoir 2007, p. 297).

Est-il besoin ici aussi de rappeler la place que prend l'amour dans l'approche pédagogique de Steiner? Si on revoit toutes les recommandations aux enseignants concernant le travail intérieur et la relation avec les enfants, on peut dire qu'en fait c'est une pédagogie de l'amour, de l'amour et de la responsabilité. Mais poursuivons avec Lenoir qui défend la thèse suivante : « Le christianisme n'est pas d'abord une religion, avec des dogmes, des sacrements et un clergé; c'est avant tout une spiritualité personnelle et une éthique transcendante à portée universelle » (Lenoir 2007, p. 298). C'est en ce sens que l'anthroposophie est chrétienne. C'est aussi la raison pour laquelle la pédagogie Waldorf ne vise pas à transmettre des dogmes, mais à éveiller la conscience et le lien entre l'humain et l'univers, afin que l'individualité puisse advenir. Ce qui explique, beaucoup mieux que l'insinuation d'un langage codé, la raison pour laquelle l'enseignement Waldorf n'a pas à transmettre un contenu religieux. La grande différence demeure toujours la conception de l'être humain, et la reconnaissance de sa triple

constitution : corps, âme, esprit. Pour terminer, nous aimerions, pour ce qui pourrait subsister de doute au sujet de l'aspect spirituel religieux de l'école Waldorf, présenter quelques résultats d'un questionnaire tenu dans le cadre de la recherche-action mentionnée plus haut, menée en France auprès d'élèves, de parents et d'enseignants de quatre écoles Steiner-Waldorf et de deux instituts de formation des maîtres. Comme la recherche portait spécifiquement sur les aspects artistiques et spirituel de la pédagogie Waldorf, certains éléments abordés plus haut font l'objet de questions. Les réponses sont en pourcentages.

Pour vous, les fêtes scolaires, surtout chrétiennes, sont fêtées à l'école...

	Prof	Parents	Élèves	Anciens élèves
Pour rythmer l'année?	28,6	25,8	21,2	25,9
Comme un lien social?	22,0	19,5	25,5	22,5
Pour transmettre un sens religieux?	19,8	24,6	10,6	16,3
En tant qu'élément de l'héritage culturel?	16,9	20,6	17,0	19,7
En tant que fêtes tout court?	8,8	9,0	19,1	14,6
Autre?	3,6	0,1	6,3	0,5

Pensez-vous que l'école Steiner-Waldorf est avant tout...

Non-réponse :	2,5	1,4	6,7	3,6
Une école confessionnelle?	0	0,9	2,2	0
Une école chrétienne?	15	3,2	11,1	7,3
Une école avec une dimension spirituelle?	77,5	85	64,4	78,2
Une école laïque?	5	5,4	15,6	10,9
Autre?	0	4,1	0	0

(Chercheur collectif 2008, p. 326 et 328)

Par ailleurs, il est intéressant de savoir qu'en Allemagne, où les écoles Waldorf sont beaucoup plus présentes dans le paysage qu'au Québec, et où la pédagogie qui s'y rapporte est, par conséquent, mieux connue, l'État « distingue entre trois sortes d'écoles : les écoles d'état (Staatsschule) [...]; les écoles basées sur une vision du monde qu'elles cherchent à transmettre (Weltanschauungsschulen) [...]; les écoles basées sur une approche pédagogique particulière (Methodenschulen) » (Chercheur collectif 2008, p. 201). Or, selon Marlis Krichewsy, les écoles Waldorf sont inscrites dans troisième catégorie (Chercheur collectif 2008, p. 201).

Il ressort des observations précédentes que le prétendu chercheur spécialiste autoproclamé de la pédagogie Waldorf au Québec n'est ni un chercheur, ni un spécialiste de la pédagogie Waldorf, mais un militant catholique qui ne comprend pas la vision anthroposophique de l'être humain et invente l'idée d'un langage codé alors que le langage quotidien contient lui-même tous les éléments de ce que veut développer la pédagogie Waldorf : l'individu libre. Le Québec mérite une meilleure information que celle à laquelle on lui donne accès actuellement en matière de pédagogie Waldorf.

6.3 Grégoire Perra

Grégoire Perra est un ancien élève d'écoles Waldorf en France; il a ensuite enseigné dans des écoles Waldorf et s'est impliqué activement dans la société anthroposophique. Depuis quelques années, il tient un blogue qu'il consacre en grande partie à discréditer la pédagogie Waldorf et l'anthroposophie. Son expérience personnelle constitue le point de départ de sa réflexion et de sa remise en question, mais il s'active maintenant à trouver tout ce qui, sans être propre à la pédagogie Waldorf et à ceux qui la professent, peut avoir saveur de scandale. Néanmoins, et bien qu'il soit, non seulement sur des détails, mais sur des points majeurs, rempli de contradictions qui mettent en évidence le caractère haineux et revanchard de son témoignage, celui-ci n'est pas sans intérêt. En effet, il soulève plusieurs questions et donne des informations qui nous permettront d'aborder quelques difficultés relatives à la pédagogie Waldorf.

En gros, la thèse de Perra est que la pédagogie Waldorf pratique un endoctrinement insidieux et systématique des élèves, des parents et des enseignants. Cet endoctrinement consiste à introduire subrepticement des éléments de la conception anthroposophique du monde dans l'enseignement et dans les activités quotidiennes ou sociales de la communauté de l'école. L'endoctrinement des élèves viserait à les préparer à se diriger vers les institutions ou entreprises participant au « mouvement anthroposophique ». Une des principales difficultés présentées par le témoignage de Perra vient de la tendance très nette qu'il a de généraliser son vécu personnel et de fondre en un tout indifférencié les éléments liés à son expérience et ceux issus de son analyse de la situation. Toutes les observations qu'il a pu faire au fil des ans, quelles que soient leur valeur ou leur lien avec la pédagogie comme telle, se retrouvent ainsi organisées pour démontrer sa thèse. On comprend bien, dès lors, sa remarque : « Seule une personne ayant été, comme moi, à la fois élève, enseignant et anthroposophe, est sans doute en mesure de repérer de l'intérieur comment s'opère ce phénomène » (Perra 2011). Effectivement, il est sans doute le seul à pouvoir percevoir l'ampleur de cet endoctrinement qui est « pratiqué de manière si subtile qu'il échappe à la vigilance de beaucoup : des parents, des élèves et même parfois de ceux-là mêmes qui l'exercent, sans parler des institutions de la République » (Perra 2011).

Ainsi, pour lui, l'endoctrinement se manifeste de plusieurs façons : auprès des élèves, par l'insertion de l'anthroposophie dans l'enseignement, par la transmission de leurs idées par les professeurs, par une « sacralisation de quelques références culturelles », par l'introduction de « rituels anthroposophiques qui ne disent pas leur nom », par une « adhésion forcée des élèves à des repères, des pratiques et un langage différent », par une « proximité douteuse entre les élèves et les enseignants », et par « une confusion des

rôles » (Perra 2011). L'endoctrinement des parents passe, quant à lui, par une introduction très progressive aux fondements de la pédagogie et à d'autres enseignements anthroposophiques, et par un « enrôlement de plus en plus important dans la vie de l'école » (Perra 2011). Cependant, celui des enseignants est « encore plus pervers » : il passe par un recrutement extérieur sans expliquer ce qu'est la pédagogie et par une invitation progressive à « adhérer aux idées anthroposophiques » en commençant par les obliger à « participer à de longues réunions pédagogiques », puis à « assister à des conférences ouvrant les réunions pédagogiques au cours desquelles sont évoqués des thèmes ésotériques », puis en les incitant à « s'intéresser à l'un ou l'autre des aspects de la doctrine de Rudolf Steiner », et enfin en leur demandant de « participer à différentes tâches de la vie de l'école », notamment celles relatives à la gestion collégiale, jusqu'à ce que l'enseignant soit « à tel point impliqué dans cette fameuse “vie de l'école” qu'il n'a bientôt plus de vie personnelle » (Perra 2011).

6.3.1 L'anthroposophie : un « danger » en soi?

Il apparaît clairement, si on s'en tient à sa description des moyens d'endoctriner les parents et les enseignants que, pour Perra, dès qu'il est question de parler des fondements de la pédagogie ou de l'anthroposophie, il s'agit d'un endoctrinement. Perra commence par reprocher aux écoles de ne pas informer les parents des fondements anthroposophiques de la pédagogie lors des portes ouvertes. Toutefois, le fait de les « introduire progressivement » — c'est-à-dire de prendre le temps, concrètement, en offrant des conférences sur certains sujets reliés à la pédagogie, et durant les réunions de classes, d'expliquer ces fondements, la méthode d'enseignement et la façon de procéder de l'enseignant —, constitue pour lui un endoctrinement. Quant aux enseignants, on voit mal comment ils pourraient œuvrer dans une école Waldorf sans adhérer à certaines idées fondamentales, mais là encore, Perra voit dans l'invitation à cet égard une forme d'endoctrinement. Dès lors, le fait, en lui-même de travailler dans une école Waldorf et d'avoir à participer aux réunions et aux tâches connexes participe d'un processus d'endoctrinement.

L'anthroposophie semble constituer un danger en soi. Toute implication dans l'école, toute activité reliée à la pédagogie Waldorf ou à l'anthroposophie entraîne, dès lors, une introduction dans un engrenage dans lequel les parents et les enseignants sont absorbés, perdant tout pouvoir sur eux-mêmes et toute faculté de réflexion. À ce sujet, dans son étude sur l'endoctrinement, Reboul écrit que « le contenu d'une doctrine, si pernicieux soit-il, n'explique pas l'endoctrinement », et remarque que l'idée qu'une doctrine est dangereuse en soi « a pour corolaire l'affirmation que les hommes sont d'éternels mineurs et qu'il faut les traiter comme tels, les “préserver” » (Reboul 1977, p. 100). Selon lui, « l'idée que la

doctrine endoctrine est sans doute elle-même un des plus grands facteurs d'endoctrinement» (Reboul 1977, p. 100). Selon cette perspective, ce serait donc Perra qui tenterait d'endoctriner ses lecteurs.

Le même principe s'applique pour ce qui concerne les enfants, car, là encore, tout ce qui caractérise la pédagogie, tout ce qui la distingue devient, sous la plume de Perra, une source ou une forme d'endoctrinement : le contenu, la méthode, les rythmes, les fêtes, le matériel utilisé, l'esprit communautaire, et même la façon de nommer les classes : d'un à douze plutôt que selon l'usage en vigueur dans les autres écoles. Pour ne pas endoctriner, aux yeux de Perra, il faudrait que la pédagogie Waldorf renie ses fondements puisqu'elle devrait renoncer à les transmettre aux parents, à souhaiter que les enseignants les reconnaissent, et à y référer pour organiser l'enseignement.

Pour démontrer sa thèse, Perra s'efforce de trouver des exemples et des preuves de l'intégration d'éléments propres à l'anthroposophie dans l'enseignement. Ce qui est habile, dans un certain sens, car Steiner, de même que les enseignants Waldorf actuels, a toujours soutenu que l'anthroposophie n'était pas enseignée aux enfants. Dès lors, la question qui se pose est : qu'est-ce que l'anthroposophie? Est-ce une doctrine? S'appuyant sur la définition suivante du terme « doctrine » : « un ensemble de notions, qu'on affirme être vraies et par lesquelles on prétend fournir une interprétation des faits, orienter ou diriger l'action », Reboul en examine les quatre caractères constitutifs :

1. Elle constitue « un ensemble de notions » : elle est ainsi plus ou moins cohérente, sinon systématique. [...];
2. Elle « affirme », « prétend » : c'est donc qu'elle n'est pas prouvée, évidente, objective. Elle comporte nécessairement une part de croyance, de parti pris. À toute doctrine peuvent s'opposer d'autres doctrines, qui prétendent elles aussi interpréter les faits;
3. Elle prétend « orienter ou diriger l'action ». En ce sens la doctrine se distingue de la théorie; elle n'est pas seulement explicative, mais normative; on dit : « La théorie des ensembles », mais : « La doctrine Monroë », « La doctrine maoïste ». D'ailleurs, les adversaires d'une doctrine ne la traitent pas de fausse, mais de « mauvaise », « dangereuse ». Il semble bien qu'il n'existe pas de « vraies » doctrines, mais seulement des doctrines « justes », ou « bonnes », ou « utiles ».
Pourtant, une doctrine ne se réduit pas à de simples normes d'action. Elle prétend les fonder sur une interprétation des faits. Elle s'exprime donc moins par des impératifs bruts que par des jugements de valeur. Non pas : « Ne fais pas ceci », mais : « Il est malsain, ou injuste, ou réactionnaire de faire ceci »;
4. Enfin, une doctrine tend par essence à se communiquer, à s'enseigner. On « professe » une doctrine. Le mot vient d'ailleurs de *doceo* et signifie : « ce qu'on enseigne »; mais on les enseigne, au moins à une chapelle d'initiés. Une doctrine qu'on ne « professerait » pas ne serait pas une doctrine du tout (Reboul 1977, p. 36-37).

Nous ne voulons pas porter un jugement définitif sur le caractère doctrinal ou non de l'anthroposophie, car cela nécessiterait une digression trop importante. Nous avons déjà, plus tôt, cité Steiner et Burlotte

au sujet de la nature de l'anthroposophie. Soumettons la rapidement à l'examen des critères énoncés plus haut par Reboul. Car à la lumière de ces critères, nous croyons que la question peut, pour le moins demeurer ouverte. En effet, considérant le premier critère, voici ce qu'écrit Burlotte : « L'anthroposophie n'est pas un corpus de connaissances, cohérent et unitaire, global, achevé. Ce qu'a construit Steiner est toujours basé sur des expériences, sur la mobilité de la pensée et des choses qu'on doit découvrir » (Chercheur collectif 2008, p. 143). D'ailleurs, pour Steiner, ni la vérité ni la connaissance ne sont quelque chose d'achevé et saisissable en un système :

La vérité n'est pas ainsi qu'on le suppose habituellement, le reflet idéal de quelque réalité, mais au contraire un *libre* produit de l'esprit humain, produit qui n'existerait nulle part si nous ne le produisions pas nous-mêmes. La connaissance n'a pas pour rôle de *répéter* sous la forme conceptuelle quelque chose qui existerait déjà sous une autre forme, mais de *créer* un domaine tout à fait neuf qui, alors seulement qu'il est joint au monde par les sens, nous livre la réalité totale (Steiner 1982, p. 10).

Néanmoins, il est vrai que l'anthroposophie n'est pas pensable sans certaines notions autorisant la conception de l'homme comme un être spirituel incarné dans un corps physique ni sans les notions relatives aux facultés que l'être humain peut développer pour accéder à des connaissances dépassant les limites de la matière. Par conséquent, il existe des notions et elles sont cohérentes.

Il n'est possible d'envisager le second point qu'en prenant position sur le caractère scientifique, ou non, de ce que Steiner avance et en gardant à l'esprit la valeur réelle des critères actuels de la science. Nous avons déjà développé longuement cette question. Retenons simplement que ce qui est objectif ou évident ne peut pas nécessairement être prouvé : il est évident que je suis, mais personne ne peut prouver *l'être* d'un être ou d'une chose. Si certains estiment, par exemple, que l'existence de l'esprit relève d'une croyance parce qu'il ne peut pas être l'objet d'une perception sensible, il en est de même de la plupart des entités théoriques sur lesquelles repose la vision scientifique actuelle de l'homme et du monde. Pourtant, si personne ne peut nier la réalité de la pensée parce que chacun peut en faire l'expérience, on ne peut en dire autant des électrons, des quarks, etc. Dans la mesure où le second critère laisse entendre que ce qui n'est pas prouvable relève de la doctrine, on devrait en conclure que la science actuelle est tout aussi doctrinaire que l'anthroposophie. Cependant, la difficulté de prouver une chose ne présume en rien de l'impossibilité de la soumettre à une quelconque vérification. Tout au long de notre travail, nous avons montré plusieurs exemples où la science actuelle est parvenue, par des moyens différents, à des constats similaires aux informations données par Steiner aux enseignants, qu'il s'agisse du lien entre le mouvement et le langage, entre le mouvement et la pensée, aussi concernant le développement du cerveau dans la petite enfance et les liens avec la santé plus tard dans la vie, etc. Ainsi, même sans preuve, on peut reconnaître l'objectivité de certaines observations. Pour Steiner, cette

possibilité de vérifier ce qu'il a observé par la clairvoyance s'étend beaucoup plus largement dans la mesure où on prend la peine d'examiner les données disponibles dans les domaines concernés. « Il s'agit en fait de voir que, dans un certain sens, une telle vérification demande un effort. Elle exige de penser, elle exige qu'on se mette au travail, qu'on se mette réellement à chercher dans le monde physique des preuves de ce que nous apprend la recherche clairvoyante » (Steiner 1998c, p. 19).

Le troisième critère réfère à l'établissement de normes visant à orienter l'action et se fondant sur une interprétation de la réalité. S'il est bien vrai que l'anthroposophie propose une vision de la réalité qui reconnaît à la fois l'esprit et la matière, et qu'elle oriente d'une certaine façon l'action, on peut mettre en question l'idée qu'elle établit une « norme », car l'action recommandée par l'anthroposophie est précisément une invitation à sortir de la norme pour trouver librement l'action juste. C'est-à-dire une invitation à une saisie de soi, à une démarche personnelle d'autoéducation qui mène à la liberté et à la possibilité d'une éthique individuelle en harmonie avec le tout. Dans la pédagogie Waldorf plus précisément, il existe bien des directives, mais la principale consiste justement à inviter l'enseignant à un travail intérieur et à une attention particulière et aimante à l'égard des enfants de façon à pouvoir répondre à leurs besoins réels au temps présent. L'idéal normatif de Steiner est donc de parvenir à ne plus se fier à une norme.

Enfin, si l'anthroposophie est effectivement l'objet d'un enseignement, celui-ci ne s'inscrit pas dans la perspective d'une simple transmission de savoirs, mais dans une invitation à une recherche personnelle. Dans une conférence au sujet de l'anthroposophie, Bodo von Plato suggérait de la voir comme une forme de philosophie vivante, comme l'était la philosophie antique, qui ne se réduisait pas à un corpus d'idées à assimiler, mais impliquait un engagement actif dans des exercices spirituels, comme le rappelle Pierre Hadot.

Par conséquent, quand Perra qualifie l'anthroposophie de « doctrine ésotérique et mystique », le choix des termes qu'il utilise n'est pas anodin, mais vise clairement le discrédit (Perra 2013a). Pourtant, il désigne sans doute par là une certaine réalité. En effet, bien que l'objectif manifeste de Steiner soit celui évoqué plus haut, il y a toujours eu, du temps de Steiner comme aujourd'hui, et il y aura toujours, des personnes qui buvaient tantôt ses paroles, qui les lisent aujourd'hui, comme si elles étaient l'expression de la vérité et qu'il suffisait de les connaître et de les répéter. Voici ce que Steiner écrivait à ce sujet :

Croire aveuglément toutes les communications provenant des mondes supérieurs en se fiant à quelqu'un d'autre, simplement parce qu'il fait autorité, croire sans discernement ni réflexion est très

facile, mais cela comporte un danger. Au lieu de travailler à ces notions au fond de soi-même et d'avoir une réflexion personnelle, on absorbe les connaissances et les images qu'un autre nous apporte. On renonce à vérifier par le penser ce que l'autre communique. Cette attitude entraîne des préjugés qui peuvent naître du mouvement anthroposophique. [...] Il peut arriver qu'une personne qui croit aveuglément se perde, et ne sache plus discerner entre ce qui est vrai et ce qui est mensonge (Steiner 1998c, p. 43).

Il y aura toujours des personnes pour croire aveuglément, il ne peut en être autrement, car il est toujours plus simple et plus facile de prendre des paroles pour la vérité que d'entreprendre la démarche de vérifier leur véracité ou leur vraisemblance. Il en est de même dans la science actuelle où, nous l'avons vu plus tôt, quasiment toutes les théories explicatives de l'homme reposent sur des postulats que plus personne ne prend la peine de vérifier. Ce qui n'empêche personne, pas plus les chercheurs que les médias spécialisés en science, de présenter ces théories comme l'expression de la vérité. Aujourd'hui, sauf dans des cercles restreints de la recherche dont les discussions n'atteignent pas le grand public, on ne questionne même plus le primat de la génétique pour expliquer l'humain. Si on se fie aux écrits de Perra, on peut supposer qu'il appartenait à cette portion d'anthroposophes buvant les paroles de Steiner sans chercher à expérimenter eux-mêmes ou à user d'une observation attentive pour vérifier leur véracité. En effet, nous avons réservé un espace considérable de notre recherche à montrer ce que Steiner entend par la pensée, et plus précisément par la pensée pure, car c'est là que réside le fondement non seulement de la pédagogie Waldorf, mais de toute la pensée ultérieure de Steiner. Or, voici ce qu'écrit Perra :

Rudolf Steiner ne consacre-t-il pas de nombreuses pages à tenter précisément de cerner la nature de la pensée conceptuelle, qu'il nomme en d'autres endroits de son œuvre la « pensée pure », ou la « pensée proprement humaine »? Mais si on lit bien la manière dont il en parle, on observera qu'il est toujours allusif et jamais descriptif à ce sujet. Il évoque l'existence d'une pensée pure, montre par ses propos qu'il y avait lui-même accès, mais jamais n'en fait faire l'expérience à ses lecteurs, même dans ses œuvres de jeunesse (Perra 2013a).

Effectivement, Steiner ne peut pas vivre l'expérience du penser à la place de ses lecteurs, mais ses indications sont suffisamment claires pour qu'une personne attentive y parvienne. Ce qu'on devrait attendre, pour le moins, de la part d'une personne s'identifiant comme anthroposophe. Dans cet extrait, Perra signifie qu'il ne sait pas ce qu'est la pensée pure, il n'en a jamais fait l'expérience, alors que n'importe quelle expérience de mathématique un peu complexe permet d'y arriver et qu'il s'agit là de la première étape pour commencer à pouvoir accorder une crédibilité à ce que Steiner dit. Malheureusement, le cas de Perra n'est sans doute pas unique, mais il constitue une démonstration claire de l'importance de l'engagement individuel dans la connaissance. Engagement qui commence par le penser conscient auquel chacun a accès. Steiner répète à profusion l'importance de développer le penser logique avant de s'engager dans des penser supérieurs. En témoigne cet extrait :

Un jour, une personne qui désirait avancer sur le chemin que propose l'anthroposophie, mais qui voulait également s'entraîner à une pensée spirituelle de plus en plus précise et pénétrante, me demanda une lecture appropriée. Je lui conseillai d'étudier l'ouvrage de Spinoza : l'Éthique. Au bout de quelques semaines à peine, elle m'écrivit qu'elle ne comprenait pas pourquoi elle devait étudier ce texte, car il s'agissait « un livre relativement épais, dont le seul but était de prouver l'existence de Dieu. Or elle n'avait jamais mis celle-ci en doute et n'avait pas besoin de s'abimer dans les méandres de cette pensée pour prouver l'existence de Dieu! Voyez-vous, ceci est un bon exemple de ce confort intellectuel avec lequel beaucoup de gens abordent aujourd'hui la science de l'esprit. Ils sont vite satisfaits, à partir du moment où ils ont adopté une croyance; ils ne prennent pas la peine d'acquiescer, d'élaborer, une à une, ces représentations difficiles. Cette attitude ne pourra jamais mener à autre chose qu'à une foi aveugle (Steiner 1998c, p. 20).

D'où peut bien provenir cette lacune chez Perra? On peut pointer l'école, ou encore la formation pédagogique qu'il a suivie pour être enseignant Waldorf, mais en fin de compte, il n'y a que l'individu lui-même qui puisse faire cette démarche fondamentale. Il ne s'agit pas ici d'une question anodine, car c'est précisément sur cette démarche que repose la valeur de la pédagogie Waldorf. Si les enseignants n'entreprennent pas un travail d'autoéducation et de développement de la pensée, plus rien ne tient et la pédagogie Waldorf devient une coquille vide ou l'application d'une recette. Dans son témoignage, Perra s'étend à profusion sur des conduites d'enseignants plutôt répréhensibles, jusqu'à présenter les écoles Waldorf quasiment comme des lieux de perdition. On perçoit clairement l'exagération et le désir de nuire. Même un regard non avisé peut constater à quel point la société actuelle est saturée de comportements douteux, il est donc possible que le milieu Waldorf ne fasse pas exception, mais cela n'a rien à voir avec la pédagogie Waldorf, bien au contraire. Si ce que Perra écrit est vrai, on doit y voir plutôt la difficulté pour chacun d'apprendre à se saisir soi-même, à prendre conscience de ses actes et de leurs conséquences. Perra touche ici à ce qui fait à la fois la force et la faiblesse de l'approche de Steiner. C'est sur la qualité morale, éthique et sur le travail intérieur de l'enseignant que l'éducation repose, pour le meilleur et pour le pire.

6.3.2 Enseigner l'anthroposophie?

Cela dit, qu'elle soit ou non une doctrine, c'est néanmoins dans l'anthroposophie que la pédagogie Waldorf trouve ses fondements. Dans la vision anthroposophique de l'être humain, qui lui reconnaît un corps, une âme et un esprit et le voit porteur de sa propre individualité dont l'origine précède sa naissance et dont le devenir se poursuivra bien au-delà de ce qui est saisissable par l'enseignant, au-delà de la mort. Par conséquent, on ne peut pas s'attendre à ce que l'enseignement présente l'humain comme un être issu seulement de la matière, ni la pensée comme résultant de l'expérience ou participant d'un processus de traitement de l'information. Il y a donc, nécessairement, une forme d'imprégnation de l'enseignement par l'anthroposophie. Perra a donc beau jeu de trouver des exemples

et d'y voir une manifestation d'endoctrinement. Cela reposant toujours sur le postulat de la dangerosité en soi de l'anthroposophie.

Cet endoctrinement se produit, selon Perra, de façon « insidieuse », notamment, écrit-il, parce que l'anthroposophie est mal connue et parce que « la plus grande partie de la doctrine anthroposophique ne consiste nullement en ces idées ésotériques, mais en interprétations concernant tous les domaines de la connaissance et des arts » (Perra 2011). Ce que Perra inclut dans une « doctrine anthroposophique », c'est ni plus ni moins que la méthode phénoménologique utilisée dans l'enseignement, à partir de laquelle les éducateurs tentent de rendre les représentations vivantes plutôt que de donner des concepts figés et grâce à laquelle ils établissent des liens entre les différentes matières et l'homme. Perra donne l'exemple d'un cours de zoologie dans lequel l'étude de la physiologie des animaux amène l'enseignant à présenter l'aigle comme un animal dont la tête est prédominante et à établir une relation avec la tête de l'Homme, à présenter la vache comme un animal dont le système métabolique prédomine et à faire un lien avec l'homme sur ce plan, et à présenter le lion avec son système rythmique dominant et à faire le lien encore avec l'homme. Alors qu'on pourrait n'y voir qu'une « phénoménologie objective », écrit Perra, il s'agit plutôt, pour l'enseignant de poser « des éléments doctrinaux fondamentaux de Rudolf Steiner, à savoir que l'Homme est un être tripartite possédant en lui à l'état latent les différents règnes animaux » (Perra 2011). Ainsi, il y aurait, dans le fait de chercher des liens entre l'homme et le monde animal et dans celui de présenter l'homme comme un être tripartite, une forme subliminale d'endoctrinement. Pourtant, il n'y a là rien de faux ou de mensonger, simplement des observations et des relations.

Perra inclut aussi, dans la « doctrine anthroposophique », la façon d'enseigner les arts : l'enseignement de la musique par exemple, qui n'introduit pas les partitions au début de l'apprentissage et fait plutôt chercher le son juste à l'oreille, un peu comme la méthode Suzuki ; la pratique théâtrale, dans laquelle une attention particulière est accordée à l'expression orale ; la façon d'apprendre à peindre à partir des couleurs, plutôt que des formes, à distinguer le dessin de la peinture, si on veut, comme le faisait Cézanne, ainsi que l'explique Henri Maldiney dans un cours sur les œuvres de ce peintre :

Cézanne n'est pas un grand dessinateur, mais c'est le plus grand aquarelliste qui fût jamais, et même les meilleurs, comme Turner, sont loin derrière. Il n'est pas un grand dessinateur parce qu'effectivement, il ne pouvait concevoir le dessin que d'une manière continue, ayant la continuité d'un trait, sans la multiplicité qu'il a chez les dessinateurs comme par exemple Rembrandt ou Rubens; il n'a pas non plus cette simplicité des éléments, disposés en un nombre extrêmement réduit d'espèces, mais combinés entre eux de manière à susciter des énergies, comme dans les dessins de Van Gogh, qui est lui un très grand dessinateur. En revanche vous allez voir maintenant comment la création cézannienne est fondamentalement une création qui se cherche à travers la

couleur. « Quand la couleur est à sa richesse, la forme est à sa plénitude. » Cette expression cézannienne peint nettement, dépeint nettement, si j'ose dire, sa peinture, le parallélisme de la couleur et de la forme, un parallélisme tel que la saturation à l'optimum de la couleur sur toute la surface organise un espace dont les rythmes suscitent les formes (Maldiney 1979).

Si Perra allait suivre un cours de peinture dans une école d'art ou dans un centre de loisirs, il ne lui viendrait pas à l'idée de voir dans la méthode d'enseignement l'expression d'une doctrine menaçante, mais comme il s'agit de la méthode proposée par Steiner, elle devient suspecte de pervertir les esprits. La manière de raconter des contes et des mythes aux enfants recèlerait, elle aussi, des éléments doctrinaux, ceci parce qu'il existe des ouvrages dans lesquels Steiner interprète certains mythes et légendes. « La plupart de ces ouvrages n'étaient jusqu'à récemment pas traduits en Français », écrit Perra, « les enseignants y ayant accès *via leur culture allemande* » (Perra 2011 c'est moi qui souligne). Entendons bien que Perra n'écrit pas que les enseignants transmettent aux élèves ce qui est écrit dans les livres qu'il prétend qu'ils ont lus, grâce à leur « culture allemande », mais que, par l'acquisition de ces connaissances, leur façon de raconter, « d'interpréter », les contes prend la forme d'un endoctrinement.

6.3.3 L'endoctrinement

Dans son étude sur l'endoctrinement, Reboul s'interroge sur ce qui fait qu'une « méthode devient endoctrinement » (Reboul 1977, p. 36-37). Après avoir observé, exemples à l'appui, les trois réponses apportées à cette question par la philosophie anglo-saxonne, il les voit converger « vers un point commun qui serait peut-être, au-delà d'elles, le véritable critère de l'endoctrinement » (Reboul 1977, p. 97). Ces trois réponses étaient : la méthode, le contenu et l'intention.

La thèse de la méthode permet de qualifier d'endoctrinement non pas tel ou tel procédé pédagogique, mais toute pédagogie qui sacrifie soit la vérité soit la liberté de l'élève – les deux étant d'ailleurs liées – et se détourne ainsi de la fin de l'enseignement.

La thèse de la doctrine permet de voir que ce n'est pas le contenu de ce qu'on enseigne qui fait l'endoctrinement, mais l'idéologie, qui ramène l'élève au rang de simple moyen au service de la collectivité et du pouvoir. Ici encore on trahit la fin de l'enseignement.

La thèse de l'intention exprime la même idée. On peut rejeter la thèse elle-même, mais non l'argument sur lequel elle s'appuie, à savoir que l'endoctrinement est une faute. Or l'enseignement est coupable du moment qu'il fait croire au lieu de comprendre et les détourne donc de sa fin.

La fin est donc bien ce qui distingue l'endoctrinement de l'enseignement. S'il est une perversion de l'enseignement, c'est qu'il se détourne en enseignant des fins de l'enseignement (Reboul 1977, p. 97-98).

C'est donc la finalité, selon Reboul, qui distingue l'endoctrinement de l'enseignement. Différemment de la thèse de l'intention, qu'on voit rarement exprimée clairement – qui dira qu'il a l'intention d'endoctriner? — et ne permet pas de tenir compte du résultat, la « fin » tient ce dernier pour « le seul critère concret » (Reboul 1977, p. 98). S'appuyant sur un critère concret, si on constate que l'enseignement

« a tourné à l'endoctrinement », il est dès lors possible d'en chercher les raisons et de s'appliquer à procéder autrement à l'avenir (Reboul 1977, p. 99). Ainsi, « la responsabilité n'est plus au niveau de l'intention – notre menuisier n'avait pas l'intention de faire une armoire qui ne fût pas d'équerre –, mais de la réflexion » (Reboul 1977, p. 99). La thèse de la « fin » se distingue également de celle de la doctrine en ce qu'elle s'intéresse moins aux doctrines elles-mêmes qu'à « savoir si elles sont au service de ceux qui les enseignent ou de ceux qu'ils enseignent » (Reboul 1977, p. 100). Car un contenu peut servir autant d'information que de propagande. La méthode pédagogique, estime Reboul, « n'est jamais qu'un moyen; ce qui importe est la fin qu'elle sert » (Reboul 1977, p. 100). L'endoctrinement se distingue par le fait qu'il « traite les élèves comme de simples moyens », alors que le véritable enseignement « traite l'élève comme une fin, qu'il respecte en lui ce qui mérite d'être respecté » (Reboul 1977, p. 102). Or, ce qui mérite d'être respecté, c'est la pensée, « c'est-à-dire le pouvoir d'examiner, de comprendre, de juger » (Reboul 1977, p. 102). Pourtant, poursuit Reboul, si la fin est d'éveiller la pensée et que l'endoctrinement vise à la réprimer, on ne peut complètement écarter la question des moyens, car « on ne peut réprimer la pensée avec les méthodes qui permettent de l'éveiller » (Reboul 1977, p. 104). Si l'endoctrinement n'est « ni dressage ni pure contrainte » et qu'il use de la raison autant que l'enseignement, celui-ci s'en distingue néanmoins par la joie qu'il procure. « L'endoctrinement est donc un enseignement qui emprisonne au lieu de libérer. Aussi la joie de trouver, de comprendre, de créer, en est-elle exclue » (Reboul 1977, p. 105). Selon Reboul, celui qui endoctrine est habité de « passions tristes » : « le chagrin, la crainte, l'anxiété, l'envie, la haine » (Reboul 1977, p. 105). Ces passions résultent d'une absence de liberté, d'une incapacité de penser par soi-même, du manque de confiance en soi, de l'envie qui remplace l'admiration et du désir « d'affirmer sa supériorité en rabaisant l'autre » (Reboul 1977, p. 106). La personne qui endoctrine est donc « aveugle, car elle est dominée par des passions qui l'empêchent de comprendre l'autre et détruisent tout dialogue »; elle est aussi triste parce que dominée par des passions qui « résultent d'une impuissance qu'elles contribuent à aggraver » (Reboul 1977, p. 106). Il y a là une polarité avec, d'un côté, une tristesse qui entraîne un enfermement, et de l'autre, une joie d'enseigner qui ne fait pas qu'instruire, mais libère et permet à l'élève de grandir. C'est pourquoi, selon Reboul, « si l'enseignement a pour but de libérer la pensée, sa mission n'est pas de tuer *la foi*, mais *la haine* » (Reboul 1977, p. 106).

On comprend bien pourquoi il faut tuer la haine, qui empêche l'apprentissage alors que la joie y conduit et en résulte, mais pour comprendre ce que la foi peut bien faire ici, il faut poursuivre plus loin dans l'observation de l'éducation libérale. En effet, si une véritable éducation doit avoir pour moyen et pour fin la liberté de l'enfant, elle pose une « difficulté sérieuse » qui découle précisément de l'impossibilité, pour l'éducation libérale, de dire « ce qu'il faut penser » (Reboul 1977, p. 195). « Une éducation libérale peut

certes donner des informations, des habitudes, des méthodes, non des certitudes. Sinon une seule : que tout homme est appelé à «oser savoir», à être adulte » (Reboul 1977, p. 195). Cependant, une éducation ayant pour fin la liberté ne peut, pour autant, être neutre. C'est-à-dire qu'elle repose nécessairement sur une « doctrine », sur une vision du monde. « Comme le besoin de sens est chez l'homme irrépressible, on ne peut éduquer l'homme sans faire appel à ce besoin et lui donner les moyens de se satisfaire. Enseigner en renonçant à toute doctrine revient à laisser à d'autres instances le pouvoir d'endoctriner » (Reboul 1977, p. 197). Or, dans toute doctrine, selon la définition qu'en donne Reboul et que nous avons citée plus tôt, il y a une part de croyance. Il y a donc de la foi, et c'est pourquoi Reboul estime que l'endoctrinement doit s'attaquer à la haine et non à la foi. La conclusion de Reboul mérite d'être reprise intégralement :

Combattre l'endoctrinement, ce n'est pas enseigner sans doctrine, mais enseigner une doctrine qui libère la pensée au lieu de l'asservir, qui remplace le culte aveugle des idoles par l'admiration clairvoyante des modèles humains. La vraie carence de notre éducation actuelle n'est pas qu'elle soit « bourgeoise » et « répressive », mais qu'elle n'éduque plus, qu'elle abdique devant sa tâche primordiale : donner à tous les jeunes le moyen de trouver un sens à leur vie. L'abdication n'est pas seulement le fait des écoles, mais des familles, et même des églises! On éduque pour produire, non pour vivre. Et l'on s'étonne ensuite que les jeunes « demandent » à être endoctrinés. Ils demandent en réalité à être élevés. Et le seul remède à l'endoctrinement est là : dans une éducation qui, pleinement respectueuse de la liberté et de la pensée des individus, réponde à leur besoin de communauté, de vérité, de sens; une éducation qui, en étant laïque, en rejetant tout cléricalisme, tout dogmatisme, politique ou autre, serait pour cette raison précise, au sens le plus vrai et le plus humain du terme, religieuse (Reboul 1977, p. 197).

Prenons maintenant les remarques de Reboul pour les appliquer à la pédagogie Waldorf telle que la dénonce Perra. Dans son optique mettant de l'avant la thèse de la finalité de l'éducation, Reboul considère le résultat comme le critère objectif permettant d'évaluer la présence ou l'absence d'endoctrinement. À ce critère, Perra répond lui-même, car, après avoir brossé le tableau le plus affligeant et accusateur possible, il écrit ceci : « Il est essentiel de souligner que l'ensemble des pratiques que je viens de décrire ne conduit nullement à un endoctrinement massif des élèves immergés dans cette pédagogie. Peu d'entre eux deviendront, comme ce fut mon cas, membres de la Société Anthroposophique. La plupart seront seulement imprégnés d'idées auxquelles ils adhéreront de façon plus ou moins consciente » (Perra 2011).

On comprend donc que le résultat n'est pas probant. Dans son accusation, Perra écrit que l'endoctrinement vise à diriger les élèves vers tout ce qui appartient au mouvement anthroposophique. Nous avons là un second critère établi par Reboul, selon lequel l'enseignement se distingue de l'endoctrinement en ce que la doctrine est « au service de l'élève ». Perra prétend que l'enseignement est au service de la Société anthroposophique, mais voyons ce qu'il écrit plus loin :

Cette pédagogie ne pourrait pas fonctionner ni séduire sans de nombreuses pratiques et idées véritablement innovantes. Cela va de la méthode d'enseignement de l'écriture à la place des pratiques artistiques ou de l'initiative, celle accordée à l'épanouissement de la personnalité de l'élève, etc. Ces différents éléments font que de nombreux élèves prennent plaisir à être scolarisés dans ces écoles. Et de nombreux enseignants s'y épanouissent – malgré tout – dans leurs pratiques enseignantes. Ce serait mentir que de ne pas le reconnaître, encore faudrait-il s'interroger sur certains aspects très problématiques de cet épanouissement. En outre, le nier pourrait renforcer chez les parents qui adhèrent et cautionnent ce système le sentiment d'être victime d'un choix qu'ils ont la liberté de faire. S'ils ont opté pour cette pédagogie, c'est bien souvent parce qu'ils ont pu en constater les aspects positifs et les « bienfaits » sur leurs enfants (Perra 2011).

Non seulement la pédagogie ne parvient pas à servir véritablement la Société anthroposophique, puisque les anciens élèves n'y adhèrent pas, mais les méthodes, dénoncées plus tôt parce qu'elles recélaient la doctrine anthroposophique, s'avèrent non seulement « épanouissantes » pour la « personnalité de l'élève », mais « plaisantes » et dispensatrices de « bienfaits » observés par les parents. On voit mal comment une doctrine peut prendre l'élève comme moyen au service d'une cause extérieure et, en même temps, favoriser son épanouissement. Cependant, écrit Perra, cet épanouissement présente des « aspects problématiques », attribuables, bien sûr, à la dangerosité de l'anthroposophie. Pour distinguer l'enseignement au service de l'élève, de l'endoctrinement, Reboul précisait qu'il fallait que soit respecté chez l'élève ce qui mérite d'être respecté, c'est-à-dire la pensée. C'est pourquoi il accordait une certaine attention aux moyens, car, estimait-il, ceux qui permettent de développer la pensée ne peuvent en même temps la réprimer. Voyons donc ce que Perra écrit au sujet de la pensée :

Certaines innovations pédagogiques favorisent effectivement le raisonnement libre des élèves. Je pense que cela est dû notamment aux méthodes d'apprentissage de la lecture et du calcul, à la manière d'aborder les sciences par le biais d'expériences et non de la pure théorie, etc. Rudolf Steiner a pu avoir l'intuition de pratiques favorisant l'épanouissement d'une pensée libre dans ses premières œuvres philosophiques où il cherchait précisément à décrire l'essence de l'activité pensante. En tant que professeur de Philosophie ayant enseigné quelques années dans l'une de ces écoles, je dois admettre que j'y ai rencontré des élèves avec lesquels il était très agréable de faire cours, car ils avaient un véritable goût pour la réflexion, osaient formuler leurs idées et leurs avis. Ils pouvaient souvent se montrer originaux et profonds dans leurs remarques (Perra 2011).

Perra reconnaît donc un effet favorable de la pédagogie dans le développement de la pensée et du raisonnement des enfants. Dans un autre témoignage, Perra indique même qu'il doit d'avoir obtenu son diplôme de Baccalauréat à « un 16/20 en Philosophie qui redressa ma moyenne » (Perra 2013a). Rappelons ici qu'il était alors élève d'une école Waldorf. Or, dans le système de notation français, un 16/20 est non seulement une note excellente, mais presque extraordinaire, du moins à l'époque dont il est question ici, soit dans les années 1989-1990. Il est tout de même particulier qu'un endoctrinement puisse mener à de tels résultats dans un domaine, la philosophie, où il s'agit précisément de mettre à profit la pensée. Ce qui n'empêche pas Perra d'insister : « Mais ces facteurs d'épanouissement de la

pensée des élèves se conjuguent, dans cette pédagogie, à l'endoctrinement insidieux décrit plus haut » (Perra 2011).

La confrontation des affirmations de Perra à la définition de l'endoctrinement de Reboul nous confirme l'observation initiale selon laquelle, pour Perra, c'est l'anthroposophie en soi qui est dangereuse. L'éducation aurait beau permettre l'épanouissement, le bien-être, le développement de la pensée dans la joie, etc., l'endoctrinement demeure du fait que l'anthroposophie fonde la pédagogie Waldorf. Comment expliquer cela? En quoi l'anthroposophie constitue-t-elle un danger? Si on se fie à la définition de l'endoctrinement donnée par Reboul, non seulement la pédagogie Waldorf n'endoctrine pas, mais elle se distingue justement de l'éducation actuelle en offrant «le seul remède à l'endoctrinement», soit, une éducation conduisant les jeunes à développer leur pensée, tout en leur offrant la nourriture susceptible de répondre à leur quête de sens.

6.3.4 Deux volets de l'anthroposophie

La seule façon de comprendre en quoi l'anthroposophie peut constituer un danger oblige à considérer la différence entre la vision qu'elle propose et celle qui domine autrement dans la société. Cependant, il nous faut ici distinguer deux choses : les fondements de la pédagogie Waldorf et les écrits ésotériques de Steiner. En effet, la façon dont nous avons présenté les fondements de la pédagogie Waldorf, en prenant soin d'établir des liens entre la vision de l'être humain de Steiner et les connaissances scientifiques actuelles, nous a permis de constater qu'il n'y a là aucune contradiction. L'anthroposophie ne dit pas le contraire de la science, elle apporte un éclairage différent et complémentaire qui peut soutenir l'enseignement. En outre, les données relatives à la connaissance de l'être humain peuvent tout à fait être envisagées à titre d'hypothèses et mises en lien avec une observation attentive qui viendra les confirmer ou les infirmer. L'enseignant peut alors les considérer comme des outils de compréhension plutôt que les recevoir comme des vérités. Dans la mesure où il entreprend un véritable travail d'autoéducation et où il développe une observation attentive des enfants, il peut tout à fait s'émanciper du discours steinerien pour s'emparer de l'esprit qui l'habite et le traduire en des actions libres.

Cela n'est pas aussi évident pour ce qui concerne certains écrits ésotériques de Steiner. Peut-être peuvent-ils être vérifiés par une recherche approfondie, comme il le soutient, mais il serait étonnant que les enseignants aient le temps de se consacrer à de telles recherches dans leurs heures de préparation de cours. C'est la raison pour laquelle ils doivent être exclus de l'enseignement. Ce qui n'empêche pas les enseignants de s'y intéresser, de s'en nourrir, mais cela n'a rien à voir avec la pédagogie, dans le sens où

il ne s'agit pas de les enseigner aux enfants. Là encore, on pourrait faire quelques nuances, selon le sujet, car certains pourraient être intégrés à l'enseignement dans la mesure où ils sont envisagés comme des hypothèses au même titre que les hypothèses énoncées par la science actuelle, et identifiés comme tels. Perra nous offre un exemple puisé, écrit-il dans une publication qu'il décrit comme suit : « Peu connu des professeurs Waldorf, ce gros volume, touffu, difficile d'accès, constitue une sorte de socle de références dogmatiques dans lequel il est possible de puiser pour presque tous les cas de la vie pratique d'une école Steiner : redoublement, règlement intérieur, décision à prendre sur les gauchers et les droitiers, méthodes d'enseignement de la géographie dans telle ou telle classe, liens affichés de l'Anthroposophie à la pédagogie Steiner, etc. » (Perra 2011). Il est étonnant, ici aussi, de constater comment Perra se contredit sans s'en rendre compte : comment ce livre peut-il véritablement servir de ressource s'il est peu connu, touffu et difficile d'accès. En outre, s'il s'agit d'y puiser des informations pour des cas particuliers de la vie pratique, il faut d'abord le connaître. Toujours est-il que dans la réalité ce livre contient simplement le verbatim des réunions de Rudolf Steiner avec les professeurs de l'école Waldorf de Stuttgart de 1919 à 1921. Il n'est effectivement pas connu et il serait très étonnant qu'il serve vraiment de ressource aux enseignants. La seule raison pour laquelle il est difficile n'a rien à voir avec son contenu, mais plutôt avec la forme, car les textes des réunions se suivent chronologiquement, sans considération des sujets traités et il faut vraiment une grande détermination pour y trouver un thème sans connaître la date où il a été traité. Cependant Perra ne manque pas de détermination, car il veut démontrer que c'est Steiner lui-même qui a instauré les « méthodes d'instillation de références anthroposophiques dans l'enseignement traditionnel des élèves » (Perra 2011). Voici donc l'extrait qu'il propose d'un dialogue avec un enseignant :

À un professeur qui demande « Comment peut-on, dans l'enseignement de la géologie, établir un lien entre la géologie et la Chronique de l'Akasha? » (ce que dit l'Anthroposophie au sujet des périodes glaciaires), Rudolf Steiner répond : « (...) Nous ne devons pas craindre de parler aux enfants du territoire atlantéen. Nous ne devons pas omettre cela. Nous pouvons même prendre appui dessus dans le contexte historique. Seulement il vous faudra alors désavouer la géologie habituelle. (...) La période glaciaire, c'est la catastrophe atlantéenne. La période glaciaire ancienne, moyenne et récente n'est rien d'autre que ce qui se passe en Europe pendant que l'Atlantide s'engloutit » (Perra 2011).

Évidemment, dans cet extrait, Perra choisit de nous épargner une page entière de données scientifiques concrètes et objectives pour ne retenir que le caractère apparemment ésotérique et controversé. Il a beau jeu puisque le livre est, comme il le dit, peu connu, et que ses lecteurs risquent peu d'aller s'y référer. En fait, il n'est pas question de mentionner devant les élèves la chronique de l'Akasha, mais de s'interroger sur l'enseignement d'un de ses contenus. La véritable réponse de Steiner à la question de l'enseignant est celle-ci :

Il serait naturellement bon que vous procédiez ainsi : d'abord faire prendre conscience aux enfants de la stratification, leur donner une notion de la formation des Alpes. Vous traiterez ensuite tout le complexe issu des Alpes : Pyrénées, Alpes, Carpates, Altaï, et ainsi de suite, ce qui constitue une ondulation. Et ensuite l'autre ondulation, celle qui va de l'Amérique du Nord à l'Amérique du Sud. On dégage donc cette première ondulation jusqu'à l'Altaï, jusqu'aux montagnes asiatiques, d'ouest en est. Puis nous avons, à l'ouest de l'Amérique, les montagnes nord-américaines en haut et les montagnes sud-américaines en bas. C'est l'autre ondulation du nord au sud. Elle est perpendiculaire à la première. Nous partons de cette stratification et de cette division, et nous y rattachons ensuite la végétation et la faune. Puis nous essayons simplement d'étudier la côte occidentale de l'Europe et la côte orientale de l'Amérique, la faune, la flore et la stratification. Ensuite nous éveillons l'idée que l'est de l'Amérique et l'ouest de l'Europe sont liés, et que le bassin de l'Océan atlantique et la côte occidentale de l'Europe sont simplement des terres qui s'enfoncent. Partant de ces notions, nous essayons de montrer de façon appropriée que cela s'élève et s'enfonce de manière rythmique. Nous partons de cette notion de rythme. Nous montrons que les îles Britanniques sont montées et descendues quatre fois. Ainsi revenons-nous, par la voie géologique, au concept de l'antique Atlantide.

Nous pouvons ensuite essayer d'éveiller chez les enfants une représentation de l'aspect différent qui se présentait lorsqu'une partie était engloutie tandis que l'autre émergeait. Nous partons du fait que les îles Britanniques se sont enfoncées et sont remontées quatre fois. Cela se constate géologiquement, simplement aux strates. Nous essayons donc d'établir un lien entre ces choses, mais nous ne devons pas craindre de parler aux enfants du territoire atlantéen (Steiner 2005, p. 99-100).

Le dialogue retranscrit ne nous permet pas de savoir si l'enseignant comptait présenter exclusivement cette conception ou s'il allait l'énoncer comme une hypothèse. C'est ce que laisse croire Perra, à dessein, mais nous n'avons aucun moyen de le savoir. Cependant, nous semble-t-il, dans la mesure où cet enseignement est abordé dans le cadre d'un cours de géologie inscrit au programme, et si l'enseignant présente aussi l'hypothèse de la science actuelle et ses fondements, il n'y a pas là de danger. Steiner n'est pas l'inventeur du concept de l'antique Atlantide, son existence a fait l'objet de multiples écrits chez les philosophes grecs et nombreux sont les chercheurs de tout genre qui ont tenté, et tentent encore, d'élucider son mystère. Le danger ne vient pas, selon nous, d'en parler, tout dépend de la manière dont on le fait.

6.3.5 L'enseignant toujours

Nous avons voulu distinguer ce qui se rapporte à l'éducation des écrits ésotériques de Steiner, toutefois, le véritable critère pour un enseignement libre repose sur l'éducateur lui-même. Il s'agit d'un principe mainte fois répété par Steiner, selon lequel l'éducateur doit se pénétrer de son enseignement de façon à le rendre de façon vivante. Par conséquent, il doit ressentir la vérité de ce qu'il apporte aux enfants. S'il raconte une histoire, il doit y croire lui-même; s'il amène les enfants à faire observer des phénomènes, les liens qu'il veut faire ressortir doivent être porteurs de sens à ses yeux et être saisissables par les enfants. Pour les élèves de 12 ans et plus, il doit être en mesure de tout démontrer et d'amener les jeunes à développer leur propre jugement. Or, dans son témoignage, Perra écrit que les enseignants

apprennent aux élèves « à voir le monde avec les yeux de Rudolf Steiner! » (Perra 2011). Selon lui, les enseignants, loin d'être des créateurs, ne font « qu'appliquer des recettes toutes faites » et « des méthodes vieilles de plusieurs décennies » (Perra 2011). Quelle que soit la véracité du témoignage de Perra, il pointe néanmoins vers une difficulté potentielle, sinon réelle. En effet, il est toujours plus facile de se fier au travail déjà accompli par des prédécesseurs et de le personnaliser un peu que de créer ses propres outils. Or, les premiers enseignants Waldorf ont effectivement trouvé des façons de faire qui ont, d'une certaine façon, fait leurs preuves et il est beaucoup plus simple de les reproduire que d'en inventer d'autres. La question qui se pose est de savoir s'il est possible de demeurer créatif en partant de ces modèles. Mon objet n'est pas de me prononcer à ce sujet, mais de souligner que cette attitude, cette tendance observée par Perra, à appliquer des recettes toutes faites, appartient encore une fois à l'enseignant, et non à la pédagogie Waldorf.

Il y a peut-être une certaine paresse, ou un débordement pouvant expliquer cette attitude, mais elle ne vient pas des recommandations de Steiner, même si Perra veut le faire croire en soutenant qu'il existe des ouvrages secrets « ni édités ni diffusés », dont « le caractère secret de la transmission » « rend manifeste le lien inavouable entre l'ésotérisme de Rudolf Steiner et l'enseignement prodigué dans les écoles Steiner-Waldorf » (Perra 2011). Le recueil de verbatim présenté plus haut fait partie de ces ouvrages qui, selon Perra, « ne devaient bien évidemment jamais être rendus publics » (Perra 2011). Ici, Perra soutient l'existence d'une culture du secret qui veut cacher la véritable nature de la pédagogie. Cependant, un tel point de vue ne serait défendable que si les écoles Waldorf ne représentaient qu'un milieu restreint et marginal et si l'objectif avait été qu'il en soit ainsi dès le départ. Or, Steiner espérait et encourageait la multiplication des écoles et il n'a pas réservé ses conférences pédagogiques aux seuls enseignants de l'école de Stuttgart, mais il en a également offert au grand public et partout où on l'invitait, en Allemagne, en Suisse, en Angleterre et en Hollande. Si on tient compte du nombre actuel d'écoles — plus de 1000 écoles et 2000 jardins d'enfants selon les chiffres de la Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France —, réparties dans de nombreux pays, sur tous les continents, on voit mal comment des informations aussi cruciales et secrètes que fondamentales pour la pédagogie Waldorf, aux dires de Perra, pourraient être diffusées aux enseignants et même simplement aux écoles tout en demeurant secrètes. Le problème se corse encore davantage si on tient compte de la difficulté de recruter des enseignants, rapportée par Perra, parce que le nombre ne suffit pas à la demande, ce qui entraîne l'obligation d'en engager qui n'ont pas la formation et ne font donc certainement pas partie du cercle nécessairement restreint d'initiés ayant eu accès à ces « ouvrages secrets ». Toutes ces contraintes limitent considérablement la possibilité de référer à ces fameux « ouvrages secrets », longtemps non traduits, mais auxquels les enseignants avaient accès « grâce à leur culture allemande », toujours peu

connus et difficiles d'accès maintenant qu'ils sont traduits. En outre, cela laisse entendre que tous les enseignants qui ne disposent pas de ces « ouvrages secrets » n'appliquent pas la pédagogie Waldorf. En fait, s'il existe une dimension ésotérique, elle ne concerne pas la méthode ni le contenu de l'enseignement, mais le travail intérieur de l'éducateur. Il est effectivement possible qu'il existe des méditations proposées aux enseignants qui n'aient pas été publiées, ou qui n'aient été publiées que tardivement, mais cela concerne le travail intérieur, et non le contenu de l'enseignement offert dans la classe.

Dans la proposition de Steiner, le programme ne devrait pas être quelque chose de figé, et celui établi pour la première école devrait seulement constituer une référence, et non une bible pour les écoles actuelles. Les écoles Waldorf, dispersées à travers la planète, doivent s'adapter à la réalité du pays où elles sont. Pour Steiner, l'enseignement doit répondre aux besoins des enfants, y compris aux besoins sociaux. Durant les quelques années où il a été présent à la première école Waldorf de Stuttgart, le programme a constamment été remanié, amélioré, assoupli même pour répondre aux besoins de certains enfants. Il a aussi été adapté pour faciliter la transition des élèves vers le système régulier en fin de cycles et aussi pour que les plus vieux puissent se présenter aux examens du baccalauréat. Or, il est fort possible qu'existe la tendance de conserver, dans le programme général, ce qui a été proposé au départ plutôt que de demeurer ouvert au changement.

Ce que Perru appelle la « sacralisation de quelques références culturelles » pourrait refléter aussi une forme de paresse consistant à inscrire systématiquement au programme l'étude de Faust, Perceval, Gilgamesh, plutôt que de chercher une œuvre équivalente (Perru 2011). Pourtant ici, il faut reconnaître la valeur intrinsèque de ces œuvres et le fait que Steiner et les praticiens de la pédagogie Waldorf sont loin d'être les seuls à les estimer et à leur trouver un caractère incomparable. Ce sont des classiques. Un classique, écrit Georges Steiner, est un « texte strictement inépuisable » :

On le relit, on le redit, on le réinterprète, et, tout à coup, il est presque toujours nouveau. Et cela dans un sens pas du tout métaphorique. Ce n'est pas simulé, c'est une expérience quasi physiologique, le choc du déjà-vu qui est tout à fait nouveau. On reprend un grand moment de Dante, d'Homère, de Shakespeare, de Racine, et on se dit : « Mais oui, je connais ça par cœur », et je ne connais pas du tout; je n'avais pas compris. Cette puissance de renouveau est une des définitions du classique. Et aussi ce qui survit à la bêtise de l'interprétation, à la mauvaise traduction, à la stupidité des manuels et des examens. [...] Un classique survit à toutes les bêtises (G. Steiner et Ladjâli 2003, p. 106-107).

Dans ses deux ouvrages monumentaux sur les « sources narratives de l'imaginaire occidental », et les grands récits de l'Occident, Thierry Hentsch, ne retient que quelques œuvres, et pourtant s'y trouvent

l'Odyssée, Gilgamesh, Perceval, Faust, Dante, que nous avons tous vu à l'étude dans les écoles Waldorf, même si Perra ne les inclut pas tous dans sa liste restreinte (Hentsch 2005a et 2005b). Au sujet de ces textes, Hentsch écrit : « La conviction qui porte ce livre est que les grands textes de notre propre tradition recèlent un meilleur savoir, un meilleur usage de la vie que ceux dont notre civilisation semble aujourd'hui se contenter » (Hentsch 2005a, p. 19). On reconnaît ici une parenté avec les remarques de Jacqueline de Romilly qui trouvait dans la littérature ancienne de meilleurs exemples pour apprendre à vivre (De Romilly 1998, p. 158).

6.3.6. Un petit monde

Un dernier reproche issu du témoignage de Perra nous semble important à considérer : il laisse voir le milieu Waldorf comme un groupe d'individus partageant les mêmes idées ou les mêmes croyances et empêtrés dans une culture d'enfermement. Comme un aboutissement logique de la paresse ou du contentement consistant à référer au passé et à considérer ce que Steiner a dit comme l'expression de la vérité. Il faut dire que la tâche imposante de l'enseignant Waldorf — qui suit ses élèves durant six ou huit ans et doit, par conséquent, toujours se renouveler avec la matière qui évolue et les enfants qui grandissent — limite le temps pour élargir les horizons et sortir de ce qui est connu, sans toutefois rendre la chose impossible. En outre, le travail pour s'appropriier les enseignements de Steiner relatifs à la connaissance de l'être humain est lui aussi considérable. Il est donc possible qu'on en vienne à se concentrer essentiellement sur ce qui est issu du monde de la pédagogie Waldorf et de l'anthroposophie. « Chez les enseignants Steiner-Waldorf, écrit Perra, cela se traduit par un manque total de référence aux autres systèmes de pensées et aux autres pédagogies, toutes discréditées par avance » (Perra 2011). Il ne s'agit pas là d'une caractéristique universelle, comme le prétend Perra, mais d'une possibilité réelle, qui ne favorise en rien le développement de la pédagogie Waldorf. Car, quand une communauté se referme sur elle-même et qu'elle forme une bulle, le monde extérieur devient dangereux parce qu'inconnu.

Cependant, il faut dire que la société actuelle rend bien la pareille à l'anthroposophie et à la pédagogie Waldorf. En effet, nous posons plus tôt la question : en quoi l'anthroposophie constitue-t-elle un danger? Elle constitue un danger dans la mesure où elle est inconnue ou mal connue; dans la mesure où elle repose sur une vision de l'être humain différente de ce qui est professé partout. Sa distinction ne vient pas d'une valeur moindre. La vision matérialiste de l'être humain de la science actuelle ne peut pas prétendre à une plus grande valeur : non seulement elle repose sur des a priori, mais elle nous mène à un cul-de-sac parce que nous n'avons pas de critères pour donner un sens à la dignité humaine, ni pour

la justifier en droit²⁶⁴. La quasi-absence d'ouvrages écrits par des personnes extérieures à la communauté Waldorf et traitant de la pédagogie Waldorf de façon respectueuse, comme on peut en trouver sur Montessori ou Freinet, témoigne non seulement de l'ignorance, mais du refus de connaître.

Il y a donc une certaine polarité. Cependant, l'effet n'est pas le même de part et d'autre. Car l'ignorance, le refus de connaître et, nous l'avons vu plus haut, le mépris envers la communauté Waldorf contribuent à son enfermement. Ils stigmatisent la communauté qui tend à se refermer encore plus sur elle-même. Or, une communauté stigmatisée n'a pas d'autre choix que d'être solidaire, envers et contre tous. Elle sait très bien que n'importe quelle petite erreur ou faute ou faiblesse avouée et exposée sur la place publique met son existence même en péril. On entre alors dans un cercle vicieux, car la peur et l'enfermement ne favorisent pas l'évolution, mais l'attachement à ce qui est, que cela soit bon ou mauvais. Dans ce contexte, il est plus difficile d'être créatif, il est aussi plus difficile d'être critique face à ses propres pratiques et il se peut que l'enseignement ne soit pas à la hauteur de ce qu'on pourrait souhaiter pour mener les enfants vers la liberté.

De l'autre côté, s'il y a méconnaissance, par les enseignants Waldorf, du monde extérieur, cela n'a aucun effet sur ce dernier, mais contribue à l'incapacité de la communauté Waldorf à prendre sa place. Pour savoir prendre sa place, se situer, il faut des repères et ceux-ci ne peuvent venir que de l'extérieur. On ne peut pas se situer simplement par rapport à soi-même. Cependant nous devons rappeler ici que le monde extérieur lui-même ne se connaît pas. Il est particulièrement remarquable qu'on reproche souvent à l'anthroposophie un caractère secret, un langage codé, on laisse entendre que les parents ne

²⁶⁴ À ce sujet, le livre de Bernard Edelman, *Ni chose ni personne, le corps humain en question*, est révélateur. Il montre l'évolution du droit en ce qui concerne le corps humain, considéré de plus en plus comme un objet, une marchandise dont nous sommes de moins en moins les propriétaires. Cette filière du droit est intéressante parce que, comme l'écrit l'auteur, « c'est à lui qu'on s'adresse quand on veut rendre efficaces des mutations sociales, quand on veut les imposer – qu'il s'agisse des inventeurs qui veulent breveter des gènes, des scientifiques qui désirent expérimenter sur des embryons humains, des citoyens qui exigent que leur corps soit respecté dans sa dignité, ou de l'État, enfin, quand il veut mener une biopolitique cohérente. Le droit est la dernière instance, celle qui légitime, qui produit des normes, qui intègre le nouveau dans l'ancien, qui fabrique une continuité, qui édicte le licite ». Or, le point de départ de la réification de l'être humain est celui du matérialisme. « Le premier moment, ce fut la description, inévitable, de la fin d'un tabou – je veux dire le caractère "sacré" du vivant. En effet, tant que le vivant était inviolable, intouchable, on ne pouvait, évidemment, le manipuler et, par conséquent, le breveter. On ne brevète pas Dieu. Il fallut donc "désacraliser" la vie pour ouvrir la porte à son exploitation. Ce fut une véritable rupture théologicojuridique. Ce tabou brisé, on put passer à l'homme, et le corps humain fut pris dans la tourmente; se posa alors la question fondamentale : quelle relation de droit la personne établit-elle avec son corps? En est-elle "propriétaire" ou simple "usager"? Propriétaire, elle pourrait revendiquer son "bien", usager, il appartiendrait, théoriquement, à tout venant ». La boîte de Pandore est ouverte et tout est maintenant possible : « Tout est là : d'un côté un corps robotisé, sous auto-surveillance, de l'autre un corps virtuel qui existe sans vraiment exister; tout est là : l'artifice, la réalité rêvée, le corps charnel et le corps inventé, le corps délivré et le corps exploité; et tous ces corps coexistent, se côtoient, s'entremêlent et chacun d'eux envoie son message. Qui sommes-nous, où allons-nous? Et voilà que, paradoxalement, les interrogations philosophiques renaissent, et nous attendons les philosophes de l'avenir » (B. Edelman, *Ni chose ni personne, le corps humain en question*, 2009, p. 8-9). Les philosophes de l'avenir peuvent-ils vraiment demeurer dans le même paradigme matérialiste que la science moderne et aboutir à autre chose?

savent pas. Pourtant, il y a certainement très peu d'écoles dans le monde qui consacrent autant de temps à informer les parents de ce qui se passe dans les classes et à expliquer les fondements de la pédagogie que l'école Waldorf. Il y a sans doute, dans le monde, peu de formations des maîtres inscrivant autant d'heures d'initiation aux fondements de l'éducation, incluant la connaissance de la nature humaine, la théorie de la connaissance, la philosophie de la liberté, etc., que la pédagogie Waldorf²⁶⁵. Nous avons souligné plus tôt que ces connaissances ne sont pratiquement pas enseignées en formation des maîtres au Québec. Les enseignants appliquent donc des techniques dont ils ne connaissent pas les fondements. On peut en dire tout autant des parents, qui connaissent de l'école ce qu'on veut bien leur dire et cela ne porte jamais sur les fondements. On pourrait même élargir le cercle à la société et se risquer sans trop de danger à dire que la très grande majorité de la population ne connaît rien à propos des fondements ni sur la conception de l'être humain sur laquelle reposent les pratiques éducatives, les pratiques médicales, la vision économique, la vision sociale, etc. Peut-être qu'en fait, l'anthroposophie est dangereuse en soi parce qu'elle s'intéresse justement à cela, aux fondements, et parce que sa vision diffère grandement de la conception dominante.

Les plus grandes difficultés proviennent donc toujours des enseignants, parce que c'est sur eux que repose la responsabilité de l'éducation. Tout dépend de leur investissement personnel dans l'art d'éduquer, de leur volonté de s'autoéduquer, de l'amour qu'ils ont pour les enfants et pour leur tâche auprès d'eux. Cependant, ils ne vivent pas en vase clos, et pour éduquer vers la liberté, il faut aussi ressentir un peu de soutien de la part de la communauté et, idéalement, de la part de la société.

6.4 La recherche-action et ses conclusions

Nous avons présenté, plus tôt, quelques informations provenant d'une recherche-action menée en France. Il s'agit, à notre connaissance, de la seule recherche universitaire francophone impliquant un comité constitué de personnes provenant de différents horizons dont plusieurs totalement indépendantes du milieu anthroposophique et de la pédagogie Waldorf et d'autres entretenant des liens divers avec cette dernière. Cette constitution mixte a l'avantage de permettre l'échange et les questions de part et d'autre, pour comprendre les concepts et schémas théoriques des chercheurs d'une part, et d'autre part pour saisir les fondements de la pédagogie. La recherche inclut une enquête de terrain, des questionnaires, des visites dans les écoles et les instituts de formation des maîtres, des rencontres de

²⁶⁵ Les formations diffèrent toutes les unes des autres, mais, de façon générale, environ le tiers, parfois davantage, de la formation est consacré aux fondements, au moins un autre tiers aux arts (à la pratique artistique : eurythmie, peinture, dessin, modelage, musique, chant, etc.) et le reste à l'enseignement des matières.

discussions de l'équipe de recherche et des entretiens avec des intervenants de l'extérieur. La conclusion des chercheurs universitaires répond, à plusieurs égards, aux détracteurs de la pédagogie Waldorf, et situe les risques qui lui sont liés dans un registre semblable à celui que nous avons identifié. René Barbier présente ainsi les points positifs et les risques :

Sur le plan des points éminemment positifs, j'insisterai sur un équilibre essentiel, dans le développement de l'élève, une dialogique permanente, entre le corps (par l'eurythmie par exemple), le savoir pratique où la dimension manuelle n'est pas exclue et non définie par le genre (c'est-à-dire réservée aux filles pour ses aspects les plus « domestiques »), le savoir émotionnel et intuitif, le savoir imaginaire, le savoir intellectuel et mytho-poétique, le savoir social et collaboratif, l'ouverture sur un sens du spirituel qui questionnent plus qu'il n'enferme.

Sur le plan moins évidemment positif, c'est au risque de repliement sur soi que je vois le plus grand danger. Les coups de butoir donnés ces dernières années par la traque systématique de toutes les écoles à dominante religieuse non officielle, sous prétexte de sectarisme et par l'ancrage, extrêmement profond, en France, de la pédagogie dans l'espace d'une laïcité de combat, peu habituée aux médiations, acculent la pédagogie steinerienne à la défensive. La tentation est grande, chez certains anthroposophes enseignants, de durcir leur position et de réexaminer la structure symbolique des écoles Steiner-Waldorf, à l'aune de ce rappel à l'ordre (Chercheur collectif 2008, p. 259).

Cependant, Barbier observe du côté des parents, souvent attachés à la pédagogie Waldorf pour des considérations diverses, dont la place réservée aux arts, une tendance à vouloir prendre une certaine distance face aux fondements anthroposophiques. Si cette tendance était suivie, il ne resterait plus de l'école Waldorf que la coquille, comme cela semble le cas pour plusieurs des écoles liées à la philosophie de Krishnamurti en Inde qui, soutient Barbier, « sont devenues des écoles d'excellence et les parents envoient leurs enfants pour la qualité de l'enseignement plus que pour la philosophie sous-jacente, d'ailleurs plus ou moins inconnue des nouveaux professeurs » (Chercheur collectif 2008, p. 259). Ainsi, les écoles Waldorf se trouvent prises entre le choix de protéger leurs fondements, dans un « repli sur soi avec une facilité, dans ce cas, pour les adversaires de les traiter de sectes pédagogiques et, ipso facto, une déperdition des effectifs et un manque de moyens financiers conduisant encore plus à un durcissement et une amertume » (Chercheur collectif 2008, p. 260). L'autre option étant de s'en tenir à ce qui plaît au plus grand nombre, de s'ouvrir « au risque d'une dilution de l'identité spirituelle des écoles Steiner-Waldorf dans une symbolique confuse dans laquelle la spiritualité est proprement digérée par la créativité pour la créativité » (Chercheur collectif 2008, p. 260).

Christian Verrier observe lui aussi une tendance à la dilution du « message philosophique » de Steiner, « pour bien des parents, des élèves, et même nombre d'enseignants parfois, pour laisser place à une concentration sur les effets pédagogiques des écoles » (Chercheur collectif 2008, p. 261). C'est pourquoi il s'est plutôt appliqué à vérifier si ce qui est présenté à l'élève lui apporte un certain bénéfice, plutôt qu'à la philosophie sous-jacente de la pédagogie Waldorf. « Et ce travail le montre, la diversité et le

foisonnement sont au rendez-vous du côté du spirituel et de l'artistique, guère de doute sur ce sujet, qui nous était central » (Chercheur collectif 2008, p. 261). Pour lui, il s'agit d'un terrain de recherche particulièrement intéressant, en dépit de l'effort nécessaire pour comprendre ces écoles, parce que totalement différent des terrains habituels :

Enfin un sentiment de chercher sur quelque chose qui vaut la peine que l'on se donne, dégageant l'impression de toucher à l'essence même de questionnements pédagogiques et éducatifs radicaux, dont il résulte qu'on ne peut plus alors s'éviter des questions vives liées au sens de l'éducation, à ses finalités, qui toutes interrogent notre condition d'être humain condamné à l'éducation, la sienne tout d'abord et corrélativement celle des autres, du monde (Chercheur collectif 2008, p. 262).

Lui aussi perçoit, comme Barbier, la tension entre le repli sur soi et l'ouverture, « preuve nette que l'on n'est pas dans du dogmatisme et de l'unanimisme suspect » selon lui (Chercheur collectif 2008, p. 262). Cependant, moins sensible que Barbier à ce qui se rattache aux fondements de la pédagogie, il y voit surtout l'expression d'une « richesse plus qu'une impasse », et il a sans doute raison, car il y a toujours du risque à l'immobilisme, surtout quand on a la prétention d'être une pédagogie créatrice et innovante (Chercheur collectif 2008, p. 262).

Toutefois, la problématique qui intéresse ces chercheurs n'est pas la même que la nôtre. Leur champ de recherche se limite aux aspects artistique et spirituel de la pédagogie Waldorf, et non à sa finalité. Or, s'il est possible d'enseigner les arts sans connaissances des fondements de la pédagogie, c'est-à-dire sans tenir compte du développement de l'enfant pour l'orientation de l'enseignement, et sans travail intérieur du professeur, peut-on encore parler d'éduquer vers la liberté? Si les écoles Waldorf françaises sont, comme le soutient Verrier, « sur la ligne de crête », c'est peut-être aussi le projet d'éduquer vers la liberté qui est en cause (Chercheur collectif 2008, p. 262). Les participants Steiner-Waldorf au groupe de recherche en sont bien conscients, comme en témoigne cet extrait :

Autant il nous semble que l'on peut encourager une diffusion dans la société et la culture de notre époque, de l'esprit de notre école grâce aux « passeurs bienveillants » qui, venant se former, retournent dans des contextes pédagogiques hétérogènes et transforment leur milieu par l'élargissement qu'ils apportent, autant pouvons-nous douter d'une pédagogie qui prendrait strictement les méthodes et les techniques et ne travaillerait pas la dimension spirituelle des fondements, c'est-à-dire la prise en compte de la valeur de l'esprit (Chercheur collectif 2008, p. 268).

Sans cette conception de l'être humain, tenant compte de sa dimension spirituelle et son inscription dans un devenir objectivement insaisissable, l'école Waldorf peut rapidement se transformer en une belle école d'art comme il en existe d'autres. Comme les autres écoles, elle se trouverait sans référence et sans fondement pour justifier ses orientations et ses choix pédagogiques, perdant ainsi toute cohérence et toute capacité d'insuffler du sens dans l'éducation. Or c'est bien là une des distinctions

importantes de la pédagogie Waldorf : sa cohérence et sa finalité. Là aussi réside ce que Perra identifie comme un danger en soi, face à une société où règne le relativisme. D'ailleurs, un extrait des remarques de Verrier nous semble tout à fait dans la lignée de notre argument relatif au témoignage de Perra cherchant à présenter l'anthroposophie comme un danger en soi²⁶⁶ :

Oui ces écoles sont des lieux différents, quelque peu étranges pour les scrutateurs zélés de l'orthodoxie (souvent encore plus étrange dans son quasi-immobilisme préoccupant), mais rassurons-les : elles ne sont pas **dangereuses**, sauf à considérer qu'il est **dangereux** et **répréhensible** de vouloir éduquer et pratiquer la pédagogie différemment de ce qui relève du dogme pédagogique dominant. Plusieurs traits de la pédagogie des écoles Waldorf sur lesquels nous avons cherché montrent qu'il n'est pas anodin d'éduquer comme ceci plutôt que comme cela, qu'effectivement cela a des conséquences très souvent positives, en l'occurrence et pour les lieux où nous avons travaillé. Les écoles Waldorf sont différentes et engendrent du différent. Tout cela ne concorde pas avec l'image traditionnellement repliée sur elle-même de la pédagogie banalisée. C'est autre chose, à la fois ancien et tout à fait neuf (Chercheur collectif 2008, p. 262, c'est moi qui souligne).

Comme le laisse entendre Verrier, la perception d'un danger potentiel vient justement de la différence. Une différence qui, en dehors de l'événement exceptionnel que représente cette recherche-action, n'est pas visitée mais jugée de loin, à l'aune de l'orthodoxie actuelle en éducation. Pourtant, quand on lui rend visite, elle cesse d'être dangereuse et on peut même percevoir ses incidences positives.

Cette recherche-action est particulièrement intéressante précisément parce qu'elle est l'expression même de la possibilité d'un dialogue entre chercheurs sérieux, mais ouverts et prêts à observer l'ensemble de ce qui constitue la pédagogie Waldorf, dans sa pratique et dans ses fondements. Car le repli sur soi ne procède pas simplement de la mise à l'écart de la philosophie steinerienne par les parents, mais surtout par la société en général, et notamment par les chercheurs. Barbier l'a bien vu et remarque que « les historiens de la pédagogie français sont féroces à l'égard des idées fondatrices de la pédagogie steinerienne, même s'ils reconnaissent que l'innovation pédagogique, dans ces écoles, présente un intérêt certain » (Chercheur collectif 2008, p. 260). Par conséquent, il est rassurant de voir qu'il est possible d'entrer sur le terrain de la pédagogie Waldorf avec quelques idées toutes faites, mais armé de bonne

²⁶⁶ Il est intéressant de noter que parmi les écoles et institutions visitées et impliquées dans la recherche-action figurent précisément les écoles et l'institut fréquentés par G. Perra et dont il parle dans son témoignage. « La chercheuse de terrain, faisant partie du chercheur collectif, a visité six écoles (Avignon, Chatou, Colmar, Lyon, Pau, Verrières-le-Buisson) et l'Institut de formation de Chatou ». G. Perra a fait ses classes à partir de 9 ans aux écoles de Verrière-le-Buisson et Chatou et sa formation pédagogique à Chatou et c'est également à Verrière-le-Buisson et Chatou qu'il a enseigné de 1992 à 2004, avec des interruptions. Or, la recherche-action débute son enquête sur le terrain en décembre 2004, donc bien peu après la fin de l'expérience scolaire de G. Perra (qui demeure membre de la Société anthroposophique jusqu'en 2009). Le contraste avec sa description d'un milieu particulièrement fermé est frappant à la lecture des remarques de la chercheuse terrain : « Elle a toujours bénéficié de toutes les informations et des contacts nécessaires à cette recherche. Ses observations ont eu le maximum d'amplitude par rapport à la diversité des événements pédagogiques dans ces écoles (fêtes, chefs-d'œuvre, réunion, observation de classes, etc.). Elle a également effectué cinquante-et-un entretiens d'une durée moyenne d'une heure qui ont été transcrits et exploités par la suite lors des réunions du chercheur collectif. Elle a élaboré une série de questionnaires complémentaires » (Chercheur collectif, *Art et spiritualité dans la pédagogie Steiner-Waldorf, une recherche-action* 2008, p. 35).

volonté, et d'en ressortir heureux et sans désir de la clouer au pilori, comme l'écrit Verrier : « Alors le chercheur est heureux d'être intervenu dans de l'autrement, dans de l'artistique, dans ce qu'il a nommé le spirituel. Un peu grâce à son travail, à ses enquêtes de terrain, au recueil et à l'analyse d'entretiens nombreux, il a modifié quelques-unes de ses représentations initiales de l'éducation et des écoles Waldorf, il a mieux compris, lui semble-t-il, ce dont il était question » (Chercheur collectif 2008, p. 262).

Il a mieux compris parce qu'il a entrepris sa démarche avec ouverture. Car pour connaître et comprendre, il faut d'abord de l'ouverture, de l'enthousiasme. Le jour où les critiques de la pédagogie Waldorf seront issus d'une réflexion respectueuse et compréhensive, il sera possible d'établir un dialogue constructif. En attendant, le risque est toujours présent d'un enfermement, et l'enfermement n'est jamais une source d'évolution.

7. Éduquer vers la liberté

7.1 Considérations générales

Parvenue au terme de notre recherche des voies de la liberté humaine, il nous faut, avant de conclure, esquisser un bilan des fruits récoltés au long de notre parcours. Prenant à témoin la vision de l'Homme de Pic de la Mirandole et le projet humaniste d'éduquer l'Homme libre pour construire une société nouvelle, il nous est d'abord apparu que les fondements de la liberté, qui qualifiaient autrefois la dignité humaine et soutenaient la potentielle réalisation du projet d'éducation humaniste, ont été passablement mis à mal au cours des derniers siècles. Après le déboulonnement de la pensée, il y a eu la naturalisation de l'Homme et son détachement de toute transcendance. Depuis la « mort de Dieu », depuis que « tout ce qui relevait, dans les discours de la tradition, d'un principe, d'une fondation ou d'un centre, c'est-à-dire d'une source de sens, a été répudié comme une illusion », l'Homme s'est aussi perdu lui-même et ne sait plus ni qui il est ni sur quoi s'appuyer (Mattéi 2015, p. 51). L'image de l'Homme qui nous est renvoyée aujourd'hui ne nourrit pas l'espoir d'une liberté. Comment un être déterminé par ses gènes et les opérations de ses neurones pourrait-il être libre? Comment un être vidé de sa substance par la déconstruction pourrait-il transformer le monde?

Pourtant, nous l'avons constaté, cette image, c'est bien l'Homme qui l'a dessinée en s'en tenant à des contours formels. Comme le dit Jean-François Mattéi, « c'est paradoxalement l'homme qui s'est montré le pire ennemi de l'homme, non pas en le détruisant physiquement, comme on a toujours témoigné l'histoire, mais en le supprimant conceptuellement » (Mattéi 2015, p. 262). Croyant avec lui que « la dévastation de l'homme n'est aujourd'hui qu'une illusion passagère vouée à disparaître », nous avons entrepris de réexaminer la nature de l'Homme afin de lui restituer son potentiel (Mattéi 2015, p. 268). Pour réhabiliter l'Homme, le rétablir dans sa dignité, lui redonner les moyens de saisir le présent pour le métamorphoser en un avenir meilleur qui ne soit pas le fruit de la causalité naturelle, nous avons entrepris, avec Steiner, l'exploration des concepts fondamentaux, non pas dans une appréciation exclusivement théorique, qui nous aurait simplement inscrits dans un débat sans fin, mais par l'expérience.

En effet, il est nécessaire de sortir de la stérilité du débat sur ce qu'est la connaissance dont les arguments reposent sur une connaissance de la connaissance, de sortir de l'impasse de la définition de la pensée par une pensée sur la pensée reposant elle aussi sur la pensée. La seule façon d'échapper à la circularité implique de plonger dans l'expérience du penser, que chacun peut mener en lui-même, et qui nous a permis de reconnaître là le point d'appui recherché par Archimède, car il est le seul qui puisse

reposer sur lui-même, contrairement à l'observation, qui n'offre qu'un chaos informe. Hannah Arendt écrit que « La raison pour laquelle Kant et ses successeurs n'ont jamais prêté grande attention à la pensée en tant qu'activité et moins encore aux expériences du moi pensant est que, en dépit de toutes les distinctions, ils exigeaient le genre de résultats et appliquaient le type de critères de certitude et d'évidence qui sont les résultats et les critères de la connaissance » (Arendt 2007, p. 33). Remarque pour le moins paradoxale, mais qui laisse percevoir la nature du problème. Car d'où peuvent bien provenir ces critères de certitude et d'évidence, ces critères de la connaissance si ce n'est de la pensée? Si Kant et ses successeurs, au lieu de faire reposer leur conception sur des *a priori*, étaient partis du point zéro, s'ils avaient prêté attention au penser en tant qu'activité, ils auraient pu se rendre compte qu'on ne peut échapper ni au Je ni à la pensée pour situer l'humain et pour comprendre le monde.

Notre périple à travers les concepts nous a conduits à reconnaître l'importance de distinguer l'observation de la pensée, de discerner leurs rôles respectifs, et de prendre conscience de leur complémentarité incontournable et nécessaire pour accéder à la connaissance. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de connaissance *a priori*, hors de l'expérience. Toute connaissance est issue d'une expérience consciente et implique nécessairement l'observation et la pensée, qu'il s'agisse d'une expérience concrète, dans le monde extérieur, ou d'une expérience spirituelle; les sens convoqués et l'observation sont extérieurs dans le premier cas et intérieurs dans le second.

Nous avons également exploré la nature particulière du sentiment et de la volonté, celle-ci dans sa polarité avec la pensée, et leur rapport avec la conscience. Ce qui nous a amenée à constater la parenté entre le penser, le ressentir et le vouloir, trois manifestations de l'âme qui évoluent au cours de la vie et doivent s'imprégner l'une de l'autre jusqu'à se confondre entièrement pour que l'Homme parvienne à la liberté. En effet, si c'est par le penser pur que l'Homme trouve la voie vers la liberté, c'est parce qu'une intensification du vouloir est impliquée dans l'activité de penser. Une intensification qui jaillit, écrit Steiner, « des profondeurs de chaque individualité humaine en ce qu'elle a d'unique » (Steiner 1989a, p.90). Or nous avons vu plus tôt que le sentiment constitue le mode d'expression de l'individualité et, par ailleurs, que c'est lui qui mobilise le vouloir. C'est donc un sentiment de sympathie profonde, un désir intense d'atteindre cet objectif qui anime le vouloir nécessaire à cet accomplissement. C'est pourquoi le penser pur « devient aussi vouloir pur » (Steiner 1989a, p.90). Dès lors, il est possible de parler de volonté libre, car le vouloir pur et le penser pur fondu ensemble deviennent « une nouvelle faculté : la faculté de trouver des impulsions morales de façon immédiate dans l'individualité humaine, intuitions morales qui doivent à présent être élaborées par l'individu, qui ne sont plus données du dehors comme les anciennes » (Steiner 1989a, p.90). La liberté, telle que conçue par Steiner, nous est donc apparue comme le

résultat d'une quête personnelle, individuelle. L'être dans son entier et dans son expression la plus spirituelle est convoqué dans l'acte libre posé par amour. C'est pour cette raison, parce qu'il a retrouvé l'unité dans l'esprit, que l'individu, tel que le conçoit Steiner, atteint sa véritable réalisation dans l'acte libre, alors que les actes non libres ne manifestent que ce qui est commun à l'humanité. Au terme de cette exploration conceptuelle, l'individu a retrouvé sa dignité, sa substance intérieure, son intégrité et les moyens d'orienter sa vie de façon responsable et éthique parce qu'il est parvenu, grâce à un effort de pensée consciemment et volontairement consenti, à pénétrer le monde spirituel, le monde transcendant.

Cette intégrité, l'individu la retrouve, notamment, grâce à la réfutation, lors de notre expérience d'observation du penser, de la « démarcation entre les deux facultés de raison et d'intellect » effectuée par Kant, qui « coïncide avec une différenciation entre deux activités mentales absolument autres, pensée et savoir, et deux types de préoccupations aussi totalement distincts, la signification pour la première catégorie, la connaissance pour la seconde » (Arendt 2007, p. 33). En effet, s'il existe un « scandale de la raison », celui-ci ne saurait être réservé aux « questions ultimes », car c'est toujours de la même façon, par l'observation et la pensée que l'être humain parvient à la connaissance, qu'elle soit de première ou de seconde catégorie; par conséquent, il n'y a jamais de certitude autre que celle issue du sentiment de vérité. Quelle que soit la démonstration offerte par l'expérience, celle-ci ne peut rien sans le recours à la pensée pour l'interpréter. Là où Kant identifie deux facultés, la raison et l'intellect, Steiner reconnaît plutôt la polarité de l'esprit, principe créateur, et de l'intellect qui n'est que son reflet dans l'être humain²⁶⁷. Là où Kant différencie deux activités mentales, la pensée et le savoir et leurs préoccupations particulières, Steiner ne perçoit qu'une seule faculté, celle du penser, dont la réalisation peut atteindre des degrés plus ou moins élevés. Par conséquent, la véritable démarcation entre l'entendement et la raison, ou entre le savoir et la signification n'est pas absolue, mais relative : la pensée humaine, pour pouvoir connaître les choses, doit nécessairement les distinguer. Pour connaître les plantes, par exemple, on peut procéder comme Linné le faisait et distinguer chacune de leurs caractéristiques pour les classer selon les variétés, les sous-espèces, les espèces, selon l'environnement dans lequel elles poussent, etc. ; c'est là le travail de l'entendement, mais si on en reste là, jamais on ne connaît ce qu'est une plante, on ne fait que la décrire; pour la connaître, il faut aller au-delà de l'entendement et rétablir l'unité, par la pensée intuitive.

²⁶⁷ Selon R. Steiner, « *Mind* et *spirit* sont deux choses aussi différentes que peut l'être ma personnalité de l'image que j'aperçois dans le miroir en face de moi. [...] L'esprit est présent dans ce qui est caché. L'intellect n'a de l'esprit qu'une image-reflet. *Mind* n'est que le reflet de l'esprit : *mind* peut montrer ce que fait l'esprit, peut reproduire les mouvements de l'esprit, mais *mind* est passif. [...] L'esprit est activité, il est toujours agissant. L'esprit est créateur, c'est là le productif absolu. *Mind*, l'intellect, c'est l'image, le passif absolu, ce que nous portons en nous ensuite dans la vie pour comprendre le monde, car il faut que ce *mind* soit passif, afin de servir à la compréhension du monde. S'il était actif, il transformerait sans cesse le monde, il le tâterait. Il est l'image passive de l'esprit » (R. Steiner, *Les bases spirituelles de l'éducation*, 1997, p. 25-26).

Notre penser doit accomplir une double tâche : premièrement, produire des concepts aux contours précis; deuxièmement, rassembler en un tout homogène les concepts particuliers ainsi formés. Dans le premier cas, il s'agit de distinguer; dans le second, de relier. Or, dans les sciences, ces deux activités de l'esprit ne sont nullement cultivées avec le même soin. Le sens de la précision qui dissèque jusqu'aux plus petits détails est partagé par beaucoup plus de gens que la force unissante du penser qui pénètre au plus profond des êtres (Steiner 2000c, p. 75).

Nous avons vu que la distinction entre les diverses formes du penser relevait de l'attention, de la part de vouloir qu'on y insuffle. Or, si la pensée intellectuelle, celle qui donne accès au savoir selon Kant, suppose un minimum d'attention et de conscience pour parvenir à distinguer les choses, la pensée intuitive, quant à elle, exige un investissement entier de l'être. Pour parvenir au savoir, il faut recourir à l'entendement, on fait donc moins appel à la volonté et, de ce fait, au sentiment. Dès lors, on peut avoir l'impression d'une plus grande objectivité parce qu'on demeure à distance, mais c'est toujours la pensée et l'observation qui sont à l'œuvre. Pourtant, cette distance vient précisément du fait que dans l'intellect, ou l'entendement, la pensée « réfléchit », c'est-à-dire qu'elle reflète le monde spirituel des concepts. Elle est un peu comme l'œil qui voit notre reflet dans le miroir. La signification exige un plus grand investissement volontaire, car il faut rétablir l'unité, et pour ce faire, l'enthousiasme, la curiosité, l'étonnement et la détermination constituent des ingrédients primordiaux, qui relèvent de l'individualité profonde, par son sentiment. Dans la raison, le penser est plus actif, comme l'œil qui chercherait à voir intérieurement pour saisir l'être plutôt que son apparence.

C'est la raison pour laquelle la véritable science ne peut écarter le chercheur de sa méthode. Celle-ci repose nécessairement sur l'engagement du chercheur, car c'est grâce à son enthousiasme qu'il peut dépasser la simple description. Mais dans tous les cas, c'est par sa pensée qu'il peut aller au-delà de l'observation pour distinguer les choses et établir des liens entre elles, et c'est par sa pensée qu'il peut tenter de trouver la loi des phénomènes. Pour y arriver, le chercheur doit être en mesure d'adapter sa méthode, c'est-à-dire son mode d'observation et son penser, à l'objet de sa recherche, comme le faisait Goethe. Si la science se limitait à l'entendement, elle ne ferait que décrire les choses; pour véritablement les connaître, elle doit parvenir à retrouver l'unité qui s'exprime dans la loi, dans le type, dans l'essence, et cela n'est pas possible à l'entendement.

Ainsi, la véritable méthode scientifique repose entièrement sur l'être humain, sur ses facultés d'observation et de penser et sur sa capacité à les adapter à l'objet de sa recherche. Cela signifie que la connaissance, non seulement implique et accompagne le développement personnel de l'individu, elle exige un travail sur soi pour accroître ses facultés d'observation et de penser et pour s'assurer de respecter l'intégrité de son objet, mais elle n'a d'existence qu'en l'être humain. Par conséquent, il n'est

pas concevable de s'intéresser à la connaissance quelle qu'elle soit, ou de vouloir la transmettre, sans tenir compte de l'humain. Aucun savoir, aucune connaissance, ne peut exister sans l'humain et tant que l'Homme ne nomme pas les choses, elles n'existent pas pour lui. D'où la nécessité de rétablir le primat de l'être humain en ce monde²⁶⁸. En retour, c'est par la connaissance que l'Homme grandit et s'engage sur le chemin de la liberté.

Le chemin de la liberté passe donc par celui de la connaissance et rapproche celle-ci de la vision antique de la philosophie, qui en faisait non pas un exercice théorique, mais bien un mode de vie et une pratique de développement de soi, comme nous le rappelle Pierre Hadot : « Dans l'Antiquité, la philosophie est donc un mode d'existence qui exige du philosophe une transformation de toute sa vie intérieure et un engagement personnel à chacun des instants de sa vie » (Hadot 2002, p. 316). Ainsi, la science, la connaissance, n'est plus une fin en soi, elle devient le chemin d'évolution de l'humain et le chemin vers la liberté. En même temps, la connaissance ainsi acquise permet non seulement de décrire, d'expliquer, mais de comprendre le monde et ses lois sans passer par une approche réductrice; la quête du savoir rejoint la quête du sens. Elle permet aussi de saisir l'humain dans sa globalité et, par conséquent, d'offrir un véritable fondement pour l'éducation.

Cette démarche menée dans les deux premiers chapitres était indispensable, nécessaire, car sans la connaissance, il ne peut être question de liberté. Sans un penser qui lui appartient en propre, et grâce auquel il peut de lui-même accéder à la connaissance, non seulement plus rien ne tient de tout ce qu'il croit savoir, mais l'Homme ne peut rien dire, car c'est par la pensée qu'il identifie les choses, les relie entre elles et à lui-même et les soumet à une échelle de valeurs. Sans un penser qui lui appartient en propre insistons-nous, parce que le fait de reconnaître la pensée ne signifie pas qu'on l'attribue à l'être humain ou qu'on lui en reconnaisse la maîtrise. Or, sans une pensée humaine et libre, il ne peut y avoir de fondement à l'éthique et il ne peut y avoir d'éducation.

²⁶⁸ D'où également l'absurdité de l'idée voulant que la « pensée en réseau » puisse « induire [...] l'émergence de principes cognitifs supérieurs, c'est-à-dire de nouvelles méthodes d'acquisition du savoir, de modes de pensée différents et plus efficaces ». Quelles que soient les technologies développées, l'être humain se trouvera toujours face à elles munie de ses facultés de percevoir et de penser, plus ou moins développées l'une et l'autre. Comme nous avons pu le démontrer plus tôt, loin de favoriser leur développement, les technologies constituent plutôt un obstacle à leur épanouissement et, en ce sens, risquent de limiter sensiblement et même de réduire les possibilités de connaissances des êtres humains. Loin de présenter un « nouveau paradigme », comme certains le laissent entendre, la pensée en réseau constitue une fuite en avant dans le dénigrement des facultés humaines et leur transfert vers les machines. Le premier pas dans cette voie a été fait il y a longtemps, quand on a commencé à croire que l'usage d'appareils sophistiqués était plus fiable que le recours aux sens, dont on disait qu'ils induisaient en erreur. Comme si les mêmes sens n'étaient pas sollicités pour observer ce à quoi donnaient accès les fameux appareils. Bientôt, si ce n'est déjà fait, les machines nous diront quand nous devons boire, manger et dormir, car nous aurons acquis la conviction qu'elles le savent mieux que nous (R. Josset, « La pensée en réseau : nouveaux principes cognitifs pour un devenir posthumain ? », 2006).

C'est parce qu'elles ne se rapportent jamais à leurs fondements que les approches matérialistes, qu'elles soient béhavioristes, constructivistes ou cognitivistes, peuvent prétendre à l'éducation. Leur formulation même, sans parler de leurs objectifs, outrepassent ce qu'autorisent leurs fondements, car elle repose sur une pensée qui se situe en position de surplomb du système dans lequel ces approches veulent enfermer l'éducation²⁶⁹. L'éducation a toujours un caractère téléologique et, pour cette raison, elle ne peut concerner un être non libre. Car comment un être déterminé par son environnement, par la nature, par son bagage génétique, par un réseau de neurones, peut-il, en tant que tel, éduquer un autre être tout aussi déterminé? Comment l'éducateur peut-il se substituer aux déterminants de l'enfant ou prendre le dessus sur eux alors que lui-même est déterminé? Une chatte n'éduque pas ses petits, elle en prend soin, les protège, elle chasse pour eux et les laisse jouer avec la proie encore vivante parfois, mais elle ne les convie pas avec elle à la chasse pour leur montrer comment faire. De même, un système d'information n'éduque pas, il ne fait que donner accès à son contenu. Pour qu'il puisse être question d'éducation, il faut d'emblée qu'il existe une forme de liberté. Si le devenir de l'enfant n'était pas ouvert, il n'y aurait pas d'éducation possible.

7.1.1 Nature

Pourtant, une ouverture « naturelle » ne suffit pas, car l'idée de finalité ne s'accorde pas avec une vision strictement biologique de l'être humain. La finalité, en effet, suppose un mouvement inverse à celui de la causalité, car c'est la représentation qu'on se fait de l'évènement ou du phénomène à atteindre qui dirige nos actions. La finalité implique donc une conscience au-delà du temps et de l'espace qu'il est impossible d'attribuer aux cellules, aux gènes, aux neurones en tant que tels ou à la nature en général. Une conscience tournée vers le futur, vers un but, un idéal à atteindre. La conception de la liberté de Dewey peut éclairer la situation. En effet, pour lui, le fait d'être déterminé n'empêche pas l'Homme

²⁶⁹ Par exemple, pour comprendre la nature déterminée de l'Homme et définir les conditions environnementales appropriées pour induire chez lui tel ou tel type de comportement, il a fallu qu'un behavioriste comme B.F. Skinner prenne conscience de l'existence des déterminations et de leur origine, il a donc dû, lui-même, s'extraire de ces déterminations pour pouvoir les observer. De plus, pour décider si les conditions environnementales prévalentes doivent être conservées ou modifiées, il ne suffit pas d'observer, il faut d'abord parvenir à établir un rapport de causalité entre ces conditions et les comportements qu'elles suscitent, en faisant usage d'une pensée non observable ; il faut aussi établir un jugement favorable ou défavorable sur ces comportements et il s'agit là, encore une fois, d'un comportement non observable impliquant des valeurs elles-mêmes non observables autrement que dans les conséquences. Conséquences auxquelles on doit aussi attribuer une valeur afin de déterminer si elles sont acceptables ou non. En outre, le comportement en vu duquel on organise l'environnement d'une classe, il a fallu l'inscrire comme objectif à atteindre, en vertu d'une certaine idée de ce à quoi doit ressembler un enfant éduqué, selon les valeurs culturelles particulières qu'on choisit de favoriser, tous des phénomènes – objectif, idée, valeurs – non observables et difficilement attribuables à un comportement extérieurement perceptible dans la mesure où ils concernent l'avenir. Le problème est le même pour ce qui concerne le constructivisme. C'est également par sa pensée que J. Dewey peut identifier l'expérience et ses composantes comme un principe unitaire et construire son système. C'est toujours par une pensée qui le dépasse largement que le cognitivisme envisage l'élève comme « un système de systèmes de perceptions-conceptions-cognitions appelé à s'adapter sur le mode de la transformation de ses réseaux cognitifs » (C. Meyor, *L'affectivité en éducation*, 2002, p. 112)

d'être libre. Les fondements de cette liberté, il les trouve dans le choix que la nature autorise, dans l'action humaine dans l'univers social et dans la réflexion individuelle. « La liberté consiste en un mode de conduite qui amène les choix à être plus diversifiés et flexibles, plus plastiques et plus conscients de leur propre sens, en même temps qu'il accroît leur portée d'action libre » (Dewey 1960, p. 280)²⁷⁰. S'appuyant sur une vision biologique de l'être humain, Dewey explique que le choix, ou comportement sélectif est une chose très répandue dans la nature; il se manifeste par des préférences dans l'orientation des changements qui sont difficilement explicables autrement que comme l'expression d'une forme rudimentaire d'individualité (Dewey 1960, p. 265). Dans le cas de l'être humain, soutient-il, le choix est simplement plus complexe. En effet, les êtres humains étant situés au sommet de l'échelle de la nature, la variété des situations auxquelles ils sont confrontés et des réponses sélectives est beaucoup plus considérable. La multiplicité et la diversité des expériences vécues augmentent d'autant l'éventail des réactions et des comportements possibles. Par conséquent, la « préférence » devient une fonction plus complexe reliée à une histoire de vie. Il ne s'agit plus d'opter pour une direction parmi d'autres, mais bien de choisir entre de multiples préférences parfois conflictuelles. Dès lors, le choix de l'être humain prend un sens différent : si pour les êtres inférieurs, la sélection se fait à l'intérieur de structures relativement rigides et fixes et qu'elle n'accorde aucune importance aux résultats ultérieurs de cette préférence, dans le cas de l'action humaine, dans la mesure où l'histoire individuelle, la perspicacité et la prévoyance sont en question, choisir signifie une « capacité à changer délibérément de préférence » (Dewey 1960, p. 267). Il s'agit là du fondement naturel de la liberté chez Dewey, celui dont nous disions qu'il était essentiel pour que la liberté puisse advenir et pour que l'éducation soit envisageable en tant que pratique téléologique.

Or, pour que la proposition de Dewey ait du sens, il faut que les objets n'aient aucune valeur propre ou que les préférences soient totalement arbitraires, qu'elles ne soient liées à aucune valeur et ne proviennent d'aucune source intérieure. Sinon, changer délibérément de préférence voudrait dire pouvoir préférer sans considération de la valeur, ouvrant la possibilité de préférer ce qui n'a pas de valeur ou ce qui est injuste, ou ce qui est mal, plutôt que ce qui a de la valeur, ce qui est juste, ce qui est bien, cela pourrait aussi signifier « pouvoir à volonté être libre ou ne pas l'être » (Steiner 1983a, p. 191)²⁷¹. On peut noter ici la parenté avec la pratique éducative observée plus tôt visant à faire appel à la

²⁷⁰ J. Dewey est sans doute, parmi les penseurs ayant grandement influencé l'éducation au XX^e siècle et encore aujourd'hui, un de ceux qui a le mieux développé ses fondements et le plus approfondi sa réflexion. J.F. Mattéi va même jusqu'à écrire que « Toute les théories contemporaines de l'éducation nouvelle sont issues du « Credo pédagogique de Dewey » (J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure*, 1999, p. 145).

²⁷¹ Steiner rapporte que le poète philosophe Robert Hamerling a déjà traité cette proposition, formulée ainsi : « être libre, c'est [...] pouvoir à volonté désirer ou ne pas désirer » et qu'il s'empressait de rejeter, la « comme étant un parfait non sens » (R. Steiner, *Philosophie de la liberté*, 1983, p. 190).

métacognition, tantôt pour inviter l'enfant à développer de lui-même de l'intérêt pour la matière, tantôt pour les inciter à réviser leurs préjugés sur les mathématiques. Dans ces deux exemples, il s'agit effectivement de changer délibérément de préférence, comme si la valeur des choses venait seulement de la perception qu'on s'en fait. Pourtant, si tel était le cas, pourquoi les enseignants insisteraient-ils pour que les enfants entreprennent cette démarche? Pourquoi faudrait-il qu'ils aiment l'école et les mathématiques? L'éducation ne peut reposer sur des enseignements, des matières, des pratiques qui n'ont pas de sens propre. Sa nature téléologique, nécessairement pleine de sens, ne saurait se contenter d'un itinéraire facultatif.

7.1.2 La question du sens et des valeurs

Dans la vie quotidienne, il n'est pas vraiment possible d'échapper à la nécessité du sens propre des choses et de lui substituer une valeur arbitraire comme semble le suggérer Dewey, même quand on s'applique à le faire et qu'on est ouvertement matérialiste et athée, comme André Comte-Sponville, qui estime que « rien de ce qui importe n'a vraiment de sens » et illustre sa pensée en écrivant : « Que signifient nos enfants? Que signifie le monde? Que signifie l'humanité? [...] Et en quoi avons-nous besoin, pour les aimer, pour les servir, qu'ils veuillent dire quelque chose ou qu'ils tendent vers je ne sais quel résultat? C'est plutôt l'inverse qui est vrai. Ce n'est pas parce que nos enfants ont du sens que nous les aimons; c'est parce que nous les aimons que notre vie prend sens, au moins relativement, en se mettant à leur service » (Comte-Sponville et Ferry 1998, p. 370).

Dans le même registre, il faudrait dire que ce n'est pas parce que les matières ont du sens que nous les enseignons, c'est parce que nous aimons la géographie, l'histoire, la langue, etc. qu'elles ont du sens, et c'est parce que les enfants n'aiment pas l'école qu'ils ne réussissent pas et parce qu'ils ont des préjugés envers les mathématiques qu'ils sont angoissés devant leurs exercices. La question qu'on ne pose pas ici c'est : pourquoi? Comte-Sponville aussi omet de poser la question : pourquoi aimons-nous nos enfants? Est-ce que notre vie pourrait avoir du sens si nous nous mettions au service d'un objet qui n'en a pas? Ce qui donne sens à quelque chose, c'est sa valeur. Là encore, Comte-Sponville écrit : « rien ne vaut absolument, rien ne vaut qu'à proportion du désir ou de l'amour que nous y mettons » (Comte-Sponville et Ferry 1998, p. 374). Si on le suit, cela signifie que nos enfants ne valent que l'amour que nous ressentons pour eux. Ils n'ont aucune valeur en dehors de cet amour. Alors, pourquoi aimer un être qui n'a aucune valeur? Surtout quand on sait l'investissement personnel que réclame un enfant, sans parler du temps et de l'argent? Pourquoi ne pas se mettre au service d'un ver de terre, d'une écrevisse, de n'importe quel animal plutôt qu'au service d'un être humain? Comte-Sponville fait lui-même fait ce genre de

remarque : « Qui ne préfère un chien à une huitre, et ce chien (intelligent, drôle, sympathique) à cet autre (obtus, bruyant, agressif)? Pourquoi ne serait-ce pas vrai aussi des hommes? Qu'ils soient tous matériellement déterminés, comme je le crois, cela n'empêche pas de préférer ceux qui sont intelligents et bons, surtout s'ils ont le sens de l'humour, aux imbéciles agressifs, pleins de haine et de sérieux, qu'il nous arrive, hélas, de rencontrer » (Comte-Sponville et Ferry 1998, p. 50).

D'où vient cette préférence, si ce n'est des valeurs intrinsèques du chien et de l'huitre? Que signifient cette intelligence, cette bonté, ce sens de l'humour, cette agressivité, s'ils ne sont pas l'expression de certaines valeurs dont aucun critère matériel ne peut témoigner? N'appartiennent-ils pas à l'Homme en question? L'intelligence et la bonté de l'Homme que préfère Comte-Sponville lui viennent-elles du désir qu'il éprouve d'être avec un Homme intelligent et bon? Pourquoi préférer l'intelligence et la bonté? Charles Taylor a démontré déjà que les choses ou les êtres n'obtiennent pas leur valeur du fait qu'on leur en attribue une de façon subjective, mais qu'elles « prennent de l'importance quand on les situe sur un arrière-plan d'intelligibilité » ou un horizon de sens (Taylor 1992, p. 53). Cette idée est « absurde » selon Taylor « je ne pourrais pas simplement *décider* que l'acte le plus significatif consiste à me remuer les orteils dans la boue chaude » (Taylor 1992, p. 53). Je ne pourrais pas, non plus, décider qu'un Homme est bon parce qu'il ramasse les crottes de son chien ni décider que la stupidité est d'une valeur supérieure à l'intelligence. Comte-Sponville écrit que sa vie prend du sens quand « elle se met au service d'autre chose – une cause que je crois juste, une vérité que je cherche ou que je défends, des individus que j'aime, un projet que je poursuis » (Comte-Sponville et Ferry 1998, p. 371). Pourtant, la cause qu'il croit juste, il ne peut pas décider arbitrairement et subjectivement qu'elle est juste; la vérité qu'il cherche ne peut pas être vraie qu'en vertu du sens qu'il lui attribue. Si la justice, comme il le soutient avec Épicure « n'est pas “un quelque chose en soi” [...], mais le produit d'une certaine histoire, à la fois naturelle et sociale, qui la commande et ne lui obéit pas », n'y a-t-il pas, pour chacun des concepts de valeur, comme la bonté et la justice, un fond d'universalité qui permet de comprendre de quoi on parle, au-delà de la conjoncture historique et culturelle et au-delà de l'interprétation contextuelle? (Comte-Sponville et Ferry 1998, p. 47) Sinon, comment pourrions-nous comprendre de quoi parle Épicure quand il utilise le terme de justice? Le courage dont parle Aristote est-il si différent, de celui évoqué aujourd'hui? Il est vrai qu'au fil du temps de nombreux mots ont changé de sens, mais justement, s'il nous est possible de le constater, c'est parce qu'ils en ont un. Si la justice n'avait pas un sens et une valeur qui transcendent toutes les contingences historiques et sociales, nous ne pourrions pas reconnaître sa manifestation ou son absence dans la réalité historique et sociale. Pour pouvoir dire que la justice saoudienne est un simulacre et une imposture au regard de la véritable justice, il faut que l'idée de la véritable justice préexiste à l'usurpation de son sens. Ce n'est pas parce que les expressions qui se réclament de la justice

ne parviennent à ce jour qu'à atteindre son ombre qu'elle en perd sa vérité originelle. Vérité que nous n'atteignons jamais, mais dont nous pouvons nous rapprocher par la connaissance issue de la pensée intuitive. Les concepts, nous dit Steiner, ne peuvent être définis, car dès lors, on les fige et ils perdent leur vitalité.

La conception de Comte-Sponville illustre assez bien l'univers actuel, dans lequel Nietzsche écrivait que nous en étions arrivés à tuer Dieu, à « vider la mer [...], effacer l'horizon tout entier [...], désenchaîner cette terre de son soleil » (Nietzsche 1982, p. 149). Un univers en perte de sens. C'est le constat de plusieurs penseurs, dont Taylor, qui dans *Grandeur et misère de la modernité* identifie trois « malaises de la modernité », soit « une perte de sens : la disparition des horizons moraux. [...] l'éclipse des fins face à une raison instrumentale effrénée. Et [...] la perte de la liberté » (Taylor 1992, p. 22). Mattéi en voit l'expression dans le sentiment de crise qui caractérise notre époque et affecte toutes les facettes de la vie humaine, la science, la philosophie, les religions, l'art, l'économie, la culture. Ce sombre diagnostic, il dit le partager avec « la plupart des penseurs du siècle dernier, qu'il s'agisse de Walter Benjamin ou de Theodor Adorno, de Simone Weil ou de Christopher Lasch, de Georges Bernanos ou de George Steiner [...] de Husserl et de Heidegger » (Mattéi 2006, p. 20). Il importe alors de saisir la nature de cette crise et où nous mène la perte de sens, ce que Mattéi exprime de façon éloquente :

La criticité de la crise [...] revient en définitive à reconnaître l'absence universelle de sens dans le monde moderne, en d'autres termes sa désorientation native qui lui interdit, non seulement d'avancer vers une fin déterminée, mais encore d'accéder à son propre sol. Lorsque la crise affecte, non pas les simples valeurs, comme on le dit parfois, alors que ces fameuses « valeurs » renvoient à leurs « évaluations » et ces « évaluations » à des « évaluateurs » qui, eux-mêmes, prétendent se fonder sur des « valeurs » pour tout évaluer à leur aune, ce qui referme le cercle sur lui-même, lorsque la crise affecte ainsi les principes sur lesquels l'existence doit faire fond, alors c'est la fin elle-même, en tant que donatrice de sens qui disparaît (Mattéi 2006, p. 20).

Cette perte de sens, elle provient précisément de la mort de Dieu, du refus de la transcendance, car l'Homme s'appuie désormais sur lui-même pour donner sens. C'est-à-dire que la valeur qu'il accorde aux choses repose sur sa propre expérience. Elle repose donc sur le passé, sur ce qui est déjà mort. Elle n'est pas éclairée par la vie des idées transcendantes qui n'ont pas encore été figées dans la réalité sensible et dont le sens demeure ouvert. Ce qui ne peut aboutir qu'à un relativisme généralisé et un individualisme autocentré, chacun détenant sa propre vérité sur les choses, sa propre interprétation, sa propre opinion. Cette absence de sens et de valeur, comme on peut le lire chez Comte-Sponville, s'applique également à l'Homme, car on ne sait plus trop qui il est. Alors tout devient possible et justifiable, à partir de la médicalisation des enfants pour qu'ils s'adaptent bien aux exigences de la société jusqu'au projet transhumaniste, car l'humain n'est qu'un des rouages du système qu'il s'agit de faire fonctionner et, comme le reste, il a besoin de s'ajuster pour ne pas le faire dérailler.

C'est cette incapacité actuelle à reconnaître la valeur propre de l'humain qui amène Rémi Brague à déclarer que « *le projet athée des Temps modernes a échoué*. L'athéisme est incapable de répondre à la question de la légitimité de l'homme » (Brague 2013, p. 35). C'est pourquoi il insiste sur l'importance de rétablir la foi en Dieu : « Sans une foi en un Dieu à la fois créateur et provident, analogue à celle que défendaient les grands penseurs médiévaux, l'existence de l'homme perd sa légitimité » (Brague 2013, p. 247). De Koninck va dans le même sens

C'est sous le jour du sens ou du non sens de la vie que la question de Dieu apparaît le plus concrètement aux humains d'abord. Quel sens y a-t-il à ce que nous soyons ici, en ce monde, pourquoi d'ailleurs ce monde et pas un autre, pourquoi sommes-nous ainsi faits et point autrement? Pourquoi la mort, pourquoi ma mort, pourquoi surtout la mort des êtres qui nous sont les plus chers? Chacune et chacun d'entre nous survivra-t-il à sa mort? Cette question du sens de la vie (et donc de la mort) déborde tout domaine particulier de l'action ou du savoir, toute science ou activité spécifique, elle nous engage tout entiers, cœurs et raisons. Pour peu, en revanche, que s'émousse ou disparaisse cette question du sens, tout basculera obligatoirement vite dans le néant, où désormais *nothing is but what is not*, « rien n'est que ce qui n'est pas », comme le voulait Macbeth (De Koninck et Roy 2013, p. 27).

La foi, admettons-le avec De Koninck, n'est pas plus irrationnelle que la plupart de nos savoirs, qui reposent « plutôt sur des actes de foi en l'autorité de certaines personnes, notamment de savants : physiciens, biologistes, géographes, historiens, etc » et, pourrions-nous ajouter, sur la foi de ces derniers dans le système théorique et méthodologique auquel ils adhèrent (De Koninck et Roy 2013, p. 34). La foi est donc, d'une certaine façon, au fondement de nos connaissances et parente avec ce sentiment de vérité qui accompagne tout jugement. Elle participe à la saisie du sens non seulement d'un point de vue fondamental, mais dans tout ce qui constitue notre vie quotidienne. Néanmoins, il n'est pas possible de retourner en arrière, les Hommes d'aujourd'hui ne veulent plus que des règles éthiques leur soient prescrites par la religion ni qu'elles relèvent de la foi. Ils veulent pouvoir comprendre et décider de leurs actes à la lumière de leurs connaissances. Or, si la foi peut les soutenir et les guider, de façon générale en permettant de saisir que la vie a un sens, elle ne suffit pas à assurer une meilleure connaissance de l'être humain dans sa globalité, hormis pour nous convaincre de sa dimension divine. Que peut actuellement la foi pour nous aider à résoudre les problèmes du quotidien, pour réorienter l'éducation, pour créer de nouvelles structures sociales? Peut-être qu'un jour la raison de l'amour²⁷² triomphera et éclairera tous les gestes humains, mais en attendant, c'est la connaissance qui contribue à ouvrir la voie vers l'amour, source de l'éthique qui doit guider nos relations quotidiennes.

²⁷² En réponse à la question de la rationalité de la croyance au Dieu des chrétiens qui « *est amour* (I Jean ,16) », T. De Koninck répond qu'il fait sienne « la remarque de Lévinas : “ Il me semble parfois que toute la philosophie n'est qu'une méditation de Shakespeare. ” Dans un de ses poèmes, intitulé *The Phoenix and the Turtle* (Le phénix et la tourterelle), la raison déclare : “*Love hath reason, reason none*.” “L'amour a raison, la raison aucunement.” On y voit ainsi la raison elle-même reconnaissante – rationnellement – que l'amour s'avère à la fois rationnel et plus que rationnel » (De Koninck et Roy 2013, p. 39).

Ce que nous dit Steiner, ou ce nous en retenons, c'est notamment que la crise du sens nous vient également du fait qu'on a discrédité la pensée et son pouvoir d'accéder à la connaissance de Dieu ou du monde spirituel. Que ce qui importe le plus aujourd'hui, c'est de rétablir le pouvoir de la pensée, de s'engager dans un développement personnel pour élargir nos facultés de connaissance. Cela afin de pouvoir fonder notre éthique non pas simplement sur la foi, mais sur une véritable connaissance du fondement spirituel de l'Homme et de l'univers entier. Sans quoi, nous demeurerons, dans la schizophrénie actuelle, déchirés entre une foi en un Dieu fondement de la dignité humaine et du sens de nos vies et une science mécaniste qui écarte de ses considérations tout ce qui, bien que non mathématisable, compte le plus pour nous.

Pour pouvoir éduquer vers la liberté, avoir la liberté comme finalité, il faut une conception de l'être humain qui le permette, et ce n'est pas la foi qui pourra nous la donner, mais une connaissance véritable, bien au-delà du réductionnisme scientifique actuel. Une connaissance qui ne s'acquiert que par les facultés supérieures de l'être humain qui seules permettent d'approcher sa nature psychospirituelle et de saisir son lien avec ce qui est observable dans l'expression du corps vivant.

7.2 Le germe et la finalité

L'éducation ne peut donc concerner qu'un être libre. Ce qui, d'une certaine façon, peut sembler paradoxal, car nous avons établi que la liberté résultait d'une démarche volontaire de l'être humain. Pourtant, si la liberté n'était pas déjà présente en l'Homme, à l'état de germe, elle ne pourrait pas s'épanouir ; l'Homme ne pourrait devenir libre. C'est donc à chacune de ces étapes que la liberté doit être présente en l'être pour pouvoir s'épanouir. C'est-à-dire que dans sa nature originelle, l'Homme doit disposer d'un potentiel de liberté, dont le développement doit être favorisé par la société afin que l'être puisse en disposer plus facilement pour le faire fructifier. Or, cette nature originelle d'où provient la liberté ne peut être matérielle ou biologique, car la nature biologique n'est pas porteuse de valeurs ni de sens. En outre, la liberté de la nature n'est pas celle de l'Homme. Dewey illustre clairement ce qu'il en est et son point de vue rejoint, à peu de choses près, la plupart des approches matérialistes. Pour lui l'Homme est déterminé et la liberté que lui offre la nature l'enferme dans un cadre restreint, celui de l'expérience; c'est donc dans cet univers limité qu'il peut devenir libre. Cela est perceptible dès qu'on aborde l'environnement social et culturel dont dépend l'aspect actif de la liberté, car selon Dewey, les vrais besoins, droits et désirs n'existent pas en dehors de l'interaction entre l'individu et la société dans laquelle il évolue. Par conséquent, même Dewey estime que pour permettre l'expression de la liberté dans l'action, l'environnement, dont les institutions participent, doit favoriser le développement des

potentialités de l'être humain. Pourtant, la nature même de ces potentialités et la possibilité de les manifester dépendent de l'environnement dans lequel vit l'individu et avec lequel il est en interaction. Dewey exprime très clairement cette limitation quand il soutient qu'il est « insensé » de demander à une personne de penser « si rien ne trouble son équilibre » (Dewey 2004, p. 23)²⁷³. L'être humain dont la réflexion fonde la liberté est donc entièrement déterminé par la nature biologique et par l'environnement. En effet, pour qu'il y ait liberté selon Dewey, le choix doit être intelligent, c'est-à-dire qu'il doit considérer les conséquences des actes qui en découleront. Et à cet égard, le recours aux fonctions telles que la pensée et le jugement devient déterminant et fondamental. Cependant, Dewey décrit la pensée comme un processus de recherche dont le point de départ est toujours « quelque chose qui est en train de se faire, quelque chose qui, en l'état, est incomplet ou inachevé. [...] La pensée se produit quand les choses sont incertaines, douteuses ou problématiques » (Dewey 1990, p. 201-202). La situation problématique est un élément constitutif de la pensée : « *le problème délimite le but de la pensée et le but de la pensée contrôle le processus de l'acte de penser* » (Dewey 2004, p. 22). C'est-à-dire que la pensée n'est pas libre, elle est suscitée par l'expérience et c'est également l'expérience, ou l'environnement, qui fournit les éléments nécessaires à la pensée pour résoudre son problème. En fait, la pensée, en tant qu'élément issu de et participant à l'expérience, n'appartient pas à l'être humain. Au même titre que les sensations, les observations et les idées, elle est constitutive d'un programme ou d'une « méthode d'action qui vise à produire un résultat », soit à trouver une issue au problème, à rétablir la continuité de l'expérience (Dewey 2003, p. 129). D'ailleurs, le Moi humain n'est pas la source de la pensée, mais, en tant que « centre d'organisation des énergies », il « s'identifie avec une croyance ou un sentiment d'une origine externe et indépendante » (Dewey 1958, p. 233). Comme l'explique Dewey, cette identification de l'individu, du *Moi*, au processus de découverte que constitue l'enquête, est nécessaire. Elle s'accompagne d'une forme de déni du monde qui le possède et le supporte et permet l'abandon de l'habitude, du vieux, de ce qui ne fonctionne plus, pour qu'il y ait une ouverture vers un monde nouveau (Dewey 1958, p. 245-246).

Si la liberté appartient à la nature ou à l'environnement, plutôt qu'à l'humain, le mieux qu'on peut faire, ce n'est pas d'éduquer, mais de favoriser l'adaptation, et, au mieux, une adaptation créative. Cependant, rien ne permet de dépasser l'univers clos dans lequel l'enfant se trouve. On navigue en système fermé et, comme le propose Dewey, on cherche les solutions dans le monde sensible et on établit des programmes pour les atteindre, programmes qu'on évalue ensuite en vertu de leurs conséquences

²⁷³ Ailleurs, il ajoute : « Dans leurs conditions naturelles, les hommes ne pensent pas quand ils n'ont pas d'ennui à affronter, pas de difficultés à surmonter. Une vie de confort, de succès sans effort serait une vie sans pensée et il en va de même pour une vie de toute-puissance facile. Des êtres qui pensent sont des êtres qui se sentent à l'étroit et contraints dans leur vie au point de ne pouvoir conduire une action jusqu'à son terme. En général, ils ne pensent pas non plus lorsque, dans la difficulté, leur action leur est dictée par l'autorité » (J. Dewey, *Reconstruction en philosophie*, 2003, p. 125).

sensibles directement identifiables. Dans le même esprit, la réussite scolaire définie comme une valeur fondamentale, parce que l'expérience passée a démontré que les diplômés ouvraient l'accès au marché du travail, autorise le recours à tous les moyens possibles pour y conduire l'enfant, y compris la médication, car il reste enfin tranquille sur sa chaise et peut écouter sagement l'enseignant et obtenir de meilleurs résultats dans ses examens. Si plus tard l'enfant devenu adulte se trouve un emploi et s'intègre au système social, on aura réussi, quel que soit l'état de sa santé physique et psychologique, son sentiment d'accomplissement personnel et les talents qui ont pu être étouffés en cours de route pour se plier aux exigences sociales. Le système fermé se donne lui-même son propre sens et ses propres valeurs, et les considérations accordés à l'humain relèvent de son intégration dans l'organisme global tel qu'il est perçu directement.

Pour qu'une véritable éducation soit possible, une éducation vers la liberté, la liberté doit donc être présente en germe dès le départ, non pas dans la nature biologique, mais dans la nature spirituelle de l'enfant. C'est par sa pensée qu'il entrera éventuellement en relation avec son origine spirituelle qui se manifeste dans tout son être, par ses sentiments et sa volonté, mais d'abord de façon inconsciente. C'est par cette pensée au-delà du monde sensible qu'il pourra sortir du système fermé et trouver les outils de sa transformation.

Par ailleurs, si l'être humain porte en lui le germe de la liberté, la finalité de l'éducation doit nécessairement être la liberté, non seulement pour répondre à notre objectif, mais en vertu du principe élémentaire énoncé par Kant et selon lequel l'être humain « *existe* comme fin en soi, et *non pas simplement comme moyen* dont telle ou telle volonté puisse user à son gré; dans toutes ses actions, aussi bien dans celles qui le concernent lui-même que dans celles qui concernent d'autres êtres raisonnables, il doit toujours être considéré *en même temps comme fin* » (Kant 1785, p. 39). En éducation, ce principe prend toute sa signification, car c'est sur lui que repose la distinction entre éduquer et endoctriner : « L'être qu'on endoctrine, on le traite, même sans le savoir, comme un simple moyen » (Reboul 1977, p. 101). Si l'être humain porte en lui, originellement, la liberté, et qu'il doit être considéré comme une fin, alors la finalité de l'éducation ne peut être autre chose que sa liberté. Cette nécessaire finalité nous est apparue comme la première condition de possibilité d'une éducation vers la liberté. Elle se trouvait également sous-entendue dans la problématique soulevée par la première aporie de Paturet, celle du domestique et de l'affranchi. Car sans la liberté comme finalité, l'aporie se dissout et il ne reste que la domestication.

7.2.1 La société

Pourtant, nous avons pu constater, dans notre troisième chapitre, que le système d'éducation actuel n'avait pas du tout pour finalité la liberté humaine. Au contraire, à tous les niveaux d'intervention du système éducatif, chaque être humain apparaît comme un maillon d'un système qui semble s'auto-organiser et s'autoreproduire sans que jamais personne ne soit responsable de ce qui est demandé en bout de compte à l'enfant. Cependant, il serait erroné de ne voir là qu'une simple conjoncture. Car pour inscrire la liberté humaine comme finalité, il faut d'abord reconnaître la dignité humaine et son potentiel de liberté. Ce qui implique à son tour d'intégrer le devenir humain dans un ensemble plus large, qui lui donne sa valeur et son sens. « Ce qui commande nos actes intentionnels ne présente jamais qu'une seule direction qui est celle de la vérité, ou encore, celle du sens de l'être » (Mattéi 2006, p. 111). Un sens qui ne peut être dispensé par une vision strictement matérialiste, biologique de l'être humain.

Or, dans le système éducatif actuel, nous l'avons vu, la vision de l'humain est celle fournie par le droit, l'enfant est un citoyen. C'est donc à un être formel que l'éducation s'adresse aujourd'hui, du moins d'un point de vue théorique dans l'établissement des programmes et des objectifs. Quant aux approches pédagogiques opérant à différents degrés – behavioriste, constructiviste, socioconstructiviste, cognitiviste –, elles ont toutes des prétentions scientifiques et, de l'humain, une vision matérialiste qui exclut l'idée de finalité et de sens propre. Par conséquent, ce n'est pas la dignité humaine ni la liberté de l'enfant qui fonde l'éducation. Ce qui donne le sens, nous l'avons vu, c'est la politique assujettie à l'économie. Dans un tel contexte, il nous est rapidement apparu que la première aporie de Paturet n'avait pas lieu d'être puisque le système actuel ne vise pas tant à éduquer vers la liberté qu'à modeler et adapter l'enfant à une société déjà existante.

Si la conception matérialiste de l'être humain constitue un obstacle majeur à l'inscription de la liberté comme finalité de l'éducation, la mainmise de l'État ne cède pas sa place. Comme le sens ne provient pas de la dignité humaine en raison de son appartenance à une transcendance, il est donné par la politique. La présence, dans nos sociétés, d'un État totalisant, disposant du contrôle sur toutes les orientations et même les pratiques éducatives, se charge de produire du sens à partir de ses velléités propres et soumet ainsi l'éducation à la politique²⁷⁴. Comme le soutient Mattéi, « la politique est architectonique parce qu'elle permet aux hommes d'un même espace public de partager ce monde en

²⁷⁴ Exception à la règle, la Finlande semble offrir un exemple où l'État n'utilise pas de son pouvoir pour limiter la marge de manœuvre des enseignants. Cependant, même dans ce cas, nous avons vu poindre des inquiétudes devant des décisions remettant en question cette liberté enseignante. Cela pour nous rappeler que l'éducation, tant qu'elle est sous responsabilité de l'État, demeure à la merci des décisions politiques et des pressions de tous ordres.

orientant leurs actions vers le but à venir qui est leur bien commun » (Mattéi 2006, p. 111). Cependant, qui pourrait encore prétendre que la politique actuelle sert le bien commun? Pour qu'il en soit ainsi, il faudrait s'entendre sur ce qu'est le bien commun ou sur la façon d'y parvenir. Ce qui n'est justement pas le cas, en raison, précisément, de l'absence de sens. La mort de Dieu, l'effacement de l'horizon, a permis la naissance du dieu économie qui fixe aujourd'hui la voie d'un « bien commun » qui nous a menés à la destruction aveugle de la planète et au sacrifice de millions d'êtres humains maintenus dans la misère en attendant que les réalisations du progrès parviennent jusqu'à eux. Au mieux, les plus optimistes peuvent dire que le bien commun est un objectif à très long terme, comme d'autres ont pu jadis faire miroiter le paradis à la fin de nos jours! L'État actuel et toutes ses institutions, parce qu'ils sont assujettis à l'économie capitaliste, encouragent et fondent leurs politiques sur l'égoïsme. Or, il ne peut en résulter qu'un morcèlement et une destruction de la société si on entend par là un groupe social partageant des intérêts communs²⁷⁵. Destruction de la société, mais aussi de l'être humain, car celui-ci est sans cesse encouragé et incité non pas à se surpasser, mais à satisfaire ses désirs immédiats et à se complaire dans une existence où la valeur individuelle se calcule en argent et où l'accomplissement personnel s'épuise dans une course à la jouissance, à la consommation et au divertissement. Plutôt que la liberté, la société actuelle favorise une forme d'animalisation et de robotisation de l'être humain. Si tout le monde suivait la voie prescrite par le système capitaliste en vigueur, la voie de l'égoïsme et du calcul de l'intérêt personnel, l'éducation ne serait tout simplement pas possible ni d'ailleurs aucune autre pratique exigeant la confiance entre les protagonistes.

Pour que la politique serve réellement le bien commun, il faudrait, comme le suggère Nancy, limiter les pouvoirs de l'État afin qu'il ne soit plus celui qui prescrit et oriente. Cette limitation des pouvoirs de l'État, et de l'emprise de l'économie sur toutes les sphères de la société semble incontournable s'il est souhaité que le bien commun soit réellement le reflet des choix de la communauté. Cela dans tous les domaines, mais en éducation particulièrement. C'est ce que propose Steiner, pour qui la sphère de l'État doit être limitée au droit, alors que la vie culturelle et l'économie devraient constituer des sphères autonomes et distinctes tout en étant reliées entre elles. Dès lors, il peut être de la responsabilité de l'État de légiférer pour que chaque enfant ait accès à l'éducation, mais il n'est pas de son ressort de décider des orientations, des programmes, des approches pédagogiques, toutes choses qui doivent être

²⁷⁵ C. Castoriadis note avec justesse que « le capitalisme n'a pu fonctionner que parce qu'il a hérité d'une série de types anthropologiques qu'il n'a pas créés et n'aurait pas pu créer lui-même : des juges incorruptibles, des fonctionnaires intègres et webériens, des éducateurs qui se consacrent à leur vocation, des ouvriers qui ont un minimum de conscience professionnelle, etc. Ces types ne surgissent pas et ne peuvent pas surgir d'eux-mêmes, ils ont été créés dans des périodes historiques antérieures » (C. Castoriadis, *Les Carrefours du labyrinthe IV*, 1996, p. 42). Si tout le monde était guidé exclusivement par son intérêt personnel égoïste et non par des valeurs plus élevées, on ne trouverait effectivement personne pour maintenir la société en place.

de la responsabilité des enseignants en lien avec le collège des enseignants de chaque école, avec les parents et avec la communauté.

La caractéristique la plus importante de la proposition de Steiner, en ce qui nous concerne, vient du rétablissement du primat de l'être humain au cœur de la société. Un être humain qu'il ne serait plus possible de monnayer comme une marchandise²⁷⁶. Autour de cette idée centrale s'articule une société partagée en trois sphères à la fois autonomes et interdépendantes et auxquelles chacun peut contribuer selon ses talents. La sphère culturelle, à laquelle appartient l'éducation, se trouve ainsi libérée du joug de l'État et de l'économie et peut remplir sa véritable mission qui est de nourrir les autres sphères de la société et non de leur être soumise. À partir du moment où le primat passe de l'économie à l'humain, de l'égoïsme à la contribution de chacun selon ses talents, l'éducation vers la liberté devient non seulement possible, mais souhaitable, car c'est sur elle que repose le devenir de la société, son évolution. En outre, la valeur de l'humain ne se calcule plus en dollars ou en richesses matérielles, mais en termes de qualités et de réalisations personnelles. Ce qui ouvre la voie à une valorisation grandissante des accomplissements profitables à l'ensemble de la société. Ainsi, contrairement au système actuel qui engendre l'insociabilité, la société devient un support de la sociabilité et contribue au dépassement de la seconde aporie de Paturet.

Pour qu'une éducation vers la liberté soit possible, nous disions que celle-ci devait être inscrite comme finalité. Ce qui n'est possible que si l'éducation repose sur une conception globale de l'être humain, qui reconnaît son origine spirituelle autant que sa part biologique. Il y a là une condition essentielle. Il faut également que la société permette au germe de liberté présent en l'enfant de s'épanouir. Cependant comme chaque individu est différent, comme il porte sa propre ipséité, la germination n'est pas uniforme. Notre jardin n'est pas rempli de dizaines de roses semblables que seul l'appriovissement rend différentes, comme dans *Le petit prince* de Saint-Exupéry, mais il est constitué d'êtres tous différents les uns des autres et auxquels il faut savoir donner les soins appropriés. C'est la raison pour laquelle l'apport de la société, même s'il est fondamental, ne pourra jamais annihiler l'influence de l'enseignant ni sa responsabilité dans la relation éducative. La liberté de l'enseignant est donc tout aussi importante, car c'est elle qui permet de poursuivre la finalité. Cette liberté de l'enseignant lui vient en partie de ce que la société lui laisse comme marge de manœuvre, de la confiance qu'on lui accorde, assortie des

²⁷⁶ « En transformant les hommes en marchandises et en argent, ce mécanisme économique pervers a donné naissance à un monstre sans patrie et sans pitié, qui finira par ôter tout espoir même aux générations futures » (N. Ordine, *L'utilité de l'inutile*, 2016, p. XIII).

responsabilités quant aux orientations et aux choix pédagogiques pour répondre aux réels besoins des enfants.

7.2.2 Les enseignants

L'éducation repose toujours sur une relation entre deux ou plusieurs êtres humains, une relation dont la responsabilité devrait appartenir à l'enseignant, quelle que soit l'approche envisagée. Ce qui n'apparaît pas dans notre système d'éducation où des décisions contraignantes envers la pratique enseignante sont prises hors de la classe, loin des préoccupations des éducateurs et des besoins réels des enfants. Ce n'est pas évident non plus dans la formation des maîtres, qui cherche à développer des compétences visant à uniformiser la pratique éducative et à rendre, d'une certaine façon, les enseignants interchangeables. Dans la mesure où on prétend engager l'enseignant dans des pratiques dites « scientifiquement » validées, reposant sur des « données probantes », on procède à une forme de nivèlement qui limite grandement l'apport personnel, créatif, artistique et de ce fait, une grande part de responsabilité. Est-ce que cela pourrait expliquer, en partie, la tendance observée à transférer la responsabilité des échecs sur les élèves? En effet, puisque la méthode est prétendument « scientifique » et que l'enseignant ne fait que l'appliquer, le problème vient d'ailleurs : de la difficulté de l'enfant à se concentrer, à se plier aux exigences de l'école, à s'intéresser à l'école, de son angoisse envers les mathématiques, etc. En fait, la déresponsabilisation des enseignants n'est pas nouvelle, Arent la dénonçait déjà dans les années 1960. Elle relève du postulat d'autonomie des enfants sur lequel reposent les nouvelles approches éducatives dérivées des « sciences de l'éducation » et s'inscrit en droite ligne avec la vision naturaliste de l'être humain qui s'autoconstruit et la mise en question de la transcendance et du sens. Mise en question qui s'est traduite par un rejet de l'autorité et une dévalorisation de tout ce qui précède l'enfant. Ce qui fait dire à Mattéi que « le point d'Archimède de l'enseignement » a été transféré à l'enfant qui doit, « s'il veut s'"élever" jusqu'aux savoirs requis, se hisser lui-même par les cheveux hors de son ignorance à l'instar de l'ineffable baron prussien » (Mattéi 1999, p. 153).

Plus on réduit la marge de manœuvre de l'enseignant, plus on le perçoit comme un professionnel appliquant une technique déjà éprouvée, plus on réduit sa responsabilité et la possibilité d'établir une éthique qui aille au-delà d'une déontologie limitée à une forme de soumission aux attentes des supérieurs. Les gestes posés participent d'une logique procédurale et sont ainsi vidés de leur substance morale. Dès lors, la responsabilité éthique de l'enseignant ne concerne plus l'enfant en tant qu'être, en tant qu'ipséité, mais en tant qu'élément d'un système qu'il doit parvenir à conduire vers l'atteinte de certains résultats objectifs. Quel que soit l'épanouissement intérieur de l'enfant, quels que soient les

compromis faits sur sa santé, sur son développement intérieur et moral et sur l'épanouissement de ses talents, ce qui compte c'est qu'il réussisse les examens et qu'il obtienne son diplôme. La raison procédurale prend le dessus sur toute autre considération. Or, si l'enseignant est effectivement celui qui peut amener l'enfant sur la voie de la liberté, en dépit des pressions sociales, il est aussi celui qui peut lui mettre des entraves, par les décisions qu'il prend ou qu'il ne prend pas, par l'absence de vision globale de son action éducative sur le devenir de l'enfant et de la société. Cela quelle que soit la responsabilité qu'on lui reconnaît ou qu'il admet lui-même.

Cependant la responsabilité et l'éthique vont de pair, si la responsabilité est limitée, l'éthique l'est également, et cela s'accorde avec une vision formelle de l'être humain. Mais alors, on ne parle pas d'éducation vers la liberté. Une véritable éducation vers la liberté s'inscrit nécessairement dans le registre de l'éthique, mais d'une véritable éthique qui tient compte de l'être entier et non seulement de sa « réussite » académique. L'enseignant peut alors se présenter comme celui qui rend possible l'expression du politique vu comme « volonté collective », dans la mesure où il s'imprègne d'une volonté commune d'amener l'enfant dans la voie de la liberté et qu'il le fait en collaboration avec les parents, les autres enseignants et toute la communauté de l'école. L'enseignant peut donc être l'expression du politique à la condition où sa volonté est vraiment « sienne », c'est-à-dire « libre », et que, dès lors, elle s'accorde avec le bien de la communauté et avec la volonté des autres êtres libres.

C'est pourquoi les enseignants doivent eux-mêmes être libres ou s'appliquer à le devenir. Cela afin de permettre qu'ils ne soient pas auprès des enfants pour satisfaire des besoins personnels, assouvir des désirs inconscients ou simplement pour gagner de l'argent. Dans la mesure où elle concerne le devenir humain des enfants, l'éducation vers la liberté ne peut être considérée comme une production ni comme un métier ou une profession qu'on pratique de 9 à 5. Elle implique un engagement de l'être envers d'autres êtres en devenir et s'inscrit donc dans la longue durée plutôt que dans la quête de résultats immédiats ou à court terme.

Cependant, quiconque veut parvenir à la pleine responsabilité de ses actes et à l'établissement de véritables relations éthiques doit nécessairement se saisir de soi-même, demeurer vigilant et attentif à ne pas se laisser emporter par les mouvements instinctifs de sympathie et d'antipathie. C'est pourquoi Steiner convie les enseignants à pratiquer des exercices pour développer la connaissance de soi, mais aussi pour renforcer leur faculté de penser, éveiller leur sensibilité et accroître leur volonté tout en apprenant à les maîtriser, des exercices qui contribuent à leur autotransformation, à leur autoéducation.

La pratique des exercices spirituels était courante chez les philosophes antiques et il nous faut admettre qu'à certains égards plusieurs des objectifs des exercices proposés par Steiner se rapprochent de ceux des stoïciens tels que nous les rapporte Hadot :

L'attention (*prosochê*) est l'attitude spirituelle fondamentale du stoïcien. C'est une vigilance et une présence d'esprit continue, une conscience de soi toujours éveillée, une tension constante de l'esprit. Grâce à elle le philosophe sait et veut pleinement ce qu'il fait à chaque instant. Grâce à cette vigilance d'esprit, la règle de vie fondamentale, c'est-à-dire la distinction entre ce qui dépend de nous et ce qui ne dépend pas de nous, est toujours « sous la main » (*procheiron*). [...] L'attention (*prosochê*) permet de répondre immédiatement aux événements comme à des questions qui nous seraient brusquement posées. Pour cela, il faut que les principes fondamentaux soient toujours « sous la main » (*procheiron*). Il s'agit de s'imprégner de la règle de vie (*kanon*) en l'appliquant par la pensée aux diverses circonstances de la vie, comme on s'assimile par des exercices une règle de grammaire ou d'arithmétique en l'appliquant à des cas particuliers. Mais ici, il ne s'agit pas d'un simple savoir, il s'agit d'une transformation de la personnalité. L'imagination et l'affectivité doivent être associées à l'exercice de la pensée. Tous les moyens psychagogiques de la rhétorique, toutes les méthodes d'amplification doivent être ici mobilisés. Il s'agit de se formuler à soi-même la règle de vie de la manière la plus vivante, la plus concrète, il faut « se mettre devant les yeux » les événements de la vie, vus dans la lumière de la règle fondamentale. Tel est l'exercice de mémorisation (*mnemê*) et de méditation (*meletê*) de la règle de vie. [...] Viennent enfin les exercices pratiques destinés à créer des habitudes (Hadot 2002, p. 26-32).

Dans le vécu dynamique d'une classe, pour maintenir une relation éthique avec des enfants qui ne sont pas toujours sages et respectueux, il faut savoir, effectivement, être vigilant, présent et capable de faire la part des choses, de distinguer ce qui dépend de nous et ce qui ne dépend pas de nous. Il faut pouvoir réagir rapidement et correctement aux événements tout en demeurant digne et respectueux même dans les pires circonstances. Hadot le précise et nous l'avons également souligné en accord avec Biesta, tout cela ne constitue pas un simple savoir, mais implique une transformation de la personne. Il est néanmoins important de préciser que les exercices proposés par Steiner doivent être pris comme des indications d'un chemin possible et non comme une contrainte. Le chemin adopté pour atteindre la liberté appartient à l'individu aussi bien que la volonté de l'emprunter²⁷⁷.

La transformation nécessaire à l'éducateur est, par ailleurs, stimulée par une connaissance de l'être humain intégrée par la méditation. Car une véritable connaissance de l'Homme, dépassant le formalisme actuel pour considérer toutes les dimensions de l'être, y compris la part de mystère qui nous reste toujours à découvrir, ouvre la voie à l'amour de l'autre, à l'amour de cet enfant qui lui est confié. Et la connaissance de l'être humain, de l'enfant en devenir, est essentielle à l'éducation. « Pour le

²⁷⁷ À ce sujet, Bodo von Plato estime que les conseils de R. Steiner laissent clairement comprendre « qu'il ne peut exister de "chemin de développement anthroposophique" valable de façon générale. Il s'agit plutôt de tentatives autonomes guidées par la reconnaissance du sentiment qui s'allume en vivant intérieurement les contenus décrits, d'une invitation à rassembler des résultats d'observation psychique d'après la méthode scientifique [...] et d'en tirer des conséquences. On ne peut le faire que par soi-même ou s'en abstenir. Dans les deux cas on en porte seul l'entière responsabilité » (B. von Plato, *Le courage de la liberté*, 2012, p.30)

stoïcien, écrit Hadot, philosopher c'est donc s'exercer à "vivre", c'est-à-dire à vivre consciemment et librement : consciemment, en dépassant les limites de l'individualité pour se reconnaître partie d'un cosmos animé par la raison; librement, en renonçant à désirer ce qui ne dépend pas de nous et qui nous échappe, pour ne s'attacher qu'à ce qui dépend de nous – l'action droite conforme à la raison » (Hadot 2002, p. 33). On pourrait reprendre ces termes et dire que pour Steiner, l'éducateur doit s'exercer à « vivre », c'est-à-dire à vivre consciemment et librement, etc. Tout en précisant que la connaissance de l'être humain est pour cela nécessaire et qu'il n'est possible de l'acquérir qu'en s'engageant dans cette même démarche combinant le travail intérieur et le développement de facultés de connaissance afin d'aller au-delà du sensible, tel que présentée dans la méthode goethéenne et la science de l'esprit de Steiner. Sans une certaine liberté ou autonomie professionnelle, l'enseignant ne peut répondre aux véritables besoins de l'enfant. Sans la connaissance de l'être humain et des fondements de l'éducation, inconscient des tenants et aboutissants de ses gestes, il risque de se transformer en un rouage d'un système qui le dépasse, de devenir l'outil d'intérêts extérieurs, politiques ou autres, et d'engendrer, par ses actions, des conséquences dont il ne mesure pas la portée. Sans un travail intérieur pour parvenir à une meilleure maîtrise de soi et à une vision plus claire de sa relation avec les phénomènes, au-delà de la sympathie ou de l'antipathie qu'ils inspirent, il ne peut pas assumer la pleine responsabilité de l'éducation de l'enfant vers la liberté, qui exige une forme d'oubli et de don de soi²⁷⁸. Or, la possibilité d'une éducation vers la liberté repose en très grande partie sur la responsabilité de l'enseignant, car c'est lui qui se trouve face à l'enfant. C'est donc lui qui doit être en pleine possession de ses moyens pour paver la voie à l'enfant. C'est aussi sur lui que repose le dépassement des apories soulevées par Paturet.

C'est dans cet esprit que Steiner soutient que les enseignants doivent devenir des artistes. Pour pouvoir enseigner de façon vivante, mais aussi pour mieux connaître les enfants. Car, si la connaissance du monde sensible passe par nos perceptions sensorielles et si la connaissance du monde spirituel exige de développer, par des exercices spirituels, des facultés supérieures de connaissance, la connaissance de l'être humain, quant à elle, implique une capacité d'unifier, d'une certaine façon, le savoir issu du monde des sens au savoir issu du monde spirituel.

Si nous ne connaissons que la nature extérieure, par nos sens, nous ne pourrons [...] accéder à l'être humain. Si nous ne connaissons que l'élément spirituel [...] nous élevons, d'une certaine

²⁷⁸ Cette possibilité d'oubli et de don de soi exige, la capacité « d'honorer l'humain partout où il se trouve » (p.226). Capacité qui, elle-même ne peut advenir que chez un être qui a atteint un certain degré d'intégrité, chez un être, comme l'écrit T. De Koninck en référant à Aristote, qui est « un ami pour lui-même », dont le soi est « achevé et unifié » (p.218-219). Car c'est sur cette capacité d'auto-affection que repose la possibilité de ressentir l'amitié et l'amour à l'égard des autres (p.219). Contrairement au barbare « qui est incapable de reconnaître sa propre humanité », et se trouve donc divisé intérieurement, l'homme bon accède « à l'humanité dans l'accès à soi éthique » par une connaissance de soi qui est en même temps l'épreuve de « sa propre vulnérabilité, sa faiblesse native, sa propre pauvreté, tout ce qui est virtualité inachevé » (T. De Koninck, *De la dignité humaine*, 1995, p. 223-224).

manière, notre esprit vers de telles hauteurs de l'âme et de l'esprit que disparaît ce qu'il y a d'immédiatement perceptible en l'homme tel qu'il se présente dans le monde. Il nous faut quelque chose qui nous fait pénétrer en l'homme plus intimement que ce qui nous fait le connaître comme appartenant à la spiritualité qui traverse le monde. Comme l'œil pour les couleurs, il faut un sens pour connaître directement la nature de l'homme (Steiner 1998a, p. 24).

Or, ce sens permettant de connaître l'humain, « c'est le sentiment artistique; ce sens capable de nous transmettre la lumière de l'esprit qui est dans la matière, qui se révèle à nous comme le Beau qui nous apparaît dans l'art [...], est en même temps le sens qui nous permet de saisir l'homme dans son essence, dans le présent immédiat » (Steiner 1998a, p. 25). On voit bien ici la parenté avec Schiller chez qui on peut lire :

Mais tandis que je cherchais simplement à sortir du monde matériel et à trouver un passage pour accéder au monde spirituel, le libre cours de mon imagination m'a déjà introduit en plein dans celui-ci. La beauté, que nous recherchons, nous l'avons laissée derrière nous; nous l'avons dépassée en allant sans transition de la simple vie à la forme pure et à l'objet pur. Un saut de cette espèce est contraire à la nature humaine et, pour marcher du même pas qu'elle, il nous faudra revenir au monde des sens.

La beauté est en effet 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 (Schiller 1992, p. 327).

Pour Schiller aussi c'est l'état esthétique qui permet d'accéder à la connaissance et à la moralité. La beauté n'a pas d'effet direct sur la volonté ni sur l'intelligence, elle n'a pas de fin morale ni ne donne accès à la vérité. Cependant, elle crée en l'homme des dispositions favorables à la réalisation de ses fonctions morales et intellectuelles et elle est la condition nécessaire de leur réalisation²⁷⁹.

Ce sentiment artistique, s'il peut pénétrer directement la nature de l'homme, c'est néanmoins parce qu'il nourrit également les deux pôles de la connaissance. « Pour comprendre l'homme, écrit Steiner, il faut un art des idées, et non seulement une approche abstraite des idées » (Steiner 1998a, p. 25). Or, cet art des idées, c'est dans le penser pur que l'âme y accède, dans un penser mobile dans lequel sont réunis le ressentir et le vouloir et qui peut se manifester sous plusieurs formes. Nous l'avons vu plus tôt, si le corps physique peut être connu par les moyens habituels, les concepts abstraits et la logique, on parvient à saisir le corps éthérique « par la connaissance intuitive dans laquelle les choses se modèlent plastiquement » (Steiner 1988c, p. 58). C'est pourquoi Steiner recommande à l'enseignant la pratique du modelage et de la sculpture. C'est en voyant « dans l'homme un instrument de musique, un orgue ou un

²⁷⁹ Voir lettre XXIII : « La transition de l'état passif de la sensation à l'état actif de la pensée et de la volonté n'a donc lieu que par un état intermédiaire de liberté esthétique. Bien que par lui-même ce dernier ne décide ni de nos idées ni de nos dispositions morales, bien que par suite il ne résolve rien quant à notre valeur intellectuelle et morale, il est pourtant la condition nécessaire qui seule permet de parvenir à une vérité et à une disposition morale » (Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, 1992, p.295-297

violon par exemple à travers lesquels peut se réaliser la musique [...] qu'il découvre le corps astral » (Steiner 1988c, p. 58). Quant au Moi ou au Je, « s'il ne se contente pas d'enregistrer des mots dans sa mémoire, s'il apprend à connaître le génie qui agit dans les mots, alors il perçoit l'organisme du moi humain » (Steiner 1988c, p. 58). Apprendre à vivre, pour l'enseignant, c'est donc apprendre à être un artiste de la connaissance et de la transmission. C'est ce qui lui permet de développer une image mobile de l'enfant et du monde, et, ainsi de laisser l'enfant libre. Car la « disposition esthétique », pour emprunter le langage de Schiller, a cela de particulier que « Là seulement nous nous sentons comme arrachés au temps, et notre humanité se manifeste avec autant de pureté et d'intégrité que si l'action des forces extérieures ne lui avait encore porté aucune atteinte » (Schiller 1992, p. 285).

Cette exigence peut paraître démesurée, de même que le projet de société qui le sous-tend, et peut-être le sont-ils, mais qui aurait pu croire il y a 150 ans, qu'on en arriverait à la situation actuelle, à une telle déresponsabilisation généralisée face aux enfants, à une telle soumission face à l'économie et à un tel aveuglement face aux besoins réels des enfants et de l'humanité. Dans la réalité actuelle, des projets existent dans les écoles Waldorf et sans doute ailleurs, sous d'autres appellations, même si l'idéal n'est sans doute là aussi qu'une aspiration. Néanmoins, nous avons pu constater que nombreux sont ceux qui reconnaissent qu'une véritable éducation exige que les enseignants arrivent à mettre leurs intérêts personnels de côté pour se concentrer sur le bien-être des enfants. Or, pour cela, il faut que la communauté arrive à se réunir autour d'un objectif commun. La difficulté relève ici aussi de la perte de sens de notre société, qui entraîne avec elle la méconnaissance de l'humain.

Là où Steiner a certainement raison, c'est dans l'idée de redonner la responsabilité aux êtres humains, de les inviter à reprendre en main ce qu'ils ont tendance à voir comme une fatalité sur laquelle ils n'ont aucune prise. Dans la situation actuelle, les décisions sont prises par le système et les institutions, plus personne n'est responsable, les solutions ne correspondent jamais aux besoins réels des enfants, et personne n'est satisfait. Les enseignants disposent de peu de marge de manœuvre et orientent leurs actes en vue de répondre à des exigences politiques, économiques et sociétales étrangères aux besoins des enfants. Par ailleurs, ils doivent souvent faire face à des parents qui ne comprennent pas ce qu'ils font et leur reprochent leurs agissements envers leurs enfants. Ils sont donc dans une situation où ils ont des comptes à rendre à tout le monde, et ce sont les enfants qui en font les frais. Les parents, de leur côté, voudraient que leurs enfants réussissent à répondre aux objectifs de la société, pour pouvoir bien s'y insérer, alors ils cherchent par tous les moyens à les y aider, au prix bien souvent de la santé et de l'épanouissement de l'enfant. Dans le cas où ils aspirent à autre chose pour leurs enfants, le système omnipotent leur impose des contraintes financières, légales, ou autres, qui rendent difficile toute

alternative. Ce qui conduit certains parents à choisir de faire l'école à la maison, à sortir du système d'homogénéisation des enfants. En fin de compte, la société est perdante chaque fois que les enfants ne reçoivent que ce qu'il faut pour la maintenir dans son autoreproduction et elle ne gagne pas à être fragmentée, car ceux qui s'extraient du système sont peut-être justement ceux-là qui pourraient lui insuffler de nouvelles forces. Dans cette perspective, le projet de Steiner est peut-être utopique, mais d'une utopie nécessaire pour sortir de l'impasse actuelle. Le fait qu'il reconnaît à chacun des adultes la responsabilité non seulement de son propre devenir, mais de celui de la communauté dans son ensemble, constitue une forme d'obligation de se prendre en main, seule voie possible pour trouver de véritables solutions. Ce qui implique que les parents, pas plus que les enseignants, ne doivent se départir de leur responsabilité quant à l'éducation de leurs enfants, même quant à ce qui se passe à l'école.

7.2.3 Sur le chemin de la liberté

Si la responsabilité de l'enseignant est incontournable, il nous faut néanmoins rappeler que même avec la meilleure volonté du monde personne ne peut éduquer correctement sans avoir une véritable connaissance de l'être humain. Car, comme le précise Steiner, la méthode doit découler de cette connaissance. Si l'enfant est perçu comme un système de traitement de l'information, on voudra l'amener à développer des stratégies de gestion des données et à les évaluer pour ne retenir que les plus efficaces. Si on le voit comme un organisme qui s'autoconstruit en accord et à partir de son environnement, on s'affaira à le mettre dans des situations où il doit apprendre à trouver dans le monde sensible les outils pour résoudre ses problèmes. Dans tous les cas, la méthode se rapporte à une idée de l'Homme. Quand la conception est formelle, la méthode se résume à une procédure et la visée est, à l'avenant, davantage une adaptation ou une intégration qu'une éducation. Pour éduquer vers la liberté au sens que Steiner donne à ce concept, il faut une connaissance de l'être humain dans sa globalité. C'est la raison pour laquelle nous avons traité cet aspect en parallèle avec la méthode, afin d'illustrer comment celle-ci veut répondre directement à ce que réclame l'enfant pour son développement à chaque étape de sa vie.

Il nous était également impossible d'aborder la méthode pédagogique simplement d'un point de vue théorique, sans nous préoccuper de son application, car plus que jamais le contexte actuel fait en sorte que les mots ont perdu leur sens. Par conséquent, il ne suffit plus de dire que la pensée doit être vivante et l'enseignement imagé ni qu'il faut faire appel à l'imagination de l'enfant. Si nous ne prenons pas la peine d'illustrer clairement ce que nous entendons par là, le tout peut être interprété de multiples façons. Or, il ne s'agit pas de faire n'importe quoi. L'idée d'enseigner par les arts peut prendre plusieurs

sens et se concrétiser dans une pratique qui n'a rien à voir avec les besoins réels des enfants. Il est aussi tout à fait possible, par une activité prétendument artistique, de suivre la voie constatée plus haut qui consiste à garder l'enfant dans son univers restreint plutôt que de lui ouvrir des horizons et de l'introduire à la créativité. C'est le cas par exemple si on se contente de faire colorier les enfants plutôt que de leur laisser créer leurs propres images, ou si on les fait dessiner au crayon-feutre, qui ne laisse place à aucune nuance, à aucun jeu de couleurs, à aucune possibilité de rattraper le geste maladroit, car il s'impose en une ligne indélébile. Dans ces deux cas, la créativité de l'enfant est contenue dans des limites indépassables. C'est aussi le cas si on raconte aux enfants des histoires qui, au lieu de contenir une morale implicite, prennent une tendance moralisatrice. Ce peut aussi être le cas en musique, en chant ou en théâtre, si on se contente de garder le jeune dans ce qui participe de la mode du moment, pour soi-disant lui plaire, plutôt que de lui présenter des œuvres ou des pièces qui l'amènent ailleurs et lui font vivre des sentiments profonds que le quotidien ne lui permet pas toujours d'éprouver. Des sentiments qui lui permettent d'entrer en contact avec une facette cachée de lui-même et parfois même de formuler des questions qui l'habitaient sans qu'il puisse les nommer. Si les arts sont médiateurs de sens, comme le souligne avec justesse De Koninck, ils peuvent être médiateurs du meilleur comme du pire et aussi du non-sens (De Koninck 2004, p. 88). À ce sujet, Gábor Csepregi rapportait que le pédagogue et musicologue hongrois Zoltán Kodály, convaincu de la « soif de beauté » de l'enfant, recommandait que la musique qui leur est présentée soit « riche, subtile et de haute qualité », afin « d'immuniser l'enfant très tôt contre la mauvaise musique » (Csepregi 1992, p. 154). Car sans ce soin préventif, l'enfant courait « le danger d'être infecté d'un "poison" musical contre lequel tout remède ultérieur s'avère inefficace » (Csepregi 1992, p. 154).

Trois critères fondamentaux ressortent de notre présentation pour ce qui concerne les choix des œuvres : l'âge de l'enfant, ou plutôt l'endroit où il se trouve dans son développement, la beauté et le sens. Nous avons suffisamment développé la question des étapes traversées par l'enfant pour ne pas avoir à y revenir, sauf pour dire qu'il ne s'agit, en aucun cas de chercher à le maintenir dans un présent perpétuel. Au contraire, ce qui est présenté à l'enfant doit s'appuyer sur ce qu'il vit non pas pour s'y arrêter, mais pour l'amener à profiter de ses ressources intérieures pour à la fois ancrer et élargir son regard. C'est-à-dire pour l'amener ailleurs.

Quant à la beauté, sans prétendre pouvoir la saisir ici en quelques mots, entendons d'abord que la difficulté de la définir vient de ce qu'elle se présente parfois à l'œil comme le simple reflet de sa véritable nature. C'est ce qu'il nous est permis de retenir de la question à laquelle, dans *L'Idiot* de Dostoïevski, le prince Mychkine omet de répondre : « Est-il vrai, prince, que vous ayez dit un jour que

la “beauté” sauverait le monde? [...] Quelle beauté sauvera le monde? » (Dostoïevski 1953, p. 464). En effet, « Ce que la question rend en tout cas clair, écrit De Koninck, c’est que le monde ne sera pas sauvé par n’importe quelle beauté. Il doit en exister une qui peut le sauver, une autre qui peut le perdre » (De Koninck 2004, p. 66). Reconnaisant que la beauté et le mal sont « parfois imbriqués » l’un dans l’autre, Cheng écrit : « Intuitivement, nous savons que distinguer la vraie beauté de la fausse fait partie de notre tâche » (Cheng 2006, p. 26). Cette tâche, c’est à la fois celle qu’il s’est donné dans ses *Cinq méditations sur la beauté*, et celle qui nous incombe en tout temps, dans la vie quotidienne et en éducation. Nous pourrions esquisser une distinction en proposant que la beauté qui peut nous perdre est celle qui se limite à l’apparence, celle qui ne fait que plaire aux sens sans toucher l’âme en profondeur, car elle manque de substance. Dans le même esprit, Cheng propose l’idée d’unicité et de plénitude : « À mes yeux, c’est avec l’unicité que commence la possibilité de la beauté : l’être n’est plus un robot parmi les robots, ni une simple figure au milieu d’autres figures. L’unicité transforme chaque être en présence, laquelle, à l’image d’une fleur ou d’un arbre, n’a de cesse de tendre, dans le temps, vers la plénitude de son éclat, qui est la définition même de la beauté » (Cheng 2006, p. 26). Si la fausse beauté est parfois imbriquée avec le mal, c’est que la vraie beauté nous semble associé au bien, et généralement aussi à la vérité. Ainsi, De Koninck écrit : « La beauté est éclat visible et intelligible à la fois : c’est pourquoi elle s’impose comme la vérité », et citant Heidegger : « *La beauté est un mode d’écllosion de la vérité* » (De Koninck 2004, p. 79 et 78). Que pouvons-nous retenir de ces trop brèves considérations sur la beauté qui puisse éclairer le choix des œuvres? Peut-être l’idée, trouvée aussi chez Cheng, de la rencontre : « Chez Cézanne, écrit-il, la beauté est formée de rencontres à tous les niveaux » (Cheng 2006, p. 134). Dans une telle perspective, la fausse beauté, celle qui nous perd, celle qui se limite aux apparences et au plaisir futile ne provoque pas de rencontre avec l’âme, d’éveil à ce qu’il y a d’invisible parce qu’elle n’est que façade. Alors que la véritable beauté, comme plénitude, n’en finit jamais d’éveiller les rencontres, celle des sens, celle de l’âme, celle de l’esprit, la rencontre donc non seulement avec l’œuvre, mais avec soi-même et avec l’invisible. Cela, comme l’écrit De Koninck « causant dès lors une joie indicible » (De Koninck 2004, p. 78-79). De cette rencontre, soutient Cheng « si elle est en profondeur, naît quelque chose d’autre, une révélation, une transfiguration, tel un tableau de Cézanne né de la rencontre du peintre avec la Sainte-Victoire » (Cheng 2006, p. 98).

Pour ce qui concerne le sens, que nous avons abordé plus tôt, il est à la fois ce qui habite les deux autres critères - c’est-à-dire le moment où se trouve l’enfant dans son devenir et la beauté - et ce qui les relie. En effet, le développement de l’enfant se trouve habité, par son ipséité ou son être spirituel, du sens de son devenir, à la fois dans l’idée de direction et dans celle signification, et la beauté est pleine du sens et de la valeur qu’elle offre au regard. Du sens imprégnant le devenir de l’enfant et de celui

habitant la beauté dépend la possibilité de leur relation, de leur rencontre. C'est ce qui fait que l'être humain ne saisit pas la beauté de la même façon à tout âge et que, par conséquent, ce qui est approprié pour des jeunes enfants ne l'est pas nécessairement pour des adolescents et inversement. Par ailleurs, la beauté peut aussi habiter le sens et, de ce fait, transformer la laideur en beauté. On le voit par exemple dans le cas de la violence qui n'a pas le même effet sur les enfants quand elle est gratuite, quand elle n'a pas de sens et n'est que l'expression du mal et de la laideur et quand elle manifeste les combats intérieurs de l'âme humaine, comme chez Shakespeare ou dans les textes anciens. La distinction est importante, car il ne s'agit pas de garder les enfants dans un monde idyllique, aseptisé des côtés sombres de l'expérience humaine. Cependant, contrairement à la violence omniprésente à la télévision, dans les médias sociaux et les jeux vidéo, et dans certaines littératures, comme le souligne De Koninck, « Loin de s'y complaire ou de l'exploiter, les tragédies grecques dénonçaient précisément le caractère odieux de la violence. Le verbe incomparable de leurs auteurs, celui d'un Shakespeare plus tard, pose d'autre part de manière exemplaire les questions ultimes, donne à penser le sens de la vie, par-delà ses absurdités et ses violences, sans masquer ces dernières, et célèbre la grandeur humaine » (DeKoninck 2004, p. 63). On pourrait dire la même chose des contes traditionnels populaires, quand ils n'ont pas été transformés à la sauce de Walt Disney. Dès lors, le sens qui pénètre ces œuvres peut aussi soutenir l'enfant dans ses propres combats intérieurs.

L'illustration de la pratique pédagogique par des exemples était donc essentielle pour éviter les interprétations erratiques. Par ailleurs, il nous faut souligner que Steiner a toujours conçu sa philosophie, son anthroposophie, en s'inspirant de la réalité de façon à pouvoir en extraire des applications pratiques. Son épistémologie repose sur l'expérience et implique l'engagement personnel dans un chemin de connaissance et il en est de même pour toutes les applications pratiques qui en découlent, que ce soit l'éducation, la médecine, l'agriculture, l'architecture, l'eurythmie, la musique et les arts plastiques. Par conséquent, il n'est pas possible d'aborder l'œuvre de Steiner d'un point de vue strictement théorique sans sacrifier une part importante de son intérêt et de ce qui manifeste sa cohérence. L'inverse est également vrai : si on ne fait que décrire les pratiques sans les inscrire dans le contexte global de l'épistémologie anthroposophique, on en retire une recette qui s'éloigne nécessairement de ce qui est visé, car un mode d'action figé ne peut répondre aux véritables besoins de l'enfant en devenir dans son aspiration à la liberté. Notre enquête sur la possibilité d'éduquer un être libre n'aurait pu se contenter d'une présentation générale. La liberté humaine est trop importante pour demeurer vague quand il s'agit de voir comment on peut y accéder. Le concept de liberté est trop souvent galvaudé pour qu'on puisse demeurer dans de vagues propositions quand il s'agit d'illustrer le chemin qui y conduit.

Ce chemin, nous l'avons suivi au cours des trois premiers septénaires de l'enfant et il n'est sans doute pas superflu de situer où nous a menés cet itinéraire. La conception de la liberté de Steiner, telle que nous l'avons présentée précédemment, implique l'éveil de la conscience individuelle relative aux trois activités de l'âme que sont la pensée, le sentiment et la volonté. Cet éveil s'effectue très graduellement au cours de la vie, et s'arrête même généralement en cours de route, sauf si l'individu décide consciemment de poursuivre son cheminement. Néanmoins, il est permis de s'attendre à ce que certaines étapes se déroulent presque naturellement. L'acte volontaire, écrivions-nous plus tôt, est constitué d'un motif et d'un pouvoir d'impulsion. Le motif est le « facteur conceptuel ou représentatif » (Steiner 1983a, p.143) qui influencera l'individu et le poussera à agir d'une certaine façon. Alors que le pouvoir d'impulsion relève directement de la constitution individuelle, ou plus précisément, de ce que Steiner identifie comme la « disposition caractérologique » ou « tempérament particulier » (Steiner 1983a, p.143). Pour ces deux constituants, le mobile et le motif, nous avons présenté quatre grandes phases caractéristiques de l'évolution du comportement humain auxquelles nous voudrions, maintenant, relier le parcours de l'enfant. Ainsi, du point de vue du mobile, on pourrait dire que jusqu'à sept ans, l'enfant agit sous l'impulsion de ses perceptions sensorielles²⁸⁰, de façon spontanée, sans réflexion. Cependant, comme le suggère Steiner, on peut également s'attendre à ce qu'au cours de ces années, la détermination du vouloir de l'enfant par les perceptions sensorielles s'étende à des formes supérieures de perceptions et s'exprime par une réaction en vertu de certaines conventions sociales. Ces formes de perceptions lui viendraient alors d'un certain encadrement familial ou préscolaire. Ce pouvoir d'impulsion que Steiner désigne comme une forme de « tact », ou de « sensibilité morale » fait alors partie des dispositions caractérologiques de l'individu (Steiner 1983a, p.145). Nous pouvons maintenant préciser que les dispositions caractérologiques désignées comme sensibilité morale participent de la volonté de gratitude. La première phase d'évolution du comportement est donc marquée par le développement de la première vertu fondamentale identifiée par Steiner.

Tant que l'enfant est essentiellement, un imitateur, on ne peut pas vraiment dire qu'il a des motifs d'agir. Les motifs et les mobiles se confondent, en quelque sorte, dans l'imitation. À partir de sept ans, le mobile, l'impulsion vient, progressivement, des sentiments qu'éveillent chez l'enfant les phénomènes du monde extérieur, tels que la compassion, la pitié, la honte, le respect, l'amour, etc. (Steiner 1983a, p.146). Si on voulait illustrer cette évolution en termes de sympathie/antipathie, on pourrait dire que l'enfant éprouve une forme d'antipathie, de répulsion, ou de dégoût progressif face à la limitation de son

²⁸⁰ Il faut garder à l'esprit ici que l'enfant de cet âge est tout entier saisi par ses perceptions sensorielles, c'est-à-dire dans son sentiment, sa volonté et sa représentation. Par conséquent, ce ne sont pas les *sensations* qui sont sources d'impulsion mais bien les perceptions sensorielles en tant qu'elles ont pénétré l'être au-delà des sens.

comportement à la satisfaction de besoins primaires. Nous avons vu comment l'éducateur peut intervenir en ce sens, à la fois en se présentant comme modèle indiquant à l'enfant le bien, le beau et le vrai, par les récits biographiques de personnages dont les gestes bons ou mauvais suscitent de l'admiration ou de la répulsion et par l'activité artistique. L'éveil progressif de sa conscience amène ainsi l'enfant à intégrer du ressentir à ses représentations, mais aussi du penser à son ressentir et, par le fait même, à son vouloir qui en découle. Ici aussi, le rôle de l'enseignant est fondamental, car le penser que l'enfant peut intégrer à ses sentiments n'est pas encore le fruit de sa propre réflexion. C'est en quelque sorte le jugement de l'enseignant que l'enfant s'approprie, et qu'il intègre à ses habitudes. C'est pourquoi Steiner recommande aux enseignants d'être conscients de l'impact de leurs paroles sur les enfants (Steiner 2004c, p.166). On peut situer à la puberté, alors que la sphère des sentiments achève son développement et que l'enfant dispose de la pensée formelle, l'aboutissement de la seconde phase d'évolution du mobile, c'est aussi à ce moment qu'il désire se libérer de l'autorité et comprendre de lui-même ses raisons d'agir, ses motifs. On peut caractériser cette étape en précisant qu'elle correspond à l'éveil de la seconde vertu fondamentale : la faculté d'aimer.

À la troisième phase d'évolution du comportement, écrivions-nous plus tôt, des réflexions ou des représentations peuvent devenir source d'impulsion. Il s'agit d'une phase où l'individu a atteint une expérience qui lui permet de rattacher des représentations et un modèle de comportement aux différentes situations. Il a ainsi développé une forme d'expérience pratique qui s'intègre à sa caractérologie et lui évite d'avoir, suite à une perception, à réfléchir à l'action à entreprendre. C'est ici qu'on peut commencer à saisir la valeur de ce qui a été introduit précédemment dans le caractère et dans les habitudes. C'est aussi la raison pour laquelle Steiner écrit que la troisième vertu fondamentale repose sur les deux premières. Pour qu'il y ait évolution, il faut que les représentations et les réflexions qui deviennent source d'impulsion soient empreintes de gratitude et d'amour. Car si elles sont empreintes de sentiments négatifs, la troisième vertu ne se développera pas. En outre, le travail de l'enseignant est fondamental en ce qu'il doit renouveler l'intérêt de l'adolescent pour le monde qui lui apparaît sous un angle inédit et dans lequel il doit retrouver ses repères. Du point de vue éducatif, il faut être en mesure de rassurer le jeune, de l'amener à ressentir qu'il a raison d'avoir fait confiance aux adultes et que le monde vaut la peine d'être aimé. Par ailleurs, c'est à partir de cette troisième étape que le motif peut manifester une certaine autonomie, car l'individu veut comprendre les raisons pour lesquelles il doit agir selon telle ou telle maxime. L'adolescent ne veut plus que ses motifs d'action lui soient insufflés par l'autorité. Il ne veut plus qu'on lui dise quoi faire. Ce qui signifie qu'à cette phase de l'évolution du comportement, l'être humain a la possibilité d'inscrire son agir sous un motif qui, d'une certaine façon, lui vient d'une source différente de celle de son mobile. Jusque là, son mobile et son

motif prenaient leur origine soit dans l'imitation ou dans l'amour de l'autorité. À cette étape, il peut agir simplement sous le coup de l'habitude ou sous un motif plus conscient. En effet, s'il veut comprendre les raisons pour lesquelles il faut agir d'une certaine façon, ce peut-être pour continuer à agir ainsi, ou pour agir autrement, selon une autre maxime. Ici aussi la possibilité d'évoluer dépend de l'éducation préalable, car si on s'est adressé essentiellement à son intellect, si les motifs d'agir lui ont été transmis comme des ordres, il n'aura pas de repères pour évaluer l'intérêt de leur remplacement par d'autres motifs. Pour comprendre les raisons d'agir, il faut d'abord avoir ressenti la distinction entre le bien et le mal, il faut avoir développé le sentiment de vérité. Cependant, pour que l'adolescent comprenne ses motifs d'agir selon une maxime, il faut aussi que l'éducation lui offre la possibilité de se confronter aux faits, de pratiquer son jugement sur des phénomènes réels et aussi, de mettre en balance différents points de vue.

On peut déjà constater que la première et la deuxième phase d'évolution du comportement humain ont des chances de se dérouler presque naturellement, si l'éducation n'est pas trop mauvaise. Toutefois, pour que la troisième phase parvienne à son aboutissement et devienne un véritable tremplin pour la quatrième phase, il n'est plus suffisant que l'éducation n'ait pas été trop mauvaise durant les deux premières phases. Si on veut construire une toute petite maison d'un seul étage, les fondations n'ont pas à être aussi solides que si on veut atteindre les sommets et, juché sur le toit, voir au loin les horizons sans fin et le ciel étoilé. La gratitude doit avoir pris des forces et la faculté d'aimer avoir embrassé l'univers pour que l'amour du devoir s'épanouisse. S'il était répandu, on ne verrait pas les gens s'engager dans une profession simplement pour l'argent, on justifierait difficilement l'écart de salaire entre un médecin et un enseignant. Si les gens n'étaient pas soumis à une autorité extérieure, mais comprenaient les raisons pour lesquelles ils agissent, les lobbys perdraient leur temps et peut-être que les gouvernements seraient élus pour le bien commun. Néanmoins, cette troisième phase n'est pas impossible à atteindre. Nous avons montré comment l'éducation peut y contribuer en favorisant le développement des vertus, en nourrissant la quête d'idéal des adolescents en éveillant leur intérêt pour l'autre et pour le monde, et aussi en développant leur faculté de jugement jusqu'à son expression ultime dans la faculté d'intuition. Certes, à ce stade, le jeune se trouve devant une porte ouverte qu'il devra décider de franchir de lui-même. Cependant, il sait désormais où elle se trouve et il possède la clé pour l'ouvrir à nouveau, quand il sera prêt à avancer vers la liberté, que Steiner situe à la quatrième phase d'évolution du comportement humain. Celle où le mobile et le motif puisent leur source non pas d'une représentation, nécessairement issue du passé, mais de l'idée saisie intuitivement. À ce niveau, la volonté, la pensée et le sentiment s'interpénètrent totalement, les facultés polaires du penser et du vouloir se sont unies au sentiment et l'acte posé avec amour est rempli de conscience morale. Cette

quatrième phase ne peut être atteinte que si l'individu s'engage volontairement dans cette voie. C'est si l'enseignant parvient à conduire le jeune à ce stade qu'on peut véritablement dire que l'éducation peut mener sur la voie de la liberté.

7.3 Les apories

Pour ce qui concerne les apories, nous avons vu, tout au long de notre recherche, qu'elles n'étaient pas totalement insolubles. Cependant, telles que Paturet les formule, plusieurs n'apparaissent jamais résolues. Pour certaines d'entre elles, c'est à chaque instant qu'elles se présentent comme un défi à relever pour l'enseignant. D'où l'importance des exercices spirituels, de la présence intérieure permanente et attentive aux enfants, aux gestes posés, à leurs effets immédiats et à plus ou moins long terme, et de l'ouverture à d'autres possibles. Jusqu'ici, nous avons envisagées les apories de façon générale, sous l'angle proposé par Paturet. Pour conclure, nous aimerions examiner un peu leurs fondements.

7.3.1 Domestique et affranchi :

Si on y regarde de plus près, on réalise que c'est la vision matérialiste de l'être humain qui laisse croire que la première aporie est insoluble. D'ailleurs, il est intéressant de noter que dans sa présentation de cette aporie, Paturet distingue deux époques : celle de la Renaissance, où pointait le projet d'éduquer un homme libre appelé à réaliser un monde nouveau et dans laquelle il situe la naissance de l'aporie, sans pourtant qu'elle soit alors nommée, et l'époque actuelle où l'aporie apparaît véritablement et prend une tournure naturaliste inspirée de la science moderne. Or, à la Renaissance, l'homme n'avait pas encore été réduit à sa nature biologique. Ce qui fonde l'aporie, en réalité, c'est le point de vue selon lequel l'homme est issu de la nature tout en étant non viable, incomplet sans l'apport de l'autre, apport qui apparaît néanmoins comme un détournement de cette nature originelle. Cet extrait de Robert Legros, cité par Paturet, exprime bien l'impasse dans laquelle se trouve l'humain :

Le fait de se laisser définir par un modèle idéal ou des inclinaisons sensibles, donc de se laisser enfermer dans une humanité particulière (une tradition, une forme de société) est une aliénation (une déshumanisation), et, par conséquent [...] l'arrachement à la naturalisation est révélateur du proprement humain, à savoir du fait de n'être rien par nature. *En un mot : l'autonomie individuelle est la norme suprême.* D'un autre côté : l'homme n'est rien par nature et par conséquent l'homme n'est rien – n'a rien – en dehors de son inscription dans une humanité particulière. L'humanité de l'homme réside dans la naturalisation [...]. Ce qui signifie que la naturalisation est constitutive de l'humanité de l'homme [...]. Et par conséquent : l'arrachement à la naturalisation – le fait de se soustraire à toute humanité particulière – est une aliénation (une déshumanisation), tandis que la fidélité à la naturalisation est révélatrice du proprement humain. *En un mot : l'enracinement est la norme suprême* (Paturet 2003, p. 53-54).

Pourtant, il semble y avoir un problème dans le raisonnement même de Legros, car si l'homme « n'est rien par nature », il ne peut pas être « déshumanisé », d'une part, puisqu'il « n'est rien ». Pour qu'il puisse être déshumanisé, il eût fallu qu'il soit d'abord un homme. D'autre part, il ne peut pas être « autonome » individuellement s'il « n'est rien ». Par ailleurs, comment est-il possible de dire que son humanité réside dans la naturalisation, s'il « n'est rien » avant d'être naturalisé? Si c'était le cas, la naturalisation devrait pouvoir humaniser d'autres formes d'êtres et pas seulement ceux qui se présentent sous la forme d'un homme tout en n'étant « rien », c'est-à-dire en n'étant pas des hommes.

Le problème fondamental ici réside dans l'affirmation selon laquelle « l'homme n'est rien par nature ». Il n'y a là aucune démonstration, simplement une affirmation, un postulat sur lequel tout le reste repose simplement parce que l'homme ne peut pas développer son potentiel s'il n'est pas entouré des siens. Pourtant, tous les êtres vivants ont besoin d'éléments extérieurs pour se développer. La plante a besoin du sol, mais aussi du soleil, de la pluie, des insectes pollinisateurs et du vent pour disperser ses graines si le jardinier ne le fait pas. La nature est donc là pour prodiguer les soins. Il y a d'un côté la graine, de l'autre le sol et, pour prendre soin, il y a la nature ou le jardinier. Les animaux ont aussi besoin d'un environnement approprié à leur nature. Un singe ne vit pas dans l'océan ni le poisson dans les arbres. Ils ont aussi besoin que la nature leur procure de quoi se nourrir et de quoi se protéger des aléas de la température et de leurs ennemis. Ici encore, la nature, ou l'être humain qui élève les animaux fait office de troisième élément pour assurer le développement des animaux. Aujourd'hui, on réalise l'importance des écosystèmes pour la survie des animaux sauvages; il ne suffit donc pas aux animaux d'être là, vivant, dans un environnement. Il faut aussi que cet environnement ou cet écosystème leur procure ce dont ils ont besoin. C'est la même chose pour l'homme. Le germe se trouve dans l'être spirituel, le corps physique et l'environnement terrestre sont, à l'instar de la plante, le sol et l'environnement dans lequel il peut s'épanouir, et les humains qui l'entourent sont ceux qui prennent soin, les jardiniers. Par conséquent, dire que l'homme n'est rien par nature serait du même ordre que dire que la plante n'est rien sans la pluie et le soleil ni le lion sans la savane. Ce qui n'est pas complètement faux, car il n'y aurait pas de plante sans eau ni sans soleil, mais il manque néanmoins quelque chose d'autre en plus du sol, quelque chose qui se trouve dans la graine. Le sol, le soleil et la pluie ensemble ne font pas la plante, pas plus que la société ne fait l'homme.

Il n'est pas plus juste de dire que l'homme « n'est rien », pas plus qu'il n'est juste de dire que la graine n'est rien, ni que l'animal n'est rien. Il n'est pas plus juste non plus de soutenir que c'est la naturalisation, l'implantation dans une société et une culture qui donne son humanité à l'homme, pas plus qu'on peut dire que c'est le jardinier qui donne sa végétalité à la plante, ni qu'on peut dire que c'est l'écosystème qui

donne son animalité au caribou ou à l'ours blanc. L'intégration de l'homme dans une société lui permet de déployer son humanité, mais elle ne la crée pas, elle n'en est pas la source. Ce n'est pas non plus la société qui est à l'origine de l'ipséité. Nous avons vu plus tôt que les chercheurs invoquent aujourd'hui un troisième élément pour répondre au problème surgissant du fait que le développement du cerveau dépend à la fois de l'environnement et de la nature (des gènes), sans qu'aucun des deux ne soit suffisant. Car il faut d'abord un intérêt de l'enfant pour le monde extérieur pour que se mettent en branle les processus neurologiques et génétiques et cet intérêt, qu'il manifeste dès les premières heures de sa vie, provient précisément de sa nature psychospirituelle.

Si l'homme n'est pas « rien », si à sa naissance, en plus de son corps physique qui lui vient de ses parents, il porte en lui un germe qui lui est propre, il est tout à fait possible de concevoir que l'apport de l'autre, de l'humanité particulière dont parle Legros, ne soit pas nécessairement aliénation, négation de soi. Le germe propre de l'enfant, sa nature spirituelle, n'est pas affecté directement par cette humanité particulière, mais indirectement, par le modèle qu'elle propose pour s'emparer de la vie. Comme le germe de la plante est affecté indirectement par son environnement, qui lui permettra ou non de s'épanouir à son maximum, mais ne fera jamais du pissenlit une rose. Du modèle proposé dépend alors la façon dont le germe, l'être spirituel de l'enfant pourra se manifester et s'épanouir, mais pas son existence comme ipséité. C'est alors de la façon d'éduquer, de l'attitude de l'éducateur, mais aussi de la méthode que dépend la possibilité de dépasser l'aporie.

La question de l'enracinement prend aussi un tout autre sens, car les véritables racines de l'humain ne sont pas visibles, elles sont de nature spirituelle. Ce sont ces racines qu'il doit apprendre à retrouver pour saisir le sens de la vie. Par conséquent, le monde social ne constitue pas plus le véritable enracinement de l'humain que la pluie et le soleil n'enracinent la plante. S'il n'y avait ni pluie ni soleil, la graine resterait fermée sur elle-même, incapable de profiter du sol pour s'enraciner et s'élancer vers le ciel. S'il n'y avait le monde social pour accueillir l'humain, son être spirituel resterait lui aussi dans son univers, incapable d'utiliser le corps physique pour en faire l'outil de son expression et de son épanouissement.

Sous un tel point de vue, la prétendue antinomie du social et de l'individuel s'efface, car il devient tout à fait évident que l'individuel dépend du social pour se manifester dans toute sa potentialité, mais pas pour exister. Quant au social, dès qu'on le libère de son enfermement dans la reproduction perpétuelle du même qu'impose une vision naturaliste, matérialiste de l'être humain, on le réinscrit dans une

perspective ouverte vers un avenir que seul l'individu épanoui peut conduire vers le mieux. Car seul l'appel du sens peut justifier l'évolution individuelle et sociale, et la nature n'est pas porteuse d'un autre sens que celui que lui découvre l'humain. Sans les horizons du sens, la société s'autodétruit et l'homme aussi.

7.3.2 Insociable sociabilité

La plus grande difficulté concernant cette aporie vient de la vision du développement humain sur laquelle elle repose. En effet, Paturet écrit qu'il en a emprunté les termes à Kant pour qui l'homme est partagé entre ses instincts naturels et sa disposition, également naturelle, à développer sa raison. Raison qu'il ne parvient à développer que par ses propres efforts. Or, soutient Kant, si la nature ne déployait pas de ruses pour inciter l'homme à s'engager dans ce développement, « tous les talents resteraient cachés dans leurs germes pour l'éternité, dans une vie de bergers d'Arcadie, dans la parfaite concorde, la tempérance et l'amour réciproque » (Kant 1784, p. 9). C'est-à-dire que les hommes ne développeraient pas leur faculté de raison : « Les hommes, inoffensifs comme les moutons qu'ils font paître, ne donneraient à leur existence une valeur guère plus grande que celle de leurs bêtes d'élevage; ils ne combleraient pas le vide de la création au regard de sa finalité, comme nature raisonnable » (Kant 1784, p. 9). L'insociable sociabilité de l'homme constitue « l'antagonisme » par lequel la nature intervient de façon à forcer, en quelque sorte, le développement de la raison. Ce qui est entendu ici par Kant, et sur quoi semble reposer l'aporie, c'est que le développement de la raison ne peut se faire dans des dispositions socialement harmonieuses. Il faut que l'homme soit soumis à une certaine résistance dans ses rapports humains, car c'est cette dernière qui l'amène à sortir de son apathie « qui le conduit à triompher de son penchant à la paresse et, mu par l'ambition, la soif de dominer ou de posséder, à se tailler une place parmi ses compagnons, qu'il ne peut *souffrir*, mais dont il ne peut non plus se *passer* » (Kant 1784, p. 9). Le potentiel d'évolution de la société humaine vers la moralité repose donc, pour Kant, sur l'égoïsme, l'insociabilité, la « vanité jalouse d'individus rivaux [...] l'appétit insatiable de possession, mais aussi de domination! » (Kant 1784, p. 9) Ainsi, pour Kant, c'est de l'égoïsme que naît la raison et le sens moral, mais aussi toute création humaine qui le situe au-delà des instincts : « Toute culture, tout art qui orne l'humanité, le plus bel ordre social sont les fruits de l'insociabilité qui, par elle-même, est contrainte de se discipliner et ainsi de développer complètement, par un art extorqué, les germes de la nature » (Kant 1784, p. 10).

Cependant, pour que l'antagonisme fasse son effet, le cadre social est nécessaire, car il sert en quelque sorte d'« enclos » pour délimiter l'expression des libertés antagoniques (Kant 1784, p. 10). Pourtant,

poursuit Kant, pour contenir l'abus à l'égard des autres auquel conduit la liberté, il faut néanmoins un maître : « Il a donc besoin d'un maître, qui brise sa volonté personnelle et le force à obéir à une volonté universellement reconnue, de sorte que chacun puisse être libre » (Kant 1784, p. 11). Maître qu'il faut trouver parmi les Hommes, ce qui, reconnaît Kant, est une tâche des plus difficiles, car ils sont tous, à différents degrés soumis au même déchirement. L'antagonisme entre les Hommes existe aussi entre les États et se manifeste par des guerres qui sont, selon la même logique, des moyens de parvenir ultimement à « instaurer un État cosmopolitique de sécurité publique des États, qui ne soit pas sans *danger*, afin que les forces de l'humanité ne s'endorment pas, mais qui ne soit pas non plus sans un principe d'égalité de leur *action* et de leur *réaction* mutuelles, afin qu'elles ne s'entredétruisent pas » (Kant 1784, p. 13-14).

Kant a de l'homme une vision dualiste selon laquelle il appartient, à l'état de nature, à une espèce animale et par sa nature intelligible à une espèce morale²⁸¹. Toutefois, si au niveau sensible il peut individuellement se réaliser, d'un point de vue moral, il ne peut atteindre sa destinée hors du groupe²⁸². Ce qui intéresse donc Kant, ce n'est pas l'individu, mais l'humain en tant qu'espèce. L'éducation n'est pas une affaire d'individu, mais « l'expérience de l'humanité tout entière » (Kant 2000, p. 42). Ce qui autorise, d'une certaine façon le recours à toutes sortes de ruses, à des détours pour confronter l'individu, le mater, briser sa volonté, car en fait ce qui compte c'est le résultat final qui ne sera atteint que dans un temps indéterminé, quand la société aura enfin atteint l'état moral. Dans le même esprit, les guerres ne sont que de mauvais moments à passer pour en venir éventuellement à une meilleure situation, à l'harmonie sociale. La position kantienne est ici l'expression exacte d'un calcul formel, de la raison calculatrice en action, au mépris de toute considération de la valeur des vies humaines individuelles. S'il faut éduquer l'homme, selon Kant, c'est parce qu'il n'est pas naturellement un être moral et que seule la raison lui permet de le devenir²⁸³. Cependant, ce devenir moral par le

²⁸¹ « Il introduit une distinction (...) entre l'homme individuel (*der Mensch*) et l'humanité (*die Menschheit*) en tant que communauté idéale. Certes, en tant qu'être sensible, *l'homme* pris au singulier (*singularum*) est par nature mauvais ; en revanche, *l'humanité* comme espèce, dès lors qu'on ne la voit pas comme un simple agrégat (*Aggregat*) d'individus sensibles, mais comme totalité collective (*universorum*), c'est-à-dire comme communauté qui se définit par sa nature intelligible, possède une disposition innée (*angeborene Anlage*) pour le bien. Il faut donc distinguer entre deux types d'espèces humaines, cette distinction reproduisant la division entre le sensible et l'intelligible : l'état de nature définit l'humanité comme espèce animale (*Tiergattung*) ou physique (*physische Gattung*), sa nature intelligible la définit comme espèce morale (*sittliche Gattung*). L'être humain est irréductible à son appartenance à l'espèce physique, puisqu'il est aussi un chaînon dans une espèce morale qui, en tant que telle, possède une destination suprasensible » (tiré de F. Flahault et J.-M. Schaeffer, *L'idéal éducatif*, 2002, p.91).

²⁸² Chez l'individu, l'accomplissement de la destination de l'homme est impossible, car « il faudrait à chaque homme une vie démesurément longue pour apprendre comment il doit faire un usage entier de toutes ses dispositions naturelles » (E. Kant, *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, 1784, p. 7).

²⁸³ « On pose la question de savoir si l'homme est par nature moralement bon ou mauvais ? Il n'est ni l'un, ni l'autre, car l'homme par nature n'est pas du tout un être moral; il ne devient un être moral que lorsque sa raison s'élève jusqu'aux concepts du devoir et de la loi. On peut cependant dire qu'il contient en lui-même à l'origine des impulsions menant à tous les vices, car il possède des penchants et des instincts qui le poussent d'un côté bien que la raison le pousse du côté opposé. Il ne peut donc

développement de la raison, s'il exige l'effort individuel, est néanmoins déterminé par la nature. C'est ce que Kant exprime clairement par le recours de la nature à la ruse de l'antagonisme entre l'insociabilité et la sociabilité.

Nous pouvons déjà réagir à cette position kantienne en rappelant que les recherches récentes ont démontré les dispositions naturelles de l'enfant à l'altruisme dès son plus jeune âge. Dispositions qui peuvent se renforcer ou régresser selon les modèles en présence desquels les enfants grandissent²⁸⁴. Par ailleurs, les recherches en neurologie ont permis de constater que le développement du cerveau de l'enfant est directement affecté par les relations humaines que ce dernier entretient avec son entourage. Contrairement à ce que croyait Kant, le développement des facultés cognitives est entravé par la contrainte et la violence et favorisé par l'attention et par l'amour. Dans son livre *Pour une enfance heureuse*, la Dre Catherine Gueguen présente de nombreux témoignages et résultats de recherches neurologiques qui démontrent l'effet délétère de la violence et de l'indifférence sur le développement du cerveau, affectant ainsi à la fois le comportement social, le sens moral et les facultés cognitives²⁸⁵. Par ailleurs,

devenir moralement bon que par la vertu, c'est-à-dire en exerçant une contrainte sur lui-même, bien qu'il puisse être innocent s'il est sans passion » (E. Kant, *Réflexion sur l'éducation*, 2000, p.189).

²⁸⁴ Nous avons présenté des exemples à cet effet dans le chapitre 5, mais d'autres témoignages vont dans le même sens : « Felix Warneken et Michel Tomasello, de l'Institut Max Planck de Leipzig, mènent depuis plusieurs années une série d'expériences passionnantes sur l'altruisme chez le tout jeune enfant. Elles montrent que, dès l'âge de 14 mois, un bébé peut aider spontanément d'autres personnes à parvenir à leur objectif. [...] La seule conclusion possible de ces recherches est, comme le soulignent Warneken et Tomasello, que les jeunes enfants sont naturellement altruistes. Ce qui bouleverse radicalement certaines conceptions éducatives. On a longtemps cru que les pratiques éducatives destinées à développer la gentillesse avaient pour fonction d'inhiber les tendances égoïstes de l'enfant et de les remplacer par des attitudes altruistes. Mais les choses ne se passent pas du tout de cette manière : en fait, l'éducation s'appuie sur une prédisposition innée à l'altruisme chez l'enfant ; elle développe l'altruisme (ou le réduit.), elle ne le crée pas. [...] Il en est de même pour l'apprentissage de la morale : le bébé naît avec une prédisposition à la bonté, qui est ensuite canalisée dans telle ou telle direction selon son milieu familial » (J. Lecomte, *La Bonté humaine*, 2014, p. 243-245).

²⁸⁵ « Nancy Eisenberg, professeur et chercheur en sciences de l'éducation en Arizona, confirme par ses recherches que plus l'enfant vit des expériences d'empathie, plus il devient sociable et moins il développe des comportements agressifs et antisociaux » (p. 47). « Une équipe de chercheurs de l'université de Harvard dirigée par Martin Teicher montre que le cerveau des enfants et des adolescents est particulièrement vulnérable. La maltraitance retentit sur le développement global de leur cerveau, et donc sur leur intelligence relationnelle et cognitive (p.69). « Allan Schore a été un des premiers à montrer que le développement du COF [cortex orbito-frontal] dépend des expériences vécues par l'enfant. Ce fait capital modifie la vision de ce qui est nécessaire pour le développement de l'enfant. Allan Schore est un des fondateurs des neurosciences affectives et sociales. Directeur du département de psychiatrie de l'université de Los Angeles, il travaille sur l'impact des traumatismes précoces sur le développement cérébral et sur la neurobiologie de l'attachement. [...] Il souligne le rôle capital des adultes vis-à-vis de l'enfant dans le développement de cette région nécessaire qu'est le cortex orbito-frontal pour entretenir des relations humaines satisfaisantes. Pour lui, les dysfonctionnements émotionnels seraient essentiellement localisés dans le COF. "Si les parents lui offrent l'écoute et la sécurité nécessaire, le COF s'épanouit. S'ils sont indifférents ou abusifs, la croissance du COF s'enraye, entraînant une moindre capacité de régulation de la durée, de l'intensité ou de la fréquence des émotions. De bonnes relations humaines dépendent en partie de ce circuit neuronal" (p.82). « Lorsque l'enfant subit des punitions corporelles, le COF présente des altérations importantes, diminue de volume et l'enfant ne connaît pas un développement émotionnel et social normal. Une étude réalisée en Roumanie, chez des orphelins, montre un faible développement du cortex orbito-frontal, conséquence directe de la négligence subie par ces enfants qui n'ont reçu ni attention ni affection. Ces données nous amènent à réfléchir à l'environnement de l'enfant. Si son entourage n'est pas "bon", son COF se développe mal et dysfonctionne. L'enfant puis l'adulte qu'il deviendra sera incapable de réguler ses émotions, il aura des difficultés importantes pour donner de l'affection, éprouver de l'empathie pour les autres et son sens moral, sa capacité à prendre des décisions seront perturbés (Dr. C. Gueguen, *Pour une enfance heureuse*, 2014, p.82-83).

contrairement à l'image apathique de l'être humain développée par Kant, selon qui il faudrait ruser pour inciter au développement de la raison, il est généralement reconnu, au moins depuis Aristote, qu'il est naturel à l'être humain de vouloir apprendre, du moins dans son jeune âge. Cependant, la contrainte favorisée par Kant pour casser la volonté individuelle, dans la mesure où elle induit un stress négatif chez l'enfant, loin d'inciter l'apprentissage, constitue plutôt un obstacle : « Dès que le stress est là, les circuits qui nous permettent de penser, d'apprendre, de réfléchir, de mémoriser sont perturbés voire inhibés. Plus le stress est intense, plus nous sommes dépossédés de nos facultés intellectuelles et penser clairement n'est plus possible » (Gueguen 2014, p.119). À l'inverse, dans un contexte où les rapports sont affectifs, attentionnés, ou l'enfant se sent bien, il secrète de l'ocytocine qui, à son tour favorise le lien social : « elle favorise le rapprochement entre les êtres en agissant en boucle : se sentir bien avec certaines personnes déclenche la sécrétion d'ocytocine qui elle-même entraîne la sécrétion des molécules du bien-être [...]. Le cercle vertueux est enclenché » (Gueguen 2014, p.177).

Par conséquent, si l'insociabilité et l'égoïsme sont des phénomènes réels et tout aussi naturels que la sociabilité et l'altruisme, cela n'implique pas qu'il y ait là manifestation d'une aporie. Car l'insociabilité et l'égoïsme se résorbent en grande partie simplement quand les adultes se comportent envers l'enfant de la façon la plus sociale et altruiste possible, afin qu'il bénéficie de bons modèles. La meilleure façon d'inciter à la sociabilité ne consiste pas à amener les êtres humains à confronter leur égoïsme en espérant qu'ils apprennent à le surmonter en maîtrisant leurs instincts par la raison.

Par ailleurs, l'idée défendue par Kant de contrôler les instincts et les passions par la raison mérite d'être mise en question elle aussi. Dans sa vision évolutive de l'espèce humaine, Kant ne voyait dans le passage de volonté des individus et dans les guerres entre les États que de mauvais moments à passer pour atteindre la finalité ultime de la société morale. Or, dans l'esprit de valorisation suprême de la raison au mépris de la sensibilité, nous avons pu voir, au cours du XX^e siècle, comment la raison calculatrice pouvait mener aux pires atrocités. Dans une étude qui reprend les résultats d'innombrables recherches effectuées sur la Seconde guerre mondiale et l'Holocauste, Zygmunt Bauman montre comment « à aucun moment de sa longue et tortueuse exécution l'Holocauste n'entra en conflit avec les principes de la rationalité » (Bauman 2002, p. 46). C'est même le contraire qui est vrai, car sans le système bureaucratique moderne, l'Holocauste aurait été « clairement impensable » (Bauman 2002, p. 46).

Pourtant, constate Bauman, « globalement, les leçons de l'Holocauste ont laissé peu de traces sur la sagesse sociologique qui comprend, entre autres articles de foi, l'avantage de la raison sur les émotions,

la supériorité du rationnel sur (évidemment) l'irrationnel ou l'affrontement endémique entre les exigences de l'efficacité et les tendances morales dont les "relations personnelles" sont si désespérément imprégnées » (Bauman 2002, p. 34). Les leçons n'ont pas, non plus, été retenues par les décideurs. Nous avons vu, en effet, comment l'éducation favorise toujours le développement intellectuel et le contrôle des émotions. Toutefois, Schiller déjà, dans son esthétique, soutenait que l'aspiration à l'unité, à la totalité n'exigeait pas nécessairement la soumission de la sensibilité par la raison et que la sociabilité exigeait un respect des individus :

S'il est vrai que le besoin déjà contraint l'homme à entrer en société, et si la raison lui inculque des principes de sociabilité, la beauté seule peut lui communiquer un caractère sociable. 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 (Schiller 1992, p. 367).

Pour Steiner, la sociabilité, la possibilité de l'harmonie sociale repose sur l'harmonie dans l'individu et entre les individus, et celle-ci passe non pas par un contrôle des sentiments et des affects, mais bien par leur éveil. Il s'agit d'amener les enfants à ressentir leur lien avec l'autre, à garder confiance en l'être humain, à développer un intérêt pour ce qu'il fait, à prendre conscience de l'interdépendance des humains dans la société et dans le monde. Toutes ces aspirations exigent une attention aimante et dévouée à l'enfant, qui seule peut mener à l'épanouissement des trois vertus fondamentales de reconnaissance, d'amour pour l'humanité et de volonté d'accomplir à son tour, par le travail, son devoir envers elle.

Ces vertus sont à l'œuvre dans ce que Steiner considère comme les deux éléments fondamentaux de l'action morale sociale : la confiance et l'impulsion d'agir. Au sujet de la confiance, Steiner résume ici ce que nous avons déjà amené plus tôt : « il est nécessaire que la confiance règne entre les hommes. C'est dans cette confiance – qui est un mot d'or —, dans l'éducation à la confiance, à la foi en l'individu et non pas seulement en la nation ou en l'humanité, dans cette éducation à la foi en l'être humain seul que réside ce qui peut être l'impulsion vers la vie sociale de l'avenir; car ce qui d'une part conduit l'être individuel vers la communauté, c'est cette confiance seule » (Steiner 1990, p. 54). Pour ce qui concerne l'impulsion d'agir, elle doit venir de l'être lui-même : « il nous faut, quand personne ne nous contraint à faire quelque chose, trouver en nous-même l'impulsion d'agir. L'élan du sentiment, de la sensibilité, de l'âme, nous devons aussi le trouver en nous-même » (Steiner 1990, p. 54). Ce dont parle ici Steiner, c'est de la différence entre le monde d'aujourd'hui et celui d'hier, où chacun savait comment se comporter parce que l'ordre social s'imposait aux individus. Il ne sert à rien de vouloir nous ramener dans le passé.

L'impulsion « qui anime le sentiment et engendre le comportement social », c'est « l'amour de ce que l'on fait, voilà l'autre parole d'or. Et à l'avenir, les actions seront socialement fécondes qui seront accomplies par amour de l'humanité » (Steiner 1990, p. 54-55). Ce sont donc les vertus d'amour pour le monde et de volonté d'accomplir son devoir qui sont à la base de l'action morale sociale. Cependant, pour Steiner, cet amour pour l'humanité doit en même temps être ressenti comme une responsabilité à son égard :

Il faut que les regards qui perçoivent aujourd'hui la misère sociale lorsqu'ils ont un point de vue juste conduisent les hommes à dire *mea culpa*, à ce que chacun dise *mea culpa*. Car que l'être humain isolément se ressente en tant qu'individualité, cela n'exclut pas qu'il se sente également lié à l'humanité tout entière. Dans l'évolution de l'humanité, on n'a pas le droit de se sentir une individualité si en même temps on ne se sent pas un membre de l'humanité tout entière. C'est là, dirais-je volontiers, le ton de base, la note fondamentale qui doit jaillir de toute philosophie de la liberté, et qui doit insérer l'être humain dans l'ordre social de toute autre façon (Steiner 1990, p. 56).

Cette sociabilité ultime vers laquelle l'éducation devrait conduire ne peut reposer sur la ruse. Au contraire, c'est dans l'accueil sans réserve et plein d'amour de l'enfant en devenir par des adultes responsables que les citoyens de l'avenir pourront prendre l'exemple d'une sociabilité véritable.

7.3.3 Identité et Ipséité

Au sujet de cette aporie, Paturet décrit comment les sociétés contemporaines, par le recours à diverses banques de données interconnectées entre elles et dans lesquelles sont consignées des informations sur chacun des individus dès leur naissance et tout au cours de leur vie, pourraient en venir à « constituer des faisceaux d'identité, véritables toiles d'araignée où les individus seraient désignés, définis et contrôlés » (Paturet 2003, p. 60). L'inscription massive des individus dans les réseaux sociaux leur rend d'ailleurs la tâche de plus en plus facile et on voit bien que le marketing publicitaire a déjà développé de nombreux instruments sophistiqués pour identifier, justement, les différents segments du marché. Une telle conception de l'identité, écrit Paturet, « a conduit certains psychosociologues comme Moreno [...], à penser que l'individu n'est que le produit de ses identités sociales et de ses statuts sociaux » (Paturet 2003, p. 60-61). Le statut, c'est-à-dire « l'ensemble des attributs liés à la position d'un individu dans un système donné », étant lié à « des attentes et des attendus de la part des autres membres du groupe social » (Paturet 2003, p. 61). Dans le contexte éducatif, par exemple, le statut d'élève donne lieu à des attentes précises concernant le comportement, l'acquisition de compétences, le rendement, la diplomation. C'est dans la « plasticité plus ou moins grande à la fidélité aux modèles imposés par les statuts » que « la personnalité de chacun trouverait la possibilité d'expression » (Paturet 2003, p. 61). Paturet souligne le « caractère paradoxal » d'une telle identité « qui désigne l'individu à lui-même depuis un pôle d'extériorité et évacue par là même toute intériorité » (Paturet 2003, p. 61). C'est pourquoi il estime que

face à cette aporie, pour faire place à l'ipséité, l'enseignant « ne saurait réduire l'action éducative à une série de techniques pédagogiques qui découleraient à l'évidence des connaissances biomédicales, des sciences humaines et sociales » (Paturet 2003, p. 62). C'est pourtant ce que nous avons pu observer dans notre système éducatif avec sa conception formelle de l'enfant, l'élaboration des programmes et des exigences au sein d'instances internationales sans considération des particularités des enfants et de leurs milieux, l'organisation de l'enseignement comme une série de techniques appliquées et l'aspiration à soumettre l'approche pédagogique à une validation « scientifiquement » éprouvée. Là non plus, il n'y a pas de place pour l'intériorité, ou pour l'ipséité. Le problème, c'est que « l'ipséité demeure un mystère » (Paturet 2003, p. 61). Or, un système d'éducation qui a pour objectif l'atteinte, par tous les individus de résultats prédéterminés dans un temps prédéfini, ne laisse aucune place au mystère²⁸⁶. On ne peut pas avoir des attentes précises concernant l'être humain, déterminer ce qu'on voudrait qu'il devienne, sans museler le mystère ou, pour le moins, voiler son expression.

La science, écrit Paturet, « a, certainement, apporté un éclairage considérable dans les domaines de la médecine, de la génétique, de la connaissance du corps propre, de la psychologie, de la sociologie, mais l'ipséité, son apparition, sa genèse, sa formation dans la relation avec le corps vécu, dans la relation à l'autre sujet lui échappent toujours » (Paturet 2003, p. 62). C'est aussi ce que nous avons constaté, cette impossibilité à saisir le troisième élément, celui qui porte son attention sur l'environnement et préside à l'entrée en œuvre des processus génétiques et neurologiques. Ce troisième élément mystérieux, qu'on peut appeler l'ipséité avec Paturet ou l'être psychospirituel avec Steiner, est pourtant ce qui gouverne tout et s'il est insaisissable par la science, s'il échappe aux catégories de l'objectivité, c'est justement parce qu'il est le siège de la liberté humaine. Que peut donc faire l'enseignant? Paturet écrit qu'il doit « s'engager dans une praxis éducative qui le positionne comme sujet vis-à-vis du mystère d'un autre sujet » (Paturet 2003, p. 62). Mais encore? Qu'est-ce que cela signifie, concrètement? Nous avons déjà souligné l'importance pour l'enseignant de se positionner comme être libre, ou en chemin vers la liberté. On pourrait donc dire que l'enseignant doit s'engager dans une praxis éducative qui le positionne comme être libre vis-à-vis du mystère d'un autre être libre. S'il s'agit d'un mystère, si cette ipséité ne peut être saisie par la science et par les catégories de l'objectivité, cela implique qu'elle ne peut être l'objet de l'éducation. Ce n'est pas l'ipséité qu'on éduque, puisqu'elle est un mystère insaisissable.

²⁸⁶ Quand on parle de temps prédéfini, il ne s'agit pas simplement du nombre d'années pour obtenir le diplôme, mais aussi de nombre d'heures ou de minutes allouées pour passer les examens et du moment fixé dans le parcours scolaire pour apprendre telle ou telle portion de la matière. Si l'enseignant s'écarte trop du programme, ou s'il prend du retard, les élèves se verront pénalisés aux examens de fin d'année. Pour ce qui concerne la durée des examens, il est vrai que certains élèves ayant obtenu un diagnostic médical peuvent d'une extension pour arriver à terminer, mais il s'agit d'un temps précis et non du temps dont il a besoin. Ce qui peut être vu comme une modalité de la « plasticité plus ou moins grande à la fidélité aux modèles imposés par les statuts » dont nous parlions plus tôt et qui offre à l'enfant une possibilité d'exprimer sa personnalité.

« Voyez-vous, écrit Steiner, même si nous le voulions, nous n'aurions en tant que professeurs et éducateurs absolument aucune influence sur l'évolution véritable de l'être psychospirituel de l'homme. [...] Nous ne pouvons absolument pas l'éduquer » (Steiner 1988a, p. 287-288). Si l'ipséité ne peut être l'objet de l'éducation, la seule praxis qui puisse positionner l'enseignant comme être libre devant un être libre doit, pour le moins respecter cette liberté et au mieux lui offrir les moyens de se déployer.

Ce qui nous amène à nous interroger sur la part de l'identité dans cette aporie. Car telle que nous l'avons exposée, l'identification, l'assignation d'un statut d'élève à l'enfant par le système éducatif, avec les exigences qui s'ensuivent, s'inscrit en contradiction directe avec le respect de l'ipséité. Dans son texte, Paturet, référant à Aristote, définit une aporie comme « une difficulté ou une incertitude résultant de "l'égalité des raisonnements contraires : en effet, lorsque raisonnant dans les deux sens, toutes les raisons nous paraissent égales de part et d'autre, c'est alors que nous sommes dans l'incertitude sur l'action à entreprendre" » (Paturet 2003, p. 52). Or, s'il s'agit d'amener un être humain vers la liberté, le raisonnement de l'identité ne saurait être égal à celui de l'ipséité. Nous ne pouvons empêcher que l'identité d'un être soit constituée par le monde social, qui lui donne sa famille, sa langue, sa culture, sa nationalité, etc. Cependant, tout en voulant introduire l'enfant dans sa communauté et dans son époque, l'éducation ne peut pas déterminer précisément ce qu'il doit savoir, comment il doit se comporter et ce qu'il doit réussir sans compromettre l'expression de l'ipséité. La perspective à adopter en éducation ne doit pas viser à faire de l'être humain quelque chose de précis, mais à se demander : « comment l'être humain doit-il être pour être un homme, un homme inséré de façon juste dans l'ordonnance du monde? » (Steiner 1988a, p. 289). De cette façon, le « modèle imposé » par le statut d'élève offre la plus grande plasticité possible sans pourtant tomber dans le relativisme ambiant en vertu duquel ce qui importe ne concerne pas l'ordonnance du monde, comme le propose Steiner, mais l'ordonnance de la société ambiante et du marché de l'emploi.

Concrètement, il faut garder à l'esprit que cet être libre devant lequel l'enseignant se positionne, il n'est pas encore en mesure de s'exprimer comme être libre. Ce qui est libre, c'est l'être porteur du mystère, l'être spirituel, et il n'est pas encore en possession de tous ses moyens. C'est la raison pour laquelle Steiner insiste tant sur une éducation du « corps physique pénétré de vie », une éducation qui est en même temps un soin favorisant le développement de l'enfant dans le respect de sa santé (Steiner 1988a, p. 288). Car pour que le mystère, pour que l'être spirituel puisse se manifester comme être libre, il doit pouvoir compter sur ce qui fait de lui un être incarné sur la terre. Par conséquent, une éducation qui se soucie de l'ipséité doit tenir compte de la vie entière et non seulement du temps présent et de la réussite du test ou de l'examen. Le stress, nous l'avons vu, a des effets très néfastes sur le développement

neurologique des enfants, des effets qui auront des répercussions sur toute sa vie et dans toutes les dimensions de son existence. Les résultats à l'examen seront peut-être extraordinaires pour la note dans le bulletin, mais les effets sur la santé s'étaleront sur une longue durée. Il s'agit donc de « développer de la façon le plus libre possible l'élément physicoéthérique de l'être humain et d'offrir pour ainsi dire à l'élément psychospirituel la possibilité de se développer par soi-même; offrir à l'élément psychospirituel la possibilité de se développer par soi-même précisément en ce que l'on cause le moins de dommages possible à l'élément psychospirituel pendant l'âge scolaire » (Steiner 1988a, p. 285-286). Prendre soin de la santé de l'enfant, ne pas lui causer de dommages, faire en sorte que son corps vivant lui offre la possibilité de révéler son mystère, voilà ce que l'éducation doit faire. Dans une telle perspective, il ne devrait pas vraiment y avoir d'espace pour l'aporie, car celle-ci implique une attention accordée à part quasi égale avec les critères de l'identité imposés de l'extérieur.

À cet effet, la connaissance de l'être humain est nécessaire, nous l'avons souligné maintes fois. Mais elle ne suffit pas, car il faut, au-delà de l'humain en général, apprendre à comprendre chacun des enfants. La clé pour que chaque enfant révèle une part de son mystère réside d'abord dans l'attention permanente qui accompagne l'investissement responsable et rempli d'amour de l'enseignant, et ensuite dans le développement de sa faculté d'observation. Dans l'activité artistique, il y a toujours une part du mystère de l'être qui se révèle à celui qui sait observer, et qui montre le chemin pour le rejoindre en dévoilant son tempérament par exemple. « Ce qui importe surtout, écrit Steiner, c'est que le contact entre le maître et l'enfant baigne entièrement dans un élément artistique, grâce auquel justement beaucoup de choses chez le maître prendront une sorte de caractère intuitif, instinctif, lui indiquant le moment venu ce qu'il doit faire pour l'individualité » (Steiner 1997a, p. 115).

L'échange entre enseignants au sujet d'enfants en particulier permet aussi de s'approcher d'une image plus complète de l'enfant. Une image qui doit dépasser le simple cliché, car elle concerne l'ipséité, l'être spirituel au-delà du temps et de l'espace et par conséquent, elle ne peut être figée. Montaux rapporte ces propos de Steiner de 1917 : « À l'avenir, les professeurs, s'ils veulent faire face à leur tâche d'éducateur, auront à développer une qualité de vision prophétique de ce que deviendront les enfants quand ils seront plus grands » (Montaux 2001, p. 89-90). On comprend bien qu'il y a là un grand défi qui concerne précisément l'attention au mystère, à l'ipséité de l'enfant. Pour ne pas se laisser accabler par l'ampleur de la tâche, Montaux tente de mieux saisir, à la lumière de sa propre expérience, ce que peut vouloir dire Steiner : « De quelle vision prophétique peut bien parler Steiner? En réalité, cela signifie : savoir reconnaître dans le présent de l'enfant dont on s'occupe, dans le présent de sa vie, les traces du futur; apprendre à reconnaître les traces du futur dans le présent. C'est une exigence très particulière et

certainement très difficile; bien souvent, ces “traces du futur”, on ne les reconnaît que de façon rétrospective » (Montaux 2001, p. 90). Pourtant, Montaux se rappelle une petite fille à laquelle il a enseigné :

Elle avait huit ans, et elle était en deuxième classe. Elle est arrivée : trapue, dense, les yeux très noirs, assez petite, une voix déjà très grave comme si elle avait mué, une voix très impressionnante : Léa était d'origine italienne, et roulait les « r » furieusement! Et cette petite Léa ne jouait qu'avec des garçons : elle jouait au ballon, à la bagarre, bref le prototype de ce qu'on appelle un « garçon manqué ». Avec ça, un caractère affirmé, dynamique, et cette façon de prendre la parole de façon très enflammée chaque fois que je faisais un reproche à l'un des enfants de la classe : elle se levait de sa chaise et me disait : « *Monsieur Montaux, ce que tu as dit à Théo n'est pas juste. Tu n'as pas bien vu qu'il n'était pas là à ce moment-là... Tu l'accuses injustement* ». Vous imaginez une gamine de huit ans qui se lève et remet en cause votre jugement, c'est toujours assez impressionnant.

Elle a fait ça de façon systématique pendant toute une année, et elle prenait surtout la défense des enfants fragiles, des enfants en souffrance dont le comportement était singulièrement difficile. Elle était bouillonnante, excessive, et sans comprendre encore toute la portée de ce que je notais alors, j'ai écrit dans son bulletin de fin d'année : « *Léa a une certaine droiture, un désir de trouver en elle les bases d'une attitude juste dans ses rapports avec les autres et avec le monde* ». Elle avait en effet cette aspiration, mais elle ne pouvait pas encore la réaliser tellement son impulsivité était forte; elle avait donc une énorme aspiration à la justice, à la vérité, mais par ailleurs une impulsivité telle qu'elle l'empêchait de se saisir de cette qualité avec suffisamment de recul. Et puis peu à peu, la personnalité de Léa s'est posée, et particulièrement vers ses onze ans; le changement fut assez net, assez frappant. Elle s'est alors liée d'amitié avec une autre fille de sa classe, comme si elle semblait découvrir tout un pan de sa personnalité dont elle n'avait jusqu'alors jamais soupçonné l'existence; son impulsivité, qui faisait obstacle à certaines qualités profondes de son être, s'est comme résorbée. Neuf ans plus tard, j'ai reçu une lettre de Léa (elle avait alors vingt-sept ans), et elle écrivait ceci : « *J'exerce depuis le mois de février 1998 la profession d'avocate au barreau de Paris, après deux années de concours et d'examens. La profession est assez intéressante et passionnante. Assister un client devant un juge d'instruction, prouver son innocence sont des moments particulièrement forts dans la vie d'un être humain* ». À la fin de sa lettre, elle écrit : « *Sans cette prise de conscience qui s'est faite à l'âge de onze ans, quand j'étais à l'école, je n'aurais peut-être jamais embrassé cette profession* ». J'ai encore recherché mes notes de l'époque, et j'ai retrouvé cette petite phrase que j'avais notée : « Léa est droite, même quand elle se tient de travers ». Quand on note ce genre de choses, on ne sait pas vraiment pourquoi on écrit ça; maintenant je comprends, on comprend seulement après (Montaux 2001, p. 90-91).

Savoir reconnaître le futur dans le présent de l'enfant implique une démarche tout à fait opposée à celle qui s'intéresse à l'identité, qui reflète le passé, mais ne suggère en rien le mystère de l'avenir. Il ressort de cela une incompatibilité plutôt qu'une aporie. À la lumière de ses expériences et de ce souvenir particulier, Montaux illustre dans ses termes comment il est possible de « saisir l'individualité en germe chez l'enfant » et la façon dont il l'exprime résume de façon éloquente ce que Steiner attend des enseignants pour justement arriver à s'approcher de l'ipséité et à se mettre à son service.

Il faut observer les enfants, puis se remémorer ses observations, les laisser parler; laisser remonter en soi tout ce que l'enfant nous dit par ses gestes, ses attitudes, ses paroles, son travail, laisser remonter tout cela en soi et le regarder. Peu à peu, quelque chose émerge, un sens, une image, qui parlent de l'enfant sur lequel on a médité – car c'est bien entendu davantage un travail de méditation que de réflexion ou d'analyse, même si l'on peut dire que chaque enfant dont on s'occupe, par son comportement même, nous pose une question. Son existence même, la manifestation de son individualité, son comportement, son être posent une *question*, absolument informulée, dont on ne peut approcher le sens que de façon méditative (Montaux 2001, p. 91).

L'identité, telle que Paturet la définit ne pose pas de question, elle détermine. C'est pourquoi une véritable éducation, une éducation vers la liberté, ne peut la considérer autrement que pour ce qu'elle est véritablement, à savoir une forme du passé sur laquelle on peut s'appuyer, mais qu'il faut nécessairement écarter pour voir poindre le mystère de l'ipséité.

7.3.4 Personne et catégorie.

« La catégorie, écrit Paturet, a une fonction de classification et de clarification, elle a une fonction d'ordre et de hiérarchisation. Elle produit des normes et ne s'établit qu'en rapport à des valeurs. On comprend dès lors le rôle essentiel de la catégorie [...] à l'école, mais la catégorie ne vise que l'objet, elle manque le sujet lui-même, la personne avec son histoire propre et sa singularité existentielle » (Paturet 2003, p. 65).

Ce qui est particulier à notre époque c'est, d'un côté, la volonté de mettre un terme à toute catégorie en proclamant l'égalité de tous et de tout. Ce dont nous avons vu la manifestation dans la tendance à voir l'enseignant à égalité avec l'enfant dans la mesure où il s'autoconstruit et où toute l'expérience de l'éducateur ne fait pas le poids devant la nouveauté des situations auxquelles l'enfant est confronté. On le perçoit également dans la propension à considérer sur un même niveau des œuvres qui ont traversé l'histoire et les divertissements modernes. D'un autre côté, on peut observer la multiplication des catégories dans les disciplines scolaires, universitaires, dans les spécialisations professionnelles et aussi dans la classification des enfants en vertu de leurs problèmes de comportement, d'apprentissage, ou autres. Le procédé d'égalisation procède du relativisme découlant de l'absence de référence transcendante alors que le processus de multiplication des catégories procède de l'incapacité actuelle de passer d'une vision analytique à une vision synthétique, une vision globale des phénomènes, des humains, du monde. Comme si, en divisant toujours plus, en embrassant des domaines de plus en plus pointus, on arriverait enfin à trouver ce qu'il faut pour saisir le tout.

Dans le contexte qui nous préoccupe, celui de l'éducation vers la liberté, un seul critère peut justifier l'établissement de catégories : la connaissance de l'être humain en général et de l'individu en particulier. Le reproche adressé par Arendt aux adultes et à leur vision égalitariste des enfants reposait sur une conception de l'enfant comme un être ayant besoin de soins et d'encadrement. C'est dans le même esprit qu'il faut concevoir la nécessité des catégories enseignant et élève. Cependant, comme nous avons pu le voir, ces catégories ne sont pas assorties d'un modèle relationnel fixe et éternel. Dans la

mesure où leur légitimité repose sur la nature des personnes impliquées, il est normal et prévisible que les catégories s'assouplissent avec le temps.

De la même façon, la catégorisation des élèves ne doit pas se faire dans des termes rigides. Ainsi, nous avons démontré que l'âge d'entrée à l'école des enfants n'était pertinent comme critère que s'il était accompagné de données anthropologiques assurant que l'enfant était prêt pour ce passage. C'est donc toujours une vision globale de la condition de l'enfant qui constitue le critère de son inscription dans une catégorie. L'exemple des enfants surdoués nous offre une autre illustration de ce principe. En effet, avec ce genre de cas, la tentation de leur faire sauter une ou plusieurs années est assez courante. Pourtant, si le critère véritable est l'enfant dans sa globalité, il faut envisager les solutions non pas en vertu d'un seul aspect particulier, mais en considérant l'être dans son entier. Glöckler, qui est médecin scolaire, a rencontré plusieurs situations de ce type et estime que la seule façon de « résoudre efficacement de tels cas individuels » nécessite « que l'on place l'enfant au centre des préoccupations » (Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 141). Les pistes de réflexion qu'elle nous offre sont un bel exemple de l'importance de considérer la personne entière au cœur de la catégorie. D'abord, écrit-elle, « Il faut accorder un grand poids au groupe classe correspondant à l'âge, avec sa variabilité naturelle d'une bonne année. Pourquoi? Parce qu'il renforce chez les élèves le sentiment de la propre année de naissance, de l'appartenance à une "génération" et, ceci est d'une importance capitale, parce qu'il agit à l'encontre de l'écart déjà présent entre les processus de maturation corporels et psychiques » (Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 141). Ainsi, de se retrouver avec des personnes plus âgées sur la base du développement des facultés intellectuelles peut isoler davantage le jeune qui ne partage pas la maturité globale des élèves de sa classe. « On a la possibilité de vivre ensemble le cours principal à l'école Waldorf, et d'y ajouter ensuite, selon les facultés et les dons, le travail spécifique individuel » (Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 142). On comprend ici que la souplesse de la catégorie se manifeste dans la souplesse du programme, qui permet une certaine adaptation aux élèves, plutôt que d'exiger des élèves qu'ils s'adaptent au programme. « On peut donner des devoirs à la maison spécifiques qui exigent davantage de l'élève et lui permettent aussi de pouvoir montrer et expliquer dans sa classe une partie de ses acquisitions » (Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 142). Ainsi, non seulement l'élève demeure intégré à la classe, mais il peut aussi faire valoir ses talents et en faire bénéficier toute la classe. « On peut convenir d'exercices pour les compétences sociales, par exemple en indiquant comment aider un élève moins doué à réaliser ses tâches scolaires afin qu'il avance et soit en même temps l'objet d'un soutien important au sein de la classe » (Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 142). Cette proposition doit être reliée au fait que la douance s'accompagne souvent d'un déficit social. Cela s'explique parce qu'« un surdoué pense autrement, pense plus rapidement, ressent de manière plus différenciée ou plus simple

que le “tout-venant”. Il est en outre souvent préoccupé par des questions ou des inquiétudes alors que les adultes le considèrent comme trop petit ou trop jeune pour cela. Or, moins un enfant se sent compris, plus il se sent mal, et plus cela se manifeste comme une difficulté ou une inadaptation » (Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 141). Par ailleurs, « il faut veiller à ce que l’élève ait un statut particulier *intégré*, et non pas différent en tout, pour que la maturation harmonieuse de l’ensemble de sa personnalité puisse être mieux soutenue » (Glöckler, Langhammer, Wiechert 2006, p. 142). De cette façon, et dans la mesure où tous les élèves ont des talents plus ou moins développés qui peuvent être reconnus par les autres enfants de la classe, le surdoué peut ainsi paraître comme un enfant normal. Cette possibilité repose, soulignons-le, sur l’importance accordée, en termes de temps et de valeur, aux matières artistiques et aux matières plus académiques.

Le même type de possibilité et de questionnement peut être appliqué aux élèves en difficulté. À l’époque de Steiner, une classe de soutien avait été instaurée pour accueillir les élèves « *peu dotés ou affectés de troubles du développement ou de symptômes pathologiques présentant un déficit intellectuel ou psychique* » de la 2^e à la 8^e classe (Engelsman 2006, p. 144). Ces enfants continuaient à participer aux diverses activités de leurs classes respectives sauf pour la période de la leçon principale où ils allaient en classe de soutien.

Ces exemples nous démontrent que l’aporie opposant la personne à la catégorie n’a de réalité que dans les cas où les catégories sont imposées de l’extérieur, en vertu de critères prédéterminés. Dès le moment où l’enfant est mis au centre de l’éducation et où l’éducation a pour véritable finalité son épanouissement individuel dans la voie de la liberté, le critère ne peut plus être imposé de l’extérieur. Il doit émerger de la connaissance de l’enfant en particulier et du contexte dans lequel il évolue. Dans cette perspective, l’aporie se résorbe d’elle-même, car la personne qui se voyait effacée derrière la catégorie prend les devants et en vient à la définir et même à déborder de toute part pour trouver sa place.

7.3.5 Rupture et continuité :

Dans sa description de cette aporie, Paturet écrit : « Nous sommes capables de connaître parce que l’âme désire spontanément la vérité, mais elle se précipite sur les premiers objets qu’elle voit et elle se fige, se bloque, s’engloutit dans l’opinion, le stéréotype et l’*apriori* » (Paturet 2003, p. 66). Dans ces quelques lignes se trouvent déjà à la fois une illustration des polarités intérieures de la vie humaine et les éléments autour desquels s’articule toute la critique de la conception actuelle de l’éducation. En effet, si nous sommes capables de connaître, c’est que la connaissance existe et qu’elle a une valeur. Ce que

désire connaître l'âme, ce n'est pas n'importe quoi, ce n'est pas simplement ce qui permet de résoudre les petits problèmes de la vie quotidienne et de s'adapter au monde environnant, c'est la « vérité ». Cependant, dans sa quête, tant que son regard ne porte que sur ce qui l'entoure, ce qui est directement à sa portée, elle ne peut dépasser l'opinion et le stéréotype. Elle aura beau prendre conscience des stratégies employées pour se rendre du point a au point b, tant qu'elle s'en tient à son univers sensible, ses conceptions reposent sur des a priori.

L'éducation, poursuit Paturet, « doit alors déshabituer l'âme par étapes pour l'entraîner à l'endurance de l'effort de penser. La connaissance est ascensionnelle parce qu'elle est d'abord une habitude nouvelle, *éduquée* à l'effort en vue de s'arracher à une habitude *naturelle* » (Paturet 2003, p. 66). Ici, on pourrait voir une certaine contradiction, car si l'âme désire connaître on peut s'attendre à ce qu'elle y mette un peu d'effort. La petite enfance en est la manifestation, car l'enfant ne compte pas ses efforts pour connaître le monde et il apprendra davantage au cours de ses premières années que durant tout le reste de sa vie. Son enthousiasme pour l'apprentissage et la découverte se manifeste cependant sous forme de jeu et c'est là qu'il investit tous ses efforts. Ainsi, l'effort lui est tout aussi naturel que le désir de connaître. Dès lors, l'habitude naturelle dont il faut déshabituer l'enfant, c'est le jeu. L'éducation doit doucement le sortir du jeu et non pas le laisser dans son univers, qu'il soit virtuel ou non. Il ne s'agit donc pas de miser sur ce qui plaît à l'enfant, sur le jeu, comme le fait souvent l'éducation actuelle, mais de miser sur l'effort, que l'enfant a aussi l'habitude de fournir, et le diriger vers autre chose que le monde immédiat. On peut voir là la première étape d'une conception de la connaissance qui demande un investissement personnel conscient.

Par ailleurs, poursuit Paturet, « l'ordre de la connaissance est donc l'inverse de l'ordre des réalités, car la connaissance commence là où la chute ontologique s'arrête » (Paturet 2003, p. 67). Or, la chute ontologique, nous l'avons vu, c'est à l'adolescence qu'elle s'arrête. C'est à ce moment de la vie que l'être humain entame sa véritable incarnation, que le voile de brume se dissipe et que le jeune se détache de ses racines célestes. C'est à cet âge qu'il ressent le plus fortement le dualisme intérieur et qu'il doit s'assurer de la solidité du sol sur lequel il prend pied pour s'engager dans la connaissance qui le ramènera vers la lumière. La connaissance véritable ne peut commencer avant, car la conscience n'est pas suffisante, le jeune évolue encore dans le théâtre d'ombres. Cependant, tout ce qui a été vécu auparavant n'est pas entièrement discrédité, mais simplement éclairé différemment, sinon le jeune perdrait pied et chercherait à s'en aller ailleurs, comme ceux qui se suicident : « Les moments ne sont ni détruits, ni abolis, ni niés, ni perdus, mais repensés dans leur contingence. Le feu, les figurines et leurs porteurs expliquent les ombres, mais ne les démentent pas. Le savoir a pour but de mettre en

perspective, d'organiser, de réfléchir les apparences immédiates et de construire la permanence derrière les étapes du changement » (Paturet 2003, p. 67). Cette destruction, cette abolition, cette négation des savoirs anciens, c'est pourtant ce que l'Occident s'est appliqué à faire, depuis Bacon. En science d'abord, puis progressivement dans toutes les sphères de l'activité humaine, jusqu'en éducation où l'intérêt pour l'héritage culturel et spirituel de l'humanité a cédé la place à l'éphémère, au populaire et au jetable. Si le jeune construit ses savoirs, il le fait avec ce qui l'entoure dans son présent immédiat, car dans le monde sensible, dans le monde des ombres, on a toujours l'impression que l'instant présent est la seule cause et le seul précurseur de l'instant suivant. La perspective de la réalité immédiate n'offre pas la distance nécessaire à la connaissance.

La rupture, souligne Paturet, « ne peut pas être uniquement dans l'ordre individuel de la connaissance, elle l'est aussi pour l'homme en tant qu'être social » (Paturet 2003, p. 67-68). On peut comprendre ici l'importance de l'éducateur, qui seul peut sortir l'enfant de son monde immédiat et l'amener à diriger son regard vers la lumière plutôt que vers les ombres. Dans les termes propres à Steiner, l'éducation doit se faire en vue de l'éveil, un éveil qui implique d'engager le jeune dans un questionnement sur le monde et sur lui-même, comme le fait la maïeutique de Socrate. C'est-à-dire que l'éducation ne doit pas simplement s'inscrire « dans une dynamique permanente » empêchant de sombrer dans la continuité perpétuelle ou de se perdre dans un ailleurs déconnecté, comme le suggère Paturet. L'acte éducatif doit, en outre, inciter le jeune lui-même à s'engager dans cette dynamique, car le chemin de connaissance ne fait que commencer. Il ne doit pas se terminer avec l'école et il n'a pas nécessairement à reposer sur la fréquentation de l'école tout au long de la vie. Car la vie elle-même est une école si on sait prendre la distance nécessaire, demeurer éveillé et poser des questions.

C'est-à-dire que les termes de l'aporie pourraient avantageusement être considérés non pas comme des phénomènes contradictoires, mais comme les étapes normales de l'évolution humaine à travers la connaissance. En effet, la rupture et la continuité, plutôt que de s'opposer, se nourrissent l'une de l'autre et leur polarité jalonne le passage obligé de l'éveil de la conscience que nous avons pu illustrer dans notre cinquième chapitre. Dans cette perspective, le travail de l'éducateur consiste à prendre appui sur le vécu intérieur de l'enfant des deux tendances polaires pour éveiller une dynamique qui peut dès lors prendre la forme d'une habitude. À la petite enfance exploratoire où tout phénomène est saisi comme il se présente succède une phase d'intégration et d'organisation des acquis grâce au modèle de l'éducateur. Étape qui sera elle-même suivie d'un éclairage de plus en plus précis et d'une sollicitation de plus en plus importante de l'attention individuelle, avec l'éveil de la conscience qui suit la puberté. Si l'éducateur parvient à répondre aux besoins et aux questions intérieurs des enfants et à susciter de

nouvelles interrogations, le mouvement ascensionnel s'enclenche de lui-même, avec ses poses nécessaires pour réorganiser les acquis et leur laisser la possibilité de susciter toujours de nouvelles questions. La rupture et la continuité cessent d'être polaires pour devenir antagonistes quand l'éducation, plutôt que de nourrir les enfants de beauté et de sens, les gave de concepts et de produits indigestes qui ne touchent pas l'âme, qui ne répondent pas aux questions intérieures et, de ce fait, ne peuvent éveiller de nouvelles interrogations qui mèneront l'être toujours plus loin. Ce sont les questions qui permettent l'évolution et les réponses qui assurent leur renouvellement, dans la mesure où ces réponses ouvrent l'horizon de la réflexion plutôt que de le clore.

7.3.6 L'universel et le particulier

Paturet introduit cette aporie par une citation de Charles Hadji s'interrogeant au sujet de la nature humaine : « La mise en évidence, écrit-il, par l'anthropologie culturelle, de l'importance du modelage subi par l'homme au sein de son groupe social a entraîné le "déclin" de l'idée de nature humaine » (Paturet 2003, p. 68). Nous avons souligné plus tôt cette difficulté de définir la nature humaine et son lien avec l'éclatement des sciences humaines qui ne permettent plus de le saisir dans sa globalité. En ce sens, Fernand Dumont a bien raison d'écrire qu'il faut considérer les anthropologies « non pas dans ce qu'elles nous apprennent de l'homme, mais en ce qu'elles trahissent les embarras de sa culture » (Dumont 2008, p. 331). Car c'est bien de cela qu'il s'agit : si la nature humaine n'existait pas, il ne serait pas possible de reconnaître un Homme. Or, de tout temps, les humains ont su reconnaître leurs semblables. Ils n'avaient pas à objectiver la nature, à la considérer comme « un système de besoins et de fonctions » parmi lesquels il serait possible de chercher des « universaux anthropologiques », de déterminer des « traits » ou « des caractères invariants dissimulés sous le désordre des faits empiriques et particuliers » (Paturet 2003, p. 68-69).

Loin de nous l'idée de nier l'existence des universaux que Paturet trouve dans « l'habileté langagière », « le pouvoir d'apprendre et de comprendre » et « l'agir » (Paturet 2003, p. 69). Cependant, nous devons mettre en doute l'idée que ces universaux constituent le critère ultime pour reconnaître un Homme. Que dire alors des nourrissons ou des handicapés physiques ou mentaux chez lesquels ces universaux ne se manifestent pas? S'il est bien vrai, comme l'écrit Paturet, que les universaux énumérés « ne peuvent se réaliser en dehors d'une communauté humaine historiquement et spatialement déterminée », il n'est pourtant pas permis d'en déduire que l'Être même de l'homme dépend de cette communauté humaine. Il y a là une distinction fondamentale qui est totalement évacuée dans la présentation de l'aporie. C'est d'ailleurs cette omission, et le fait de circonscrire le propre de l'Homme à des critères

déterminés empiriquement qui permet de laisser croire à une difficulté de différencier ce qui appartient à la nature de ce qui relève de la culture. L'inscription d'un individu dans une communauté particulière qui prend pour lui la figure de ce qui est naturel fait en sorte, explique Paturet, « que les autres communautés ne lui sembleront pas vraiment humaines puisqu'elles ne seront pas conformes à ce qui est "naturel" pour lui » (Paturet 2003, p. 70). Il eut été pour le moins intéressant que Paturet donne des exemples de communautés humaines n'ayant pas été en mesure de reconnaître l'humanité d'une autre communauté en raison de différences culturelles avant de poursuivre en ajoutant : « C'est pourquoi l'idée même d'humanité universelle, c'est-à-dire d'une humanité commune aux différentes communautés humaines, ne peut prendre sens spontanément » (Paturet 2003, p. 70).

Excluons d'abord les témoignages qui ont pu exister selon lesquels des tribus primitives ont pu prendre les Occidentaux pour des dieux, parce qu'il y a là une forme d'admiration plutôt que de déni. Existe-t-il des cas réels de ce qu'avance Paturet? Dans son livre *La bonté humaine*, Jacques Lecomte met à mal toutes les déclarations des anthropologues concernant la pratique culturelle du cannibalisme, qu'on aurait pu peut-être associer à une forme de non-reconnaissance de l'humanité, quoique certains récits relient cette pratique à l'idée de s'approprier certaines qualités de l'adversaire. Lecomte rapporte des études ayant démontré que « toutes les publications sur ce thème du XVI^e au XX^e siècle n'étaient pas parvenues à déceler un seul cas d'observation de première main » de cannibalisme culturel (Lecomte 2014, p. 224). W. Arens estimait d'ailleurs qu'« une des raisons pour lesquelles les anthropologues acceptent naïvement l'idée du cannibalisme est le postulat du relativisme culturel. Celui-ci consiste à admettre l'existence de toutes les variations possibles du comportement humain, sans porter de jugement moral » (Lecomte 2014, p. 225). Si le cannibalisme culturel n'a pas pu être démontré, il est néanmoins fréquent, constate Arens, « de qualifier d'autres peuples et d'autres cultures de cannibales », non pas parce qu'on ne reconnaît pas leur humanité proprement dite, mais comme formule « d'autovalorisation » par ceux qui profèrent ces accusations, pour se démarquer, en tant qu'être civilisés, des sauvages et des barbares que sont les autres. Ainsi, précise Lecomte, il n'y a pas que les tribus primitives qui ont fait les frais de ces allusions, « au cours de l'histoire européenne, les chrétiens et les juifs ont été accusés de cannibalisme » (Lecomte 2014, p. 227). Dans son livre, Lecomte rapporte également plusieurs études mettant en question l'idée d'une violence génétique des peuples primitifs, souvent défendue pour appuyer une vision évolutionniste²⁸⁷. L'anthropologue Leslie Sponsel de l'Université d'Hawaï soutient que « dans de nombreuses sociétés préhistoriques et "primitives", et probablement même dans la majorité de ces sociétés, la non-violence et la paix étaient majoritaires dans la vie quotidienne » (tiré de

²⁸⁷ J. Lecomte rapporte même qu'il existe « plusieurs listes de peuples pacifiques », chez lesquels la violence ou la guerre sont absentes et réfère au site de Peaceful society où ces peuples sont présentés (J. Lecomte, *La Bonté humaine*, 2014, p. 229-230).

Lecomte 2014, p. 231). Nulle part, il n'est question de non-reconnaissance de l'humanité d'un peuple par un autre. Au contraire, les constats des anthropologues seraient que « Les conflits sont considérés comme l'exception, non la norme, et ils doivent être résolus le plus rapidement possible afin que l'harmonie soit rétablie et que chacun puisse vivre en paix *avec ses semblables*. Ces peuples considèrent la non-violence comme une approche positive des *relations humaines* et comme le fondement de leur existence collective » (Lecomte 2014, p. 231, c'est moi qui souligne). De plus, la conception selon laquelle les différents peuples auraient entretenu des relations hostiles est mise en brèche par l'anthropologue Douglas Fry qui soutient qu'elle « repose non sur des faits, mais sur un ensemble de postulats erronés et de spéculations hasardeuses » (tiré de Lecomte 2014, p. 233). Le partage des ressources, même dans des conditions où elles se font rares, serait plutôt la norme chez les chasseurs-cueilleurs (Lecomte 2014, p. 233).

Plus près de nous à plusieurs égards, la Grèce antique se présente également comme une civilisation « ouverte à tous les hommes, même aux Barbares » (Mattéi 1999, p. 35). Une civilisation qui reconnaît donc l'humain chez l'étranger. Le terme de barbare n'avait, dans sa première apparition dans l'*Illiade*, précise Mattéi, ni connotation péjorative ni « valeur ethnocentrique », mais constituait plutôt à une « notion purement descriptive : elle n'oppose pas les non-Grecs aux Grecs [...], mais une prononciation confuse et inarticulée à une prononciation claire et articulée » (Mattéi 1999, p. 37). Ce qui est intéressant ici, c'est que le langage figure parmi les universaux identifiés par Paturet et qu'en dépit de leur piètre maîtrise du langage, le Grec ne met pas en doute l'humanité du Barbare, même si « la barbarie inarticulée [...] et la rudesse de sa langue [...] témoignent de la grossièreté de ses mœurs » (Mattéi 1999, p. 39). Dans sa seconde signification « ce qui distingue le Barbare du Grec, écrit Mattéi, c'est la dépendance de l'homme envers ses désirs ou son chaos intérieur, qui affecte aussi bien le despote que ses sujets et leur interdit d'accéder à la liberté », mais cela n'empêche pas les Grecs de reconnaître « la civilisation du Barbare, son antériorité en matière de religion, de coutume ou même de science » (Mattéi 1999, p. 41-42). Chez Hérodote qui raconte le conflit entre « le monde des cités grecques, et celui de l'Est, du Nord et du Sud, le monde sans contour précis des empires barbares » poursuit Mattéi, « ce conflit est élevé à la hauteur d'une lutte entre deux formes d'humanité, celle de la civilisation et celle de la barbarie » (Mattéi 1999, p. 45). Pourtant, là encore, il n'y a pas simplement reconnaissance de l'humanité de l'autre, du Barbare, mais aussi de son apport culturel : « Hérodote met paradoxalement en valeur le rôle majeur de la civilisation égyptienne et de la civilisation phénicienne, c'est-à-dire du monde barbare, dans la prise de conscience du monde grec à partir du processus de la colonisation dans le Proche-Orient » (Mattéi 1999, p. 45-46).

Ce dont parle Paturet, ce n'est pas d'une simple hétérophobie ou d'une inimitié entre les peuples, mais d'une difficulté à reconnaître l'humanité d'Hommes provenant d'une autre culture ; c'est aussi de l'impossibilité pour les différentes cultures, de saisir d'emblée le sens de l'idée d'humanité universelle. Cette impossibilité ne peut-elle pas venir précisément de l'objectivation de l'Homme par la science moderne? Voyons ce que disait Socrate sur la nature de l'Homme, dans le premier Alcibiade. Socrate pose à Alcibiade la question :

L'homme alors, qu'est-ce donc que cela peut bien être? – Alcib. : Je ne suis pas à même de le dire! – Socr. : Mais n'es-tu pas à même de me dire au moins que c'est la chose qui se sert du corps? – Alcib. : Oui. – Socr. : Or, y a-t-il rien d'autre à s'en servir, sinon l'âme? – Alcib. : Rien d'autre. – Socr. : Mais n'est-ce pas en ce qu'elle a l'autorité? – Alcib. : Oui. – Socr. : Voici en vérité un point encore sur lequel, je pense, on ne différerait d'opinion? – Alcib. : Et lequel? – Socr. : Que, de trois choses données, il y en a, j'en ai peur, une au moins qui est l'homme! – Alcib. : Quelles trois choses? – Socr. : Âme, corps et le composé des deux, c'est-à-dire ce tout qu'est un homme. – Alcib. : Sans conteste! – Socr. : Mais n'est-ce pas en vérité le point dont nous sommes tombés d'accord, que ce qui a l'autorité sur le corps, c'est l'homme? – Alcib. : Nous en sommes tombés d'accord. – Socr. : Mais est-ce le corps qui, sur lui-même, a l'autorité? – Alcib. : Nullement! – Socr. : C'est sur lui, avons-nous dit en effet, que s'exerce l'autorité? – Alcib. : Oui. – Socr. : Il ne serait donc pas ce que nous cherchons. – Alcib. : Cela n'en a pas l'air! – Socr. : Mais est-ce donc au composé des deux qu'appartient l'autorité sur le corps? Et, dès lors, est-ce cela qui est l'homme? – Alcib. : Très probablement. – Socr. : rien de moins probable, en vérité. Car, si l'un des deux composants ne participe pas à l'autorité, il n'y a aucun moyen que l'autorité appartienne au composé des deux. – Alcib. : C'est juste. – Socr. : Or, du moment que ce n'est ni le corps, ni le composé des deux qui est l'homme, il reste, je crois, ou bien que l'homme ce ne soit rien, ou bien, si c'est quelque chose, que l'homme ne soit rien d'autre qu'une âme. – Alcib. : Oui, ma parole! – Socr. : Mais dois-je t'expliquer, avec un peu plus de clarté encore, que c'est l'âme qui est l'homme? – Alcib. : Non, par Zeus! Mon avis est au contraire que cela suffit comme cela! (Platon 1950, p. 242, 129c-130d)

Pour Socrate, l'homme, c'est l'âme. Car il faut bien que le corps soit animé. Comment Socrate perçoit l'âme, il ne le dit pas, mais cela semble évident pour lui que l'Homme a une âme. Pour la science moderne, l'âme n'existe pas parce qu'elle ne peut être saisie par les sens et faire l'objet d'une mesure ou d'une évaluation. Quand on parle de psyché aujourd'hui, on ne réfère pas à l'âme dont parlait Socrate, mais aux structures mentales. Par conséquent, on doit se tourner vers le corps et ses manifestations pour saisir l'Homme. C'est ce que propose Paturet avec les universaux anthropologiques qu'il définit, à la suite d'Edgar Morin, comme des « "structures génératives" ou des "potentialités organisationnelles" » (Paturet 2003, p. 69). Dès lors, ces structures ou potentialités sont présentées comme si elles étaient autoportantes. On ne se demande pas ce qui peut bien faire que l'habileté langagière ne demeure pas une simple potentialité. On reconnaît certaines limites aux pouvoirs individuels d'apprendre et de comprendre, en raison du « temps », de « la culture » et « des pathologies de l'apprentissage », mais on ne s'interroge pas sur ce qui préside à cet apprentissage, ce troisième élément pourtant reconnu par plusieurs chercheurs de différentes disciplines. De même, l'agir s'enclenche de lui-même : « le développement est initialement psychomoteur et les structures mentales se construisent grâce à l'action du sujet » (Paturet 2003, p. 69). On devine que c'est la nature, conçue comme « un système de besoins et de

fonctions » qui doit coordonner le tout, faire en sorte que s'articulent ces universaux, la nature comme entité abstraite (Paturet 2003, p. 68).

Par ailleurs, dès qu'on voit l'homme simplement comme un être naturel et la nature comme un système de besoins et de fonction, la détermination de « traits ou de caractères invariants » peut toujours sembler arbitraire. Nous l'avons vu plus tôt. Car il y aura toujours des défenseurs de la continuité du monde naturel qui estimeront que les traits en question sont tout à fait perceptibles chez les animaux et parfois absents chez les humains. Par conséquent, la véritable possibilité de ne pas reconnaître l'humanité d'un Homme implique de fonder cette reconnaissance sur des facteurs contingents. Ce que sont les « structures des possibles » dont parle Paturet et qui font que : « l'homme parle, vit en communauté, obéit à des conventions sociales, apprend, crée et agit, débloque des virtualités ou au contraire laisse apparaître des blocages et des rigidités » (Paturet 2003, p. 69). Car bien qu'elles soient universellement présentes à titre de potentiel, leur déploiement n'est jamais garanti ni égal entre les individus. Cette idée de définir l'homme et de déterminer sa place dans la nature à partir de considérations objectives (besoins et fonctions) a donné naissance à des pratiques « scientifiques » qui, tout en reposant sur de bonnes intentions, ont nourri et nourrissent encore le phénomène du racisme²⁸⁸ qui est sans doute celui qui se rapproche le plus de l'idée de non-reconnaissance de l'humanité de l'autre. Or, l'histoire récente nous a permis de constater que cette non-reconnaissance de l'humanité de l'Homme risque davantage de provenir d'une volonté déterminée que d'une incapacité liée à la culture.

On pourrait à cet effet étudier l'histoire des Noirs et de leur esclavage, qui témoigne non pas de la non-reconnaissance de l'humanité, mais de l'intérêt d'entretenir l'idée d'une race inférieure. On pourrait aussi parler du traitement des autochtones en terres d'Amérique, dans le même esprit. L'exemple du traitement des Juifs dans l'Allemagne nazie est également patent, car là tous les moyens ont été déployés pour tenter d'enlever leur humanité aux Juifs, par le recours, notamment, à toutes sortes de techniques modernes visant à « rendre invisible l'humanité même des victimes » et par le langage utilisé pour les identifier, en faisant l'amalgame entre les « juifs et la vermine » et en recourant « à l'univers linguistique de "l'autonettoyage" et de "l'hygiène politique", par des avertissements contre le typhus placardés sur les murs des ghettos et, pour finir, par la commande passée à la *Deutsche Gesellschaft für Schädlingbekämpfung* – la firme allemande de fumigation – concernant les produits chimiques nécessaires au dernier acte » (Bauman 2002, p. 60-61). Pourtant, il n'y avait pas au départ une non-reconnaissance de

²⁸⁸ On peut penser ici à la phrénologie, à la physiognomonie, à la taxinomie, à la génétique, auxquelles on peut ajouter l'analyse du quotient intellectuel.

L'humanité des Juifs qui proviendrait d'une difficulté à distinguer le culturel du naturel. D'ailleurs, dans son étude sur l'holocauste, Bauman soutient, en s'appuyant sur les recherches à ce sujet, que « Jamais, pendant le processus d'extermination, l'antisémitisme populaire ne devint une force agissante » (Bauman 2002, p. 67). En fait, les Juifs étaient en grande partie intégrés à la société et difficiles à différencier des autres citoyens. La modernité, avec « son démantèlement des différences établies par la loi, des slogans d'égalité juridique et la plus étrange de ses nouveautés : la citoyenneté », avait d'une certaine façon mis un terme à la ségrégation des Juifs et à leur mise à l'écart (Bauman 2002, p. 104). C'est justement cela qui posait problème pour certains, comme le démontre ce témoignage, retrouvé par Bauman, d'Edouard Drumont qui écrivait dans *La France juive* : « Un Monsieur Cohen qui va à la synagogue et qui mange casher est une personne respectable. Je n'ai rien contre lui. Ce que je ne supporte pas, c'est le Juif qui ne se voit pas » (Bauman 2002, p. 107). Selon Bauman, « L'antisémitisme moderne n'est pas né de la grande différence entre certains groupes, mais plutôt de la peur d'une absence de différences, de l'homogénéisation de la société occidentale et de l'abolition des anciennes barrières sociales et juridiques entre juifs et chrétiens » (Bauman 2002, p. 107). Dans le même esprit, Ricard précise que dans les contextes de guerre, il faut toujours faire un travail pour établir une distance et pour déshumaniser l'adversaire pour que les soldats parviennent à tuer (Ricard 2013, chap. 29-30). On parle alors d'ennemis, quels qu'ils soient, mais encore l'humanité de l'autre est reconnue et constitue un frein à l'entreprise guerrière.

En réalité, l'humanité de l'autre est reconnue spontanément par tous les êtres humains et le sens de l'idée d'humanité universelle n'a pas besoin d'être saisi par l'entendement, à l'aide de critères universels. L'humanité, pas plus que l'ipséité, ne peut être objectivée, mais elle peut être saisie intuitivement. À ce sujet, Lecomte rapporte qu'on a découvert, il y a près de trente ans, que « des bébés âgés de seulement 18 heures » pouvaient déjà réagir aux pleurs d'un autre bébé alors qu'ils ne réagissaient pas à leurs propres pleurs (enregistrés) ni à ceux d'un bébé chimpanzé, manifestant ainsi une réponse empathique (Lecomte 2014, p. 241-242). Ce qui, poursuit Lecomte, a conduit Colwyn Trevarthen et Kenneth Aiken, de l'Université d'Édimbourg à élaborer « la théorie de "l'intersubjectivité innée" selon laquelle le nourrisson naît avec une conscience réceptive aux états subjectifs des autres personnes » (Lecomte 2014, p. 242). Il y a là une démonstration que l'être humain reconnaît l'autre être humain dès sa naissance, sans même le voir et sans avoir besoin de vérifier l'existence d'universaux. C'est en tant qu'il est un être spirituel que l'être humain perçoit l'autre comme son semblable, non pas en recourant à ses sens

extérieurs, la vue, l'ouïe, le toucher, etc., mais grâce à son intuition et à ses sens supérieurs : sens du langage, sens de la pensée et sens du moi d'autrui²⁸⁹.

Cependant, la science moderne, en objectivant l'être humain, ne parvient à saisir de lui qu'une image formelle. Image qui peut être vue sous plusieurs angles, à commencer par celle proposée par Hadji et reprise par Paturet qui établit, de l'extérieur, des critères universels, pour définir l'humanité de l'Homme. Ce faisant, une porte est ouverte à l'arbitraire dans la détection de la concordance des critères avec la réalité individuelle. En outre, il y a là une négation du mystère que Paturet reconnaissait pourtant dans une aporie précédente, puisque le mystère ne peut être identifié objectivement. Dès lors, plutôt que de désigner les termes d'une reconnaissance de l'humanité de l'homme, les universaux peuvent servir d'une part à relativiser la différence entre l'animal, l'humain et la machine et d'autre part, à exclure des humains qui ne répondent pas à ces critères, comme les handicapés physiques ou mentaux. On peut en voir la manifestation dans l'usage normalisé de tests prénataux visant à reconnaître la trisomie 21 par exemple ou d'autres types de handicaps qui, lorsqu'ils sont détectés, autorisent et même encouragent fortement la mère à se faire avorter²⁹⁰. On a pu le voir également dans l'Allemagne nazie où le régime s'appliquait à supprimer la « vie sans valeur », celle qui ne correspondait pas aux critères visés pour l'assainissement de la population : « bien avant de construire les chambres à gaz, les nazis, sur ordre de Hitler, tentèrent d'exterminer leurs propres compatriotes handicapés mentaux ou physiques au moyen de ce que l'on qualifia hypocritement d'« euthanasie » » (Bauman 2002, p. 127).

L'image formelle de l'être humain peut aussi être vue sous l'angle du droit, comme citoyen, ou sous l'angle utilitariste où sa valeur humaine se calcule en dollars, soit que l'Homme puisse en générer par son activité ou qu'il en possède. Ces images ne sont pas non plus propres à favoriser une

²⁸⁹ Nous avons précisé, au chapitre 4 que R. Steiner avait identifié 12 sens, estimant que tout ce qui est saisissable par l'Homme dans le monde extérieur devait nécessairement reposer sur les sens. Si l'être humain est en mesure de saisir la différence entre les sons musicaux, les chants d'oiseaux, les sons de la vie courante et la parole humaine ; si par ailleurs il peut saisir que derrière les mimiques et les expressions corporelles, les gestes du langage des sourds se trouve une expression langagière, cela signifie qu'en plus de l'ouïe, il dispose du sens du langage. Si en outre, il est en mesure de saisir que ce qui se manifeste à travers ces mots et ces gestes exprime une pensée, c'est aussi qu'il doit disposer d'un sens à cet effet, le sens de la pensée, sinon les mots ne feraient que témoigner de leur propre existence. Enfin, si l'être humain peut reconnaître l'existence de son semblable dans ce qu'il perçoit d'une forme humaine ou d'une de ses manifestations, comme dans le cas des nouveaux nés exprimant de l'empathie envers les autres nourrissons dont ils entendent les pleurs, c'est aussi qu'il bénéficie d'un sens qui lui offre cette possibilité, le sens du Moi d'autrui. Comme les autres sens, ils doivent être développés pour offrir le meilleur d'eux-mêmes.

²⁹⁰ Dans un reportage disponible sur le site de Radio-Canada, des parents témoignent de cet encouragement et du peu de soutien dans l'éventualité d'une décision des parents de garder l'enfant. On apprend que 90% des parents « choisissent » l'interruption de grossesse. On peut également lire que « Selon le médecin Antoine Payot, directeur de l'Unité d'éthique clinique au Centre hospitalier universitaire Sainte-Justine, à Montréal, le système « pousse inévitablement [les parents] vers l'interruption de grossesse ». Il ajoute que des études sur cette question sont en cours » (T. Alteresco, *Trisomie 21 : lorsque des parents doivent se défendre contre l'avortement*, 2016).

reconnaissance de l'humanité de l'Homme, mais elles sont couramment utilisées pour en délimiter les frontières et justifier l'exclusion. Une des premières actions de Hitler à l'encontre des Juifs fut d'ailleurs de leur retirer leur citoyenneté. Pour Giorgio Agamben, les droits de l'homme ne doivent pas être perçus comme un rempart contre le nazisme et le fascisme, mais comme leur possibilité. En effet, dans la mesure où seule la citoyenneté est protégée par le droit, il suffisait aux nazis de redéfinir le rapport entre l'Homme et le citoyen pour justifier la privation d'une partie de la population de ses droits. La difficulté à faire reconnaître des droits aux réfugiés de plus en plus nombreux, les multiples zones de non-citoyenneté dans le monde et la restriction de l'accès à la citoyenneté pratiquée par plusieurs États constituent des exemples de non-reconnaissance de cette humanité formelle. Cependant, toute formelle qu'elle soit, les Hommes, dès lors qu'ils sont réduits à une citoyenneté qu'on ne veut pas leur accorder, se trouvent dans une situation où non seulement leurs droits ne sont pas protégés par les conventions des droits de l'homme, mais où leur existence même n'est pas reconnue. Le critère utilitariste, qui compte la valeur de l'Homme en argent, n'est pas sans lien avec le critère de citoyenneté, car l'absence de cette dernière réduit considérablement la valeur monétaire, quelle que soit la productivité des personnes concernées.

Comme nous avons pu le voir plus tôt, ce sont les critères formels de ce genre qui dominent les systèmes d'éducation occidentaux. Dans le contexte actuel de nos sociétés largement soumises à l'utilitarisme, la réussite sociale et, par conséquent, les modèles d'« humanité » présentés aux enfants tirent le plus souvent leur valeur du pouvoir financier qu'ils détiennent. L'éventualité de gagner un meilleur salaire est d'ailleurs l'argument le plus souvent utilisé pour inciter les jeunes à poursuivre leurs études²⁹¹. Ce qui constitue, en soi, une forme d'exclusion des personnes ne correspondant pas à cet idéal et ne méritant pas, par conséquent, la reconnaissance sociale. Quelle que soit l'optique envisagée, la définition de l'humanité de l'homme par des critères objectifs constitue le meilleur moyen d'ouvrir la voie à l'exclusion et non à la reconnaissance de l'autre et de son humanité.

Par ailleurs, la prétention de la détermination sociale de l'individu, bien qu'apparemment confirmée à plusieurs égards, est loin de pouvoir expliquer l'humanité de l'homme et ses comportements. Ici aussi la Seconde Guerre mondiale offre un terrain particulièrement intéressant pour étudier les comportements humains. On y voit l'exemple de Eichmann qui estimait s'être comporté moralement parce qu'il avait exécuté à la lettre les ordres qu'on lui avait donnés, se soumettant totalement aux dictats nazis.

²⁹¹ Comment, dès lors, espérer que le médecin qui a choisi sa profession en raison des revenus qu'il pourrait obtenir saura prendre soi adéquatement des personnes vulnérables qui leur accorderont leur confiance sur la base de considérations complètement différentes et certainement beaucoup plus essentiellement humaines.

Cependant, il y a aussi eu les résistants, ceux qui ont porté secours aux autres à leurs risques et péril. Dans *Modernité et holocauste*, Bauman rapporte une étude sociologique menée par Nechama Tec (*When Light Pierced the Darkness*) sur ces personnes :

Fidèle aux préceptes de la sagesse sociologique, Tec s'évertua à découvrir les déterminants sociaux de ce qui, selon tous les critères du temps, relevait d'un comportement aberrant. Elle mit à l'épreuve, une par une, les hypothèses que tout sociologue respectable et bien informé inclurait dans son projet de recherche. Elle évalua les corrélations entre d'une part, la volonté d'aider et de l'autre, divers facteurs d'allégeance d'ordre social, éducatif, religieux ou politique, pour découvrir finalement qu'il n'y en avait pas. Au mépris de ses propres attentes et de celle de ses lecteurs versés en sociologie, elle arriva à la seule conclusion possible : « Ces sauveteurs avaient agi selon leur pente naturelle, par une rébellion spontanée contre les horreurs de leur époque ». En d'autres termes, les sauveteurs acceptaient de sauver parce que **telle était leur nature**. Ils venaient de tous les coins et de tous les secteurs de la « structure sociale », tordant ainsi le cou à la théorie des « déterminants sociaux » du comportement moral. En fait, la seule contribution de ces déterminants fut leur incapacité à étouffer le désir des sauveteurs de porter secours à ceux qui étaient frappés par le malheur (Bauman 2002, p. 27, c'est moi qui souligne).

De quel type de « nature » peut-il être question? Si les comportements de ces gens ne peuvent être expliqués par aucun déterminant social, les déterminants biologiques ne sont pas d'un plus grand secours. En effet, non seulement ces gens mettaient leur propre vie en danger, souvent pour sauver celle de purs étrangers, mais en outre, ils se désolidarisaient du groupe auquel ils appartenaient. Sans un horizon de sens débordant largement tout critère de survie ou d'adaptation biologique, il n'est pas possible de comprendre de tels comportements. Ce que nous pouvons dire d'emblée sur cette nature qui les guidait dans leurs gestes, c'est qu'elle était en harmonie avec l'Autre, elle s'accordait avec une sensibilité à l'autre, à l'autre en tant qu'être humain, sans considération culturelles. Or, c'est justement ce que Arendt ne trouvait pas chez Eichmann qui manifestait, écrit-elle, « une incapacité quasi totale de considérer quoi que ce soit du point de vue de l'autre » et plus précisément, « une incapacité à penser, à penser notamment du point de vue de quelqu'un d'autre » (Arendt 2002, p. 115 et 118).

Cependant, Eichmann était tout à fait capable de penser logiquement, c'est la raison pour laquelle on lui a confié la responsabilité d'organiser les convois. Ce n'est pas à n'importe quelle pensée qu'il n'avait pas accès. Arendt, à la suite de Kant, fait une distinction absolue entre savoir et penser, le savoir se rapportant à l'entendement alors que la pensée vise la compréhension, la « quête de sens » (Arendt 1996, p. 36). La pensée à laquelle ne s'adonnait pas Eichmann, c'est une pensée qu'Arendt identifie comme « destructrice » en ce sens qu'elle dégèle tout ce qui a été figé par le langage, les « mots », les « concepts », les « phrases », des « définitions », les « doctrines » (Arendt 1996, p. 51). Une pensée qui ne se satisfait pas des conventions. Par conséquent, poursuit Arendt, elle a « inévitablement un effet minant, destructeur, sur tous les critères établis, les valeurs et mesures du bien et du mal; en bref, sur ces coutumes et règles de conduite dont on traite en morale et en éthique » (Arendt 1996, p. 51). C'est donc

une pensée qui permet de mettre en question l'ordre établi ainsi que tout ce qui nous est imposé de l'extérieur. C'est aussi, toutefois, la pensée qui permet d'entrer en dialogue avec soi-même, avec sa propre conscience. Cette pensée n'a rien à voir avec l'intelligence, précise Arendt, elle est « une faculté présente chez tout le monde » (Arendt 1996, p. 70). De même, « l'incapacité de penser n'est pas la "prérogative" de tous ceux qui manquent d'intelligence, elle est cette possibilité toujours présente qui guette chacun – les scientifiques, les érudits et autres spécialistes de l'équipée mentale – et empêche le rapport à soi-même » (Arendt 1996, p. 70). Cette pensée, selon Arendt, par son caractère destructeur qui empêche toute définition et oblige à un éternel recommencement, comporte toujours le danger du nihilisme. Mais ce danger ne vient pas proprement de la pensée, ni « de la conviction socratique qu'une vie sans examen ne vaut pas d'être vécue, mais bien au contraire du désir de trouver des résultats qui rendraient superflu un plus de pensée » (Arendt 1996, p. 54). Alors que le danger de la non-pensée est de s'endormir, de prendre les faits et les situations comme s'ils ne pouvaient pas être vus autrement, compris autrement. « En prévenant de l'examen et de ses dangers, elle [la non-pensée] enseigne aux gens à s'attacher fermement à tout ce que peuvent être les règles de conduite prescrites par telle époque, dans telle société » (Arendt 1996, p. 55). Cependant, poursuit Arendt, ce à quoi les non pensants s'habituent « est moins le contenu de règles, dont un examen serré les plongerait dans l'embarras, que la possession de règles sous lesquelles puissent être subsumés des [cas] particuliers. En d'autres termes, ils sont habitués à ne jamais se décider » (Arendt 1996, p. 55). Vue de cette façon, l'aporie se révèle tout autre, car ce qu'imposent la culture, les valeurs, les règles de vie, peut en tout temps être questionné si on prend la peine de penser, si on n'abdique pas de sa responsabilité en laissant les autres décider à notre place. Le culturel ne devient naturel qu'à ceux qui ne pensent pas. Dès lors, il n'est pas nécessaire d'établir une continuité des valeurs, il suffit que quelqu'un d'autre décide à la place des non pensants.

Qu'apparaisse alors un individu qui, pour une raison ou une autre, dans n'importe quel but, prétende abolir les anciennes « valeurs » ou vertus – cela lui sera facile s'il produit un nouveau code, il n'aura besoin ni de force ni de persuasion, d'aucune preuve montrant que les nouvelles valeurs sont meilleures que les vieilles pour les imposer. Plus les hommes s'accrochent au code ancien, plus ils s'empresseront de s'assimiler au nouveau; la facilité avec laquelle de tels renversements sont possibles suggère bien que tout le monde dormait lorsqu'ils survenaient. Ce siècle nous a offert dans ce domaine quelques expériences : il a été si facile pour les régimes totalitaires de renverser le commandement fondamental de la morale occidentale – « Tu ne tueras point » dans le cas de l'Allemagne de Hitler, « tu ne porteras pas de faux témoignages envers ton prochain » pour la Russie de Staline (Arendt 1996, p. 55).

Ainsi, selon Arendt, ce qui distingue Eichmann des gens qui ont refusé de collaborer, c'est qu'ils pensaient et qu'ils entraient en dialogue avec eux-mêmes. C'est qu'ils « usaient [...] d'un critère différent; ils se demandaient jusqu'à quel point ils pourraient continuer à vivre en paix avec eux-mêmes s'ils avaient accompli certains actes » (Arendt citée par Young-Bruehl 1986, p. 492). Par conséquent, s'il est vrai que les humains ont besoin d'être enracinés culturellement pour pouvoir s'épanouir, cet enracinement

n'est pas nécessairement déterminant. Ce n'est pas tant la coutume ni la tradition qui constituent le danger de ne pas parvenir à la liberté, mais l'endormissement, la non-pensée. Ce n'est pas la coutume ni la tradition qui empêchent de reconnaître l'humanité de l'autre, c'est la soumission à des critères établis extérieurement. Car, pour reprendre la terminologie steinerienne, c'est dans la pensée intuitive, dans la pensée qui dépasse l'entendement, la pensée imbriquée au sentiment et à la volonté qu'on atteint à l'universel et qu'on rejoint l'autre au-delà de ce qui le distingue culturellement et au-delà de toute contingence. C'est dans la pensée intuitive que les esprits se rencontrent tels qu'ils sont originellement.

L'aporie de l'universel et du particulier ne tient donc que dans la mesure où elle repose sur une conception formelle de l'être humain. Dès que ce dernier retrouve ses racines spirituelles, ce qui lui est le plus personnel, son ipséité, prend sa source dans l'universel et n'entre donc pas en contradiction avec l'autre.

Conclusion

Nous avons entrepris cette recherche dans l'espoir de trouver le chemin de la liberté à travers l'éducation. En effet, la situation chaotique, tendue et violente observable sur toute la planète nous pousse, après bien d'autres, à chercher une issue. Issue qui, selon nous, ne peut provenir que de la liberté humaine. C'est-à-dire que la solution pour une sortie du chaos ne peut provenir que d'esprits libres. Toutes les tentatives de trouver une solution dans un principe extérieur à l'Homme se sont avérées inutiles : la main invisible ne profite qu'aux riches, l'histoire ne mène pas d'elle-même à la fin du capitalisme et la révolution n'a pas aboli les classes; l'environnement, qu'il soit historique, social, culturel ou naturel, n'a ni l'harmonie ni le progrès moral pour destinée; nos gènes et nos neurones ne suffisent pas à expliquer l'Homme et encore moins à nous aider à saisir le sens de notre existence et à distinguer le bien du mal. Le progrès qu'on nous avait fait miroiter prend à plusieurs égards des airs de décadence. Par conséquent, il est temps de nous rendre à l'évidence qu'il faut à nouveau miser sur l'Homme dans sa globalité si nous voulons faire en sorte que l'humanité s'écarte du chemin égoïste, traversé de luttes de pouvoir, de violence et de haine, si nous voulons favoriser son engagement dans une nouvelle voie. Or, cette voie ne peut exister en dehors de l'Homme lui-même : ou bien il porte en lui la possibilité de faire le bien, de devenir altruiste, d'évoluer vers le beau, le bien et le bon et, pour cela, d'échapper à ce que la société actuelle cherche à faire de lui; ou bien il ne le porte pas et alors tout projet de sortie du chaos est nécessairement illusoire, à moins d'espérer une intervention divine directe dans les affaires humaines, ou de croire au post-humain. C'est donc bien dans la liberté humaine que se trouve notre seul espoir.

Or, nous avons pu le vérifier, pour être envisageable, cette liberté humaine exige une révision de la conception de l'être humain et la reconnaissance de sa dimension spirituelle. Car elle est seule en mesure d'offrir une sortie et un dépassement du système fermé de la vision matérialiste en ouvrant sur de nouvelles possibilités de connaître et, par conséquent, d'échapper aux déterminations. Elle seule ouvre une voie pour dépasser l'opinion, une voie permettant d'accéder au sens, au Bien, au Bon, au Vrai dans ce qu'ils ont de plus universel. C'est son origine spirituelle qui permet à l'humain d'aspérer et de parvenir à la liberté et à la responsabilité qui en découle, responsabilité sur laquelle repose le projet démocratique et sans laquelle il n'est pas d'éducation véritable. C'est-à-dire que pour être éduqué, il faut détenir un potentiel de liberté et pour être un éducateur il faut pour le moins être sur le chemin de la liberté, car il est nécessaire de savoir ce que l'on fait et pourquoi on le fait, de ne pas agir en fonction de déterminations extérieures mais pour le bien de l'enfant et en tenant compte des conséquences globales des gestes posés. Comme partout ailleurs, en éducation, la liberté et la responsabilité vont de pair.

8.1 Face aux apories : l'éthique de la responsabilité

Cette liberté et cette responsabilité éducative ne peuvent être conçues comme des critères extérieurs, comme des caractéristiques du système ou de l'institution, car la pratique éducative se joue au quotidien, dans une confrontation permanente à des décisions qui réclament cette liberté et cette responsabilité. Au terme de son chapitre sur les apories de l'éducation, Paturet reprend à son compte les antinomies illustrées par André de Peretti, et au sein desquelles l'auteur identifie quatre pôles :

Pour chacun des quatre pôles (individu, savoir, groupe, profession), il démontre la situation contradictoire : l'individu a, *à la fois*, besoin d'épanouissement (personnalisation) et d'outillage (apprentissage de normes sociales, savoirs professionnels, culture générale); le groupe est, *à la fois*, processus de stabilisation, de sécurité, d'encadrement (production de normes sociales) et diversification (nécessaire invention, indispensable créativité pour que le groupe puisse s'adapter à l'évolution du monde); la profession nécessite *à la fois*, une spécialisation professionnelle dans tel ou tel secteur et un élargissement des connaissances et des pratiques du champ professionnel toujours en évolution et en mouvement; les savoirs doivent reposer, *à la fois*, sur une large culture générale et sur des savoirs spécialisés, la culture générale permettant une adaptation à toutes les situations, les savoirs spécialisés à une situation particulière (Paturet 2003, p. 72).

On pourrait reconnaître ici, formulé autrement, ce que Biesta identifiait comme les trois domaines dans lesquels les pratiques éducatives ont des incidences : « la *qualification*, la *socialisation* et la *subjectification* » (Biesta 2014, p. 129). Tout au long de cette thèse, nous espérons avoir démontré que ces trois domaines, ou ces quatre pôles ne sont pas nécessairement antinomiques : le savoir, ce qui qualifie, peut être amené de façon à contribuer à l'épanouissement de l'être et à sa socialisation, son insertion dans le groupe. Si l'enfant est intégré de façon appropriée dans le monde social et initié à ses normes par des modèles plutôt que par des injonctions, par la sollicitation de tout son être plutôt que simplement son entendement, il peut en saisir l'esprit plutôt que la lettre et contribuer plus tard à l'évolution de la société et de ses normes, car l'image qu'il en aura ne sera pas figée. L'acquisition des savoirs, quels qu'ils soient, repose d'abord sur le développement des sens, qui sont la première fenêtre sur le monde, et sur la mobilité de la pensée qui, une fois acquise peut aller et venir du général au particulier et inversement. La façon de les enseigner compte donc tout autant que les savoirs qu'on veut transmettre et la spécialisation ne devrait pas advenir trop tôt dans la vie d'un jeune, de façon à lui laisser le temps et la possibilité d'embrasser le plus largement possible tous les horizons de la culture, de façon également à semer en lui l'intérêt et le désir de poursuivre le développement de sa culture générale au-delà de la spécialisation professionnelle. L'éducation à la liberté repose sur cette possibilité d'harmoniser les potentielles antinomies, non pas en penchant tantôt vers un des pôles ou de ses constituants et tantôt vers l'autre, mais en trouvant le moyen de les servir tous en accordant la plus grande attention à celui qui les fonde : l'enfant en devenir.

Néanmoins, Paturet a certainement raison de souligner le « malaise permanent » vécu par les enseignants. De nombreux ouvrages, précise-t-il, « montrent qu'enseigner de nos jours revient à prendre des risques sur le plan de sa santé mentale et de son équilibre psychique, tant l'action éducative apparaît comme une mission impossible » (Paturet 2003, p. 72-73). Pourtant, ce malaise des enseignants n'est peut-être pas lié à la pratique éducative comme telle et aux apories ou antinomies potentielles qu'elle implique, comme le soutient Paturet, et qui placent l'éducateur « sur le fil du funambule » (Paturet 2003, p. 71). Ces malaises ne viendraient-ils pas plutôt du fait que l'éducation telle qu'elle est conçue aujourd'hui ne permet pas de tenir compte des polarités constitutives de chacun des pôles? Ainsi, le funambule se voit tiré d'un côté, toujours prêt à tomber. S'il est vrai que le travail de l'enseignant en est un qui exige une quête constante d'équilibre, celui-ci ne peut-être acquis que par la verticalité intérieure et le regard porté vers l'horizon de la finalité. Le meilleur indice de cela nous vient du côté de l'élève, ce petit d'Hommes dont une des caractéristiques principales, quand il vient au monde, est de vouloir tout connaître, tout goûter, tout embrasser et qui pourtant ne trouve pas son compte à l'école. À ce sujet, Paturet parle des travaux de François Dubet : « Il montre que le métier d'élève semble terriblement difficile, car la scolarité est comprise comme un parcours d'obstacles dépourvus de sens, comme un parcours anxigène et déstabilisateur. Les élèves entretiendraient ainsi avec leurs écoles, des rapports d'extériorité et de désinvestissement » (Paturet 2003, p. 73). Burlotte va dans le même sens : « L'école et l'enseignement sont ressentis par beaucoup de jeunes comme quelque chose qui n'a plus aucun sens, comme une sorte d'opération de dressage, auquel on ne peut pas échapper si l'on veut *réussir* sa vie », ainsi que les propos, toujours d'actualité, de Jean-Claude Pompuignac cités par Burlotte : « L'école manque certes de moyens, à commencer par des locaux au moins aussi propres que les gares et les bureaux de poste. Mais lui manque aussi, et surtout, le sens de ce qu'on y fait, la possibilité d'attribuer au défilé des heures de cours, des contrôles et des conseils de classe une signification autre que fonctionnelle » (Burlotte 1990, p. 101). La question du sens nous rattrape encore.

Le travail d'un enseignant sera toujours exigeant, pourtant, ce qui le rend impossible, ce ne sont pas ses difficultés inhérentes, mais le non-sens, l'absence de direction claire et cohérente qui permet de garder l'équilibre. Or, redonner du sens à l'éducation implique nécessairement de redonner du sens à l'idée d'apprendre. Un sens qu'elle ne peut avoir sans que soit mis au centre l'être qui apprend ni sans que soient établies les conditions rendant possible un réel apprentissage plutôt qu'un dressage. Conditions qui reposent en grande partie sur la relation entre l'enseignant et l'élève. Car le réel apprentissage, la plupart en conviennent, nécessite une participation enthousiaste et volontaire de l'enfant, et celle-ci n'est pas étrangère à la relation qu'il entretient avec l'éducateur, avec l'éducateur comme être humain, comme être libre. C'est dans la liberté intérieure que l'enfant apprend, et dans la liberté intérieure que

L'éducateur établit une relation appropriée avec ses élèves. Toute véritable éducation devrait, par conséquent reposer sur cette liberté.

L'autre élément provocateur du déséquilibre potentiel des enseignants funambules vient de la responsabilité. Quand on marche sur un fil, il n'est pas possible de passer du point A au point B sans avoir une pleine liberté de mouvement ni sans en assumer entièrement la responsabilité. En éducation, ce qu'il y a de particulier, c'est que l'enseignant qui conduit l'enfant sur le fil de la vie doit être responsable des deux, de lui et de l'enfant.

C'est aussi ce que propose Paturet, qui voit dans la responsabilité « l'élément fondamental de l'éthique et de l'éducation » (Paturet 2003, p. 110). Explorant la responsabilité chez Hans Jonas, il rapporte les observations de l'auteur relatives aux limites des conceptions traditionnelles de la responsabilité, qui ne pouvaient pas tenir compte de la possibilité actuelle du pouvoir technologique de menacer l'ordre cosmique et de détruire l'Homme lui-même. De ce fait, entre en jeu « un nouveau rapport avec le lointain et avec l'avenir par la menace de mort qu'elle [la technique] fait planer sur eux » (Paturet 2003, p. 111). Par ailleurs, les incertitudes soulevées par les développements scientifiques et technologiques et leurs effets rendent obsolète l'idée d'un impératif catégorique universel tel que le proclamait Kant et dans lequel seule la « cohérence logique » importe (Paturet 2003, p. 112). Un impératif moral tenant compte des conséquences de la technologie serait : « Agis de façon que les effets de ton action ne compromettent pas la possibilité future d'une vie proprement humaine sur terre » (Paturet 2003, p. 112). Par conséquent, la responsabilité morale ne concerne plus simplement le « *rapport au passé* », mais engage l'homme face à l'avenir (Paturet 2003, p. 112). Ce qui offre un nouvel éclairage pour le « sens de la responsabilité éducative » que Paturet inscrit dans la durée : « La responsabilité éthique sera donc un engagement pour l'avenir. L'action éducative est, sur ce point, cruciale puisqu'elle permettra ou non que se poursuive une vie proprement humaine sur terre. La perspective de l'engagement éducatif doit donc s'inverser et les éducateurs doivent tourner résolument leur regard vers l'avenir et quitter le champ d'une éthique de la responsabilité trop immédiate » (Paturet 2003, p. 113-114).

En visite chez Heidegger, Paturet retient que la science ne peut constituer un modèle pour apprendre à penser, parce qu'elle appartient au domaine de la technique, qui cherche davantage à dominer et maîtriser l'objet du savoir qu'à le comprendre (Paturet 2003, p. 115). Dans la technique, « les faits et gestes de l'homme, la planification calculatrice qui tend à lui tenir lieu de pensée, le péril imminent auquel chacun se trouve exposé empêchent l'homme de déployer son être » (Paturet 2003, p. 115). La pensée se

déploie quand quelque chose nous échappe, c'est pourquoi c'est dans l'artisanat, dans le travail manuel que se trouve le « modèle de référence de Heidegger pour comprendre "l'apprendre à penser" » (Paturet 2003, p. 115). Car dans l'artisanat, dans le travail du bois que Heidegger prend en exemple, il faut se laisser « guider », se laisser « emporter par les formes originales du bois. Par conséquent, seule une écoute attentive permet que le bois se révèle "dans la plénitude cachée de son être" » (Paturet 2003, p. 116). Le penser ici « est un travail de la main, on pense avec les mains » (Paturet 2003, p. 117). Le travail de l'éducateur n'est donc pas de « "faire savoir", mais de "faire apprendre" », de faire apprendre à l'enfant comment écouter le bois, comment se laisser guider par l'objet pour parvenir à le connaître (Paturet 2003, p. 116). — On reconnaît ici des éléments fondamentaux de l'approche goethéenne. — Cependant, pour ce faire, l'enseignant doit être aussi à l'écoute de l'enfant, il doit se laisser guider par lui pour pouvoir trouver la voie pour lui faire apprendre. Paturet trouve donc ici l'importance d'une éthique de la singularité : « La praxis éducative n'est donc pas ici volonté de puissance qui prétend transmettre des savoirs sous forme de produits finis, ou cherche à enlever tout mystère, elle repose sur une éthique de la reconnaissance de la singularité » (Paturet 2003, p. 117). Une reconnaissance de la singularité qui se manifeste dans ce qui, « chez l'élève apprenti, échappe à toute maîtrise » et qui positionne l'éducateur comme « celui qui s'efforce "de s'accorder avant tout aux diverses façons" de l'élève, "aux formes y dormant" et qui cherche à écouter chacun dans la "plénitude cachée de son être" » (Paturet 2003, p. 118).

Enfin, soulignant la nécessité pour l'éducation d'« accepter sa propre fin », c'est-à-dire le moment où le jeune ne sera plus nourri à ce sein, Paturet entreprend l'exploration d'une troisième dimension de l'éthique de responsabilité (Paturet 2003, p. 119). Celle-ci s'enracine dans « l'irremplaçabilité de la singularité », dont la mort est la manifestation la plus patente (Paturet 2003, p. 122). « Je puis offrir ma mort à l'autre, donner toute ma vie pour l'autre, je ne puis cependant délivrer l'autre de sa mort parce qu'elle affecte le tout de son être. Il n'y a aucune substitution possible (sauf provisoire). Je ne peux le délivrer de sa propre mort » écrit Paturet inspiré d'Heidegger (Paturet 2003, p. 122). Il s'agit là de la responsabilité ultime, celle que personne ne peut assumer pour moi : « Ma première et dernière responsabilité, ma première et dernière volonté, la responsabilité de la responsabilité me rapporte à ce que personne ne peut faire à ma place » (Paturet 2003, p. 122). Dans la perspective éducative, cette responsabilité se déploie sur plus d'un horizon que Paturet relie aux « trois grandes étapes du rapport à la mort en Occident » étudiées par Jan Patocka (Paturet 2003, p. 120). Ainsi, d'une part, la mission et les objectifs confiés à l'éducation inscrivent la responsabilité dans le « moment platonicien » qui se caractérise par une « responsabilité consciente de son moi et confrontant ses actes au Bien » (Paturet 2003, p. 121-22). C'est-à-dire que ce sont des critères extérieurs, un Bien défini de l'extérieur qui définit ici la responsabilité. Ce qui pose problème selon Paturet, car cela rend l'institution éducative « incapable de réfléchir à sa propre

fin, à ses propres limites et à sa propre mort, et par conséquent inapte à évoluer et à renaître» (Paturet 2003, p. 123). Ensuite, la responsabilité éducative s'inscrit dans le « moment chrétien » comme « responsabilité de la conscience devant elle-même » (Paturet 2003, p. 121-122). C'est donc « dans la conscience que l'éducateur a de sa propre mort qui le rend irremplaçable comme être humain » qu'elle apparaît, comme nécessité de préparer l'enfant à « accomplir sa responsabilité d'être et devenir enfin auteur de lui même et de sa vie » (Paturet 2003, p. 123). Cette troisième composante du principe de responsabilité, Paturet l'appelle « l'éthique du don » (Paturet 2003, p. 124). Cette éthique de la responsabilité éducative, cette préparation à sa propre mort va à l'encontre, souligne Paturet, « des valeurs dominantes de la pensée moderne de l'individualisme et de l'idéologie narcissique qui ne recherchent que satisfaction immédiate et plénitude du moi en évitant soigneusement la question de la mort » (Paturet 2003, p. 123). On peut en voir la manifestation dans le désir de l'enseignant de plaire aux élèves, dans celui de transmettre un point de vue personnel sur les choses, dans le remplacement du modèle par l'injonction, par exemple. C'est au « moment orgiaque », celui dans lequel, selon Patocka, « l'homme perd l'empire sur lui-même et se laisse emporter dans le démoniaque et la passion », celui donc de l'irresponsabilité que Paturet associe l'éducation actuelle (Paturet 2003, p. 120).

C'est donc, en résumé, dans une éthique de la responsabilité définie « comme une éthique de la non-immédiateté et donc de l'engagement, comme une éthique de la singularité dans une adaptation réciproque du rapport éducateur-éduqué et enfin comme une éthique du don qui doit aller jusqu'à l'abandon de soi-même », que Paturet situe la possibilité d'éduquer dans un contexte « aporétique indépassable » et devant une « crise des modèles qui ont jusqu'ici servi à fonder et à orienter » l'action éducative (Paturet 2003, p. 125). Paturet rejoint ici plusieurs auteurs actuels, tels Biesta, qui voient dans la relation le point central de l'éducation et chez l'enseignant le véritable responsable de cette relation. Nous avons montré tout au long de cette thèse, que Steiner partage ce point de vue, que son éthique éducative implique une responsabilité de l'enseignant qui reprend tous les points identifiés par Paturet, l'engagement envers l'avenir, le respect de la singularité et le don de soi.

Cependant, ce qui distingue le plus clairement la proposition de Steiner, c'est l'ancrage de sa proposition dans une pratique pour laquelle il donne des outils nécessaires et incontournables, sans lesquels toute proposition théorique ne peut que demeurer un vœu pieux. Car comment l'éthique de la responsabilité proposée par Paturet peut-elle s'engager pour l'avenir sans une connaissance de l'enfant? Comment peut-elle tourner l'acte éducatif vers la singularité sans moyen pour s'ouvrir au mystère qu'elle porte? Comment l'enseignant peut-il donner de soi, si son soi en question, son Moi, n'a pas d'abord été saisi par un travail intérieur afin de s'assurer que ce qui est donné n'appartient pas

simplement à un égo autocentré pseudoaltruiste? Si nous avons pu démontrer au cours de notre recherche qu'il est possible d'éduquer vers la liberté, c'est précisément parce que Steiner nous offre les fondements conceptuels, la méthode scientifique et la connaissance anthropologique sans lesquels aucun projet éducatif ne peut tenir. C'est aussi parce qu'il nous indique la voie pour entreprendre le chemin vers l'éthique et vers la connaissance au-delà de l'immédiatement perceptible. Sans ce socle de départ, les conditions de possibilité de l'éducation vers la liberté n'auraient pu être ni établies ni vérifiées théoriquement. Sans la démonstration illustrée d'exemples, les conditions de possibilité auraient gardé un caractère théorique pouvant être interprété inadéquatement. Néanmoins, autant ces exemples sont précieux pour se former une image juste, autant il est important de ne pas les prendre pour des modèles à reproduire, ce qui tue toute vie et toute créativité éducative.

L'éducation vers la liberté est donc possible, mais elle repose nécessairement sur une reconnaissance de la dimension spirituelle de l'être humain et sur une véritable connaissance anthropologique globale. Par ailleurs, elle ne peut se réaliser sans l'engagement personnel de l'enseignant, car seul un humain peut trouver comment agir dans un contexte particulier, face à un autre humain, et tenter de réaliser des idéaux tout en ayant à s'adapter à des situations qui les contredisent. Enfin, ce qui est le plus important pour ouvrir la voie vers la liberté, dans la mesure où le chemin y menant doit être emprunté librement, c'est de réussir à amener l'enfant à prendre conscience, à acquérir la conviction de sa liberté intérieure. Cette liberté, une fois acquise, ne s'oppose en rien à l'harmonie sociale, mais elle la fonde.

La difficulté la plus importante sur ce chemin d'éducation vers la liberté, tel que le propose Steiner, vient d'une tendance répandue à s'accrocher aux mots et aux concepts, à ce qui est dit et montré, plutôt que d'accomplir le travail d'appropriation, de digestion, de méditation qui seul permet de demeurer libre. Là se trouve tout le paradoxe, car pour exprimer sa philosophie, Steiner n'avait d'autre choix que de recourir aux mots, aux exemples, aux illustrations, qui, dès qu'ils ont pris forme, perdent la vitalité qui les anime. Or, sans le travail personnel incontournable de revitalisation intérieure, les directives et recommandations de Steiner peuvent tout à fait se vider de leur sens pour ne conserver qu'une forme figée dans laquelle on peut en venir à s'enfermer, comme dans le système que Steiner cherche précisément à combattre.

8.2 D'hier à demain : la fécondité de cette thèse :

Démontrer qu'il est possible d'éduquer vers la liberté, d'éduquer en ouvrant la voie vers la liberté plutôt que de modeler ou d'endoctriner est déjà, en soi, important, nécessaire et porteur d'avenir. Quand nous

avons entrepris cette thèse, nous étions suffisamment familière avec l'anthroposophie et la pédagogie Waldorf pour avoir confiance en la possibilité de confirmer notre hypothèse de départ, selon laquelle il est possible d'éduquer un être pour qu'il devienne libre. En effet, Steiner a bien posé tous les éléments nécessaires pour passer de sa philosophie de la liberté à une éducation vers la liberté. Cependant, le portrait global n'apparaît nulle part et devait être constitué pour avoir une image de ce dont il était composé et à quoi pouvait ressembler le parcours vers la liberté, ses étapes, les acteurs concernés et leurs rôles respectifs. C'est donc dans une véritable aventure que nous nous sommes engagée, sans avoir pu mesurer son ampleur. Chacune des étapes, parcourues dans l'ordre de leur présentation, a confirmé l'idée de Goethe et de Steiner, selon laquelle, dans les mots de von Plato « toute véritable connaissance ne peut être conquise que par une transformation de soi ayant lieu dans la confrontation avec l'objet de connaissance » (Von Plato 2012, p. 85). Il y a donc, dans ce travail, qui pourtant aspirait à trouver une réponse à une question universelle, une expression de mon propre chemin, de ma propre quête. Néanmoins la réponse est là et peut servir de nourriture à quiconque se soucie de l'avenir de la liberté humaine. En outre, notre travail ne fait pas que répondre à notre question de départ, il offre la possibilité inédite d'avoir un panorama global de ce qui constitue la pédagogie Waldorf, cette approche dont la finalité est justement la liberté humaine.

De plus, démontrer que c'est l'humain, l'individu lui-même qui détient la clé de cette liberté, est également important, nécessaire et porteur d'avenir. À une époque où la liberté est davantage un slogan pour encourager le divertissement permanent qu'une aspiration à un dépassement de soi en vue d'une véritable autodétermination; à une époque où le discours dominant inscrit le devenir de l'humanité et de la société sous l'emprise de la fatalité, en raison d'une prétendue détermination génétique, historique, sociale, culturelle, économique, etc. ; à une époque où l'idée d'individu réfère à un individualisme autocentré, égoïste et sans aucune sensibilité envers l'autre, il n'est pas négligeable d'apporter un autre son de cloche qui, de plus, repose sur des fondements solides, que toute personne de bonne volonté peut vérifier. Il n'est pas négligeable de redonner à l'humain une prise sur son devenir et de lui indiquer un chemin dans lequel il peut s'engager afin de s'épanouir lui-même, mais aussi d'être en mesure de trouver par lui-même les fondements d'un agir éthique, d'un agir favorable à l'éclosion de la liberté chez l'autre et particulièrement chez l'enfant en devenir.

Par ailleurs, l'idée de soumettre la proposition pédagogique de Steiner aux apories de Paturet, nous semblait un défi intéressant, car il permettait de sortir du cadre anthroposophique et de voir en quoi l'approche Waldorf peut répondre à des préoccupations énoncées par un auteur du XXI^e siècle. Quand nous avons choisi de nous engager dans cette voie, nous n'avions aucune idée de la façon dont Steiner

pourrait offrir des solutions à ces apories et c'est avec étonnement et enthousiasme que nous avons vu les réponses se déployer au cœur de la vision steinerienne. En cela aussi, notre recherche représente un apport non négligeable, car elle nous a permis de constater que la proposition de Steiner ne fait pas que répondre aux apories, et même les dissoudre, mais elle offre des pistes de solution aux multiples problèmes et difficultés rencontrés en éducation aujourd'hui et rapportés par des penseurs de toutes les disciplines, qu'ils soient philosophes, sociologues, anthropologues, psychologues, pédagogues, etc. La proposition de Steiner, bien qu'elle date du début du XX^e siècle, s'avère non seulement toujours aussi pertinente, mais peut-être plus urgente que jamais. Surtout parce qu'elle ne propose pas une théorie et des objectifs, mais elle établit les fondements sur lesquels la démarche éducative doit reposer et définit clairement les balises pour parvenir aux objectifs et à la finalité visés.

En relevant ce défi des apories et en prenant à témoin le contexte éducatif québécois actuel, ce qui n'avait jamais été fait, nous avons pu démontrer l'intérêt et l'actualité de la proposition de Steiner, non seulement d'un point de vue pédagogique, mais également d'un point de vue épistémologique, pour résoudre l'impasse dans laquelle se trouve la société actuelle. En effet, pour sortir de la situation dans laquelle le virage scientifique, et son interception de la morale nous ont conduits, la foi ne suffit pas, car elle n'offre pas le support nécessaire pour appuyer la connaissance et affronter le matérialisme actuel. Ce sont dès lors deux types de foi qui s'affrontent, celle du matérialisme et celle du déisme. Or, nous avons besoin, pour sortir de cette impasse, et pour fonder réellement l'éducation, de retrouver le point d'Archimède et c'est ce que Steiner nous propose.

Si la proposition de Steiner d'inclure la pensée intuitive dans la démarche scientifique peut sembler à certains inacceptable, il nous faut néanmoins rappeler qu'elle n'est pas moins défendable que la conception dominante de la méthode scientifique actuelle dont les limites ont été largement exposées. Selon Dürr, physicien et directeur du prestigieux Institut Max-Planck de Munich au moment d'écrire ces mots : « Grâce à notre raison – et pas seulement à notre entendement —, notre qualité d'homme nous permet en effet de nous orienter suffisamment et nous donne la possibilité de décider et d'agir librement » (Dürr 1994, p. 20). C'est-à-dire, précise-t-il plus loin, que : « La science, avec sa méthodologie analytique, son mode de pensée qui fragmente et vise à l'exactitude, échoue à appréhender la signification proprement dite de la réalité, laquelle n'est accessible que par les rapports mutuels du tout avec tout, par la fusion de l'élément particulier dans le tout » (Dürr 1994, p. 28). C'est en raison de ces limites et aussi de toutes les découvertes issues de la physique quantique, qui ont mis en évidence les « limites de principe » de la pensée scientifique et son incapacité à éclairer la globalité de la réalité que Dürr affirme que « pour ne pas rester aveugle dans la variété, nous ne devrions pas renoncer à

considérer le monde globalement et intuitivement – ce qui nous est parfaitement possible et nous permettrait de distinguer plus facilement les formes, de procéder plus sûrement aux évaluations » (Dürr 1994, p. 57). Il ne s'agit pas là d'une option, mais d'une nécessité, estime Dürr :

La prédominance de l'approche scientifique, l'expérience directe d'un progrès technique époustouflant nous barrent aujourd'hui la vue du transcendantal et de sa nécessité pour notre vie. Mais, avec la montée des dangers, ce manque devient plus sensible. Dans la variété confuse d'un monde technique de plus en plus complexe, l'appel d'une orientation plus nette se fait de plus en plus clair. Chez l'homme de la société moderne, l'exigence croît de connaître à nouveau – derrière ce monde de pensées de plus en plus éclaté et émiette – le « un » essentiel ou, comme le dit Werner Heisenberg, l'« ordre central » (Dürr 1994, p. 111-112).

Si la science à laquelle nous exposent les médias d'information continue de reposer sur l'ancienne vision « classique et mécanico-déterministe du XIX^e siècle, poursuit Dürr, [ce] n'est pas un hasard. Car le nouveau paradigme, celui qui nous est imposé par la physique quantique, ne peut plus être concilié avec nos représentations habituelles et ne peut être que difficilement décrit dans notre langue usuelle » (Dürr 1994, p. 113). Dans ce nouveau paradigme, le monde matériel qui apparaissait, pour la science, comme la réalité, « se dévoilait de plus en plus comme une illusion et se volatilisait dans une réalité où ce n'était plus la matière qui dominait, mais la forme » (Dürr 1994, p. 116). Par conséquent, la connaissance scientifique et la pensée qui la sous-tend, à savoir l'entendement, la pensée analytique, « n'embrassent qu'une structure, un "comment", mais non le contenu, l'être, le "quoi" de l'ultime réalité » (Dürr 1994, p. 117). L'ultime réalité, poursuit Dürr, se comprend, selon Erwin Schrödinger et David Bohm, comme « esprit ». « Le monde physique apparaît comme une concrétisation de la transcendance » (Dürr 1994, p. 116). Cependant, pour saisir cette transcendance, la pensée habituelle ne suffit pas et le langage courant fait défaut. C'est pourquoi dans les écrits des physiciens réunis dans l'anthologie *Physique et transcendance* et auxquels réfère Dürr, les idées exprimées, bien qu'elles s'inspirent des résultats de la physique quantique, « débordent d'une connaissance scientifique assurée » (Dürr 1994, p. 120). Cependant, soutient Dürr, « elles montrent peut-être aussi pourquoi cela est inévitable et pourquoi cela ne doit pas être préjudiciable à ce qu'elles peuvent contenir de vérité. On ne peut parler de la transcendance que par métaphores et par images. Si nous pouvons reconnaître la vérité derrière ces images, c'est parce que nous descendons tous le même courant de la conscience » (Dürr 1994, p. 120).

Il nous est permis de croire, à la lecture de ce dernier extrait, que l'expérience dont il est question se rapproche de ce à quoi réfère Steiner par la pensée pure, cette fenêtre ouverte sur l'esprit dont nous sommes tous issus. La citation suivante, de Werner Heisenberg et publiée sous le titre *Ordre de la réalité*, va dans ce sens :

Ce qu'il y a de plus intéressant, écrit Heisenberg, ce sont les domaines de la science pure, dans lesquels il n'est plus question d'applications pratiques, dans lesquels au contraire la pensée pure part à la recherche des harmonies cachées du monde. Ce domaine intime, où la science et l'art sont à peine encore discernables, est peut-être le seul lieu, pour l'humanité d'aujourd'hui, où la vérité lui apparaît dans toute sa pureté et non plus voilée par les idéologies et les désirs humains (tiré de Dürr 1994, p. 121).

Ainsi, poursuit Dürr, pour compléter cet extrait, « La physique et la transcendance désignent seulement deux domaines différents d'une seule réalité, qui va du niveau inférieur, où nous pouvons encore parfaitement objectiver, au niveau supérieur, "où le regard s'ouvre à des parties du monde sur lesquelles on ne peut plus parler qu'en paraboles" » (Dürr 1994, p. 121). N'y a-t-il pas là, exprimé autrement, la complémentarité de l'esprit et de la matière telle que Steiner la décrit? C'est donc avec ce qui constitue le noyau dur de la science, à savoir la physique dans sa version quantique, ironiquement, que la proposition de Steiner manifeste la plus grande parenté. Ce que nous pouvons comprendre des propos de Steiner, c'est qu'il y a là, par le développement de cette faculté de connaissance qu'on reconnaît dans l'extrait d'Heisenberg, le seul moyen de compléter ce que nous apporte la science tournée vers la matière et le seul moyen de trouver le point d'Archimède, un appui à la fois pour la connaissance, pour le sens et pour l'éthique.

En outre, notre recherche nous a permis de constater que les intuitions énoncées par Steiner au début du XX^e siècle, non seulement n'ont pas été contredites par les recherches scientifiques, mais qu'il est possible et relativement facile de trouver dans la littérature scientifique ou philosophique, des auteurs corroborant ce que Steiner a dit. Par conséquent, le silence et les préjugés à son sujet nous apparaissent tout à fait injustifiés. La plus grande difficulté quant à l'acceptation des thèses de Steiner vient de l'incompréhension généralisée d'une conception qui déborde des frontières imposées par la science matérialiste. Science dont les théories ne doivent leur effectivité qu'au fait de ne pas avoir encore été falsifiées, sans pourtant être vérifiées en dehors des critères établis arbitrairement et a priori.

8.3 Les limites

Les limites les plus importantes de ce travail s'inscrivent en polarité avec ses forces. En effet, il nous fallait, pour réaliser notre enquête, embrasser très largement, à partir du cadre conceptuel en passant par la méthode scientifique jusqu'à tous les détours de la démonstration, qui nous ont conduite dans tous les domaines de la pensée humaine. Il va de soi qu'une telle entreprise ne permet pas d'approfondir autant qu'il le faudrait tous les sujets traités. Parmi eux, plusieurs auraient mérité une thèse entière.

Par ailleurs, en embrassant aussi large, il est inévitable de pénétrer dans des domaines quasi inconnus. L'exploration se fait un peu à tâtons et, en dépit d'une volonté de couvrir les enjeux majeurs, il en résulte peut-être un peu d'éparpillement et la difficulté de repérer les textes incontournables et parfois suffisants pour traiter d'un thème particulier. Ainsi, à posteriori, il nous serait sans doute possible d'identifier quelques ouvrages majeurs ou quelques auteurs prolifiques dont les réflexions recouvrent plusieurs des thèmes abordés, avec lesquelles nous aurions pu cheminer plus exclusivement et auxquelles nous aurions pu confronter les idées de Steiner. La bibliographie aurait perdu en épaisseur, mais il y aurait eu un gain dans l'appropriation de la pensée d'autres auteurs. Pourtant, c'est justement la multiplication des sources consultées et étudiées qui nous a permis de nous rendre compte que les préoccupations de Steiner, de même que la plupart de ses propositions étaient partagées par de nombreux auteurs. Ce qui nous amène à nous questionner sur ce que Georges Ducommun appelle « la conspiration du silence » qui aurait entouré la *Philosophie de la liberté* écrit-il, mais sans doute aussi la plus grande partie de l'œuvre de Steiner, du moins en milieu francophone (Ducommun dans la présentation de Steiner 1983, p. 13). À ce sujet, Hugo Bergmann donnait l'explication suivante, citée par Ducommun :

Sa position est exceptionnelle en ce sens que son œuvre philosophique ne résulte pas seulement de préoccupations intellectuelles, mais encore qu'elle est issue et se fonde sur l'expérience directe du monde de l'esprit. En Orient, il est normal qu'un grand penseur soit en même temps un grand yogi, et que son système ne soit pas engendré par la spéculation seulement, mais qu'il ait son origine dans l'expérience immédiate du spirituel. À cela, la philosophie occidentale semble imperméable, d'où l'extrême méfiance des philosophes vis-à-vis de Steiner (cité dans Steiner 1983, p. 13).

Considérant la pertinence des idées de Steiner dans le contexte actuel et leur parenté avec celle de plusieurs auteurs, il nous semble qu'il serait temps que les universités francophones ouvrent leurs portes à ce qu'il a à offrir, mais nous ne sommes plus ici dans les limites de notre thèse, plutôt dans des perspectives souhaitables et auxquelles nous aurions le plus grand plaisir à contribuer. Comme le disait, en langage imagé, Peter Sloterdijk, dans un entretien avec Walter Kugler :

Je crois que Steiner est important et reste important, car il fut un de ceux qui déployèrent leurs antennes – et cela bien avant la radio. Il a créé une anthropologie antennaire dont nous ne pouvons plus nous passer. Depuis, les hommes prêtent effectivement l'oreille à l'éther et veulent connaître ce qui est à faire. Martin Buber a forgé une belle phrase : « Nous écoutons attentivement en nous et ne savons pas quelles rumeurs océanes nous entendons ». Autrement dit : l'émetteur n'est pas encore exactement ajusté. En même temps, une réception beaucoup plus précise a débuté chez Steiner et il entendit pour ainsi dire dans l'éther une mission en vue d'une réforme de la vie (cité dans Held, von Gathen et Tok 2011).

La possibilité d'explorer plus avant ce qui permet cette « réception beaucoup plus précise » est à notre portée. Les réticences à l'égard de Steiner se sont estompées selon Sloterdijk pour qui « la mention du nom de Steiner pour beaucoup de gens est moins pénible qu'autrefois. La peur de la gouroucratie s'est un peu calmée. Et aujourd'hui on est plutôt prêt à ne plus voir tant un gourou chez Steiner qu'un génie

tout à fait normal » (Held, von Gathen et Tok 2011). Souhaitons que les antennes francophones reçoivent aussi ce message.

Pour en terminer avec les limites propres à cette thèse, la difficulté d'accéder aux écrits en langue allemande nous a privée, sans conteste, de recherches et de documentations des plus intéressantes. Cependant, cet obstacle s'est transformé en une incitation à nous tourner vers ce qui était à notre portée et nous a permis de nous intéresser plus avant au monde francophone où la problématique liée à la pédagogie Waldorf se distingue par une réticence qui n'est pas aussi prononcée ailleurs. Non pas que les critiques soient absentes en milieu germanophone ou anglophone, mais on y trouve plus facilement des évaluations positives, dans les travaux universitaires, mais aussi dans les médias grand public. Ce qui est moins fréquent en milieu francophone. En nous concentrant ainsi surtout sur le Québec, même si les systèmes éducatifs sont de plus en plus ressemblants d'un pays à l'autre en Occident, nous avons sans doute évité un élargissement encore plus important de la thèse qui n'aurait pas été profitable, à moins de nous engager dans une étude comparée. Ce qui pourrait aussi s'inscrire dans la liste des perspectives.

8.4 Perspectives

Il nous apparaît évident que la perspective la plus intéressante découlant de cette thèse serait une révision du système éducatif québécois et une transformation du regard porté sur les écoles Waldorf du Québec qui doivent faire preuve de la plus grande résilience possible pour résister aux assauts et aux affronts répétés d'inquisiteurs et de médias peu soucieux de s'informer plus avant sur les fondements et pratiques de la pédagogie qui y est pratiquée.

Un des intérêts de cette thèse est de couvrir tous les éléments fondamentaux de la pédagogie Waldorf et de donner un aperçu de la façon dont ils engagent dans une pratique particulière. Partant de là, l'approfondissement qui n'a pas été possible peut être réalisé à la fois d'un point de vue théorique et d'un point de vue pratique. Du point de vue philosophique, les écrits et transcriptions de conférence de Steiner offrent amplement de matière à pousser beaucoup plus loin tous les thèmes abordés dans la thèse. Ce qui, dans une analyse comparée avec un autre auteur, comme Arendt, Heidegger, Ricoeur ou, plus près de nous, De Koninck, par exemple, permettrait de démystifier la pensée steinerienne. D'un point de vue plus pratique, pour sortir de l'éternel discours reposant sur des préjugés, il pourrait être intéressant de profiter de l'existence d'écoles Waldorf au Québec pour réaliser une recherche-action. Il y a suffisamment d'informations dans notre thèse pour offrir les bases d'une telle entreprise qui

pourrait avoir pour objectif aussi bien d'observer les résultats obtenus, d'établir une comparaison avec une ou plusieurs approches différentes ou encore de permettre aux écoles Waldorf de bonifier leurs pratiques. Rares sont les personnes, aussi bien les enseignants Waldorf que les autres, ayant la possibilité de consacrer le temps et l'énergie nécessaire à la réalisation d'une recherche de l'ampleur de la nôtre. Il est donc très probable que peu de gens aient eu l'opportunité de développer une vision d'ensemble comme celle que nous présentons. Or, c'est à partir d'une telle perspective, quand, du haut de la montagne, l'image nous apparaît dans sa globalité, avec tous ses éléments réunis, qu'on peut véritablement saisir la cohérence d'une proposition. C'est aussi à partir de ce moment-là qu'on peut véritablement saisir l'image dans sa mobilité, s'éloigner de la recette, et jouer librement avec elle tout en respectant ses constituants fondamentaux.

Bibliographie

Monographies

- ABENSOUR, Alexandre (2014), *La mémoire*, introduction, choix de textes, commentaires, vade-mecum et bibliographie par Alexandre Abensour, Paris, GF Flammarion, 257 p.
- ACKERMAN, Phillip L. (Edited by) (2011), *Cognitive Fatigue, Multidisciplinary Perspectives on Current Research and Future Applications*, Washington, American Psychological Association, 319 p.
- AKTOUF, Omar (2002), *La stratégie de l'autruche, post-mondialisation, management et rationalité économique*, préface de Fédérico Mayor-Zaragoza, postface de Ramon Cercos et Adelarim Errouaki, Montréal, Les éditions écosociété, 370 p.
- AMRINE, Frederick (1998), « The Metamorphosis of the Scientist », in Seamon, David & Arthur Zajonc (ed) (1998), *Goethe's Way of Science, A Phenomenology of Nature*, State University of New York Press, p. 33-54.
- ANDERSEN, Henning (1995), *Active Arithmetic! Movement and Mathematics Teaching in the Lower Grades of a Waldorf School*, Fair Oaks, AWSNA, 215 p.
- ARENDT, Hannah (1972), *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, traduit de l'anglais sous la direction de Patrick Lévy, Paris, Gallimard, 380 p.
- ARENDT, Hannah (1996), *Considérations morales*, traduit de l'anglais par Marc Ducassou, précédé d'un essai de Mary McCarthy, Coll. Dirigée par Lidia Breda, Paris, Rivage poche/Petite Bibliothèque, 78 p.
- ARENDT, Hannah (2002), *Eichmann à Jérusalem, Rapport sur la banalité du mal*, Traduction de l'anglais par Anne Guérin, révision par Martine Leibovici, présentation par Michelle-Irène Brudny-de Launay, Paris, Gallimard, 519 p.
- ARENDT, Hannah (2007), *La vie de l'esprit*, traduit de l'américain par Lucienne Lotringer, Paris, Quadrige/PUF, 571 p.
- ARISTOTE (1964), *La Politique*, texte français présenté et annoté par Marcel Prélot, Recteur honoraire, Professeur à la Faculté de Droit de Paris, Paris, Éditions Gonthier, 293 p.
- ARISTOTE (2004), *Éthique à Nicomaque*, traduction et présentation par Richard Bodéüs, ouvrage traduit avec le concours du Centre national du Livre, GF Flammarion, 560 p.
- ARISTOTE (2015), *Les Politiques*, traduction et présentation par Pierre Pellegrin, Nouvelle édition, Ouvrage publié avec le concours du Centre national du livre, Paris, GF Flammarion, 589 p.
- AUER, Wolfgang (2009), *Mondes sensibles, développer les sens, cultiver la perception, apprendre avec joie*, traduit de l'allemand par Raymond Burlotte, La Boissière en Thelle, Aethera, 304 p.
- AUGROS, Robert M. et George N. STANCIU (1987), *La nouvelle histoire de la science*, traduit par Georges Allaire avec la collaboration de Serge Tisseur, Sainte-Foy, Les éditions Le Griffon d'argile, 137 p.
- AVANZINI, Guy (dir) (1996), *La pédagogie aujourd'hui*, Collection : Savoir enseigner, Paris, Dunod, 255 p.
- BACON, Francis (1857), *Novum organum*, nouvelle traduction en français, publiée avec une introduction et des notes par Lorquet, professeur de philosophie au lycée Saint-Louis, Paris, Librairie de L. Hachette et c^{ie}, 226 p.
- BAILLARGEON, Normand (2005), *Éducation et liberté, anthologie, tome I, 1793-1918*, Montréal, Lux Éditeur, 390 p.
- BAILLARGEON, Normand (2009), *Contre la réforme, la dérive idéologique du système d'éducation québécois*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 170 p.
- BAILLARGEON, Normand (2011), *L'éducation*, Textes choisis et présentés par Normand Baillargeon, Paris, GF Flammarion, 286 p.
- BARDT, Sylvia (2000), *L'enfant en mouvement, pratique de l'eurythmie dans les écoles Steiner*, traduction Anne Rocher, Paris, Triades, 184 p.
- BAUMAN, Zygmunt (2002), *Modernité et holocauste*, traduit de l'anglais par Paule Guivarch, Paris, La fabrique éditions, 285 p.

- BEAUREGARD, Mario & Denyse O'LEARY (2008), *Du cerveau à Dieu, Plaidoyer d'un neuroscientifique pour l'existence de l'âme*, Paris, Guy Trédaniel Éditeur, 437 p.
- BEAUVALLLET, Godefroy (1996), *Un voyage d'exploration en sciences cognitives. Une science est née*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 240 p.
- BEE, Helen et Denise BOYD (2011), *Les âges de la vie, psychologie du développement humain*, adaptation française François Gosselin, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc, 507 p.
- BÉLIVEAU, Marie-Claude (2002), *J'ai mal à l'école. Troubles affectifs et difficultés scolaires*, La collection de l'Hôpital Sainte-Justine pour les parents, Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, Centre hospitalier universitaire mère-enfant, 160 p.
- BENCIVELLI, Silvia (2009), *Pourquoi aime-t-on la musique? Oreille, émotion, évolution*, traduction de l'italien Sophie Lem, Coll : pour la science, Paris, éditions Belin, 231 p.
- BERDIAEV, Nicolas (1990), *De l'esclavage et de la liberté de l'homme*, traduit du russe par S. Jankélévitch, Préface d'O. Clément, Paris, Théophanie, Desclée de Brouwer, 344 p.
- BERNARD, Claude (1952), *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, présentation de Constant Bourquin, Paris, Flammarion éditeur, 302 p.
- BERTHELOT, Jocelyn (1994), *Une école de son temps : un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Montréal, CEQ, Éditions Saint-Martin, 288 p.
- BESNIER, Jean-Michel (2005), *Les théories de la connaissance*, Paris, Presses Universitaires de France, 128 p.
- BESNIER, Jean-Michel (2009), *Demain les posthumains. Le futur a-t-il encore besoin de nous?* Hachette Littérature, 208 p.
- BIESTA, Gert J.J. (Ed.) (2012), *Making Sense of Education, Fifteen Contemporary Educational Theorists in their own Words*, Heidelberg/London/New York, Springer, 116 p.
- BIESTA, Gert J.J. (2014), *The Beautiful Risk of Education*, Boulder/London, Paradigm Publishers, 165 p.
- BINET, Alfred et Victor Henri (1898), *La fatigue intellectuelle*, coll : Bibliothèque de pédagogie et de psychologie, Paris, Schleicher Frères Éditeurs, 391 p. Exporté de Wikisource le 08/01/2016.
- BINGHAM, Charles & Alexander M. SIDORKIN (ed) (2004), *No Education Without Relation*, Foreword by Nel Noddings, Collection : Counterpoints v. 259, New York, Peter Lang, 190 p.
- BISANTZ, Hagen et Arne KLINGBORG avec la participation de Ake FANT, Hans HERMANN, Rex RAAB, Nikolaus RUFF (1981), *Le Goetheanum, l'impulsion de Rudolf Steiner en architecture*, traduction de Bernard Hucher, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 130 p.
- BITBOL, Michel (2000), *Physique et Philosophie de l'esprit*, Paris, Flammarion, 404 p
- BLAIS, Marie-Claude, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 255 p.
- BLAQUART, Jean-Luc et Jean-Baptiste LECUIT (dir.) (2010), *Repenser l'humain, la fin des évidences*, Paris, L'Harmattan, 176 p.
- BLOOM, Allan (1987), *L'âme désarmée*, Montréal, Guérin, 332 p.
- BOLDUC, René (1997), *Psychomotricité et pédagogie*, Montréal, Les Éditions Logiques, 503 p.
- BORTOFT, Henri (2001), *La démarche scientifique de Goethe*, traduction de Thomas Letouzé, Paris, Triades, 159 p.
- BOUCHARD, Caroline (2008), avec la collaboration de Nathalie FRÉCHETTE, avec la participation de Mariève BLANCHET, Geneviève CADORET, Annie CHARRON, France GRAVEL et Paul MORISSETTE, *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans, en contextes éducatifs*, préface de Richard Cloutier, Coll : Éducation à la petite enfance dirigée par Pierre Toussain, Nathalie Bigras et Caroline Bouchard, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 464 p.
- BOULAD-AYOUB, Josiane et Paule-Monique VERNES (2006), *La révolution cartésienne*, Lévis, Les presses de l'Université Laval, 294 p.

- BOURDIEU, P. et Loïc J. D. WACQUANT (1992). *Réponses, Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Éditions du Seuil, 270 p.
- BOUTIN, Gérald (2012), *La guerre des écoles, entre transmission et construction des connaissances*, Montréal, Éditions Nouvelles, 121 p.
- BOUVERESSE, Renée (1978), *Karl Popper ou le rationalisme critique*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 191 p.
- BRAGUE, Rémi (2013), *Le propre de l'homme, sur une légitimité menacée*, Paris, Flammarion, 258 p.
- BRETON, Philippe (1997), *L'utopie de la communication*, Paris, La Découverte, 172 p.
- BRUN, Jean (1988), « La mort du sujet et Auschwitz », dans *Penser le sujet aujourd'hui*, (dir.) Élisabeth Guibert-Sledziewski, Jean-Louis Vieillard-Baron, collections : Colloque de Cerisy, Paris, Méridiens Kincksieck, p. 79-88.
- BUBER, Martin (1959), *La vie en dialogue : Je et Tu; Dialogue; La question qui se pose à l'individu; Éléments de l'interhumain; De la fonction éducatrice*, Traduit par Jean Loewenson-Lavi, collection : Philosophie de l'esprit, Paris, Aubier, 253 p.
- BUISSON, Ferdinand Édouard (2003), *Éducation et République*, Collection : Philosophie épistémologie, Paris, Éditions Kimé, 345 p.
- BÜHLER, Walther (1991), *Le corps instrument de l'âme, dans la santé et dans la maladie*, Traduit de l'allemand par Henriette Waddington, revu et corrigé par Henriette Bideau, Chatou, Les Trois Arches, 121 p.
- BULLE, Nathalie (2009), *L'école et son double, Essai sur l'évolution pédagogique en France*, Collection : « Société et Pensées » dirigée par Gérard Bronner, Paris, Hermann Éditeurs, 324 p.
- CADOTE, Robert (2012), *Lettre aux enseignantEs, l'école publique va mal! Les solutions dont on ne veut pas parler*, collection : Mobilisations, ville Mont-Royal, M Éditeur, 283 p.
- CALGREN, Frans en collaboration avec Ann KLINGBORG (1992), *Éduquer vers la liberté, La pédagogie de Rudolf Steiner dans le mouvement international des écoles Waldorf*, Chatou, Les Trois Arches, 263 p.
- CAPLAN, Francis (2009), *Entre Dieu et Darwin. Le concept manquant*, Paris, Éditions du Félin, 340 p.
- CAPRA, Fritjof (1985), *Le Tao de la physique*, Paris, Sand, 333 p.
- CARR, David (1991), *Educating the virtues*, London and New York, Routledge, 294 p.
- CASSIRER, Ernst (1983), *Individu et cosmos dans la philosophie de la renaissance*, Paris, Éditions De Minuit, 489 p.
- CASTORIADIS, Cornelius (1978), *Les carrefours du labyrinthe 1*, Paris, Éditions du Seuil, 416 p.
- CASTORIADIS, Cornelius (1996), *Les carrefours du labyrinthe IV, La montée de l'insignifiance*, coll : La couleur des idées, Paris, Éditions du Seuil, 240 p.
- CASTORIADIS, Cornelius (2002), *Sujet et Vérité dans le monde social-historique, Séminaires 1986-1987 (La création humaine I)*, texte établi, présenté et annoté par Enrique Escobar et Pascal Vernay, Paris, Éditions du Seuil, 496 p.
- CHALMERS, Alan F. (1987), *Qu'est-ce que la science? récents développements en philosophie des sciences : Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*, traduit de l'anglais par Michel Biezunski, Paris, Éditions La Découverte, 238 p.
- CHAMPOUX-LESAGE, Pauline, Marcel LEBLANC, Claire LAPOINTE et Diane PROVENCHER (2014), *Rapport du Comité d'Experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 181 p.
- CHARRIER, Jean-Paul (2011), *Scientisme et Occident, essais d'épistémologie critique*, Ouverture philosophique, collection dirigée par Aline Caillet, Dominique Château, Jean-Marc Lachaud et Bruno Péquignot, Paris, L'Harmattan, 400 p.
- CHENG, François (2006), *Cinq méditations sur la beauté*, Paris, Albin Michel, 161 p.
- CHENG, François (2013), *Cinq méditations sur la mort, autrement dit sur la vie*, Paris, Albin Michel, 165 p.
- CHERCHEUR COLLECTIF (2008), *Art et spiritualité dans la pédagogie Steiner-Waldorf, une recherche-action*, Paris, Les Éditions de la Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France, 329 p.
- CHEVRIER, Marc (dir.) (2010), *Par-delà l'école-machine, Critiques humanistes et modernes de la réforme pédagogique au Québec*, Québec, Éditions MultiMondes, 193 p.

- CHIROT, Patricia (2011), *Mémoire : les nouvelles découvertes, les théories controversées, les mystères inexpliqués*, Escalquens, Trajectoire, 180 p.
- CHRISTOPHE, Véronique (1998), *Les émotions, tour d'horizon des principales théories*, Villeneuve D'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 107 p.
- CHURCH, Jennifer (1995), « L'Émotion et l'intériorisation des actions », dans Patricia Paperman et Ruwen Ogien (sous la direction de), *La couleur des pensées, sentiments, émotions, intentions*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Science Sociale, p. 219-236.
- CLERGET, Stéphane (2000), *Adolescents, la crise nécessaire, comprenez votre enfant afin de l'aider à devenir adulte*, Paris, Marabout, 286 p.
- CLOUTIER, Richard et André RENAUD (1990), *Psychologie de l'enfant*, Montréal/Paris/Casablanca, Gaëtan Morin Éditeur, 773 p.
- COHEN, David et Johanne COLLIN (1997), *Pour une approche pragmatique de prévention en toxicomanie, orientations et stratégie. Les toxicomanies liées aux médicaments psychotropes chez les personnes âgées, les femmes et les enfants : recension et analyse des écrits*. Document préparé pour le groupe de travail sur la prévention des toxicomanies, Université de Montréal, ministère de la Santé et des Services sociaux, Québec, 145 p.
- COHEN, Suzy (2012), *Le dessin, langage de l'enfant*, Paris, L'Harmattan, 120 p.
- COMEAU, Robert et Josiane LAVALLÉE (dir.) (2008), *Contre la réforme pédagogique*, Montréal, vlb éditeur, 316 p.
- COMPANI, Marie-Luise et Peter LANG (2013), *Grandir au jardin d'enfants, la pédagogie Waldorf et les moins de 7 ans, avec les contributions de : Elisabeth Göbel, Claudia Grah-Wittich, Freya Jaffke, Michael Kassner, Birgit Krohmer, Claudia McKean, Andreas Neider, Angelika Prange, Jacqueline Walter ; traduction de Benoit Journiac, La Boissière en Thelle, Aethera, 268 p.*
- COMTE-SPONVILLE, André, et Luc FERRY (1998), *La sagesse des Modernes, dix questions pour notre temps*, Paris, Robert Laffont, 737 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000-2001), *La gouverne de l'éducation, logique marchande ou processus politique, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*, Conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001-2002), *La gouverne de l'éducation, priorités pour les prochaines années, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*, Conseil supérieur de l'éducation.
- CORBO, Claude et Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (2002), *L'éducation pour tous, une anthologie du Rapport Parent*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 432 p.
- COSLIN, Pierre G. (2013), *Psychologie de l'adolescent*, 4^e édition, préface de Fayda Winnykamen, coll : Coursus psychologie, Paris, Armand Colin Éditeur, 270 p.
- CRICK, Francis (1994), Prix Nobel, *L'hypothèse stupéfiante, à la recherche scientifique de l'âme*, traduit de l'anglais par Hélène Prouteau, Paris, Plon, 424 p.
- CYR, Marie-Danielle, Jean-Sébastien VERREAULT, Nathalie KINNARD et Julie PLOUDE (2008), *Observatoire, l'environnement, science et technologie (ST), Science et technologie de l'environnement (STE), cahier d'activités 2^e année du 2^e cycle du secondaire*, 2^e édition, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique, 308 p.
- CYRULNIK, Boris et Edgar Morin (2000), *Dialogue sur la nature humaine*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 70 p.
- CYRULNIK, Boris (2004), *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob poches, 241 p.
- CYRULNIK, Boris (2012), *Sauve-toi, la vie t'appelle*, Paris, Odile Jacob, 291 p.
- D'ESPAGNAT, Bernard et Claude SALICETI (2008), *Candide et le physicien*, Paris, Fayard, 315 p.
- DAMASIO, Antonio (1995), *L'Erreur de Descartes, la raison des émotions*, Collection : Sciences, Paris, Odile Jacob, 368 p.
- DE BUZON, Frédéric (1988), « L'individu et le sujet », *Penser le sujet aujourd'hui*, Élisabeth Guibert-Sledziewski, Jean-Louis Vieillard-Baron (dir.), collections : Colloque de Cerisy, Paris, Méridiens Kincksieck, p. 17-30.

- DECAILLOT, Maurice (2001), *Demain l'économie équitable, bases, outils, projets*, Paris/l'Harmattan, Budapest/l'Harmattan Hongrie, Torino/l'Harmattan Italie, 220 p.
- DE GAULEJAC, Vincent (2005), *La société malade de la gestion, idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil, 280 p.
- DEHAENE, Stanislas (sous la dir. de) (2011), *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*, Avec Ghislaine Dehaene-Lambertz, Edouard Gentaz, Caroline Huron et Liliane Sprenger-Charolles, Paris, Odile Jacob, 155 p.
- DE JOYAL, Bruno (2003), *L'évolution graphique : du premier trait gribouillé à l'œuvre plus complexe*, Les Presses de l'Université du Québec, 94 p.
- DE KONINCK, Thomas (2002), *De la Dignité Humaine*, Paris, PUF Quadrige, 244 p.
- DE KONINCK, Thomas (2004), *Philosophie de l'éducation. Essai sur le devenir humain*, Préface de Federico Mayor, postface de Mohamed Achaari, Alain Chanlat et Abdelkarim Errouaki, coll : Thémis Philosophie sous la direction de Jean-François Mattéi, Paris, Presses Universitaires de France, 296 p.
- DE KONINCK, Thomas et Louis ROY (2013), *La foi est-elle irrationnelle?*, Montréal, Fides, 66 p.
- DELEDALLE, Gérard (1967), *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris, PUF, 550 p.
- DELIÈGE, Irène et John A. SLOBODA (sous la dir.) (1995), *Naissance et développement du sens musical*, traduction de textes anglais par Marie-Isabelle Collart, Coll : Croissance de l'enfant genèse de l'homme publié sous la direction de René Zazzo, Paris, Presses Universitaires de France, 307 p.
- DELORME, André et Michelangelo FLÜCKIGER (2003) (dir.), *Perception et réalité, une introduction à la psychologie des perceptions*, Boucherville, Gaetan Morin Éditeur, 516 p.
- DE LUBAC, Henri (1974), *Pic de la Mirandole, Études et discussions*, Paris, Aubier Montaigne, 430 p.
- DENEAULT, Alain (2011), *Faire l'économie de la haine, douze essais pour une pensée critique*, Montréal, Les éditions écosociété, 117 p.
- DENEAULT, Alain (2015), *La médiocratie*, Montréal, Lux éditeur, 218 p.
- DE ROMILLY, Jacqueline (1998), *Le Trésor des savoirs oubliés*, Paris, Éditions de Fallois, 220 p.
- DESAULNIERS, M.-P., F. JUTRAS, P. LEBUIS et G. A. LEGAULT, (dir.) (1997), *Les défis éthiques en éducation*, collection : éthique, Ste-Foy, Presses de l'université du Québec, 234 p.
- DESCHOUX, Marcel, avec la collaboration de Jacques GAGEY et Pierre BIGLER (1971), *Philosophie Anthropologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 238 p.
- DESMEULES, Louis (2000), *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec* Sherbrooke, Édition du CRP, 91 p.
- DESMURGET, Michel (2011), *TV Lobotomie, la vérité scientifique sur les effets de la télévision*, document, Paris, J'ai lu, 446 p.
- DÉSY-PROULX, Monique (2014), *Pourquoi la musique? Son importance dans la vie des enfants*, coll : du CHU Sainte-Justine pour les parents, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 271 p.
- DEWEY, John (1958), *Experience and Nature*, New York, Dover Publications, 443 p.
- DEWEY, John (1960), « Philosophies of Freedom », in Richard J. Bernstein (ed). *John Dewey, On Experience, Nature and Freedom*, Bobbs-Merril, Indianapolis, pp. 261-287.
- DEWEY, John (2003), *Reconstruction en philosophie*, coll : Œuvres philosophiques, John Dewey, sous la direction de Jean-Pierre Cometti, traduit de l'anglais (É.-U.) par Patrick di Mascio, préface de Richard Rorty; Pau, Publications de l'Université de Pau; Tours, Farrago, Paris, Ed. Léo Scheer, 250 p.
- DEWEY, John (2004). *Comment nous pensons*, traduit de l'anglais par Ovide Decroly, collection « comment faire de la philosophie? » (Southern Illinois University, the Board of Trustees, 1986), Paris, Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 293 p.
- DIXON, Thomas (2008), « From passions to émotions », in Monica Greco and Paul Stenner (eds), *Emotions : A Social Science Reader*, New-York, Routledge, p. 29-33.

- DOSTOÏEVSKI, Fidor (1953), *L'idiot, Les carnets de l'idiot, Humiliés et offensés*, Introduction par Pierre Pascal, traductions et notes d'A. Mousset, B De Schloezer et S. Luneau, Bibliothèque nrf de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1370 p.
- DUBOS, René (1982), « L'homme face à son milieu », dans Luciano Bozzini, Marc Renaud, Dominique Gaucher et Jaime Lambias-Wolff, *Médecine et société, les années 80*, Laval, Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 554 p., p. 53-79.
- DUFRESNE, Jacques (2010), « L'école-machine », Chevrier, Marc (dir) (2010), *Par-delà l'école-machine, critiques humaniste et modernes de la réforme pédagogique au Québec*, Québec, Éditions MultiMondes, p. 173-193.
- DUGNAT, Michel (sous la direction de) (1997), *Le monde relationnel du bébé*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès, 170 p.
- DUHAMEL, André (2003), « Le tragique comme catégorie d'analyse éthique », dans André Lacroix et Jean-François Malherbe (sous la dir. de), *L'éthique à l'ère du soupçon. La question du fondement anthropologique de l'éthique appliquée*, Montréal, Liber, p. 115-130.
- DUMONT, Fernand (1981), *L'anthropologie en l'absence de l'homme*, coll. « Sociologie d'aujourd'hui » dirigée par Georges Balandier, Paris, Presses Universitaires de France, 369 p.
- DUMONT, Fernand (2008), *Œuvres complètes. Tome II, Philosophie et sciences de la culture II*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 635 p.
- DURAND, Gilbert (1979), *Science de l'homme et tradition, le nouvel esprit anthropologique*, coll. « L'Ile Verte » dirigée par Gilbert Durand, Paris, Berg International, 236 p.
- DURING, Élie (1997), *L'Âme*, introduction, choix de textes, commentaires, vade-mecum et bibliographie par Élie During, coll : Corpus, Paris, GF Flammarion, 239 p.
- DURKHEIM, Émile (1985), *Éducation et sociologie*, coll : Quadrige, Paris, PUF, 130 p.
- DÜRR, Hans-Peter (1994), *De la science à l'éthique, physique moderne et responsabilité scientifique*, traduit de l'allemand par Claude Dhorbais, coll : Sciences aujourd'hui, Paris, Albin Michel, 351 p.
- DUTANT, Julien et Pascal ENGEL (textes réunis par) (2005), *Philosophie de la connaissance, croyance, connaissance, justification*, traduit par E. Bourgoignon, A. Brunet, N. Cominotti, J. Dutant, P. Egré, P. Engel, E. Glon, F. Roudaut, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 448 p.
- ECCLES, John C. (1981), *Le mystère humain*, Conférences Gifford, Université d'Edimbourg 1977-1978, traduit par Anne-Marie Graulich et Marc Richelle, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur, 301 p.
- ECCLES, John C. (1994), *Évolution du cerveau et création de la conscience. À la recherche de la vraie nature de l'homme*, traduit de l'anglais par Jean-Mathieu Luccioni avec la participation de Elhanan Motzkin, Paris, Flammarion, 368 p.
- EDELMAN, Bernard (2009), *Ni chose, ni personne, le corps humain en question* Paris, Hermann Éditeurs, 143 p.
- EINSTEIN, Albert (1979), *Comment je vois le monde*, traduit de l'allemand par Maurice Solovine et Régis Hanrion, coll : Champs, Paris, Flammarion, 189 p.
- EISNER, Elliot W. (2005), *Reimagining Schools, The selected Works of Elliot W. Eisner*, New York, Routledge, 220 p.
- ENGELSMAN, Reinould, « La "classe de soutien" de Karl Schubert », dans Michaela Glöckler, Stefan Langhammer et Christof Wiechert, *La santé par l'éducation, un défi aux pédagogues, médecins et parents*, Persephone Actes du Congrès, Dornach, Sections Médicale et pédagogique du Goetheanum, p. 142-145.
- ESCRIVA, Christian et Jean-Michel FLORIN (2011), *Rencontrer les plantes, approche par la méthode de Goethe*, Bruxelles, Éditions Amyris, 320 p.
- EUSTACHE, Francis, Jean-Gabriel GANASCIA, Robert JAFFARD, Denis PESCHANSKI et Bernard STIEGLER (2014), *Mémoire et oublié*, préface de Pierre Sinieux, Paris, Éditions Le Pommier, 159 p.
- FERLAND, Francine (2012), *Viens jouer dehors! Pour le plaisir et la santé*, Coll : du CHU Sainte-Justine pour les parents, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 122 p.
- FERLAND, Francine (2014a), *Le développement de l'enfant au quotidien, de 0 à 6 ans*, 2^e édition, Coll : du CHU Sainte-Justine pour les parents, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 260 p.

- FERLAND, Francine (2014b), *Le développement de l'enfant au quotidien, de 6 à 12 ans*, Coll : du CHU Sainte-Justine pour les parents, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 178 p.
- FERRY, Luc et Alain RENAUT (1985), *La pensée 68, essai sur l'anti-humanisme contemporain*, Paris, Gallimard, 347 p.
- FERRY, Luc et Alain RENAUT (1987), *68-86 Itinéraires de l'individu*, Paris, Gallimard, 133 p.
- FEYERABEND, Paul (1979), *Contre la méthode, esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, traduit de l'anglais par Baudouin Jurdant et Agnès Schlumberger, Paris, Éd. du Seuil, 350 p.
- FLAHAULT, François et Jean-Marie SCHAEFFER, (2002), *L'idéal éducatif*, coll : Communications no. 72, Paris, Seuil, 2002; 231p.
- FORTIN, Robert (2003), *Comprendre l'être humain. Pour une vision multidimensionnelle de l'être humain*, Préface de Thomas De Koninck, Québec, Les Éditions Dépul, 228 p.
- FOUCAULT, Michel (1966), *Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 400 p.
- FOUCAULT, Michel (1971), « Nietzsche, la généalogie, l'histoire », *Hommage à Jean Hyppolite*, Paris, PUF, pp.145-172; repris dans *Dits et Écrits I, 1954-1975*, Paris, Quarto Gallimard, 2001, p. 1004-1024.
- FRANKL, Viktor (1967), *Un psychiatre déporté témoigne*, traduit de l'allemand par Édith Mora et François Grunwald, Paris, Éditions du Chalet, 1967, 182 p.
- FRANKL, Viktor (1975), *Le Dieu inconscient*, traduction française avec la collaboration de Marcel Neusch et Joseph Feisthauer, Paris, Éditions du Centurion, 99 p.
- FREITAG, Michel (1999), « La globalisation contre les sociétés, par-delà l'échec circonstanciel de l'AMI : la portée historique de l'autonomisation du capital financier », dans Michel Freitag et Éric Pineault (sous la dir.), *Le monde enchaîné, perspectives sur l'AMI et le capitalisme globalisé*, Montréal, Éditions Notebene, p. 231-318.
- FROMAGET, Michel (1996), *L'homme tridimensionnel, « Corps – Âme – Esprit »*, coll. « Question de », Paris, Albin Michel, 184 p.
- FROMM, E. (1967), *L'homme pour lui-même*, traduit de l'américain par Janine Claude, collection des sciences humaines appliquées, Paris, Éditions sociales françaises, 189 p.
- FUKUYAMA, Francis (2002), *La fin de l'homme. Les conséquences de la révolution biotechnique*, traduit de l'américain par Denis-Armand Canal, Paris, Gallimard, 445 p.
- FULLAT I GENIS, Octavi (2013), *Pour penser l'éducation, Anthropologie philosophique de l'éducation*, traduit et adapté de l'espagnol par Mònica Guerrero-Rosset, avec la collaboration d'Anne-Marie Drouin-Hans, Paris, L'Harmattan, 149 p.
- GAGNÉ, Gilles (dir) (2002), *Main basse sur l'éducation*, Québec, Éditions Nota Bene, (édition de poche), 406 p.
- GAUTHIER, Clermont et Maurice TARDIF (ed) (1996), *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaetan Morin, 345 p.
- GAYET, Daniel (1995), *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*, collection : formation des enseignants, enseigner, Paris, Armand Colin, 207 p.
- GARDNER, Howard (1996), *Les intelligences multiples, Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, traduit de l'américain par Philippe Evans-Clark, Marie Muracciole et Natalie Weinwurz, Paris, Éditions Retz, 236 p.
- GEHLEN, Arnold (1986), *Anthropologie et psychologie sociale*, avec une postface d'Herbert Schnädelbach, traduit de l'allemand par Jean-Louis Bandet, Paris, Presses Universitaires de France, 336 p.
- GEHLEN, Arnold (2009), *Essais d'Anthropologie philosophique*, Préface de Jean-Claude Monod, Introduction des textes et Postface de Wolfgang Essbach, traduit de l'allemand par Olivier Mannoni, Bibliothèque allemande, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 190 p.
- GESELL, Arnold et Frances L. ILG, en collaboration avec Louise Bates-Ames et Glenna E. Bullis (1975), *L'enfant de 5 à 10 ans*, traduit d'après la 3^e édition américaine par Nadine Granjon et Irène Lézine, Coll : Psychologie d'aujourd'hui, Paris, Presses Universitaires de France, 492 p.

- GIROUX, Aline (1997), « Le modèle éthique : soi-même devenant autre », dans Desaulniers, M.-P., F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault, (dir.) (1997), *Les défis éthiques en éducation*, collection : éthique, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 171-186.
- GLÖCKLER, Michaela (2001), *Salutogenèse, Où trouver les sources de la santé physique, psychique et spirituelle?* Coll : Conscience et santé, Paris, Édité et diffusée par l'APMA, Association de Patients de la Médecine d'orientation Anthroposophique, 32 p.
- GLÖCKLER, Michaela (2006a), « Éthique professionnelle et attitude spirituelle dans la profession d'enseignant », dans Michaela Glöckler, Stefan Langhammer et Christof Wiechert, *La santé par l'éducation, un défi aux pédagogues, médecins et parents*, Persephone Actes du Congrès, Dornach, Sections Médicale et pédagogique du Goetheanum, p. 103-107.
- GLÖCKLER, Michaela (2006b), « Le collège des professeurs, une communauté de travail responsable de la conduite de l'école », dans Michaela Glöckler, Stefan Langhammer et Christof Wiechert, *La santé par l'éducation, un défi aux pédagogues, médecins et parents*, Persephone Actes du Congrès, Dornach, Sections Médicale et pédagogique du Goetheanum, p. 203-207.
- GLÖCKLER, Michaela, Stefan LANGHAMMER et Christof WIECHERT (2006), *La santé par l'éducation, un défi aux pédagogues, médecins et parents*, Persephone Actes du Congrès, Dornach, Sections Médicale et pédagogique du Goetheanum, 240 p.
- GOETHE, Johann Wolfgang von (1984), *Faust I et II*, Traduction de Jean Malaplate, Préface et notes de Bernard Lortholary, Paris, Flammarion, 554 p.
- GOETHE, Johann Wolfgang von (1999), *La métamorphose des plantes et autres écrits botaniques*; introduction et notes de Rudolf Steiner; textes choisis et présentés par Paul-Henri Bideau, traduit de l'allemand par Henriette Bideau, 4^e édition, Paris, Triades, 336 p.
- GOETHE, Johann Wolfgang von (2000), *Traité des couleurs*, accompagné de trois essais théoriques, avec introduction et notes de Rudolf Steiner; textes choisis et présentés par Paul-Henri Bideau, traduction de Henriette Bideau, 4^e édition, Paris, Triades, 310 p.
- GOETHE, Johann Wolfgang von (2001), *Maximes et Réflexions*, présenté, traduit et annoté par Pierre Deshusses, Petite bibliothèque, Paris, Éditions Payot et rivage, 130 p.
- GOHIER, Christiane (1997), « Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés », dans Desaulniers, M.-P., F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault, (dir.) (1997), *Les défis éthiques en éducation*, collection : éthique, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 191-205.
- GOLEMAN, Daniel (1997), *L'intelligence émotionnelle*, traduit de l'américain par Thierry Piélat, Paris, Éditions Robert Laffont, 505 p.
- GOURINAT, Jean-Baptiste (2002), « L'apparition de la notion de volonté dans le Stoïcisme », dans Philippe Saltel (dir.), *La volonté*, Philo collection dirigée par Jean-Pierre Zarader, Paris, Ellipses, p. 49-57.
- GRAND'MAISON, Jacques (1978), *Quel Homme?* Montréal, Leméac, 147 p.
- GROETHUYSEN, Bernard (1953), *Anthropologie philosophique*, Paris, Gallimard, 284 p.
- GUEGUEN, Dr. Catherine, (2014), *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Préface de Thomas d'Asemourg, coll : « Réponses », Paris, Robert Laffont, 297 p.
- GUILLAUME, Léonard et Jean-François MANIL, *Penser la société à travers l'école, pour une école plus humaine*, collection : Pédagogie formation, Lyon, Chronique sociale, 110 p.
- GUSDORF, Georges (2012), *Mythe et métaphysique, introduction à la philosophie*, Paris, CNRS Éditions, 328 p.
- HADOT, Pierre (2002), *Exercices spirituels et philosophie antique*, Préface d'Arnold I. Davidson, Nouvelle édition revue et augmentée, coll : Bibliothèque de « L'Évolution de l'Humanité », Paris, Albin Michel, 404 p.
- HADOT, Pierre (2008), *N'oublie pas de vivre, Goethe et la tradition des exercices spirituels*, Paris, Albin Michel, 286 p.
- HANNAFORD, Dr Carla (1997), *La gymnastique des neurones, le cerveau et l'apprentissage*, traduit de l'anglais par Marie-Cécile Baland, Paris, Jacques Grancher Éditeur, 311 p.

- HATZENBERGER, Antoine (1999), *La liberté*, introduction, choix de textes, commentaires, vade-mecum et bibliographie par Antoine Hatzenberger, Paris GF Flammarion, 244 p.
- HEIDEGGER, Martin (1966), « Lettres sur l'humanisme » traduit par Roger Munier, dans *Questions III et IV* (1966 pour Questions III et 1976 pour Questions IV), Paris, Gallimard, 489 p.
- HEIDEGGER, Martin (1986), *Être et temps*, traduit de l'allemand par François Vezin d'après les travaux de Rudolf Boehm et Alphonse de Waelhens (première partie), Jean Lauxerois et Claude Roëls (deuxième partie), Paris, Gallimard, 591 p.
- HEISENBERG, Werner (prix Nobel) (1971), *Physique et philosophie, La science moderne en révolution*, traduit de l'anglais par Jacqueline Hadamard, collection « Sciences d'aujourd'hui », Paris, Éditions Albin Michel, 285 p.
- HENRIOT, Patrice et Louis-Marie MORFAUX (1977), *Anthropologie, Métaphysique, Philosophie*, Paris, Armand Colin, 136 p.
- HENTSCH, Thierry (1993), *Introduction aux fondements du politique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 115 p.
- HENTSCH, Thierry (2005a), *Raconter et mourir, aux sources narratives de l'imaginaire occidental*, nouvelle édition, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 490 p.
- HENTSCH, Thierry (2005b), *Le temps aboli, l'Occident et ses grands récits*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 411 p.
- HOLDREGE, Craig (2002), *Généétique et réalité, clonage, manipulations*, traduction : René Wisser, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 240 p.
- HUME, David (2004), *Essais et Traités sur plusieurs sujets, T.3, Enquête sur l'entendement humain, Dissertation sur les passions*; Introduction, traduction et notes par Michel Malherbe, Paris, Vrin, 225 p.
- HUSSERL, Edmund (1976), *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, traduit de l'allemand et préfacé par Gérard Granel, Paris, Gallimard, 589 p.
- HUXLEY, Aldous (2013), *Le meilleur des mondes*, Paris, Plon, 276 p.
- INCHAUSPÉ, P., M. BEAULIEU, J.-P. BERGER, J.-R. DEROME, C. LALONDE, C. LEVY, et P. VACHON (1997), *Réaffirmer l'école, rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum d'études du primaire et du secondaire*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 151 p.
- JACQUES, Francis (2000), *Écrits anthropologiques, Philosophie de l'esprit et cognition*, Paris/Montréal/Budapest/Torino, L'Harmattan, 318 p.
- JAMES, William (2006), *Les émotions, œuvres choisies 1*, Traduction de Georges Dumas revue et complétée par Serge Nicolas et suivie de l'étude de C.G. Lange (1885) sur les émotions, Introduction de Silvia Krauth Gruber, Paris, L'Harmattan, 183 p.
- JENSEN, Eric (2001), *Le cerveau et l'apprentissage, mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner*, adaptation française Gervais Sirois, traduit de l'américain par Madeleine Renaud, Montréal * Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 137 p.
- JOHANNNISSE, Yvon et Gilles LANE (1988), *La science comme mythe, Pour en finir avec Darwin et les théories de l'évolution*, collections Enjeux philosophiques, Montréal, vlb éditeur, 149 p.
- JOHNSON, Phillip E. (1996), *Le Darwinisme en question, science ou métaphysique?* Traduit de l'américain par Yves Champollion et Laurent Guyénot, Préface du Dr. Anne Dambricourt Malassé chargée de recherche au CNRS, paléoanthropologue, collection : Regard Critique, Éditions Pierre D'Angle, 285 p.
- JOLDERSMA, Clarence W. (2012), « Education : Understanding, Ethics, and the Call of Justice », Gert J.J. Biesta (ed), *Making Sense of Education, Fifteen Contemporary Educational Theorists in their own Words*, Springer, 115 p., p. 13-19.
- KANT, Emmanuel (1863), *Anthropologie d'un point de vue pragmatique*, Traduction par Joseph Tissot, Paris, Librairie Ladrangé.
- KANT, Emmanuel (1986), *Critique de la raison pure*, traduction française avec notes par A. Tremesaygues et B. Pacaud, Préface de Ch. Serrus, Paris, Quadrige/PUF, 582 p.

- KANT, Emmanuel (2000), *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 210 p.
- KERLAN, Alain (2004), *L'art pour éduquer? La tentation esthétique, contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 231 p.
- KÖHLER, Henning (1996), *La jeunesse déchirée, psychologie de la puberté à l'usage des parents et des éducateurs*, traduit par Geneviève Bideau, Préface du Dr Michel Lepoivre, Montesson, Éditions Novalis, 318 p.
- KOLPAKTCHY, Grégoire (2009), *Livre des Morts des Anciens Égyptiens*, Paris, Éditions J'ai lu, 474 p.
- KÖNIG, Karl (1983), *L'âme humaine*, traduit de l'allemand par Catharina Klotz, Bienne, Éditions Camphill, 134 p.
- KÖNIG, Karl (1996), *Les débuts de l'enfance, trois étapes fondamentales : marcher – parler – penser*, traduit de l'allemand par le Docteur Joachim Berron, Mollie-Margot Switzerland, Éditions La Perle de Rosée, 97 p.
- KÖNIG, Karl (1998), *La conquête sensorielle du corps*, aperçus physiologiques sous l'aspect de la pédagogie curative selon Rudolf Steiner, avec une étude complémentaire du Docteur Georg von Arnim, traduction française avec le concours du Docteur Joachim Berron, Montréal, Éditions DGP, 120 p.
- KRANICH, Ernst Michael (2005), *Métamorphoses physiologiques, Du crocus au tournesol*, traduction de René Wisser, Paris, Triades, 206 p.
- KRANICH, Ernst-Michael (2006a) *L'enfant en devenir, Fondements de la pédagogie Steiner-Waldorf*, Traduction et préface de Raymond Burlotte, 2^e édition, Paris, Triades, 300 p.
- KRANICH, Ernst-Michael (2006b) *L'Homme et son corps, Anatomie, physiologie, psychologie*, Traduction de Raymond Burlotte, Paris, Triades, 309 p.
- KRANICH, Ernst Michael (2010), *Le règne végétal et la plante primordiale de Goethe. Des lichens aux plantes supérieures*, traduction de René Wisser, Paris, Triades, 146 p.
- KÜHLEWIND, Georg (2007), *L'éducation des sens, vers un ressentir connaissant*, traduction de Thomas Letouzé, Paris, Triades, 110 p.
- KUHN, Thomas S. (1983), *La structure des révolutions scientifiques*, ouvrage traduit de l'américain par Laure Meyer, Flammarion, 285 p.
- LACROIX, Jean (1981), *Le personnalisme, sources, fondements, actualité*, Collection « Synthèse », Lyon, Chronique Sociale, 149 p.
- LAFORTUNE, Louise, et Pierre MONGEAU (ed) (2002), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 237 p.
- LANGHAMMER, Stefan (2006), « Champs de collaboration avec les parents et les élèves », dans Michaela Glöckler, Stefan Langhammer et Christof Wiechert, *La santé par l'éducation, un défi aux pédagogues, médecins et parents*, Persephone Actes du Congrès, Dornach, Sections médicale et pédagogique du Goetheanum, p. 193-202.
- LAROSE, Simon et Stéphane DUCHESNE (dir.) (2014), *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au Renouveau pédagogique*, Rapport final déposé à la Direction de la recherche et de l'évaluation du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Projet ERES, Université Laval, 113 p.
- LEBER, Stefan (2001), *La question des races dans l'œuvre de Rudolf Steiner*, Paris, Triades, 54 p.
- LE BRETON, David (1992), *Anthropologie du corps et modernité*, Sociologie d'aujourd'hui, collection dirigée par Georges Balandier, Paris, Presses Universitaires de France, 1992, 263 p.
- LECOMTE, Jacques (2014), *La Bonté humaine. Altruisme, empathie, générosité*, Paris, Odile Jacob, 430 p.
- LEGAULT, Georges A., France JUTRAS et Marie-Paule DESAULNIERS (2002), « Peut-on encore parler de mission éducative de l'école? », Gohier, Christiane (dir.), *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation*, Presses de l'Université Laval, p 21 à 37.
- LE GOFF, Jean-Pierre (1999), *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Collections : Sur le vif, Paris, La Découverte, 125 p.
- LEMONDE, Guillaume (2008), *Les pas du randonneur, une introduction à l'apprentissage de la résilience*, Suisse, Édition privée, 192 p.

- LÉNOIR, Frédéric (2007), *Le Christ philosophe*, Paris, Plon, 306 p.
- LEROI-GOURHAN, André, Professeur à la Sorbonne (1964), *Le geste et la parole, Technique et Langage*, 105 dessins de l'auteur, coll : Sciences d'aujourd'hui, dirigée par André George, Paris, Éditions Albin Michel, 323 p.
- LESSING, Gotthold Ephraïm (1994), *L'éducation du genre humain*, traduit de l'allemand par Marc B. De Launay, coll : Corps 16, Paris Findakly, 61 p.
- LÉVY-LEBLOND, Jean-Marc (1996), *La pierre de touche, la science à l'épreuve*, Paris, Gallimard, 368 p.
- LIEURY, Alain (2012), *Mémoire et réussite scolaire*, 4^e édition entièrement revue et actualisée, coll : Psycho sup, Paris, Dunod, 193 p.
- LIEVEGOED, Bernard (1993), *Phases de l'enfance*, traduit de l'anglais par Jessie Delage, Chatou, Les Trois Arches, 210 p.
- LIEVEGOED, Bernard (1997), *Comment former des communautés humaines, incluant Comment former des communautés curatives et L'organisation des institutions culturelles*, traduit de l'anglais par Thérèse Favetto-Francoz, Chatou, Les Trois Arches, 246 p.
- LINDSTRÖM, Bengt et Monica ERIKSSON (2012), *La salutogenèse, petit guide pour promouvoir la santé*, adaptation française par Mathieu Roy et Michel O'Neill, Groupe de travail mondial de L'UIPES sur la salutogenèse, Québec, Presses de l'Université Laval, 109 p.
- LIPMAN, Matthew (1993), « Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie », dans *Apprendre à penser, penser pour apprendre* (préparé par Stuart Maclure et Peter Davies), coll : Documents OCDE, Paris, OCDE, p. 141-154.
- LOEWE, Hella (2006), « Expériences avec le modelage plastique élémentaire au cours des trois premières années scolaires », dans Michaela Glöckler, Stefan Langhammer et Christof Wiechert (2006c), *La santé par l'éducation, un défi aux pédagogues, médecins et parents*, Persephone Actes du Congrès, Dornach, Sections médicale et pédagogique du Goetheanum, p. 159-160.
- LOWNDES, Florin (1997), *Le Chakra du cœur, Guide pratique des exercices complémentaires de Rudolf Steiner*, traduit de l'allemand par Pierre Diet, Chatou, Les Trois Arches, 198 p.
- LUSSEYRAN, Jacques (2000), *Et la lumière fût*, Chatou, Les Trois Arches, 296 p.
- MACLURE, Stuart et Peter DAVIES (1993), *Apprendre à penser, penser pour apprendre*, coll : Documents OCDE, Paris, OCDE, 278 p.
- MALSON, Lucien (1964), *Les enfants sauvages, mythe et réalité*, suivi de *Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron*, par Jean Itard, Paris, Bibliothèque 10/18, 245 p.
- MARCOTTE, Diane (2013), *La dépression chez les adolescents, état des connaissances, famille, école et stratégies d'intervention*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 156 p.
- MARGONIS, Frank (2012), « In Pursuit of Respectful Teaching and Intellectually-Dynamic Social Fields », Gert J.J. Biesta (ed), *Making Sense of Education, Fifteen Contemporary Educational Theorists in their own Words*, Springer, 115 p., p. 5-12.
- MASLOW, Abraham (2008), *Devenir le meilleur de soi-même, besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, traduit de l'américain par Laurence Niccolaieff, Paris, Eyrolles, 383 p.
- MARTINET, Marielle Anne, Danielle RAYMOND et Clermont GAUTHIER (2001), *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec ministère de l'Éducation, 253 p.
- MATTÉI, Jean-François (1999), *La barbarie intérieure, essai sur l'immonde moderne*, coll : Intervention philosophique, Paris, Presses Universitaires de France, 313p.
- MATTÉI, Jean-François (2006), *La crise du sens*, Nantes, Éditions Cécile Defaut, 124 p.
- MATTÉI, Jean-François (2015), *L'homme dévasté, essai sur la déconstruction de la culture*, préface de Raphaël Enthoven, Paris, Bernard Grasset, 285p.
- MEES, Docteur (1997), *Le mystère du squelette, forme et métamorphose*, traduction de l'allemand par Pierre Diet, Chatou, Les Trois Arches, 119 p.

- MENDEL, Dr. Gérard (1972), *Pour décoloniser l'enfant, socio psychanalyse de l'autorité*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 261 p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1945), *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 531 p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1964), *L'œil et l'esprit*, Préface de Claude Lefort, Paris, Gallimard, 93 p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1996), *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques*, Lagrasse, Éditions Verdier, 105 p.
- MEYOR, Catherine (2002), *L'affectivité en éducation, pour une pensée de la sensibilité*, Québec, Les Presses de l'Université Laval De Boeck, 263 p.
- MIGUÉ, Jean-Luc et Richard MARCEAU (1989), *Le monopole public de l'éducation, l'économie politique de la médiocrité*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 195 p.
- MILGRAM, Stanley (1994), *La Soumission à l'autorité*, Paris, Calmann-Lévy, 270 p.
- MILL, John Stuart (1990), *De la liberté*, traduit de l'anglais par Fabrice Patout, collection : Agora les classiques, Presses Pocket, 275 p.
- MINOIS, Georges (2006), *Les grands pédagogues, de Socrate aux cyberprofs*, Paris, Éditions Louis Audibert, 373 p.
- MONTAGNER, Hubert (1988), *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, ces jeunes en mal de temps et d'espace*, Syndicat national des instituteurs et P.E.G.C., Fédération des conseils de parents d'élèves, Ligue française d'hygiène mentale, Laboratoire de psychophysiologie de Besançon, 4^e édition, Paris, Stock/Laurence Pernoud, 447 p.
- MONTAGNER, Hubert, avec la collaboration d'Erwan MONTAGNER (1996), *En finir avec l'échec à l'école, l'enfant, ses compétences et ses rythmes*, Paris, Bayard éditions, 308 p.
- MOREL, Didier (2004), *L'éducateur face au réel, du rapport au réel au rapport à l'Autre, Anthropologie philosophique*, préface de Francis Danvers Professeur des Universités, Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 259 p.
- MORIN, Lucien et Louis Brunet (2000), *Philosophie de l'éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 635 p.
- NICOLAS, Serge (2005), *Les facultés de l'âme, une histoire des systèmes*, Paris, Budapest, Torino, l'Harmattan, 2005, 155 p.
- NICOLET, C. (1982), *L'idée républicaine en France (1789-1924) : essai d'histoire critique*, Paris, Gallimard, 512 p.
- NIEMI, Hannele, Auli TOOM and Arto KALLIONIEMI (Eds) (2012), *Miracle of Education, The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, Rotterdam/Boston/Taipei, Sense Publishers, 288 p.
- NIETZSCHE, Friedrich (1982), *Le Gai Savoir*, textes et variantes établis par Giorgio Colli et Mazzino Montinari, traduits de l'allemand par Pierre Klossowski, édition revue, corrigée et augmentée par Marc B. de Launay, Paris Gallimard, 384 p.
- NOBLE, Denis (2007), *La musique de la vie. La biologie au-delà du génome*, traduit de l'anglais (Grande-Bretagne) par Carlos Ojeda et Véronique Assadas, Paris, Éditions du Seuil, 253 p.
- NOUYRIT, Henri (2002), *Fraternité, Égalité et Liberté, actualité de la pensée sociale de Rudolf Steiner*, Paris, Triades, 123 p.
- NUSSBAUM, Martha (1995), « Les émotions comme jugement de valeur », dans : Patricia Paperman et Ruwen Ogien (dir.), *La couleur des pensées, sentiments, émotions, intentions*, Éditions de l'École des Hautes Études en Science Sociale, Paris, 281 p., p. 19-32.
- NUSSBAUM, Martha (2010), *Les émotions démocratiques, comment former le citoyen du XXI^e siècle?* traduit de l'anglais (États-Unis) par Solange Chavel, Paris, Climats, 204 p.
- OSTERRIETH, Paul (1976), *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 256 p.
- Ordine, Nuccio (2016), *L'utilité de l'inutile. Manifeste*. Suivi d'un essai d'Abraham Flexner, traductions de Luc Hersant et Patrick Hersant, Pluriel, 228p.
- OUGHOURLIAN, Jean-Michel (1999), autres auteurs : Paul-Laurent ASSOUN, Joël BRADMETZ, Quentin DEBRAY, René GIRARD, Eugène WEBB et Markos ZAFIROPOULOS, *Le désir : énergie et finalité*, Paris/Montréal, l'Harmattan, 192 p.

- PAGÉ, Michel (2001) « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté », dans Michel Pagé, Fernand Ouellet et Luiza Cortesao, *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, éditions du CRP, 372 p.
- PALMER, Otto (1993), *Rudolf Steiner s'exprime sur sa philosophie de la liberté*, textes choisis et ordonnés par Otto Palmer, traduit de l'allemand par Geneviève Bideau, Montesson, Éditions Novalis, 216 p.
- PAPERMAN, Patricia et Ruwen OGIEN (1995), *La couleur des pensées, sentiments, émotions, intentions*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Science Sociale, 281 p.
- PATURET, Jean-Bernard (2003), *De la responsabilité en éducation*, coll : connaissance de l'éducation, Ramonville Saint-Ange, Édition ères, (1^{re} édition 1995), 126 p.
- PATZLAFF, Rainer, Claudia MCKEEN, Ina VON MACKENSEN, Claudia GRAH-WITTICH (2010), Centre de recherches pédagogiques de la Fédération des Écoles Steiner – Waldorf en Allemagne, *Enfance, éducation, santé, Lignes directrices de la pédagogie Waldorf pour la petite enfance, de la naissance à a troisième année*, traduction française Caludine Villetet, coll : Les cahiers pédagogiques, Paris, Fédération des écoles Steiner/Waldorf en France, 128 p.
- PATZLAFF, Rainer (2014), *L'enfant face aux écrans, médias et développement de l'enfant*, traduction de Benoît Journiac, La Boissière en Thelle, Aethera, 251 p.
- PAUCHANT, Thierry C. et collaborateurs (1996), *La Quête du sens, gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature*, Collection : Presses HEC dirigée par Marie-Éva De Villers, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 360 p.
- PAUCHANT, Thierry C. et collaborateurs (2000), *Pour un management éthique et spirituel, défis, cas, outils et questions*, Collection : Spiritualité au travail, Montréal, Éditions Fides-Presses HEC, 418 p.
- PERCHERON, Gérard (1987), « Neuromythologies : cerveau, individu, espèce et société », p.95-122, Paul Veyne, *Sur l'individu*, Paris, Seuil, 122 p.
- PÉRENNÈS, Philippe (2006), *Rencontre avec les quatre sens corporels, la désincarnation par les jeux vidéos*, Paris, Fédération des écoles Steiner/Waldorf en France, 75 p.
- PÉRENNÈS, Philippe (2007), *Rencontre avec les douze sens*, Paris, Fédération des écoles Steiner/Waldorf en France, 126 p.
- PÉRENNÈS, Philippe (2009), *Les sens de la rencontre*, Paris, Fédération des écoles Steiner/Waldorf en France, 108 p.
- PETIT, Jean-Luc (1991), *L'action dans la philosophie analytique*, Paris, Presses Universitaires de France, 359 p.
- PETIT, Jean-Luc (éd) (1997), *Les neurosciences et la philosophie de l'action*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 470 p.
- PIAGET, Jean (1970), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, septième édition, coll : Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 370 p.
- PIAGET, Jean (1972), *Où va l'éducation?* Collection : Bibliothèque Médiations 100, Paris, Denoël/Gonthier, 133 p.
- PIC DE LA MIRANDOLE, Jean (1993), *Œuvres philosophiques*, traductions et notes par Olivier Boulnois et Giuseppe Tognon, Paris, PUF, 354 p.
- PICHOT, André (1999), *Histoire de la notion de gène*, Paris, Flammarion, 345 p.
- PLATON (1966), *La République*, Introduction, traduction et notes par Robert Baccou, Paris, GF Flammarion, 510 p.
- POISSON, Annie (1992), *L'épuisement scolaire ou le « burn-out » des jeunes*, Mirabel, Éditions E=MC², 246 p.
- PONTON, Lionel et Jean Rioux (1968), *Philosophie de l'éducation*, Textes choisis et présentés par Lionel Ponton et Jean Rioux, professeurs de philosophie à l'École normale Laval de Québec, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 196 p.
- POPPELBAUM, Hermann (1991), *L'homme et l'animal, cinq manières de les distinguer*, traduit de l'allemand par Pierre Feschotte, Chatou, Les Trois Arches, 229 p.
- POSTIC, Marcel (1994), *La relation éducative*, collection : Pédagogie d'aujourd'hui dirigée par Gaston Mialaret, 6^e édition augmentée (1^{re} éd. 1979), Paris, Presses Universitaires de France, 310 p.

- PROULX, Chantale (2009), *Un monde sans enfance, élevons-nous nos enfants sans tenir compte de leurs besoins?* Sherbrooke, Éditions G.G.C., 587 p.
- QUÉBEC (Province), ministère de l'Éducation, Commission des États Généraux sur l'éducation (1996), *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996, Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation.*
- QUÉBEC (Province), ministère de l'Éducation (1997), *Réaffirmer l'école*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 151 p.
- QUÉBEC (Province), ministère de l'Éducation (2000), *TDAH*, Rapport du comité-conseil sur le Trouble de Déficit de l'Attention/Hyperactivité et sur l'usage de stimulants du système nerveux central, 47 p.
- QUÉBEC (Province), ministère de l'Éducation (2000), *Programme de formation de l'École québécoise*, Éducation préscolaire, enseignement primaire, 362 p.
- QUÉBEC (Province), ministère de l'Éducation, Commission des programmes d'études (2005), *Vers un élève citoyen, avis au ministre de l'Éducation sur les domaines généraux de formation dans le programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*, 58 p.
- QUÉBEC (Province), ministère de l'Éducation (2006), *Programme de formation de l'École québécoise*, Version approuvée, Éducation préscolaire, enseignement primaire, 362 p.
- QUÉBEC (Province), ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (date de publication non inscrite), *Motivation, soutien et évaluation, les clés de la réussite des élèves, programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, 32 p.
- QUÉBEC (Province), ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2007), *Un programme de formation pour le XXI^e siècle*, Québec, ministère de l'Éducation, 18 p.
- QUÉBEC (Province), ministère de l'Éducation(2013), *Projet d'éducation préscolaire maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*, Version du 9 juillet 2013, Éducation préscolaire, enseignement primaire, 362 p.
- QUÉBEC (Province), ministère de l'Éducation, Commission de l'éthique en science et en technologie (CEST) (2015a), *Avis, l'éthique et les TIC à l'école : un regard posé par des jeunes*, 34 p.
- QUÉBEC (Province) (2015b), *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance, Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, document mis à jour le 1^{er} novembre 2015, Éditeur officiel du Québec.
- RAAB, Rex et Arne KLINGBORG (1983), *Bâtir pour la pédagogie de Rudolf Steiner. Soixante ans d'architecture pour la pédagogie Waldorf. Une architecture pour l'homme destinée à une pédagogie de l'homme*, traduction d'équipe : responsable pour la traduction et l'adaptation française : Isabelle Burlotte, Genève, Éditions anthroposophiques Romandes, 285p.
- RANCIÈRE, Jacques (1987), *Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 234 p.
- RATEY, John J., M.D. (2002), *A User's guide to the Brain, Perception, Attention, and the four Theaters of the Brain*, New York, Vintage Books A Division of Random House, Inc., 404 p.
- RAWSON, Martyn and Tobias RICHTER (edited by) (2010), *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*, Forest Row, Steiner Waldorf Publication, 220 p.
- REBOUL, Olivier (1977), *L'endoctrinement*, coll : L'éducateur, Paris, Presses Universitaires de France, 197 p.
- RENAUT, Alain (1989), *L'ère de l'individu, contribution à une histoire de la subjectivité*, Paris, Gallimard, 303 p.
- RENAUT, Alain (2002), *La libération des enfants, contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy, 459 p.
- REY, Olivier (2003), *Itinéraire de l'égaré. Du rôle de la science dans l'absurdité contemporaine*, Paris, Seuil, 333 p.
- RICARD, Matthieu (2013), *Plaidoyer pour l'altruisme, la force de la bienveillance*, Paris, Nil éditions, 917 p.
- RICOEUR, Paul (1963), *Le volontaire et l'involontaire*, Philosophie de l'esprit collection fondée par L. Lavelle et R. Le Senne, Philosophie de la volonté, Paris, Aubier éditions Montaigne, 464 p.
- RICOEUR, Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 428 p.

- RICOEUR, Paul (2013), *Anthropologie philosophique, écrits et conférences 3*, textes rassemblés, établis, annotés et présentés par Johann Michel et Jérôme Porée, Paris, Éditions du Seuil, 466 p.
- RIZZOLATTI, Giacomo et Corrado SINIGAGLIA (2008), *Les neurones miroirs*, traduit de l'italien par Marilène Raiola, Paris, Odile Jacob, 236 p.
- ROBICHAUD, Émile (2012), « Quand on oublie la mystérieuse alchimie de l'âme humaine », Danièle Letocha et Frédéric Parent, *L'éducation en péril, pour mieux penser « le printemps érable »*, Collection : Les Cahiers de Fernand Dumont pour l'avenir de la mémoire, No.2, Automne 2012, Anjou, Fides, 440 p., p. 79-92.
- ROUBERTOUX, Pierre (2007), « Déterminisme génétique : le pire n'est pas toujours sûr! » dans Marie Duru-Bellat et Martine Fournier (coordonné par), *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*, Coll : « Les Dossiers de l'Éducation » dirigée par Martine Fournier, Auxerre, Science Humaines Éditions, p. 69-82.
- ROULIER, Fernand (1989), *Jean Pic de la Mirandole (1463-1494), Humaniste, Philosophe et Théologien*, Genève, Éditions Slatkine, 667 p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1966a), *Du contrat Social*, Paris, Flammarion, 187 p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1966b), *Émile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion, 629 p.
- ROY, Paul-Émile (1991), *Une révolution avortée, l'enseignement au Québec depuis 1960*, Montréal, Éd. Du Méridien, 145 p.
- SACKS, Oliver, *Un anthropologue sur mars, sept histoires paradoxales*, traduit de l'anglais par Christian Cler, coll : « La couleur des idées », Paris, Éditions du Seuil, 426p.
- SAFA, Karine (2001), *L'Humanisme de Pic de la Mirandole, l'esprit en gloire de métamorphoses*, Paris, Vrin, 206 p.
- SAHLBERT, Pasi (2010), « Educational change in Finland », in Hargreaves, Andy, Ann Lieberman, Michael Fullan and David Hopkins (Editors), *Second International Handbook of Educational Change*, Springer International Handbooks of Education vol.23, Dordrecht Heidelberg London New York, Springer, 1077 p., p. 323-348.
- SAVATER, Fernando (2005), *Choisir la liberté*, Paris, Calmann-Lévy, 212 p.
- SCHAD, Wolfgang (1977), *Man and Mammals, Toward a Biology of Form*, translated form the German by Carroll Scherer, illustrated by Christian Brügger and Ulrich Winkler, Adelphy University, Garden City, New York, Waldorf Press Publishers, 309 p.
- SCHAD, Wolfgang (2005), *Penser le vivant * Qu'est-ce que le goetheanisme?* traduction française de deux articles de W. Schad parus dans « Goetheanistische Naturwissenschaft Bd 1 Allgemeine Biologie », Verlag Freie Geistesleben GMBH, Stuttgart/Deutschland 1982, sous le titre : Biologisches Denken et « Tycho De Brahe-Jahrbuch für Goetheanismus 2001 », Tycho Brahe Verlag D-75223 Niefern-Oeschelbronn, et sous le titre : Was ist Goetheanismus? traduit par le groupe Tycho Brahé, M. André-Porchet, E. Lambercy et J.-M. Jenni, Yverdon, Éditions Tycho Brahé, 78 p.
- SCHAEFER, Karl Ernst (1979), « Individual Respiratory Pattern Affecting Metabolic Processes and CNS Functions », in Karl Ernst Schaefer, M.D., Gunther Hildebrandt, M.D. and Norman Macbeth, L.L.D., (edited by) (1979), *A New Image of Man in Medicine, Volume II, Basis of an Individual Physiology*, New York, Futura Publishing Company, 215 p., p. 45-95
- SCHELER, Max (1946), *Le sens de la souffrance suivi de deux autres essais*, Paris, Aubier-Montaigne, 181 p.
- SCHELER, Max (1950), *Nature et formes de la sympathie. Contribution à l'étude des lois de la vie émotionnelle*, traduite de l'allemand par M. Lefebvre, Paris, Payot, 384 p.
- SCHELER, Max (1951), *La situation de l'homme dans le monde*, traduit et préfacé par M. Dupuy, Paris, Aubier, Éditions Montaigne, 126 p.
- SCHILLER, (1992), *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*, texte original et version française traduite de l'allemand et préfacée par Robert Leroux. Édition mise à jour par Michèle Halimi, Paris, Aubier 375 p.
- SCHOLL, Inge (1979), *La Rose blanche*, Paris, Éditions de Minuit, 156 p.
- SCHOPENHAUER, Arthur (1978), *Le monde comme volonté et comme représentation*, traduit en français par A. Burdeau. Nouvelle édition revue et corrigée par Richard Roos, Paris, Presses Universitaires de France, 1434 p.

- SCHOPENHAUER, Arthur (2009), *Le monde comme volonté et représentation II*, qui contient les compléments des quatre livres du tome I, traduit de Pallemand par Christian Sommer, Vincent Stanek et Marianne Dautrey, annoté par Vincent Stanek, Ugo Batini et Christian Sommer, Paris, Gallimard, p. 1147 à 2350.
- SCHUBERTH, Ernst (2011), *La géométrie dans les écoles Steiner/Waldorf, Vol.1, Du dessin de forme au tracé géométrique dans les quatre premières classes*, Paris, Fédération des Écoles Steiner en France, 95 p.
- SCEAMON, David & Arthur ZAJONC (ed) (1998), *Goethe's Way of Science, A Phenomenology of Nature*, State University of New York Press, 324 p.
- SELG, Peter (2011), *Le noyau spirituel de l'école Waldorf*, traduction de Jean-Pierre Ablard, Paris, Triades, 103 p.
- SELG, Peter (2012), *Le travail de chacun et l'esprit de la communauté, Rudolf Steiner et la loi sociale fondamentale*, traduction de Raymond Burlotte, Paris, Triades, 147 p.
- SKINNER, B. F. (1969). *La révolution scientifique de l'enseignement*, traduit de l'américain par A. Richelle, deuxième édition, Bruxelles, Charles Dessart éditeur, 314 p.
- SKINNER, B.F. (1972), *Par-delà la liberté et la dignité*, traduit de l'américain par Anne-Marie et Marc Richelle, Montréal, Éditions Hurtubise et Paris, Éditions Robert Laffont, 270 p.
- SKINNER, B. F. (1979). *Pour une science du comportement : le behaviorisme*, traduit de l'anglais par F. Parot, Neuchâtel/Paris, Delachaux & Niestlé, 263 p.
- SKINNER, B. F. (2005). *Science et comportement humain*, préface de Marc Richelle, l'introduction d'Alexandra Dorna, traduit de l'anglais par A. Et R.-M. Gonthier-Werren, Paris, Éditions In Press, 416 p.
- SOESMAN, Albert (1998), *Les douze sens, portes de l'âme, une introduction à l'anthroposophie*, traduit du néerlandais par Peter Florence van der Heijde, Paris, Triades, 285 p.
- SOLER, Léna (2000), *Introduction à l'épistémologie*, Préface de Bernard d'Espagnat, Philo collection dirigée par Jean-Pierre Zarader, Paris, Ellipses, 240 p.
- SOLER, Léna (dir.) (2006), *Philosophie de la physique : dialogue à plusieurs voix autour de controverses contemporaines et classiques, entre Michel Bitbol, Pascal Engel, Bernard d'Espagnat, Paul Gochet, Léna Soler et Hervé Zwirn*, Paris, L'Harmattan, 199 p.
- SOUAL, Philippe (2008), *Visages de l'individu*, Paris, CNED Presses Universitaires de France, 202 p.
- SPINOZA (1964), *Œuvres I, Court traité, Traité de la réforme de l'entendement, Principes de la philosophie de Descartes, Pensées métaphysiques*, Traduction et notes par Charles Appuhn, Paris, Garnier-Flammarion, 443 p.
- STEINER, Georges (1991), *Réelles présences, les arts du sens*, traduit de l'anglais par Michel R. de Pauw, Paris, Gallimard, 281 p.
- STEINER, Georges et Cécile LADJALI (2003), *Éloge de la transmission, le maître et l'élève*, collection : itinéraires du savoir, Paris, Albin Michel, 141 p.
- STEINER, Rudolf (1975a), *Économie sociale ou comment renouveler nos conceptions*, 14 conférences faites à Dornach du 24 juillet au 6 août 1922, Traduction Daniel Simonnot, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 275 p.
- STEINER, Rudolf (1975b), *Fondements de l'organisme social, 1919*, 13 articles commentaires, Traduction française, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 242 p.
- STEINER, Rudolf (1976), *Anthroposophie, L'homme et sa recherche spirituelle*, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 186 p.
- STEINER, Rudolf (1981), *Enseignement et éducation selon l'anthroposophie*, 9 conférences faites aux professeurs de l'école Waldorf, Stuttgart, 15 au 22 septembre 1920, 21-22 juin 1922, 15-16 octobre 1923, traduction de Raymond Burlotte, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 211 p.
- STEINER, Rudolf (1982), *Vérité et science, prologue à une philosophie de la liberté*, traduction française par Gérard Barthoux Professeur agrégé de Philosophie, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 108 p.
- STEINER, Rudolf (1983a), *La philosophie de la liberté*, traduction française par Georges Ducommun, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 2^e édition, 269 p.

- STEINER, Rudolf (1983b), *La science de l'occulte*, quatrième édition française, traduit de l'allemand par H. et R. Waddington, Paris, Éditions du centre Triades, 495 p.
- STEINER, Rudolf (1984a), *Des Énigmes de l'âme, Anthropologie et Anthroposophie, Max Dessoir, Franz Brentano (éloge posthume), Esquisses de perspectives nouvelles*, Traduction française Georges Ducommun, Genève, Editions Anthroposophiques Romandes, 171 p.
- STEINER, Rudolf (1984b), *Culture pratique de la pensée * Nervosité et le Moi * Tempéraments*, 3^e édition, 5 conférences faites dans différentes villes en 1909 et 1912, Traduction française, Genève, Editions Anthroposophiques Romandes, 138 p.
- STEINER, Rudolf (1984c), *Théosophie, introduction à la connaissance suprasensible du monde et de la destinée de l'Homme*, traduit de l'allemand, 5^e édition, Paris, Triades, 238 p.
- STEINER, Rudolf (1985a), *Goethe et sa conception du monde*, traduction française André Tanner, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 199 p.
- STEINER, Rudolf (1985b), *Les guides spirituels de l'homme et de l'humanité*, Texte remanié par Rudolf Steiner à partir de conférences faites par lui en juin 1911 à Copenhague, traduit par Christian Lazaridès, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 131 p.
- STEINER, Rudolf (1985c), *Psychopathologie et médecine pastorale*, cours de 11 conférences faites à Dornach du 8 au 18 septembre 1924, traduction Dr Joachim Berron, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 189 p.
- STEINER, Rudolf (1986a), *Imagination, Inspiration, Intuition*, 6 conférences faites à Bâle et à Dornach du 9 au 22 avril 1923, traduction française par Christian Lazaridès, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 168 p.
- STEINER, Rudolf (1986b), *Psychologie du point de vue de l'Anthroposophie*, 4 conférences publiques Berlin 1917 – Zurich 1918, traduction de l'allemand par Christian Lazaridès, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 179 p.
- STEINER, Rudolf (1986c), *Lumière et matière*, 10 conférences, Stuttgart du 23 décembre 1919 au 3 janvier 1920, Allocution du 8 août 1921, Dornach, traduction française Michel Della Negra, Julius Zoll, Venicio Sergo, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 227 p.
- STEINER, Rudolf (1988a), *Bases de la pédagogie, cours aux éducateurs et enseignants*, 16 conférences faites à Dornach du 23 décembre 1921 au 7 janvier 1922. Entretiens avec les enseignants du 1, 3 et 5 janvier 1922, Traduction française, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 479 p.
- STEINER, Rudolf (1988b), *Conferences with the Teachers of the Waldorf School in Stuttgart 1922 to 1923, Volume Three Being the end of the Fourth Year*, Forest Row, Steiner Schools Fellowship Publications, 102 p.
- STEINER, Rudolf (1988c), *Éducation des éducateurs*, 5 conférences faites à Stuttgart du 8 au 11 avril 1924, Postface W.J. Stein, E. Kolisko, Traduction française, 2^e édition, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 127 p.
- STEINER, Rudolf (1988d), *Éducation un problème social, fondements spirituels, historiques et sociaux de la pédagogie Waldorf*, 6 conférences faites à Dornach du 9 au 17 août 1919, traduction de Raymond Burlotte, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 2^e édition, 127 p.
- STEINER, Rudolf (1989a), *La rencontre des générations, cours pédagogique adressé à la jeunesse*, 13 conférences faites à Stuttgart du 3 au 15 octobre 1922, traduction française par Raymond Burlotte, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 2^e édition, 234 p.
- STEINER, Rudolf (1989b), *L'Évolution cosmique du point de vue de la réalité intérieure*, 5 conférences faites à Berlin du 31 octobre au 5 décembre 1911, traduction française Pierre Dérobert, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 160 p.
- STEINER, Rudolf (1989c), *Les forces formatrices et leur métamorphose, harmonies et antagonismes*, 13 conférences faites du 16 juin au 17 juillet 1921 à Stuttgart, Berne, Bâle, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 302 p.
- STEINER, Rudolf (1990), *L'être humain dans l'ordre social, Individu et communauté*, trois conférences prononcées à Oxford du 26 au 29 août 1922, traduit de l'allemand par Henriette Bideau, Paris, Centre Triades, 81 p.

- STEINER, Rudolf (1991a), *Connaissance de l'homme et art de l'éducation*, 7 conférences prononcées à Torquay (Angleterre) du 12 au 19 août 1924 et suivies le 20 août de réponses à des questions, traduction de l'allemand par Henriette Bideau, Paris, Triades, 142 p.
- STEINER, Rudolf (1991b), *Les énigmes de la philosophie présentées dans les grandes lignes de son histoire, volume 1*, traduit de l'allemand par Geneviève Bideau, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 350 p.
- STEINER, Rudolf (1991c), *Les énigmes de la philosophie présentées dans les grandes lignes de son histoire, volume 2*, traduit de l'allemand par Geneviève Bideau, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 342 p.
- STEINER, Rudolf (1991d), *Les sources spirituelles de l'anthroposophie*, 8 conférences faites du 29 août au 6 septembre 1921 à Stuttgart, Traduction de Georges Ducommun, Éditions Anthroposophiques Romandes, Genève, 204 p.
- STEINER, Rudolf (1991e), *Le Moi, son origine spirituelle, son évolution, son environnement*, 19 conférences faites à Berlin du 19 octobre 1908 au 17 juin 1909, Traduction de Marie-Ève et Victor Bott, Éditions Anthroposophiques Romandes, Genève, 369 p.
- STEINER, Rudolf (1993a), *Comment parvient-on à des connaissances des mondes supérieurs?* Traduit de l'allemand par Geneviève Bideau, Montesson, Novalis, 223 p.
- STEINER, Rudolf (1993b), *Pratique de la pédagogie, L'éducation de l'enfant et de l'adolescent*, huit conférences faites à Dornach du 15 au 22 avril 1923, réponses à des questions et introduction à une représentation d'eurythmie, traduit par Henriette Bideau, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 266 p.
- STEINER, Rudolf (1994), *Les limites de la connaissance de la nature*, huit conférences faites à Dornach du 27 septembre au 3 octobre 1920 pendant le premier Cours universitaire anthroposophique, traduites de l'allemand par Vincent Choïnel, Montesson, Éditions Novalis, 181 p.
- STEINER, Rudolf (1995), *La pensée humaine et la pensée cosmique*, quatre conférences faites à Berlin du 20 au 23 janvier 1914 pendant la deuxième Assemblée générale de la Société anthroposophique, traduites de l'allemand par Geneviève Bideau, Montesson, Éditions Novalis, 118 p.
- STEINER, Rudolf (1997a), *Les bases spirituelles de l'éducation*, dix conférences prononcées à Oxford du 16 au 25 août 1922, traduit de l'allemand par Henriette Bideau, Paris, Triades, 184 p.
- STEINER, Rudolf (1997b), *Les exigences sociales fondamentales de notre temps*, douze conférences faites à Dornach et Berne du 29 novembre au 21 décembre 1918 à des membres de la Société anthroposophique, Traduction de l'allemand par Marie-France Rouelle et Gudula Gombert, Paris, Éditions Dervy, 296 p.
- STEINER, Rudolf (1997c), *Philosophie et Anthroposophie*, 8 textes rédigés entre 1904 et 1917, traduction de Georges Ducommun, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 213 p.
- STEINER, Rudolf (1997d), *The Roots of Education*, Great Barrington, Anthroposophic Press, 96 p.
- STEINER, Rudolf (1998a), *L'Art éducatif, l'imagination créatrice dans l'enseignement*, 9 conférences publiques faites dans des villes différentes entre le 25 mars 1923 et le 30 août 1924, traduction française, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 268 p.
- STEINER, Rudolf (1998b), *L'avenir sera-t-il social?* 5 conférences traduites de l'allemand, Paris, Triades, 223 p.
- STEINER, Rudolf (1998c), *Les deux voies de la clairvoyance*, 6 conférences traduites de l'allemand, Paris, Triades, 184 p.
- STEINER, Rudolf (1998d), *Les lignes directrices de l'anthroposophie, le chemin de connaissance de l'anthroposophie, le Mystère de Michaël*, traduit de l'allemand par Geneviève Bideau et Paul-Henri Bideau, Montesson, Éditions Novalis, 279 p.
- STEINER, Rudolf (1999), *Pédagogie et connaissance de l'homme*, 8 conférences faites aux professeurs de l'école Waldorf, Stuttgart 12 au 19 juin 1921, traduction de Mireille Delacroix, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 2^e édition, 173 p.
- STEINER, Rudolf (2000a), *Les degrés de la connaissance supérieure*, Préface et postface de Marie Steiner, Traduction Laetitia Lescourret, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 117 p.
- STEINER, Rudolf (2000b), *Méthode et pratique de l'art de l'éducation*, 14 conférences faites Stuttgart du 21 août au 5 septembre 1919, 3^e édition revue, Traduction de Henriette Bideau, Paris, Triades, 234 p.

- STEINER, Rudolf (2000c), *Une théorie de la connaissance chez Goethe*, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 160 p.
- STEINER, Rudolf (2001), *Vers un renouveau de la pédagogie par la science de l'esprit*, 14 conférences faites à Bâle du 20 avril au 11 mai 1920 pour des instituteurs de l'école publique, traduction de Thomas Letouzé, Paris, Triades, 365 p.
- STEINER, Rudolf (2002), *Goethe, le Galilée de la science du vivant*, Montesson, Éditions Novalis, 325 p.
- STEINER, Rudolf (2003a), *Hasard, nécessité et providence*, huit conférences faites à Dornach du 23 août au 6 septembre 1915. Traduction : conférences 1 et 2 : Anne Rocher, conférences 3 à 8 : Jean-Marie Jenni, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 184 p.
- STEINER, Rudolf (2003b), *Liberté et Nécessité dans l'homme et dans l'univers*, 5 conférences faites à Berlin du 25 janvier au 8 février 1916, traduction de l'allemand par Geneviève Bideau, Montesson, Éditions Novalis, 131 p.
- STEINER, Rudolf (2004a), *A Modern Art of Education*, Lectures presented in Ilkley, Yorkshire, august 5-17, 1923, Great Barrington, Anthroposophic Press, 243 p.
- STEINER, Rudolf (2004b), *Human Values in Education*, 10 Lectures in Arnheim, Holland, July 17-24, 1924, Great Barrington, Anthroposophic Press, 210 p.
- STEINER, Rudolf (2004c), *La nature humaine, fondement de la pédagogie*, Titre original *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, (Anthropologie générale), 14 conférences faites à Stuttgart du 21 août au 5 septembre 1919 à l'occasion de la fondation de l'École Waldorf, traduction de Raymond Burlotte, Paris, Triades, 5^e édition, 270 p.
- STEINER, Rudolf (2005), *Conseils, Réunions avec les professeurs de l'école Waldorf de Stuttgart, Tome 1 1919-1921*, traduction de Benoit Journiac, Paris, Fédération des Écoles STEINER-Waldorf en France, 377 p.
- STEINER, Rudolf (2005a), *L'âme animale*, 5 conférences traduites de l'allemand par Raymond Burlotte, Paris, Triades, 174 p.
- STEINER, Rudolf (2007a), *Entretiens de séminaire, plan scolaire*, quinze entretiens de séminaire et trois conférences faites à Stuttgart du 21 août au 6 septembre 1919, traduction revue, corrigée et complétée par Jean-Marie Jenni, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 256 p.
- STEINER, Rudolf (2007b), *Rudolf Steiner à l'école Waldorf, Conférences et allocutions pour les enfants, les parents et les enseignants de l'école Waldorf de Stuttgart 1914-1924*, 6 conférences faites à Dornach du 9 au 17 août 1919, traduction de l'allemand par Vincent Choissnel, Montesson, Éditions Novalis, 259 p.
- STEINER, Rudolf (2008a), *Anthroposophie, un fragment*, Paris, Triades, 143 p.
- STEINER, Rudolf (2008b), *L'Éducation de l'enfant*, un choix de conférences et d'écrits, 2^e édition, Triades, 178 p.
- STEINER, Rudolf (2009a), *L'Art, entre sensible et suprasensible, fondements d'une esthétique nouvelle*, 8 conférences faites entre 1888 et 1921, traduction de Marcel Altmeyer, Henriette Bideau et Jean-Pierre Ablard, Laboissière en Thelle, Triades, 189 p.
- STEINER, Rudolf (2009b), *Le cœur éthérique et les six exercices*, avec des apports de Athys Floride et Maurice Le Guerrannic, Basel Suisse, Triskel, 196 p.
- STEINER, Rudolf (2009c), *Méditations pour la vie quotidienne*, textes choisis et présentés par Taja Gut, traductions de Gudula Gombert et Raymond Burlotte, Laboissière en Thelle, Triades, 134 p.
- STEINER, Rudolf (2010), *Histoire de l'humanité, conceptions du monde dans les diverses cultures*, 17 conférences faites aux ouvriers du Goetheanum à Dornach du 1^{er} mars au 25 juin 1924, traduction : Jean-Marie Jenni, 6^e et 7^e conférences : Raymond Burlotte, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 351 p.
- STEINER, Rudolf et Jörgen SMIT (2001), *La méditation*, un choix de conférences et d'écrits, Paris, Triades, 188 p.
- STEINER, Rudolf, M. LALOUX et H. BERTHOLD (2007), *L'énigme des tempéraments*, Paris, Triades, 140 p.
- STENGERS, Isabelle (1995), *L'invention des sciences modernes*, Paris, Flammarion, 211 p.

- STIEGLER, Bernard (2014), « Rétention, sélection, institution et industrialisation de la mémoire et de l'oubli », dans EUSTACHE, Francis, Jean-Gabriel GANASCIA, Robert JAFFARD, Denis PESCHANSKI et Bernard STIEGLER (2014), *Mémoire et oubli*, préface de Pierre Sinuex, Paris, Éditions Le Pommier, 159 p., p. 93-113.
- ST-GERMAIN, Pierre (2008), « Petite histoire d'une lutte contre la réforme », dans Comeau, Robert et Josiane Lavallée (sous la direction de) (2008), *Contre la réforme pédagogique*, Montréal, vlb éditeur, p. 15-27.
- STIRNER, Max (1974), *Le faux principe de notre éducation ou l'humanisme et le réalisme*, Paris, Aubier-Montaigne, 182 p.
- STOCKER, Michael (1997), « The Schizophrenia of Modern Ethical Theory » (1976), in Roger Crisp and Michael Slote (eds), *Virtue Ethics*, Oxford University Press, p. 66-78.
- STOCKMEYER, E.A. Karl (1998), *Éléments fondamentaux de la pédagogie Steiner*, Paris, Fédération des Écoles STEINER en France, 347 p.
- STRAUS, Erwin (1989), *Du sens des sens, contribution à l'étude des fondements de la psychologie*, traduit de l'allemand par G. Thines et J.-P. Legrand, ouvrage publié avec le concours du Centre National Des Lettres, Grenoble, Éditions Jérôme Million, 649 p.
- STRUBE, Jürgen (2012), *Pensée clairvoyante et perception du vivant*, traduction de Thomas Letouzé, La Boissière en Thelle, Triades, 197 p.
- TAYLOR, Charles (1992), *Grandeur et misère de la modernité*, traduit de l'anglais par Charlotte Melançon, l'Essentiel Bellarmin, 150 p.
- TAYLOR, Charles (1998), *Les sources du Moi, la formation de l'identité moderne*, traduit de l'anglais par Charlotte Melançon, Montréal, Boréal, 712 p.
- TAYLOR, Charles (2011), *L'Âge séculier*, traduit de l'anglais par Patrick Savidan, Montréal, Boréal, 1340 p.
- TEODORANI, Massimo (2011), *David Bohm, la physique de l'infini*, collection « Science et Connaissance, Cesena, Macro Éditions, 129 p.
- TESTU, François (2000), *Chronopsychologie et rythmes scolaires*, Préface du Pr Paul Fraise, Paris Masson, 133 p.
- TIERCELIN, Claudine (2006), « Induction », dans Dominique Lecourt (dir.), *Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences*, secrétaire de rédaction Thomas Bourgeois, ouvrage publié avec le concours du Centre National du Livre, Paris, Quadrige/PUF, p. 596-601.
- TOCQUEVILLE, Alexis de (1981), *De la démocratie en Amérique II*, Paris, GF Flammarion, 414 p.
- TOURAINÉ, Alain (1995), « La formation du sujet » dans François Dubet et Michel Wieviorka (ed), *Penser le sujet avec Alain Touraine*, collections : Colloque de Cerisy, Paris, Fayard, p. 21-45.
- TRIEST, Vincent (2000), *Plus est en l'homme. Le personnalisme vécu comme humanisme radical*, Collection Philosophie & Politique no.6, Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt/M, New York, Oxford, Wien, P.I.E.-Peter Lang, 213 p.
- VAILLANCOURT, Guylaine (2005), *Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*, coll : de l'Hôpital Sainte-Justine pour les parents, Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 175 p.
- VAN PEURSEN, C.A. (1979), *Le corps — l'âme — l'esprit, introduction à une anthropologie phénoménologique*, La Haye — Boston — Londres, Martinus Nijhoff Publishers, 174 p.
- VARGAS LLOSA, Mario (2015), *La civilisation du spectacle*, essai, traduit de l'espagnol par Albert Bensoussan, Paris, Gallimard, 227 p.
- VÉDRINE, Hélène (2000), *Le sujet éclaté*, Paris, Librairie générale française, 188 p.
- VERHULST, Jos (2007), *L'Homme, premier-né de l'Évolution, dynamique du développement chez l'homme et les animaux*, traduction de René Wisser, Paris, Aethera, 405 p.
- VERMEIL, Guy (1976), *La fatigue à l'école*, Préface de Robert Debre, coll : Science de l'éducation sous la direction de Daniel Zimmermann, Paris, Éditions du Seuil, 242 p.
- VEYNE, Paul (1971), *Comment on écrit l'histoire, suivi de Foucault révolutionne l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, 122 p.
- VEYNE, Paul (1987), *Sur l'individu*, Paul Veyne, Jean-Pierre Vernant, Louis Dumont, Paul Ricœur, Françoise Dolto, Francisco Varela, Gérard Percheron au colloque de Royaumont, Paris, Éditions du Seuil, 122 p.

- VOIZARD, Alain (2006), « Méthode », dans Dominique Lecourt (dir.), *Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences*, secrétaire de rédaction Thomas Bourgeois, ouvrage publié avec le concours du Centre National du Livre, Paris, Quadrige/PUF, p. 741-746.
- VON PLATO, Bodo (2012), *Le Courage de la Liberté. Vivre l'anthroposophie aujourd'hui*, traduction de Louis Defèche, Laboissière en Thelle, Triades-poche, 112 p.
- WEIGAND, Gabriele et Remi HESS (2007), *La relation pédagogique*, collection : Éducation Anthropos, Paris, Economica, 290 p.
- WEIL, Éric (1996), *Philosophie politique*, Paris, Vrin, 261 p.
- WIECHERT, Christof (2006a), « Méditation et formation de la communauté », p. 108-113.
- (2006b), « Les deux méditations des professeurs et la relation aux élèves », p. 114-116.
- (2006c), « Les sept vertus de l'art de l'éducation », p. 117-119.
- (2006d), « Conseils pour le quotidien scolaire », p. 120-123.
- (2006e), « Le professeur et sa classe : un parcours de quelle durée? », p. 124-126.
- (2006f), « Observation d'enfants en conseil des professeurs », p. 136-140 dans Glöckler, Michaela, Stefan Langhammer et Christof Wiechert (2006), *La santé par l'éducation, un défi aux pédagogues, médecins et parents*, Persephone Actes du Congrès, Dornach, Sections médicale et pédagogique du Goetheanum, 240p.
- WIECHERT, Christof (2015), *Les écoles Waldorf, une introduction*, traduction de Benoit Journiac, Paris, Triades poche, 134 p.
- WILSON, Frank R. (1998), *The Hand, How Its Use Shapes the Brain, Language, and Human Culture*, New York, Vintage Books, 397 p.
- WIRTHNER, Martine et Madeleine ZULAUF (éditrices) (2002), *À la recherche du développement musical*, préface de Françoise Regnard, Paris, L'Harmattan, 352 p.
- YOUNG-BRUEHL, Elisabeth (1986), *Hannah Arendt*, Préface de Olivier Mongin, Traduit de l'américain par Joël Roman et Étienne Tassin, traduction revue par Viviane Guini, Publié avec le concours du Centre National des Lettres, Paris, éditions anthropos, 717 p.
- ZAJONC, Arthur (1993), *Catching the Light, The Entwined history of Light and Mind*, New York Oxford, Oxford University Press, 388 p.
- ZAJONCajonc, Arthur (2012), *La méditation, une recherche contemplative*, traduit de l'américain par Pascal Lenormand, Préface de Michel Bitbol, Paris, Triades, 291 p.
- ZENATTI, Arlette (sous la direction de) (1994), *Psychologie de la musique*, par Michèle Castellengo, Diana Deutsch, W. Jay Dowling, Maria Manturzewska, Jean-Pierre Mialaret, Helga De La Motte-Haber, Jean-Claude Risset, Séverine Samson, Rosamund Shuter-Dyson, Robert Zatorre, Arlette Zenatti, coll. : Psychologie d'aujourd'hui, dirigée par Paul Fraisse, Paris, Presses Universitaires de France, 391 p.
- ZIELINSKI, Agata (2002), « Volonté et passivité à l'école de la phénoménologie », dans Philippe Saltel (dir.), *La volonté*, collection : Philo dirigée par Jean-Pierre Zarader, Paris, Ellipses, p. 263-272.
- ZIMMERMAN, Heinz (1998), *Parler, écouter, comprendre, l'entretien, archétype d'un art social*, Chatou, Les Trois Arches, 107 p.
- ZUMMO, Raphaël (2011), *Métamorphose du regard, l'intuition intellectuelle du type dans la morphologie goethéenne*, mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en philosophie pour l'obtention du grade de Maître es arts (M.A.), Faculté de Philosophie de l'Université Laval, Québec, 130 p.
- ZWIRN, Hervé (2000), *Les limites de la connaissance*, Paris, Éditions Odile Jacob, 381 p.

Périodiques

- « L'éducation au-delà de la réforme », *Possibles*, vol. 30, nos 1-2, Hiver-printemps 2006.
- « L'état des lieux en éducation au Québec, la nouvelle guerre des éteignoirs », *Revue Argument*, vol. 9, no 1, automne 2006/hiver 2007.
- BATEJAT, D., D. LAARDE, Y. NAVELET et M. BINDER (1999), « Évaluation de la capacité d'attention chez 10 000 enfants scolarisés âgés de 8 à 11 ans », *Archives de Pédiatrie*, vol. 6, Issue 4, p. 406-415.
- BEGLEY, Ann Marie (2006), « Facilitating the development of moral insight in practice : teaching ethics and teaching virtue », in *Nursing Philosophy*, 7, p. 257-265.
- BERTIN, Éric et coll. (2011), « Les complexités : point de vue d'un institut des systèmes complexes », *Hermès, La Revue*, 2011/2, no 60, p. 145-150.
- BESSETTE, Lise et Gérald BOUTIN (2010), « Impact de la "nouvelle" gouvernance sur la gestion des établissements d'enseignement », *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, no 4, 2010, p. 49-59.
- BOUTIN, Gérald (2006), « De la réforme de l'éducation au "renouveau pédagogique" : un parcours chaotique et inquiétant », *Revue Argument, Politique, société, histoire*, dossier : L'éducation à la dérive, vol. 9, no 1, automne 2006/hiver 2007, p. 49-61.
- BURLOTTE, Raymond (1990), « Crise de l'École et adolescence », *Triades, Revue anthroposophique trimestrielle*, 38^e année, hiver 1990, p. 101-105.
- CAPEK, Milic (1968), « La deuxième révolution scientifique », *Diogène*, juillet/septembre 1968, p. 122-141.
- CAPEK, Milic (1983), « Temps-espace plutôt qu'espace-temps », *Diogène*, juillet 1983, p. 31-49.
- CHEVRIER, Marc (2006), « Le complexe pédagogo-ministériel », *Revue Argument, Politique, société, histoire*, dossier : L'éducation à la dérive, vol. 9, no 1, automne 2006/hiver 2007, p. 21-34.
- CHRÉTIEN, Jean-Louis (philosophe, Université Paris IV) (2002), « Éloge de l'humilité. Une patiente aventure », *La Croix*, Forum, 26 avril 2002, p. 22.
- CONN HENRY, Richard (2005), « The mental Universe », *Nature*, vol. 436/7, July 2005, p. 29.
- CYRULNIK, Boris (2006), « Les mémoires » conférence d'ouverture du XXVII^e Congrès de l'APLIUT, le 1^{er} juin 2005, transcription : Elizabeth Druesne; Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, *Cahiers de l'Aplut*, vol. XXV, no 2/2006, Mémoire et mémorisation dans l'apprentissage des langues, p. 9-16.
- CYRULNIK, Boris (2011), « Rien n'est plus simple qu'une pensée complexe », *Hermès, La Revue*, 2011/2, no 60, p. 39-42.
- DACUNHA-CASTELLE, Didier (2011), « Les intuitions logiques d'Edgar Morin », *Hermès, La Revue*, 2011/2, no 60, p. 33-38.
- DES RIVIÈRES, Paule (1998), « L'usage du Ritalin ne cesse de croître », *Le Devoir*, jeudi 28 mai 1998, p. A1.
- FLECK, Ludwik (2010), « Problèmes de théorie de sciences », *Archives de Philosophie*, 2010/4, Tome 73, p. 585-600.
- FONTAINE, Philippe (2008), « Qu'est-ce que la science? De la philosophie à la science : les origines de la rationalité moderne », *Recherche en soins infirmiers*, 2008/1, no 92, p. 6-19.
- GAUTHIER, Clermont, Steve BISSONNETTE et Mario RICHARD (2009), « Réussite scolaire et réformes éducatives », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2 (numéro spécial), p. 1-15.
- GAUVIN, Bernard et Stéphane THELLEN (2006), « Contre l'apologie du nouveau ou de l'ancien, poser autrement le débat sur l'avenir de l'éducation », *Possibles*, vol. 30, no 1-2, hiver/printemps, p. 203-224.
- GIROUX, Aline (2006), « La liberté universitaire, une tâche à reprendre », *Revue Argument, Politique, société, histoire*, dossier : L'éducation à la dérive, vol. 9, no 1, automne 2006/hiver 2007, p. 98-108.
- GOULD, Jean (1999), « Des bons pères aux experts : modernisation des institutions scolaires au Canada français, 1940-1964 », *Société*, no 20-21, été 1999.

- HERTZMAN, Clyde, Jean CLINTON et Andrew LINK, « Les mesures, en appui au développement de la petite enfance », *Paediatrics & Child Health* (1205-7088), Déc. 2011, vol. 16 Issue 10, p. 658-660.
- JAFFRO L. (2007), « Les objets de l'éducation : quelle ontologie? », *Revue de Métaphysique et de Morale*, 2007/4, no 56, p. 429-448.
- LAFONTAINE, Céline (2014), « Le corps cybernétique de la bioéconomie », *Hermès, La Revue*, 2014/1, no 68, p. 31-35.
- LA BRETON, David (2014), « Le corps entre significations et informations », *Hermès, La Revue*, 2014/1, no 68, p. 21-30.
- LETONTURIER, Éric (2011), « Réseau, communication et complexité », *Hermès, La Revue*, 2011/2, no 60, p. 105-110.
- MAILLARD, Rémi (2010), « Génération Ritalin », *Protégez-vous*, sept. 2010, p. 30-34.
- MONTAUX, Jacques (2001), « Dossier pédagogie : Un regard sur l'enfant qui ouvre l'avenir », dans *L'Esprit du temps, revue anthroposophique trimestrielle*, no 37, printemps 2001, p. 88-102.
- MONZÉE, Joel, PhD (2014a), « L'échec social de "la solution Ritalin" », *Actualité Médicale* 35/6 (23 avril 2014) p. 29-30.
- MONZÉE, Joel, PhD (2014 b), « Des pistes à explorer », *Actualité Médicale* 35/6 (23 avril 2014) p. 30.
- MOREEL, Jean-François, « Le darwinisme n'est pas une théorie scientifique », *Nexus*, no 64, septembre-octobre 2009.
- PAPIN, Fabienne (2013), « Le diagnostic de TDAH chez l'enfant », *Actualité Médicale*, 34/3 (Mar 27 2013) p. 42-46.
- PAGÉ, Lorraine, et Luc Savard, « violence à l'école et élèves en difficulté : les enseignants manquent de moyens », *Le Devoir*, mercredi 17 juin 1998, p. A9.
- PENA-VEGA, Alfredo (2011), « L'émergence d'un nouveau mode de pensée », *Hermès, La Revue*, 2011/2, no 60, p. 86-92.
- PERCHERON, Gérard (1986), « Un gourmand idéologique de la science : la neurobiologie », *Esprit*, no 7, 01/07/1986, p. 61-73.
- PERREAULT, Denyse (1998), « Calmer les hyperactifs sans les assommer », *Le Devoir*, 24 février 1998, p. B1.
- PERRIAULT, Jacques et coll. (2011), « L'exercice de la pensée complexe permet l'intelligence des systèmes complexes », *Hermès, La Revue*, 2011/2, no 60, p. 157-163.
- PUNZO, Vincent A. (1996), « After Kohlberg : virtue ethics and the recovery of the moral self », in *Philosophical Psychology*, vol. 9, no. 1, p. 12.
- RAJCZI, Alexander (2004), « Why are there no Expert Teachers of Virtue? », in *Educational Theory*, Fall 2003, vol. 53, no. 4, p. 389-400.
- TEHAMI, Amine (2006), « Éloge du relativisme mou », *Possibles*, vol. 30, no 1-2, Hiver-printemps, p. 185-202.
- TEICHMANN, Frank (2002), « La philosophie de la liberté livre d'exercice et de formation », dans *L'Esprit du temps, revue anthroposophique trimestrielle*, no 41, printemps 2002, p. 38-59.
- TOUITOU, Y. (1999), « À propos des rythmes de vie chez l'enfant », *Archives pédiatriques*, Vol. 6 Suppl. 2, p. 289-291
- WAGNER COOK, Susan and Susan GOLDIN-MEADOW (2006), « The Role of Gesture in Learning : Do Children Use Their Hands to Change Their Minds? », *Journal of Cognition and Development*, 7(2), p. 211-232
- WOLFF, Francis (2012), « Animaux ou humains? », *Critique*, 2012/10, no 785, p. 894-906.
- WOLFF, Francis (2012), « L'homme n'est pas un animal comme les autres », *Études*, 2012/11, t. 417, p. 485-495.
- WOLFF, Francis (2014), « "Résister à la réduction" Entretien », *Hermès, La Revue*, 2014/1, no 68, p. 177-182.

ZOYA, Leonardo Rodríguez et Roggero PASCAL (2011), « Sur le lien entre pensée et systèmes complexes », *Hermès, La Revue*, 2011/2, no 60, p. 151-156.

Ressources électroniques

ADELL, Nicolas (2015), « Introduction : La part de la main. Des rapports entre la main et l'esprit en anthropologie », *Ethnographiques.org*, Numéro 31 — La part de la main [en ligne] : <http://www.ethnographiques.org/2015/Adell> — consulté le 2.01.2016

AÏT, Abdelmalek Ali (2004), « Edgar Morin, sociologue et théoricien de la complexité : » des cultures nationales à la civilisation européenne, *Sociétés*, 2004/4, no 86, p. 99-99. DOI : 10.3917/soc.086.009

ALTERESCO, Tamara (2016), *Trisomie 21 : lorsque des parents doivent se défendre contre l'avortement*, publié le lundi 30 mai 2016. <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2016/05/30/003-depistage-trisomie-21-choix.shtml>.

ANDLER, Daniel (2014), « Cognitives Sciences », *Encycopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 26 mai 2014. <URL://www.universalis-edu.com/encycopedie/sciences-cognitives/>.

ARISTOTE (1922), *Poétique*, texte et commentaires en unicode (le 12 mai 2006), traduction Ch. Emile Ruelle, coll : « chefs-d'œuvre de la littérature grecque », Librairie Garnier Frères, œuvre numérisée par J.P. Murcia, <http://www.remacl.org/bloodwolf/philosophes/Aristote/poetiquefr.htm>.

ARISTOTE (2014), *Éthique à Nicomaque*, traduction (1959) J. Tricot, Éditions Les Échos du Maquis, v. : 1,0, janvier 2014 [en ligne] : http://echosdumaquis.com/Accueil/Textes_%28A-Z%29_files/Éthique%20à%20Nicomaque.pdf.

ATLAN, Henri (2003), « Gène », *M/S : médecine sciences*, vol.19, no. 4, 2003, p. 390. URI : <http://id.erudit.org/iderudit/006481ar>

BAILLARGEON, Normand (2013), « Prise de Tête : Pédagogie Waldorf et politiques publiques », *Voir*, 8 mai 2013 : <https://voir.ca/chroniques/prise-de-tete/2013/05/08/pedagogie-waldorf-et-politiques-publiques/>.

BESNIER, Jean-Michel (2013), « D'un désir mortifère d'immortalité. À propos du transhumanisme », *Cités*, 2013/3, no 55, p. 13-23. DOI : 10.3917/cite.055.0013.

BIESTA, Gert (2012), « The future of teacher education : Evidence, competence or wisdom? », *Research on STEINER Education*, vol. 3, no 1, July 2012, p 8-21, hosted at www.rosejournal.com.

BIMBENET, Étienne (2014), « Penser l'humanisation, Le darwinisme sera-t-il notre dernier grand mouvement philosophique? *Le Débat*, 2014/3, no 180, p. 45-55. DOI : 10.3917/deba.180.0045

BIMBENET, Étienne et Sommer CHRISTIAN (2014), « Les métaphores de l'humain, L'anthropologie de Hans Blumenberg », *Le Débat*, 2014/3, no 180, p. 89-97. DOI : 10.3917/deba.180.0089

BOUTOT, Alain (2013), « Sciences – Science et philosophie », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 20 novembre 2013. URL : <http://www.universalis-edu.co./encycopedie/sciences-science-et-philosophie/>

BRÉMONDY, François (2007), « Ruyer et la physique quantique ou “le cadeau royal de la physique contemporaine à la philosophie” », *Les Études philosophiques*, 2007/1, no 80, p. 39-62. DOI : 10.3917/leph.071.0039.

BRITO, Emilio (1986), « La mort de Dieu selon Hegel. L'interprétation d'Eberhard Jüngel », dans *Revue théologique de Louvain*, 17^e année, fasc. 3, 1986, pp. 293-308, DOI : 10.3406/thlou.1986.2192.

BROCHU, Michèle (2016), « Survivre au décès par suicide de son enfant : Michèle Brochu témoigne », *U de M Nouvelles*, Lundi 1^{er} février 2016, <http://nouvelles.umontreal.ca/campus/communaute-udem/20160201-survivre-au-deces-par-suicide-de-son-enfant-le-temoignage-de-la-professeure-michele-brochu.html>.

BRODEUR, Monique, Chantal OUELLET, Maryse PEREAULT, Alain DESROCHERS (2011), « Journée internationale de l'alphabétisation – L'analphabétisme crée l'obligation d'agir », dans *Le Devoir*, 9 septembre 2011, <http://www.ledevoir.com/societe/education/330964/journee-internationale-de-l-alphabetisation-l-analphabetisme-cree-l-obligation-d-agir>.

- CANGUILHEM, Georges (2015), « Vie », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 3 novembre 2015. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/vie/>
- CASGRAIN, Yves (1998), *Les catholiques devant les sectes, le Nouvel Âge et les Nouvelles Religions – Dernière partie*, conférence prononcée à Granby le 29 novembre 1998. <https://lantisectaire.wordpress.com/category/sectarisme/page/2/>
- CASGRAIN, Yves (2013a), *Le Christ anthroposophique dans la pédagogie Waldorf*, 20 février 2013, <https://lantisectaire.wordpress.com/category/education/page/2/>.
- CASGRAIN, Yves (2013b), *Le ministère de l'éducation surveille (encore!) les Écoles Waldorf*, 25 avril 2013 : <https://lantisectaire.wordpress.com/category/education/>.
- CERCLET, Denis (2014), « Marcel Jousse : à la croisée de l'anthropologie et des neurosciences, le rythme des corps », *Parcours anthropologiques* [en ligne], 9/2014, mis en ligne le 30 septembre 2014. Consulté le 1er octobre 2014. URL : <http://pa.revues.org/310>.
- CSEPREGI, Gábor (1992), « Sur la signification actuelle de l'éducation musicale selon Kodály », *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, T. 34, Fasc. 1/2, p. 153-165, published by Akadémiai Kiadó. URL : <http://www.jstor.org/stable/902365>.
- CHARLOT, Bernard (2001), *Texte présenté au Forum Social Mondial par le Forum Mondial sur l'Éducation*. URL : http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_07/i_07_s/i_07_s_tra/lien_forum_education.html
- CHAUVIER, Stephane (2008), « Volitions et auto-affection » *Philosophiques*, vol. 35, no 1, p. 119-125. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/018241ar>.
- CHEVRIER, Marc (2009), « Les promesses cachées de la francophonie », *Encyclopédie de la Francophonie de l'Agora*. URL : http://agora-2.org/francophonie.nsf/Documents/Ecole--Les_promesses_contestees_de_la_pedagogie_en_Francophonie_par_Marc_Chevrier.
- CHEVRIER, Marc (2012), « Le chantier abandonné de 1964 : les onze propositions de Daniel Johnson (père) sur l'éducation », *L'Encyclopédie de l'Agora*. URL : http://agora.qc.ca/documents/johnson_pere--le_chantier_abandonne_de_1964_les_onze_propositions_de_par_marc_chevrier.
- CLASS, Nicolas (2005), « Goethe et la méthode de la science », *Astériorion* [en ligne], 3/2005, mis en ligne le 15 septembre 2005, consulté le 13 octobre 2012. URL : <http://asteron.revues.org/413>
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1963), *Rapport Parent, rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Deuxième partie ou Tome I, *Les structures supérieures du système scolaire*. URL : http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_1/rapport_parent%20vol_1.pdf.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1964), *Rapport Parent, rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Deuxième partie ou Tome II, *Les structures pédagogiques du système scolaire, A. Les structures et les niveaux d'enseignement*. URL : http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/rapport_parent_vol_2.pdf
- CONDON, William S. and Louis W. SANDER (1974), « Neonate Movement Is Synchronized with Adult Speech : Interactional Participation and Language Acquisition », *Science*, New Series, vol. 183, no. 4120 (Jan. 11, 1974), pp. 99-101, Published by : American Association for the Advancement of Science, Stable URL : <http://www.jstor.org/stable/1737264>
- CORNILLOT, Pierre (2009), « Problématisation de la santé », *Revue française de psychosomatique*, 2009/2, no. 36, p. 101-114. DOI 10.3917/rfps.036.0101
- CYRULNIK, Boris (2013a), « Nous avons façonné le monde qui façonne nos enfants », Congrès tenu les 17-19 octobre 2013 à la Cité des sciences de Paris sur le thème : *Enfants Mut@ns? Révolution numérique et variations de l'enfance*, organisé par l'Association francophone de Psychologie et Psychopathologie de l'Enfant et l'Adolescent. Fichier audio : <http://apea.org/media/2013/10/nous-avons-faconne-le-monde-qui-faconne-nos-enfant/>

- CYRULNIK, Boris (2013b), entrevue accordée à Marie-Odile Monchicourt de France Info, « Nos enfants sont-ils des mutans », <http://www.franceinfo.fr/emission/histoire-d-homme/2013-2014/nos-enfants-sont-ils-des-mutants-11-10-2013-08-20>.
- CYRULNIK, Boris (2015), « Peu d'enseignants ont conscience de leur impact affectif sur les enfants », dans *VNI Vousnousils le-mag de l'éducation*, 8 juin 2015 : <http://www.vousnousils.fr/2015/06/08/boris-cyrulnik-peu-d-enseignants-ont-conscience-de-leur-impact-affectif-sur-les-enfants-570393>.
- DANIEL, Marie-France (2008), « Chapitre 2 Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications », dans Claudine Leleux, *La philosophie pour enfants*, coll : Pédagogies en développement, Paris, De Boeck Supérieur, p. 25-45. DOI : 10.3917/dbu.leleu.2008.01.0025
- DA VEIGA, Marcelo (2013), « Rudolf Steiner's anthroposophy – spiritual path of science? », *ROSE (Research on Steiner Education)*, vol. 3, no 1, p. 126-131, March 2013, hosted at WWW.rosejournal.com
- DECHAMPS, Maïder (2015), « Allocation universelle : la Finlande fait le test », *Moustique*, 24/06/2015, <http://www.moustique.be/13085/allocation-universelle-la-finlande-fait-le-test>.
- DELSART, Didier (2015), « L'enseignement magistral dans les catacombes », *Le Huffington Post Québec*, 13 juillet 2015. URL : http://quebec.huffingtonpost.ca/didier-delsart/enseignement-magistral-traditionnel-enseigner-pedagogie_b_7758688.html?ir=Canada%20Quebec.
- DE MEULEMEESTER, Jean-Luc (2003), « Éducation & “capital humain” », *revue Agone*, 29 — 30/2003, mis en ligne le 12 novembre 2008. URL : <http://revueagone.revues.org/340>.
- DESCOLA, Philippe (2001), « Par-delà la nature et la culture », *Le Débat*, 2001/2, no 114, p. 86-101. DOI : 10.3917/deba.114.0086
- DEVÈS, Maud H. (2013), « La science pour arbitre? », *Topique*, 2013/3, no 124, p. 207-217. DOI : 10.3917/top.124.0207
- DIRAKIS, Alexis (2014), « Pensée de l'être, pensée de l'homme », L'anthropologie de Peter Sloterdijk, *Le Débat*, 2014/3, no 180, p. 98-111. DOI : 10.3917/deba.180.0098
- DIRECTORY of Waldorf and Rudolf Steiner Schools and teacher training center worldwide (2015), *Waldorf World list*, Hague Circle International forum for Steiner/Waldorf Education, Bund der Freien Waldorfschulen, Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf.
- DOUGLAS (Institut universitaire en santé mentale) (2013), *Troubles de l'alimentation : causes et symptômes*, mis à jour les 25 juillet 2013, Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de l'Ouest-de-l'Île-de-Montréal, Québec : <http://www.douglas.qc.ca/info/troubles-alimentation>.
- DUFRESNE, Jacques (2011), « Une vie pour l'enfant », *L'Encyclopédie de l'Agora*. URL : http://agora.qc.ca/documents/suicide--une_vie_pour_lenfant_par_jacques_dufresne.
- DUFRESNE, Jacques (2012), « L'impasse consensuelle », *L'Encyclopédie de l'Agora*. URL : http://agora.qc.ca/documents/education--l'impasse_consensuelle_par_jacques_dufresne.
- DUFRESNE, Jacques (2013), « Longue vie à Angelina, mort aux brevets sur ses gènes », *HomoVivens*. http://encyclopedie.homovivens.org/documents/longue_vie_a_angelina_mort_aux_brevets_sur_ses_genes.
- DUFRESNE, Jacques (2016), « Paideia, la formation de l'homme québécois », Un hommage à Benoit Lacroix mort le 2 mars 2016, *L'Encyclopédie de l'Agora*. URL : http://agora.qc.ca/documents/paideia_la_formation_de_lhomme_quebecois.
- DUPUY, Jean-Pierre (2013), « Le lien obscur entre les sciences cognitives et l'anti-humanisme », *Cités*, 2013/4, no 56, p. 103-117. DOI : 10.3917/cite.056.0103.
- EBERHARDT Pia, Blair REDLIN et Cécile TOUBEAU (2014), *Marchander la démocratie, en quoi les règles de protection des investisseurs de l'AEÉCG menacent-elles le bien public au Canada et dans l'Union Européenne?* Éditeur : Scott Harris, 23 p. URL : <http://corporateurope.org/sites/default/files/marchander-la-democratie.pdf>.
- ENGEL, Pascal (2013), « Pensée », *Encycopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 27 mars 2013. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/pensee/>

- ENGEL, Pascal (2014), « Expérience », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 5 février 2014. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/experience/>
- EY, Henri (2013), « Conscience », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne] consulté le 27 mars 2013. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/conscience/>
- FÉDÉRATION DES ÉCOLES STEINER-WALDORF EN FRANCE, « Les écoles Steiner-Waldorf blanchies de l'accusation sectaire », *Communiqué de presse de la Fédération*. http://steiner-waldorf.org/archives_actu/010906_cp.html
- FERRY, Jean-Marc (2008), « Chapitre 8. L'importance de l'autoréflexion et de la grammaire. Entretien avec Jean-Marc Ferry (Université Libre de Bruxelles, Belgique) », in Claudine Leleux, *La philosophie pour enfants*, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », p. 151-160. DOI 10.3917/dbu.leleu.2008.01.0151
- FOCILLON, Henri (1934a), *Éloge de la main*, coll : « Les classiques des sciences sociales », dirigée et fondée par Jean-Marie Tremblay, Site web : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html, édition électronique réalisée à partir du texte de Henri Focillon, « Éloge de la main » (1934), in *Vie des formes*, suivi d'*Éloge de la main*, Paris, Presses Universitaires de France, 1943, 7^e édition, 1981, 131p, p. 101-128.
- FOCILLON, Henri (1934b), *Vie des formes*, coll : « Les classiques des sciences sociales », dirigée et fondée par Jean-Marie Tremblay, Site web : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html, édition électronique réalisée à partir du livre *Vie des formes*, suivi d'*Éloge de la main*, Paris, Presses Universitaires de France, 1943, 7^e édition, 1981, 131p, p. 1-100.
- FOESSEL, Michaël, Yves GINGRAS, Jean LADRIÈRE (2013), « Connaissance », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 27 mars 2013. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/connaissance/>
- FRIPPIAT, Laurent (2011), « Chapitre 2. L'amélioration technique de l'être humain : introduction aux différents courants du débat », *Journal International de Bioéthique*, 2011/3, vol. 22, p. 33-50. DOI : 10.3917/jib.222.0033.
- GALLOPIN, Gilberto C. et al. (2001), « La science pour le XXI^e siècle : du contrat social aux fondements scientifiques », *Revue internationale des sciences sociales*, 2001/2, no 168, p. 239-250. DOI : 10.3917/riss.168.0239
- GOFFI, Jean-Yves et Missa Jean-Noël (2011), « Amélioration de l'être humain », *Journal International de Bioéthique*, 2011/3, vol. 22, p. 13-14. DOI : 10.3917/jib.222.0013.
- GOSSELIN, Gérard (2012), « Choix de l'école par les parents : une tendance mondiale », *L'Encyclopédie de l'Agora*. http://agora.qc.ca/documents/ecole--choix_de_lecole_par_les_parents_une_tendance_par_gerard_gosselin
- HELD, Wolfgang, Jonas VON GATHEN et Philipp TOK (2011), « Vivre ensemble sur une planète en danger, Peter Sloterdijk à propos de Rudolf Steiner, Das Goetheanum no 42, 22 octobre 2011, traduit par Daniel Kmieciak et mis en ligne au : www.triarticulation.fr/AtelierTrad
- HOPGOOD, Susan et Fred van Leeuwen (2015), « L'éducation est un bien public, pas un commerce », *Le Devoir*, 21 juillet 2015. URL : <http://www.ledevoir.com/societe/education/445549/l-education-est-un-bien-public-pas-un-commerce>.
- HOTTOIS, Gilbert (2005), « De l'anthropologie à l'anthropotechnique? », *Tumultes* 2005/2 (no. 25), p. 49-64. DOI 10.3917/tumu.025.0049.
- HOUSSET, Emmanuel (2007), « La dramatique de la personne ou l'ipséité comme paradoxe », *Les Études philosophiques*, 2007/2, no 81, p. 215-233. DOI : 10.3917/leph.072.0215.
- HÜTHER, Gerald (2011), *Neurobiologie et éducation : conférence du Prof. Dr. Gerald Hüther* (vostfr), dans le cadre de la zweite Konferenz des Denkwerks Zukunft, Berlin, 15 janvier 2011. <http://www.lessymboles.com/neurobiologie-et-education-conference-du-prof-dr-gerald-huther-vostfr/>
- JOSEPH, Michel (2000), *La philosophie et la pédagogie sociale de Rudolf Steiner, de la théorie de la connaissance steinerienne comme expérience de l'esprit, sa réalisation dans l'anthroposophie, la pédagogie Waldorf et l'art social*, thèse de doctorat en Philosophie, Paris VIII [en ligne] : <http://www.triarticulation.fr/Institut/FG/ArticlesFR/2000-12-001-Thmj.html>
- JOSSET, Raphaël (2006), « La pensée en réseau : nouveaux principes cognitifs pour un devenir posthumain? », *Sociétés* 2006/1 (no 91), p. 135-143. DOI 10.3917/soc.091.0135

- KANT, Emmanuel (1784), *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, traduction faite à partir de l'édition des œuvres complètes de Kant de l'Académie de Berlin (Tome VIII), traduction de Philippe Folliot, coll : « Les classiques des sciences sociales ». Site web : http://uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html.
- KANT, Emmanuel (1785), *Fondements de la métaphysique des mœurs*, traduit de l'allemand en français par Victor Delbos (1862-1916) à partir de l'édition de 1792. Un document produit en version numérique par Philippe Folliot, coll : « Les classiques des sciences sociales ». Site web : <http://classiques.uqac.ca/>.
- KANT, Emmanuel (1853), *Éléments métaphysiques de la doctrine du droit, Qu'est-ce que les lumières?* Paris, Auguste Durand, https://fr.wikisource.org/wiki/Qu'est-ce_que_les_Lumières_%3F.
- KAWAMOTO, Hideo (2011), « L'autopoïèse et l'«individu» en train de se faire », *Revue philosophique de la France et de l'étranger* 2011/3 (Tome 136), p. 347-363. DOI 10.3917/rphi.113.0347
- KECK, Frédéric (2006), « Le point de vue de l'anémisme. À propos de Par-delà nature et culture de Philippe Descola », *Esprit*, 2006/8, août/septembre, p. 30-43. DOI : 10.3917/espri.0608.0030
- KERLAN, Alain (2007), « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne », *Education et sociétés* 2007/1 (no. 19), p. 83-97. DOI 10.3917/es.019.0083
- LACOSTE, Jean (2004) « Avec un regard d'humilité », *Romantisme*, 2004, no 124, Littérature et philosophie mêlées, p. 31-4. DOI : 10.3406/roman.2004.1255, consulté le 8 décembre 2014. URL : /web/revues/home/prescript/article/roman_0048-8593_2004_num_34_124_1255
- LAMONTAGNE, Christian (2006), « Tout se joue avant 6 ans : des preuves », entrevue avec D^{re} Jean M. Clinton, pédopsychiatre, *PasseportSanté.net*, http://www.passeportsante.net/fr/Actualites/Entrevues/Fiche.aspx?doc=clinton_j_20060206.
- LARGEAULT, Jean (2014), « Méthode », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 29 septembre 2014. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/methode/>
- LAROUCHE, Annie (2007) « Le collectif Pas de 0 de conduite et la lutte contre l'approche prédictive de prévention de la délinquance en France : entrevue avec Christine Bellas-Cabane, cofondatrice du Collectif et co-initiatrice de l'appel en réponse à l'expertise INSERM », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 19, no 2, 2007, p. 13-24. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/016047ar>
- LATOURE, Bruno (2003), « Il ne faut plus qu'une science soit ouverte ou fermée », *Rue Descartes*, 2003/3, no 41, p. 66-81. DOI : 10.3917/rdes.041.0066
- LAURIER, Daniel (2008), « Sommes-nous tous des épiphénomènes? » *Philosophiques*, vol. 35, no 1, p. 119-125. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/018239ar>.
- LAVAL, Christian (2002), « L'École saisie par l'utilitarisme », *Cités*, 2002/2, no 10, p. 63-74. DOI : 10.3917/cite.010.0063
- LAVAL, Christian et Louis Weber (coord.) (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial, OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Éditions Syllepse, Nouveaux Regards. URL : http://institut.fsu.fr/IMG/pdf/Le_nouvel_ordre_educatif_mondial.pdf.
- LECHEVALIER, Bianca et Bernard LECHEVALIER (2007), « Aborder la Question de la conscience », dans *Revue française de psychanalyse*, 2007/2, vol. 71, p. 437-454. DOI : 10.3917/rfp.712.0437.
- LELEUX, Claudine (2008), « Chapitre 6. Apprendre à penser dès 5 ans à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman? », dans Claudine Leleux, *La philosophie pour enfants*, coll : Pédagogies en développement, Paris, De Boeck Supérieur, p. 117-129. DOI 10.3917/dbu.leleu.2008.01.0117
- LE NY, Jean-François (2015), « Apprentissage, psychologie », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 2 novembre 2015. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/apprentissage/>
- LEPAGE, Caroline (2015), « Apprendre aux parents à laisser jouer les enfants, une formation est offerte aux adultes par l'UQTR », *Journal de Montréal*, 26 octobre 2015, <http://www.journaldemontreal.com/2015/10/26/apprendre-aux-parents-a-laisser-jouer-les-enfants>
- LESSARD, Claude (2009), « Réponses aux détracteurs de la réforme pédagogique » Ouvrage recensé : Robert Comeau et Josiane Lavallée (dir), *Contre la réforme pédagogique*, Montréal, VLB éditeur, 2008, 313 p. (Partis

pris actuels) par *Recherches sociographiques*, vol. 50, no 3, 2009, p. 571-582. URI : <http://id.erudit.org/iderudit/039067ar> DOI : 10.7202/039067ar.

LIPIETZ, Alain (1990), « Les crises du marxisme : de la théorie sociale au principe d'espérance », intervention au Colloque *Fin du communisme? Actualité du marxisme*, Paris, 17-19 mai, édité par Bidet & Texier, P.U.F., Paris, 1991 (art. 301). URL : <http://lipietz.net/spip.php?article301>.

MAHEU, Françoise S. et Sonia J. LUPIEN (2003), « La mémoire aux prises avec les émotions et le stress : un impact nécessairement dommageable? », *M/S : médecine sciences*, vol. 19, no. 1, 2003, p. 118-124. URI : <http://id.erudit.org/iderudit/000766ar>

MALDINEY, Henri (1979), Cours d'esthétique, autour de l'aquarelle cézannienne, mercredi 24 janvier 1979, Salle des Actes, Faculté de Philosophie, Lyon III. http://www.henri-maldiney.org/sites/default/files/imce/esthetique-cezanne_site.pdf

MAREJKO, Jan (1983) « Les conséquences philosophiques de la formulation du principe d'inertie. Espace euclidien et espace absolu », *Diogène*, juillet 1983, p. 3-30. <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=http://search.proquest.com.ezproxy.usherbrooke.ca/docview/1311685585?accountid=13835>

MARTINEZ-VERDIER, Marie-Louise (2004), « Approches(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis », *Tréma* [en ligne], 23/2004, consulté le 16 février 2015. URL : <http://trema.revues.org/530>.

MARTINEZ, Marie-Louise (2005), « Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines », *Tréma* [en ligne], 24/2005, consulté le 23 février 2015. URL : <http://trema.revues.org/662>

MAUREL, Marie-Christine (2015), « Vitalisme », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 3 novembre 2015. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/vitalisme/>

MELTZOFF, Andrew N. and Jean DECETY (2003), « What Imitation Tells Us about Social Cognition : A Rapprochement between Developmental Psychology and Cognitive Neuroscience », *Philosophical Transactions : Biological Sciences*, vol. 358, no. 1431, Decoding, Imitating and Influencing the Actions of Others. The Mechanisms of Social Interaction (Mar. 29, 2003), pp. 491-500, published by : Royal Society, Stable URL : <http://www.jstor.org/stable/3558128>.

MERCURE, Philippe (2015), « Ritalin : la consommation atteint des records au Québec », *La Presse*, 9 mars 2015. URL : <http://www.lapresse.ca/actualites/sante/201503/08/01-4850438-ritalin-la-consommation-atteint-des-records-au-quebec.php>.

MONOD, Jean-Claude (2014), « Les grands singes, la politique et la parole », *Le Débat*, 2014/3 no 180, p. 70-77. DOI : 10.3917/deba.180.0070

MOREAU, Didier (2007), « L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation? », *Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ère nouvelle* 2007/2, vol. 40, p. 53-76. DOI 10.3917/lsdle.402.0053

MOULOUD, Noël (2016), « Jugement », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 29 février 2016. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/jugement/>.

NANCY, Jean-Luc (2009), « Violente politique », *Lignes* 2009/2, no. 29, p. 65-69. DOI 10.3917/lignes.029.0065

NANCY, Jean-Luc, (2015), *Interroger la politique, interroger le commun*, conférence prononcée le 11 mai 2015 à l'Université de Toulouse, Le Mirail. <http://plus.franceculture.fr/interroger-la-politique-interroger-le-commun-par-jean-luc-nancy>.

NGÔ, Thanh-Lan (2013), « Revue des effets de la méditation de pleine conscience sur la santé mentale et physique et sur ses mécanismes d'action », *Santé mentale au Québec*, vol 38, no. 2, 2013, p. 19-34. URI : <http://id.erudit.org/iderudit/1023988ar>

NOËL, Caroll, G. CHEVALIER et C. TALON-HUGON (2013), « Arts, émotion et Évolution », *Nouvelle revue d'esthétique* 2013/1, no 11, p 109-129. DOI : 10.3917/nre.011.0107

NORMAND, Romuald (2006), « L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, no 1, 2006, p. 53-70. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/013476ar>

- NORMAND, Romuald (2009), « Lessard Claude & Meirieu Philippe (dir.), L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux », *Revue française de pédagogie* [en ligne], 166, janvier/mars 2009. URL : <http://rfp.revues.org/1329>
- NUGIER, A. (2009). « Histoire et grands courants de recherche sur les émotions », *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 8-14. URL : <http://RePS.psychologie-sociale.org>.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS) (1946) *Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé*, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19-22 juin 1946; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 États. 1946; (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948. <http://who.int/about/definition/fr/print.html>
- OXFAM QUÉBEC (2015), « Les 1 % les plus riches posséderont plus que le reste de la population mondiale en 2016 ». URL : https://oxfam.qc.ca/communiqués/2015-01-19_les-1-les-plus-riches-poss-deront-plus-que-le-reste-de-la-population-mondiale.
- PETIT, Jean-Luc (2013), *Ricoeur et la théorie de l'action*, Conférence prononcée au Colloque International du Centenaire Paul Ricoeur, Fonds Ricoeur, Institut Protestant de Théologie, Org. Olivier Abel, le 18 novembre 2013, texte disponible sur le site personnel de Jean-Luc Petit. URL : <http://jeanluc-petit.com/content/2013-1118-conférence-au-colloque-international-du-centenaire-paul-ricoeur-fonds-ricoeur>.
- PERRA, Grégoire, (2011) *L'endoctrinement des élèves à l'Anthroposophie dans les écoles Steiner-Waldorf*, Blog de Grégoire Perra, <https://gregoireperra.wordpress.com/2013/06/10/lendoctrinement-des-eleves-a-lanthroposophie-dans-les-ecoles-steiner-waldorf/>
- PERRA, Grégoire (2013a), *L'apprentissage des sciences dans les écoles Steiner-Waldorf*, Blog de Grégoire Perra, <https://gregoireperra.wordpress.com/2013/06/21/lapprentissage-des-sciences-dans-les-ecoles-steiner-waldorf/>
- PERRA, Grégoire (2013b), *La magistrale défaite des écoles Steiner-Waldorf*, Blog de Grégoire Perra, <https://veritesteiner.wordpress.com/2013/08/23/la-magistrale-defaite-de-la-federation-des-ecoles-steiner-waldorf-2/>
- « Pluton n'est plus une planète », (2006), *Radio-Canada*, <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/Science-Sante/2006/08/24/001-pluton-planete.shtml>
- POIZAT, Jean-Claude (2002) « Éditorial » *Grandeurs et misères de la volonté*, *Le Philosophoir*, 2002/3, no 18, p. 3-10. DOI : 10.3917/phoir.018.0003.
- POMIAN, Krzysztof (2014), « De l'exception humaine », *Le Débat*, 2014/3, no 180, p. 31-44. DOI : 10.3917/deba.180.0031
- POTTIER, Richard (2007), « Regards croisés d'un anthropologue et d'un sociologue sur *Par-delà nature et culture* de Philippe Descola », *Revue française de sociologie*, 2007/4, vol. 48, p. 781-793. DOI : 10.3917/rfs.484.0781
- PROULX, Denise (2004), « Les enfants Ritalin », *Réseau Automne 2004*, Magazine de l'Université du Québec, p. 29-31. URL : http://www.uquebec.ca/mag/mag2004_10/sciences2004_10.html.
- PROULX, Jean (2012), « Des besoins au désir », *L'Encyclopédie de l'Agora*, URL : http://agora.qc.ca/documents/besoin-des_besoins_au_desir_par_jean_proulx.
- PROUST, Joëlle (2008), « Précis de La nature de la volonté », *Philosophiques*, vol. 35, no 1, p. 109-117. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/018238ar>.
- PROUST, Joëlle (2013), « Joëlle Proust, autour de La nature de la volonté », *Entretiens*. [En ligne] <https://dikephilopol.wordpress.com/tag/krystele-appourchaux/>.
- PROUST, Joëlle (2014), « Redéfinir l'humain, Pour une convergence des sciences de l'homme », *Le Débat*, 2014/3, no 180, p. 56-69. DOI : 10.3917/deba.180.0056
- QUÉBEC (Province) (2016a), ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Programme de formation de l'école québécoise – Progression des apprentissages au primaire – Mathématique*, Références, Publication, <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/programme-de-formation-de-lecole-quebecoise-progression-des-apprentissages-au-primaire-math/>

- QUÉBEC (Province) (2016a), ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Progression des apprentissages au primaire, Français, langue d'enseignement, Compétence Écrire des textes variés, Section orthographe d'usage*, http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEms/index.asp?page=conn_ort.
- REBOUL, Olivier (2013), « Sentiment », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 27 mars 2013. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/sentiment/>
- RICHEL, Matt (2011), « A Silicon Valley School That Doesn't Compute », *The New York Times*, oct. 22 2011, http://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html?_r=0.
- RIÇOEUR, Paul (2014), « Volonté », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 2 avril. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/volonte/>
- ROBERT, André D. (2010), « À propos de philosophie et sociologie de l'éducation. Retour sur l'œuvre de Jean-Claude Forquin », *Le Télémaque*, 2010/2, no 38, p. 19-34. DOI : 10.3917/tele.038.0019
- ROBERT, Paul (2006), « L'éducation en Finlande : Les secrets d'une étonnante réussite : Chaque élève est important ». URL : <http://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>
- ROTTERMANN, Michelle (2012), *Comportement sexuel et utilisation du condom chez les 15 à 24 ans en 2003 et en 2009-2010*, Composante du produit n 82-003-X au catalogue de Statistique Canada, Rapports sur la santé, Gouvernement du Canada. <http://www.statcan.gc.ca/pub/82-003-x/2012001/article/11632-fra.htm>.
- ROUX, Martine (2015), « Architecture et enseignement, conseils d'orientation », dans *Esquisse*, vol. 26, no. 3, automne 2015, https://www.oaq.com/esquisses/ecoles/dossier/architecture_et_enseignement.html.
- SAHLBERG, Pasi, (2004) « Teaching and Globalization », *Managing Global Transition* 2.1 (2004) : 65-83. URL=<http://search.proquest.com.ezproxy.usherbrooke.ca/docview/902707207?>
- SAHLBERG, Pasi, (2011) « Lessons From Finland », *The Education* 77.3 (Nov 2011) : 18-24. URL=<http://search.proquest.com.ezproxy.usherbrooke.ca/docview/900869088?>
- SAHLBERG, Pasi (2012), « Entretiens avec Pasi Sahlberg », Propos recueillis par Suzi Vieira, *Books*, no 35, sept 2012, p. 23-25. URL : <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2012/12/Le-Livre-review-2012.pdf>
- SOLER, Léna (2003), « Transformer l'idée de science et l'idéologie liée à la science? », *Rue Descartes*, 2003/3, no 41, p. 30-40. DOI : 10.3917/rdes.041.0030
- SCHOPENHAUER, Arthur (1912), *Le monde comme volonté et comme représentation*, traduit en français par Auguste Burdeau. Paris, Librairie Félix Alcan, 1912, établissement de l'édition numérique et mise en page par Guy Heff & Co, avril 2013, dernière mise à jour 17 mai 2014, www.schopenhauer.fr, 1946 p.
- SCHWAB, Tobias (2010), « Namibie. Les miracles du revenu minimum garanti », *Courrier international*, 28/04/2010, <http://www.courrierinternational.com/article/2010/04/29/les-miracles-du-revenu-minimum-garanti>.
- SCHWARTZ, Élisabeth (1998), « Jean Cavaillès et la "philosophie du concept" », *Philosophia scientiae*, 3, no 1, p. 79-97. URL stable : http://www.numdam.org/item?id=PHSC_1998__3_1_79_0
- SAINT-PIERRE, Céline (2006) « Entre recherche, pratique et politique : le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, une démarche originale », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, no 1, p. 113-131. <http://id.erudit.org/iderudit/013479ar>
- STEINER, Rudolf (1919), « The social future : The Cooperation or the Spiritual, Political and Economic Departments of Life for the building up of a Unified Threefold Social Organism », conférence prononcée le 29 octobre 1919 à Zurich, Schmidt Number : S-3891, *Rudolf Steiner Archives* [en ligne] <http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA/GA0332a/19191029p01.html>
- SPIRA, A, L. SCIPPA, C. BERTHET, C. MEURET, R. BESOZZI, et B. CRAMER (2000), « L'hospitalisme en l'an 2000. Développement psychologique des enfants dans un orphelinat roumain », *La Psychiatrie de l'enfant*, Jan. 1, 2000, vol. 43, no.2, Periodicals Archive Online p. 587-646.
- TADAAKI, Kato, Etsujiro TAKAHASHI, Keiji SAWADA, Noburu KOBAYASHI, Tomio WATANABE ET Takemochi ISHII (1983), « A Computer Analysis of Infant Movements Synchronized with Adult Speech », *Pediatric Research*, no 17, p. 625-628 ; Doi : 10.1203/00006450-198308000-00004.

- THOMAS, Jean-Paul (2014a), « Expérience et expérimentation, sciences », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 29 septembre 2014. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/exoeruebce-et-experimentation-sciences/>
- THOMAS, Jean-Paul (2014 b), « Méthode scientifique », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], consulté le 29 septembre 2014. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/methode-scientifique/>
- TIBON-CORNILLOT, Michel (2003), « En route vers la planète radieuse — déferlement des techniques, insolence philosophique », *Rue Descartes*, 2003/3, no 41, p. 52-63. DOI : 10.3917/rdes.041.0052
- TRIENT, Vincent (2007), « L'humain "infini-dicible" », *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 2007/2, no 6, p. 73-81. DOI : 10.3917/acp.006.0073.
- WALKER, Casey (1998), « Waking Up to the Holographic Heart, Starting over with education, Joseph Chilton Pearce 1998 interview », in *Wild Duck Review*, Vol. IV, no.2, disponible en ligne : http://www.ratical.org/many_worlds/JCP98.html
- WIDERQUIST, Karl (2012), « India : Basic Income Pilot Project finds Positive Results », *Basic Income Earth Network BIEN*, September 22, 2012, <http://basicincome.org/news/2012/09/india-basic-income-pilot-project-finds-positive-results/>.
- WOLFF, Francis (2014), « La question de l'homme aujourd'hui », *Le Débat*, 2014/3, no 180, p. 18-30. DOI : 10.3917/deba.180.0018
- ZARKA, Yves Charles (2009), « Éditorial, Qu'est-ce que tyranniser le savoir? », *Cités*, 2009/1 no 37, p 3-6. DOI : 10.3917/cite.037.0003

Sites internet

- Alliance for Childhood, <http://www.allianceforchildhood.org>
- A Scientific Dissent from Darwinism, <http://www.dissentfromdarwin.org>
- International Play Association (IPA), <http://ipaworld.org>.
- Peaceful Society, Alternatives to Violence and War, site hébergé par le département d'anthropologie de la University of Alabama at Birmingham (UAB), College of Arts and Science, <http://www.peacefulsocieties.org/> ou <https://cas.uab.edu/peacefulsocieties/>.
- Université de Montréal, Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire, <https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-education-prescolaire-et-enseignement-au-primaire/>.
- Université de Sherbrooke, Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire, <https://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/education/1er-cycle/bac/enseignement-prescolaire-primaire/>.
- Université du Québec à Montréal, Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (formation initiale), <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=7593>.
- Université du Québec à Trois-Rivières, Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_cd_pgm=7990.
- Université Laval, Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire (B. Ens), <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-education-au-prescolaire-et-en-enseignement-au-primaire-b-ens.html>.
- UQTR, MOOC, Cours en ligne ouverts aux masses, *Jouer pour apprendre en petite enfance*, https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa_no_site=1318