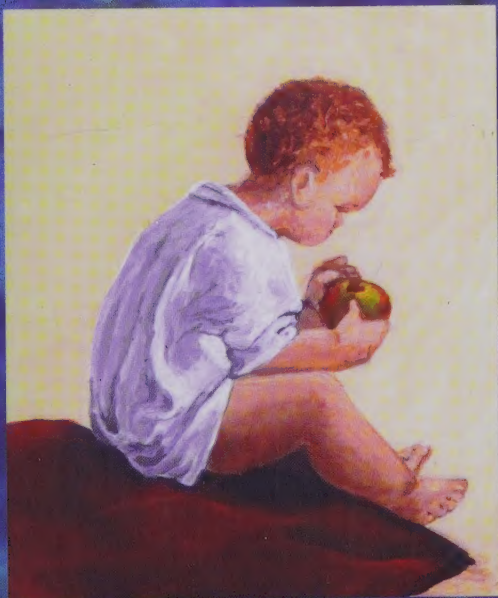


RUDOLF STEINER

L'éducation de l'enfant



TRIADES
POCHE

L'ÉDUCATION DE L'ENFANT

Dans la même collection

- | | |
|--------------------------|---|
| 1 • Rudolf STEINER | <i>L'éducation de l'enfant</i> |
| 2 • Rudolf STEINER | <i>Qui est le Christ ?</i> |
| 3 • R. Steiner & J. Smit | <i>La méditation</i> |
| 4 • Georg BLATTMANN | <i>La radioactivité et l'avenir de la Terre</i> |
| 5 • Rudolf STEINER | <i>Les deux voies de la clairvoyance</i> |
| 6 • Rudolf STEINER | <i>L'avenir sera-t-il social ?</i> |
| 7 • Rudolf STEINER | <i>La mort et au-delà</i> |
| 8 • Rudolf Steiner | <i>Le ciel, l'enfer et le problème du mal</i> |
| 9 • Rudolf STEINER | <i>l'âme animale</i> |

RUDOLF STEINER

L'ÉDUCATION DE L'ENFANT

Un choix de conférences et d'écrits

1999
TRIADES
PARIS

Traductions extraites des ouvrages suivants :

Aux éditions Rudolf Steiner - Verlag,
CH 4143 Dornach.

L'éducation de l'enfant à la lumière de la science de l'esprit :
Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. (in GA 34)

- Traduction de Marcel Bideau et Geneviève Gay.

Pour une école libre : extrait de *Über die Dreigliederung des sozialen Organismus* (GA 24)

- Traduction de Paul-Henri Bideau parue dans la revue Triades automne 1986.

Pourquoi une pédagogie anthroposophique ? : *Warum eine anthroposophische Pädagogik ?*

Propos sur l'éducation : *Über Erziehungsfragen.* (in GA 304a)

Les problèmes de l'adolescence : *Erziehungsfragen im Reifealter* (in GA 302a)

- Traduction de Raymond Burlotte

Couverture :

Illustration de Monique Perrot:

D'après un détail de l'« Allégorie sacrée » de Giovanni Bellini

© 1997 by éditions Triades

36 rue Gassendi

75014 Paris

Tous droits réservés

ISBN 2-85248-184-7

Sommaire

Avant-propos.....	6
L'éducation de l'enfant à la lumière de la science de l'esprit.....	11
<i>(Article écrit en 1907)</i>	
Pour une école libre.....	63
<i>(Article écrit en 1919)</i>	
Pourquoi une pédagogie anthroposophique ?	
Première conférence	77
<i>(Dornach, 30 juin 1923)</i>	
Deuxième conférence	99
<i>(Dornach, 1 juillet 1923)</i>	
Propos sur l'éducation	121
<i>(Conférence publique, Londres 29 août 1924)</i>	
Les problèmes de l'adolescence	145
<i>(Conférence, Stuttgart 21 juin 1922)</i>	
Notes.....	162
Bibliographie.....	165

Avant-propos de l'éditeur

La pédagogie Steiner a vu le jour au cœur de l'Europe, dans le chaos qui a suivi la première guerre mondiale. Après l'écroulement des formes sociales anciennes, ceux qui se souciaient de l'avenir cherchaient une orientation nouvelle. L'un d'eux, Emil Molt, le directeur de l'usine Waldorf-Astoria à Stuttgart, s'adressa à Rudolf Steiner, le « philosophe social » fondateur de l'anthroposophie, et lui demanda de prendre en charge la création d'une école destinée aux enfants de ses employés. Six mois plus tard, en septembre 1919, s'ouvrait la première école Waldorf.

Aujourd'hui, à la fin du XX^e siècle, il existe environ 650 écoles, plus de 1000 jardins d'enfants et 60 centres de formation pour les enseignants, répartis dans plus de 50 pays.

Les quelques textes réunis ici offrent un aperçu général sur cette pédagogie qui a profondément influencé les mouvements actuels pour une éducation nouvelle, où l'on recherche avant tout à mieux comprendre et à respecter l'individualité de l'enfant.

Le premier texte, *L'éducation de l'enfant à la lumière de la science de l'esprit*, date de 1907. C'est le premier exposé connu de Steiner sur les phases du développement de l'enfant. Il s'agit d'une conférence qu'il a faite dans plusieurs villes d'Allemagne durant sa période berlinoise, et qu'il a ensuite lui-même rédigée et publiée dans la revue qu'il éditait à l'époque.

Le texte suivant, *Pour une école libre*, fait partie d'une série d'articles sur la question sociale écrits par Steiner en 1919, à l'époque précisément de la fondation de l'école Waldorf. Dès la fin de la guerre, il a tenté d'agir jusqu'au niveau politique pour un renouveau du système social, en préconisant de séparer, en les articulant de telle sorte que chacun puisse rester indépendant des deux autres : le culturel, le politique et l'économique. Dans l'article en question, il défend l'idée d'une école autonome, libre de l'État autant que de l'économie, seule possibilité, à ses yeux, pour que les facultés de l'individu puissent se développer de façon juste, et que, à partir de là, le renouvellement et le progrès de la société soient possibles.

Les deux conférences *Pourquoi une pédagogie anthroposophique ?*, ont été faites à Dornach, au Goetheanum, en été 1923, devant un groupe d'enseignants de l'État venus s'informer auprès de Steiner sur les fondements de sa méthode pédagogique. Il leur explique en termes particulièrement vivants et concrets ce que cette méthode doit à l'anthroposophie et en quoi consiste celle-ci.

La conférence *Propos sur l'éducation*, a été faite à Londres devant un public d'enseignants, en août

1924, donc peu avant sa mort. Il leur raconte comment les professeurs travaillent dans l'école Waldorf fondée cinq ans auparavant. On y retrouve sous une forme plus concrète, et enrichies par la vie, ses idées essentielles sur le développement de l'enfant et le rôle de l'éducateur.

Le dernier texte, *Les problèmes de l'adolescence*, montre comment Steiner travaillait avec l'équipe des professeurs de l'école Waldorf. Bien qu'il n'ait pratiquement jamais enseigné lui-même aux enfants – ses multiples tâches l'appelaient dans toute l'Europe et l'essentiel de son activité le retenait au Goetheanum – Steiner revenait à Stuttgart chaque fois qu'il le pouvait, pour assister dans les classes et continuer le travail avec les professeurs. Il leur parle ici, en juin 1922, des problèmes de l'enseignement aux adolescents, au moment où l'école accueille pour la première fois des élèves de 16 ans.

Pour compléter ces éléments, on se reportera à la bibliographie donnée en fin de volume.

L'ÉDUCATION DE L'ENFANT
À LA LUMIÈRE
DE LA SCIENCE DE L'ESPRIT

La vie moderne remet en question bien des choses que l'homme a héritées de ses ancêtres. C'est pourquoi elle fait naître tant de « questions actuelles » et d'« exigences de notre temps ». Que de « questions » fusent aujourd'hui partout dans le monde ! La question sociale, le féminisme, les questions d'éducation et de pédagogie, du droit, de la santé, etc. On a recours aux moyens les plus divers pour tenter d'en venir à bout. Le nombre est infini de ceux qu'on voit un beau jour apparaître apportant telle ou telle recette en vue de « résoudre » telle ou telle question, ou du moins de contribuer à une solution. Et toutes les nuances du tempérament veulent ici dire leur mot : les extrémistes aux allures révolutionnaires, les modérés qui, respectueux de l'ordre établi, voudraient de l'ancien tirer du nouveau, et les conservateurs qui s'émeuvent dès que l'on touche à quoi que ce soit des anciennes institutions et traditions. Et à côté de ces courants majeurs, on voit se manifester un nombre infini de convictions intermédiaires.

Quiconque est capable de regarder les choses d'une façon un peu approfondie ne pourra se défendre, en présence de tous ces phénomènes, d'éprouver le sentiment que notre temps essaie avec

des moyens insuffisants de faire face aux exigences auxquelles l'homme est confronté. Beaucoup voudraient réformer la vie sans la connaître vraiment dans ses fondements. Quand on veut faire des propositions sur ce qu'il y aurait lieu d'entreprendre dans l'avenir, il ne faut pas se contenter d'une connaissance superficielle de la vie. Il faut en explorer les profondeurs.

Toute la vie humaine ressemble à une plante qui contient non seulement ce qu'elle offre à nos yeux, mais encore un état futur, qu'elle recèle dans ses profondeurs cachées. Celui qui a devant lui une plante qui ne porte encore que des feuilles sait très bien qu'au bout d'un certain temps il y aura aussi des fleurs et des fruits. De ces fleurs et de ces fruits, la plante de maintenant recèle déjà le germe dans le secret d'elle-même. Mais comment dire quel aspect auront ces organes futurs si l'on se proposait seulement d'étudier dans la plante ce qu'elle offre présentement au regard ? Pour en être capable, il faut avoir acquis la connaissance de l'être profond de la plante.

La vie de l'homme, elle aussi, recèle les germes de son avenir. Mais pour pouvoir dire quelque chose de cet avenir, il faut pénétrer dans la nature cachée de l'être humain. Or notre époque n'y incline guère. Elle s'occupe de ce qui se voit à la surface et croit qu'elle va perdre pied s'il lui faut pénétrer jusqu'à ce qui se dérobe à l'observation extérieure. Certes, les choses sont considérablement plus simples lorsqu'il s'agit de la plante. On sait que les mêmes plantes ont porté un nombre x de fois des fleurs et des fruits. La vie d'un être humain n'existe

qu'une fois ; et les fleurs qu'elle portera dans l'avenir n'ont jamais encore été là. Mais il n'empêche que, dans l'homme, ces fleurs sont en germe tout comme les fleurs chez une plante qui aujourd'hui ne porte encore que des feuilles.

Et il existe une possibilité de dire quelque chose de cet avenir : c'est de pénétrer sous la surface de la nature humaine pour atteindre jusqu'à l'être profond. Les diverses idées de réforme actuelles ne peuvent devenir vraiment fécondes et applicables dans la pratique que si elles procèdent de cette exploration en profondeur de la vie humaine.

La science de l'esprit, compte tenu de sa conception d'ensemble, doit avoir pour tâche de procurer une vue du monde qui se traduise dans la pratique et qui englobe la nature profonde de la vie humaine. Ce qu'aujourd'hui on appelle ici ou là science de l'esprit peut-il légitimement avoir cette prétention ? Ce n'est pas là ce qui importe. Ce dont il s'agit, c'est bien plutôt de l'essence même de la science de l'esprit et de ce qu'elle peut être si elle répond à cette essence. Elle ne doit être ni une théorie morte qui s'offrirait à la seule curiosité, ni non plus un moyen à l'usage de quelques-uns qui, par égoïsme, voudraient *dans leur seul intérêt* s'élever à un niveau supérieur de développement. Elle *est capable* d'apporter sa collaboration aux tâches les plus importantes de l'humanité d'aujourd'hui, à son évolution bénéfique^(a). [Voir notes page 58]

En s'attribuant une telle mission, la science de l'esprit s'expose évidemment à bien des attaques et elle encourt bien des suspicions. Les extrémistes et les modérés, tout comme les conservateurs dans

tous les domaines de la vie, ne pourront faire autrement que nourrir ces doutes à son endroit ; car elle ne saura contenter aucun parti, ses préalables étant bien au-delà de toute agitation partisane.

Ces préalables ont en effet leur racine exclusivement dans la vraie connaissance de la vie. Et quiconque connaît la vie ne pourra se laisser dicter ses tâches que par la vie elle-même. Il ne dressera pas de programmes arbitraires ; il sait en effet que les lois fondamentales de la vie demeureront dans l'avenir les mêmes qu'aujourd'hui. Il reviendra donc nécessairement à l'investigation spirituelle de respecter l'ordre actuel des choses. Quel que soit le besoin d'amélioration qu'elle y découvre, elle ne manquera pas de trouver dans cet ordre même les germes de l'avenir. Mais elle sait également que tout devenir porte en lui croissance et évolution. Aussi verra-t-elle dans le présent les germes d'une métamorphose, d'une croissance. Elle *n'invente* pas de programmes, elle les voit inscrits dans ce qui est. Mais ce qu'elle lit dans cette réalité devient en un certain sens programme soi-même, car cela porte en soi la nature même de l'évolution.

C'est précisément pourquoi la science de l'esprit, en plongeant dans les profondeurs de la nature humaine, doit procurer, pour résoudre les problèmes essentiels de la vie présente, les moyens les plus féconds et les plus pratiques.

Notre propos est de le montrer en prenant comme exemple l'une de ces questions, celle de l'éducation. Ce n'est pas de revendications ni de programmes qu'il s'agira, mais simplement de décrire *la nature de l'enfant*. C'est de la nature de

l'être humain en devenir que se dégageront comme d'eux-mêmes les points de vue à partir desquels on peut éduquer.

Si l'on veut connaître cette nature essentielle de l'être humain *en devenir*, il faut prendre comme point de départ ce qui en l'homme en général *reste caché* à la perception sensorielle.

Ce que nos sens sont à même d'observer, et ce qu'une conception matérialiste présente comme la totalité de l'être humain, n'est pour l'investigation spirituelle qu'une partie, un élément de sa nature, son *corps physique*. Ce corps physique est soumis aux mêmes lois de la vie physique, il se compose des mêmes substances et des mêmes forces que le reste du monde que nous appelons inanimé. Aussi la science de l'esprit dit-elle que l'homme a ce corps physique en commun avec tout le règne minéral. Et elle ne désigne chez l'homme comme corps physique que ce qui, dans le règne minéral, amène selon les mêmes lois les mêmes substances à s'allier, à se combiner, à prendre forme et à se désagréger.

En dehors de ce corps physique, l'anthroposophie reconnaît encore à l'homme un second principe essentiel, le *corps de vie* ou corps éthérique. Que le physicien ne soit pas heurté par cette expression de « corps éthérique ». Le mot « éther » désigne ici autre chose que l'éther hypothétique de la physique. Que l'on prenne simplement ce mot comme désignant ce qui est décrit ci-dessous.

Il y a un certain temps, on taxait d'absolument « dépourvu d'esprit scientifique » quiconque prétendait parler d'un « corps éthérique ». Cependant, à la fin du XVIII^e siècle et pendant la première moitié

du XIX^e, cette idée n'était pas « antiscientifique ». On se disait alors que les substances et les forces qui sont à l'œuvre dans un minéral ne peuvent pas, par elles-mêmes, transformer ce minéral en un être vivant. Ce dernier devait en outre receler en lui une « force » particulière que l'on nommait « force vitale ». On se représentait une force de ce genre agissant dans la plante, dans l'animal, dans le corps de l'homme, et produisant les phénomènes de la vie à l'instar de la force magnétique qui provoque l'attraction dans l'aimant. L'époque de matérialisme qui suivit écarta cette idée. On a prétendu alors qu'un être vivant s'édifie de la même manière qu'un être inanimé, que les forces régnant dans un organisme sont les mêmes que celles à l'œuvre dans le minéral, qu'elles agissent simplement avec une plus grande complexité et construisent un être plus complexe. À l'heure actuelle, il n'y a plus que les matérialistes les plus irréductibles pour nier l'existence de la « force vitale ». Les faits ont enseigné à un certain nombre de savants que force était d'admettre l'existence d'une sorte de force vitale ou principe vital.

C'est ainsi que la science moderne se rapproche à certains égards de ce que la science de l'esprit enseigne au sujet du corps de vie. Cependant, il existe entre l'une et l'autre une différence considérable. La science actuelle, partant des faits constatés par la perception sensorielle, arrive par la réflexion à admettre une sorte de force vitale. Mais ce n'est pas là la démarche d'une véritable investigation, celle d'où part la science de l'esprit, et dont les résultats fournissent à cette dernière l'objet de ses communications.

On ne saurait trop souvent insister sur la différence, à ce point de vue, entre la science de l'esprit et la science courante actuelle. Cette dernière considère l'expérience procurée par les sens comme le fondement de tout savoir ; ce qui ne peut être édifié sur ce fondement, elle le tient pour relevant de l'inconnaissable. Elle tire des impressions sensorielles ses conclusions et ses déductions. Mais ce qui va au-delà, elle le rejette, ce domaine se situant, dit-elle, au-delà des limites de la connaissance humaine. Pour la science de l'esprit, pareille conception ressemble à celle d'un aveugle qui n'admettrait que les expériences du toucher et les conséquences logiques de ces expériences, et rejetterait les données des perceptions visuelles comme dépassant les facultés de connaissance de l'être humain. La science de l'esprit montre en effet que l'homme est capable de se développer et qu'il peut conquérir des mondes nouveaux en développant de nouveaux organes. Les couleurs et la lumière entourent de toutes parts l'aveugle ; s'il ne les perçoit pas, c'est que les organes nécessaires lui font défaut. Dans le même ordre d'idées, la science de l'esprit déclare que des mondes nombreux existent autour de l'homme et que celui-ci peut les percevoir, à condition de développer les organes requis. À l'aveugle s'ouvre aussitôt après son opération un monde nouveau. Par le développement d'organes supérieurs, l'être humain peut de même accéder à la connaissance de mondes tout autres que les mondes perceptibles aux sens ordinaires. Un aveugle peut-il être opéré ou non, cela dépend de l'état de ses organes ; mais les organes supérieurs grâce auxquels l'homme peut

pénétrer dans des mondes d'un ordre supérieur existent en germe en chacun de nous. Chacun peut les développer, à condition d'avoir la patience, la persévérance et l'énergie de travailler sur soi-même en appliquant les méthodes décrites dans l'ouvrage intitulé *Comment acquérir des connaissances sur les mondes supérieurs* ^(b). La science de l'esprit ne dit en aucune façon qu'il existe pour l'homme, du fait de son organisation, des limites au pouvoir de connaître ; elle dit au contraire que l'homme connaît les mondes que ses organes lui permettent d'observer, et elle parle seulement des moyens qui mettent chacun à même de reculer les limites de ses connaissances.

Telle est aussi la position qu'elle adopte concernant l'investigation du corps de vie ou corps éthérique, et de tout ce qu'elle indique ci-dessous comme étant les éléments supérieurs de la nature humaine. Elle accorde que seul le corps physique peut être accessible à l'investigation au moyen des sens physiques, et que du point de vue de ces sens on peut tout au plus en venir, par déduction, à admettre l'existence d'un corps supérieur. Mais elle montre aussi comment on peut s'ouvrir un monde dans lequel ces éléments supérieurs de la nature humaine surgissent devant l'observateur de la même manière qu'apparaissent aux yeux de l'aveugle-né, une fois qu'il a été opéré, les couleurs et la lumière. Pour ceux qui ont développé leurs organes supérieurs de perception, le corps éthérique ou corps de vie est un objet d'observation, et non une création du raisonnement et de la logique.

Ce corps éthérique ou corps de vie est commun à l'homme, aux animaux et aux plantes. C'est lui qui opère dans les substances et les forces du corps physique les phénomènes de la croissance, de la reproduction, du mouvement interne des liquides, etc. C'est donc lui qui construit et modèle le corps physique, dont il est à la fois l'architecte et l'habitant. Aussi peut-on qualifier le corps physique d'image ou d'expression de ce corps de vie. Formes et dimensions de ces deux corps sont, chez l'homme, à peu près analogues, sans être absolument identiques. Chez les animaux, et davantage encore chez les plantes, le corps éthérique se distingue considérablement du corps physique par sa forme et son extension.

Le troisième élément de l'entité humaine est ce qu'on nomme le *corps de sensation* ou corps astral. Il est le porteur de la douleur et du plaisir, des pulsions, des désirs, des passions, etc. Tout cela, un être constitué uniquement d'un corps physique et d'un corps éthérique ne le possède pas. On peut résumer ces propriétés par l'expression : la sensation. La plante n'est pas douée de sensation. Du fait que certaines plantes réagissent à des stimuli, par exemple par des mouvements, plus d'un savant d'aujourd'hui en déduit que les plantes possèdent déjà la faculté de sentir. C'est là montrer qu'on ignore le caractère essentiel de la sensation. Ce qui importe en effet ici, ce n'est pas que le sujet réponde à un stimulus extérieur, mais que le stimulus ait son reflet dans un processus intérieur tel que plaisir, douleur, pulsion, désir, etc. Si l'on oublie cela, on peut aussi bien dire que le papier tournesol

tourne-sol éprouve une sensation au contact d'un acide, parce qu'il vire au rouge^(c).

L'homme ne partage plus le corps de sensation qu'avec les animaux. Ce corps est donc le porteur de la vie des sensations.

Il ne faut pas tomber dans l'erreur de certains milieux théosophiques et s'imaginer le corps éthérique et le corps de sensation composés simplement de substances plus subtiles que celles du corps physique. Ce serait matérialiser les éléments supérieurs de la nature humaine. Le corps éthérique est une forme structurée faite de forces : il se compose de forces agissantes, et non pas de substances ; et le corps astral ou corps de sensation est une forme constituée d'images mouvantes, colorées, lumineuses^(d).

Le corps de sensation diffère du corps physique par sa forme et par ses dimensions. Chez l'homme, il possède une forme ovoïde allongée dans laquelle sont insérés le corps physique et le corps éthérique, qu'il dépasse tous deux de tous côtés en une forme structurée faite d'images lumineuses.

L'entité humaine possède un quatrième élément qui la distingue des autres êtres terrestres, c'est le porteur du je, du moi. Le petit mot « je » est très différent de tous les autres. En réfléchissant de façon pertinente à la nature de ce mot, on s'ouvre du même coup l'accès à la connaissance de l'être humain. Tout autre nom peut être appliqué par tous les hommes, indifféremment, à l'objet qui lui correspond. Chacun peut appeler la table « table », la chaise « chaise ». Il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit du mot « je ». Personne ne peut l'employer

pour désigner quelqu'un d'autre ; chacun ne peut appeler je que lui-même. Jamais le mot je ne peut résonner à mon oreille pour *me* désigner. En se désignant comme je, l'homme doit se nommer lui-même. Un être qui peut se dire : je, est un monde pour soi. Les religions édifiées sur une connaissance de l'esprit l'ont toujours ressenti. Aussi ont-elles dit : le « dieu » qui pour les êtres inférieurs ne se manifeste que du dehors à travers les phénomènes, ce dieu commence, lorsqu'apparaît le « je », à parler à *l'intérieur*. Le porteur de la faculté ici décrite est le je, quatrième élément de la nature humaine^(e).

Ce « corps du je » est le porteur de l'âme humaine supérieure. Il fait de l'homme le couronnement de la création terrestre. Mais ce je, ce moi, n'est nullement, chez l'homme actuel, une entité simple. On peut se rendre compte de sa nature en comparant entre eux des hommes placés à des degrés d'évolution différents. Regardez l'homme primitif et l'Européen moyen, et comparez ensuite ce dernier à un idéaliste aux aspirations élevées. Tous ont la faculté de se dire à eux-mêmes : « je » ; le « corps du je » existe donc chez chacun d'eux. Mais le primitif doté de ce je obéit à ses passions, à ses pulsions et à ses désirs à peu près comme un animal. L'homme plus évolué s'abandonne à certaines inclinations et à certains désirs ; mais il en dompte et il en réprime d'autres. Chez l'idéaliste enfin, des inclinations et des passions plus nobles sont venues s'ajouter à celles de sa nature première. Tout cela résulte du travail du je sur les autres éléments de l'entité humaine. Le je a précisément pour tâche d'ennobler et de purifier les autres éléments en agissant sur eux.

C'est ainsi que chez l'homme qui a dépassé l'état où l'ont placé les forces du monde extérieur, les éléments inférieurs ont été plus ou moins transformés sous l'influence du je. Dans l'état où l'être humain, la lumière du je s'allumant en lui, commence à s'élever au-dessus de l'animal, il ressemble encore à l'animal par ses éléments inférieurs. Son corps éthérique est exclusivement le porteur des forces formatrices chargées de vie, celles de la croissance et de la reproduction. Son corps astral ne manifeste que les instincts, les désirs et les passions éveillés par la nature extérieure. Tandis que l'homme, partant de ce niveau, lutte à travers les vies ou incarnations successives pour atteindre un développement de plus en plus élevé, son je, par son travail, transforme les autres constituants. Le corps de sensation devient ainsi le porteur de sentiments de plaisir et de déplaisir épurés, d'appétits et de désirs affinés. Le corps éthérique ou corps de vie se transforme, lui aussi. Il devient le porteur des habitudes, des inclinations permanentes, du tempérament et de la mémoire. Un homme dont le je n'a pas encore travaillé à transformer le corps de vie ne conserve pas le souvenir des événements vécus. Il vit sa vie telle que la nature l'a constituée en lui.

Toute l'évolution de la civilisation se traduit pour l'homme dans ce travail du je sur ses éléments inférieurs. Ce travail descend jusque dans le corps physique. Sous l'influence du je, du moi, la physionomie, les gestes et les mouvements se modifient, tout l'aspect du corps physique change.

Les différents moyens de culture et de formation exercent une action distincte sur les différents

constituants de l'homme. Les facteurs ordinaires de culture agissent sur le corps de sensation. Celui-ci apprend à éprouver d'autres plaisirs et déplaisirs, d'autres besoins que ceux qui étaient originairement les siens. La contemplation des œuvres de l'art agit sur le corps éthérique. En pressentant par l'œuvre d'art l'existence d'un monde plus élevé, plus noble que le domaine de la perception sensorielle, l'homme transforme son corps éthérique. La religion est un puissant moyen de purification et d'ennoblissement du corps éthérique. Les impulsions religieuses ont ainsi leur mission grandiose dans l'évolution de l'humanité.

Ce qu'on appelle la voix de la conscience n'est rien d'autre que le résultat du travail du je sur le corps de vie à travers une série d'incarnations. La conscience morale prend naissance lorsque l'homme comprend qu'il doit s'abstenir de telle ou telle chose, et que cette compréhension fait sur lui une impression si forte qu'elle se transmet jusque dans le corps éthérique.

Or ce travail du je sur les éléments inférieurs peut être ou bien un travail qui serait plutôt le fait de l'espèce humaine tout entière, ou bien l'effet d'un moi individuel travaillant sur lui-même. À la première de ces transformations de l'homme collabore en quelque sorte le genre humain tout entier ; la seconde doit reposer sur l'activité la plus personnelle du moi. Quand celui-ci devient assez puissant pour transformer le corps de sensation par la seule force qu'il puise en lui-même, on appelle Soi-Esprit – ou, à l'aide d'un terme emprunté à l'Orient, *Manas* – ce corps astral ainsi transformé

par le moi. Cette transformation repose pour l'essentiel sur un apprentissage, sur un enrichissement de l'être intérieur par des idées et des conceptions supérieures.

Mais le je peut parvenir à accomplir un travail individuel de nature plus élevée encore sur l'entité de l'être humain qu'il habite. C'est ce qui se produit lorsque non seulement le corps astral est enrichi, mais qu'en outre le corps éthérique ou corps de vie est transformé. L'homme apprend bien des choses au cours de sa vie ; et lorsque, à un moment quelconque, il jette sur cette vie un regard en arrière, il peut se dire : j'ai beaucoup appris ; mais il constatera dans une bien plus faible mesure une modification de son tempérament, de son caractère, une amélioration ou une dégradation de sa mémoire. Apprendre relève du corps astral ; ces modifications, par contre, concernent le corps éthérique ou corps de vie. C'est pourquoi c'est une image assez juste que de comparer la modification du corps astral au cours d'une vie avec la marche, sur le cadran de l'horloge, de la grande aiguille, et la transformation du corps éthérique avec le déplacement de la petite aiguille.

Lorsque l'homme entreprend un entraînement supérieur qu'on appelle aussi le développement occulte, il s'agit avant tout qu'il procède, à partir de la force purement individuelle de son moi, à cette transformation du corps éthérique. Il faut qu'il travaille en pleine conscience et personnellement à la métamorphose de ses habitudes, de son tempérament, de son caractère, de sa mémoire, etc. Autant ce travail agira sur le corps éthérique,

autant ce dernier se transformera en Esprit de vie au sens de la science de l'esprit (ou encore, selon le terme oriental, en *Bouddhi*).

À un degré plus élevé encore, l'homme parvient à acquérir des forces grâce auxquelles il peut agir sur son corps physique en le transformant ; il peut par exemple commander à la circulation du sang, agir sur le pouls. La partie du corps physique ainsi transformée est appelée Homme-Esprit (le terme oriental est *Atma*).

Les transformations que l'homme opère sur ses éléments inférieurs dans la perspective de l'espèce humaine tout entière, ou d'une partie de celle-ci (par exemple un peuple, une ethnie, une famille), la science de l'esprit leur donne des noms. Le corps astral ou corps de sensation transformé par le moi prend le nom d'âme de sensation, le corps éthérique celui d'âme d'entendement, le corps physique celui d'âme de conscience. Cependant, il ne faut pas se représenter que la transformation de ces trois éléments a lieu successivement. Elle se produit simultanément dans ces trois corps dès que s'allume la lumière du je. Remarquons même que le travail du je ne peut être perçu clairement par l'homme avant qu'une partie de l'âme de conscience ne soit constituée.

On voit d'après ce qui précède que l'on peut parler chez l'homme de quatre éléments de son entité : corps physique, corps éthérique, corps astral ou corps de sensation, et corps du je. L'âme de sensation, l'âme d'entendement et l'âme de conscience, et même les éléments supérieurs de la nature humaine, Soi-Esprit, Esprit de vie, Homme-Esprit,

apparaissent comme le fruit des transformations de ces quatre éléments. Lorsqu'on parle de ce qui porte les propriétés de l'être humain, on ne peut que tenir compte de ces quatre constituants.

Ces quatre constituants sont le champ d'activité de l'éducateur. Si l'on veut travailler de manière juste, il faut explorer leur nature. Mais il ne faut en aucune façon se représenter que ces constituants se développent en l'homme de telle sorte qu'à un moment quelconque de sa vie, disons à sa naissance, ils auraient tous atteint le même niveau de développement. Leur évolution se poursuit de façon différente aux divers âges de la vie. Et c'est sur la connaissance des lois qui régissent le développement de la nature humaine que repose la base juste de l'éducation, et aussi de l'enseignement.

Avant la naissance physique, l'être humain en gestation est entouré de toutes parts par un corps physique étranger. Il n'entre pas de façon autonome en contact avec le monde physique extérieur. Le corps physique de la mère constitue son environnement. Lui seul peut agir sur l'enfant en gestation. La naissance physique consiste précisément en ce fait que l'enveloppe maternelle rejette l'enfant, et que par là le monde physique environnant peut agir directement sur lui. Ses sens s'ouvrent au monde extérieur, dont l'action remplace à présent celle qu'exerçait auparavant l'enveloppe maternelle.

Pour une conception spirituelle de l'univers telle que la présente l'investigation spirituelle, le corps physique est né à ce moment-là, mais non pas encore le corps éthérique ou corps de vie. De même que l'homme, jusqu'à l'instant de sa naissance, est

enclos dans l'enveloppe physique maternelle, de même, jusqu'à l'époque de la deuxième dentition, c'est-à-dire jusque vers la septième année, il est enclos dans une enveloppe éthérique et dans une enveloppe astrale. C'est seulement au moment du changement de dentition que l'enveloppe éthérique libère le corps éthérique. L'enveloppe astrale subsiste jusqu'au début de la puberté^(f). À ce moment, le corps astral ou corps de sensation se libère, lui aussi, dans toutes les directions, comme l'ont fait le corps physique lors de la naissance physique et le corps éthérique lors du changement de dentition.

La science de l'esprit doit donc parler de *trois naissances*. Jusqu'au changement de dentition, les impressions qui devraient accéder au corps éthérique ne peuvent pas davantage l'atteindre que la lumière et l'air ne peuvent atteindre le corps physique aussi longtemps qu'il repose dans le sein de la mère.

Avant le changement de dentition, ce n'est donc pas un corps de vie autonome qui exerce son action sur l'être humain. De même que dans le corps de la mère le corps physique reçoit des forces qui ne sont pas les siennes, et qu'à l'intérieur de l'enveloppe protectrice il développe progressivement ses propres forces, de même en est-il des forces de croissance jusqu'au changement de dentition. Le corps éthérique élabore d'abord ses propres forces en association avec les forces étrangères dont il hérite. Mais durant le temps où le corps éthérique se libère, le corps physique est déjà autonome. Le corps éthérique en train de se libérer élabore ce qu'il a à donner au corps physique. Et le point final de ce

travail, ce sont les nouvelles dents qui poussent à la place de celles qui ont été héritées. Elles constituent le matériau le plus dense du corps physique et n'apparaissent par conséquent qu'en dernier au cours de cette période.

À partir de ce moment, c'est le corps éthérique individuel qui seul pourvoit à la croissance. Seulement, ce corps éthérique est encore à ce moment-là sous l'influence d'un corps astral enclos dans une enveloppe protectrice. À l'instant où le corps astral à son tour se libère, le corps éthérique achève une nouvelle période. La puberté est le signe de cet achèvement. Les organes génitaux deviennent indépendants, car désormais le corps astral émancipé n'agit plus vers l'intérieur ; ses enveloppes rejetées, il entre directement en contact avec le monde extérieur.

De même que l'on ne peut pas faire agir sur l'enfant, lorsqu'il est encore dans le sein de sa mère, les influences du monde extérieur, les influences d'ordre physique, de même on ne devrait pas laisser agir sur le corps éthérique, avant le changement de dentition, les forces qui sont pour lui comparables aux impressions de l'environnement physique pour le corps physique. Et on ne devrait pas laisser agir sur le corps astral les influences correspondantes avant le moment de la puberté.

Ce ne sont pas des formules générales telles que « développement harmonieux de toutes les forces et dispositions de l'être humain », et autres principes du même genre, qui peuvent fournir les bases d'un authentique art de l'éducation ; cet art ne peut s'édifier que sur une véritable connaissance

de l'entité humaine. Cela ne signifie pas que les formules citées soient inexactes, mais seulement qu'elles sont aussi peu utilisables que si par exemple on déclarait en présence d'une machine qu'il faut faire fonctionner harmonieusement tous ses rouages. Pour manier la machine, il faut l'aborder muni non pas de formules générales, mais d'une véritable connaissance de tous ses éléments. De même, ce qui importe dans l'art de l'éducation, c'est la connaissance de tous les éléments de la nature humaine et du développement de chacun d'eux en particulier... Il faut savoir sur quelle partie de l'entité humaine il est opportun d'agir à un âge donné, et par quels moyens cette action s'exerce conformément à la nature des choses. Il est hors de doute qu'un art de l'éducation véritablement fondé sur la réalité ne pourra que lentement se frayer sa voie. Cela tient aux conceptions de notre époque ; longtemps encore elle considérera les faits du monde spirituel comme les produits d'une fantaisie extravagante, tandis que des formules générales, totalement étrangères à la réalité, lui sembleront le fruit d'une pensée réaliste. Esquissons cependant sans aucune réserve cette méthode, que beaucoup prendront pour pure fantaisie, mais qui, un jour viendra, sera tenue pour allant de soi.

La naissance physique expose le corps physique de l'homme à l'environnement physique du monde extérieur, alors qu'auparavant il était entouré par l'enveloppe maternelle protectrice. L'action exercée précédemment par les forces et les humeurs de l'enveloppe maternelle, ce sont maintenant les forces et les éléments du monde physique extérieur qui doivent

l'exercer. Jusqu'au changement de dentition, le corps de l'homme doit accomplir sur lui-même une tâche essentiellement différente de celles de toutes les autres époques de la vie. Au cours de cette période, les organes physiques doivent se donner leurs formes ; leurs structures doivent entrer en relation selon certaines orientations et certaines tendances. Plus tard aura lieu la croissance, mais ce sera, pour toutes les années ultérieures, sur la base des formes qui se seront constituées jusqu'à la septième année. Si des formes justes se sont développées, ce sont des formes normales qui grandiront ; si, par contre, des déformations se sont développées, ces déformations grandiront. Ce que l'éducateur aura négligé de faire pendant cette première période qui va jusqu'à l'âge de sept ans ne pourra pas être rattrapé ultérieurement. De même que la nature pourvoit avant la naissance à l'environnement nécessaire au corps physique, de même il incombe à l'éducateur, après la naissance, de pourvoir à ce que l'environnement physique soit juste. Seul un environnement physique juste agit sur l'enfant de telle sorte que ses organes physiques s'impriment dans les formes justes.

Deux mots magiques indiquent comment l'enfant entre en rapport avec son entourage. Ces mots sont : *imitation* et *modèle*. Le philosophe grec Aristote a dit de l'homme que c'était, de tous les animaux, le plus enclin à l'imitation ; il n'est pas d'âge auquel ce mot s'applique mieux qu'à l'enfance jusqu'au changement de dentition. Tout ce qui se passe dans son entourage, l'enfant l'imité ; et à imiter ainsi, ses organes physiques se coulent dans

les formes qui leur resteront par la suite. Le terme d'« entourage physique » s'entend dans sa plus grande extension. Il implique non seulement tout ce qui se passe matériellement autour de l'enfant, mais tout ce qui se déroule dans son entourage, 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.

Ce ne sont pas des discours moralisants, ce ne sont pas les exhortations raisonnées qui agissent sur l'enfant dans le sens indiqué, mais les actes que les grandes personnes accomplissent de manière visible sous ses yeux. Les enseignements n'agissent pas sur le corps physique en modelant ses formes, mais ils agissent sur le corps éthérique, et celui-ci, jusqu'à la septième année, est enclos dans une enveloppe maternelle éthérique protectrice, tout comme l'est le corps physique jusqu'à la naissance dans son enveloppe maternelle physique. Tout ce qui doit se développer avant la septième année dans le corps éthérique en fait de représentations, d'habitudes, de mémoire, etc., doit le faire « de soi-même », à l'instar des yeux et des oreilles qui se développent à l'intérieur du corps maternel sans le concours de la lumière extérieure...

Dans un excellent traité de pédagogie, *Levana ou traité d'éducation*, de Jean Paul¹, il est très judicieusement observé qu'un grand voyageur aura davantage appris de sa nourrice dans les premières années de sa vie qu'au cours de toutes ses pérégrinations autour du monde. C'est que l'enfant n'apprend pas par des

enseignements, mais par l'imitation, et ses organes physiques prennent leurs formes sous l'influence de l'environnement physique. L'œil sera doué d'une vue normale si l'enfant a autour de lui les couleurs et la lumière convenables ; et lorsque les activités dont l'enfant est témoin sont empreintes de moralité, alors se constituent dans le cerveau et la circulation du sang les 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.

Les muscles de la main développent leur force et leur vigueur en accomplissant un travail conforme à leur fonction ; de même, le cerveau et les autres organes du corps physique sont guidés dans les voies justes lorsqu'ils reçoivent de leur entourage les impressions qui conviennent. Un exemple mettra en évidence ce que nous entendons par là. On peut confectionner une poupée en roulant une vieille serviette, en fabriquant des jambes avec deux bouts de cette serviette, des bras avec deux autres bouts, la tête avec un nœud, et en figurant le nez, les yeux et la bouche avec des taches d'encre. On peut aussi acheter ce qu'on appelle une « belle » poupée avec de vrais cheveux et des joues peintes, et la donner à l'enfant. Inutile de dire que cette poupée n'en est pas moins affreusement laide, et bien faite pour corrompre le sens esthétique pour la vie entière. Mais ici la question capitale, dans la perspective de l'éducation, est autre qu'esthétique. En effet, lorsque l'enfant a devant lui la serviette enroulée, il doit compléter, par son imagination, le peu d'allure

humaine que l'objet laisse apparaître. Ce travail de l'imagination active l'élaboration des formes du cerveau. Celui-ci s'assouplit et s'épanouit comme les muscles de la main grâce à un travail approprié. Si l'on donne à l'enfant une « belle poupée », le cerveau n'a plus rien à faire. Loin de s'épanouir, il dépérit et se dessèche... Si tous les hommes pouvaient, comme l'occultiste, pénétrer du regard le cerveau en train d'édifier ses formes, ils ne donneraient plus à leurs enfants que des jouets propres à stimuler l'activité qui modèle le cerveau. Tous les jouets qui consistent en des formes géométriques mortes dessèchent et entament les forces formatrices de l'enfant ; au contraire, tout ce qui stimule la représentation du vivant agit de façon juste. Notre époque matérialiste ne produit que peu de bons jouets. Quel jouet sain, par exemple, que ces deux forgerons placés face à face et qui, au moyen de deux morceaux de bois mobiles qui les mettent en mouvement, forgent alternativement à grands coups ! On peut encore trouver de ces jouets dans les campagnes. Excellents sont également ces livres d'images dont les personnages peuvent être mus par des ficelles, si bien que l'enfant peut transformer lui-même l'image morte en l'image de personnages qui font quelque chose. Tout cela a comme conséquence une mobilité intérieure des organes, et par cette mobilité les organes prennent une forme correcte.

Il est évident qu'il ne s'agit ici que d'une indication ; mais la science de l'esprit sera appelée dans l'avenir à préciser les détails nécessaires, et elle est en état de le faire. Car elle n'est pas une abstraction

creuse, mais un ensemble vivant de faits propres à nous guider dans la réalité.

Citons encore quelques exemples. Il faut, dans le sens de la science de l'esprit, traiter différemment, au point de vue de l'entourage, un enfant nerveux, agité, et un enfant endormi et indolent. Tous les détails doivent être pris en considération, depuis les couleurs de la chambre et des objets dont l'enfant est d'habitude entouré, jusqu'aux couleurs des vêtements qu'on lui met. Il arrivera souvent aux personnes qui ne se laissent pas guider par la science de l'esprit de faire fausse route, car l'esprit matérialiste prendra fréquemment des mesures opposées à celles qui conviendraient. Un enfant agité doit être entouré de couleurs rouges ou jaune-rouge, et être vêtu de même, tandis que pour un enfant indolent on aura recours aux tonalités bleues ou vert-bleu. Ce qui importe en effet, c'est la couleur complémentaire qui est créée intérieurement. C'est par exemple le vert pour le rouge, le jaune-orange pour le bleu ; on peut facilement s'en convaincre en portant rapidement les yeux sur une surface blanche après avoir fixé pendant un certain temps chacune de ces couleurs. Ces couleurs complémentaires, produites par les organes physiques de l'enfant, engendrent les structures organiques correspondantes dont il a besoin. Si l'enfant agité voit autour de lui du rouge, il crée dans son être intérieur la couleur complémentaire verte. L'activité qui crée la couleur verte a un effet calmant, et les organes s'imprègnent de cette tendance apaisante.

Il est capital de tenir compte pour cet âge de la vie du fait que le corps physique se fixe à lui-même

la mesure de ce qui lui est salulaire. Il le fait en donnant à ses désirs la forme et l'intensité voulues. On peut dire que, d'une manière générale, le corps physique sain a envie de ce qui lui profite. Et aussi longtemps qu'au cours de la croissance, l'accent est mis sur le corps physique, il faut regarder de très près ce que demandent chez l'enfant l'envie saine, le désir, la joie. Joie et plaisir sont les forces à l'appel desquelles les formes physiques des organes se constituent de la manière la plus juste. À cet égard, on peut pécher gravement en ne mettant pas l'enfant dans les rapports d'ordre physique convenables avec son milieu. Cela peut en particulier se produire pour l'instinct alimentaire. On peut gaver l'enfant avec des choses qui lui font perdre complètement son instinct naturel, alors qu'avec une nourriture convenable on peut sauvegarder cet instinct au point que l'enfant demandera lui-même exactement, au verre d'eau près, ce qui lui est salulaire dans les conditions données, et refusera tout ce qui serait de nature à lui nuire. Si on appelle la science de l'esprit à élaborer un art de l'éducation, elle saura donner des indications jusque dans les détails des aliments et des stimulants. Car cette science est adaptée à la vie, elle n'est pas une pâle théorie, au contraire de ce qu'elle pourrait apparaître aujourd'hui encore, à en juger par les errements de bien des théosophes.

Parmi les forces qui contribuent à modeler les organes physiques, il faut donc compter la joie inspirée par l'entourage et partagée avec lui, la sérénité souriante des visages, et surtout l'amour sincère et spontané. Un amour qui imprègne chaleureusement

tout l'entourage, couve, au plein sens du mot, les formes des organes physiques.

L'enfant qui peut imiter des modèles sains dans une atmosphère imprégnée d'amour se trouve dans l'élément qui lui convient. Il faut donc veiller strictement à ce que rien ne se fasse dans l'entourage de l'enfant qu'il ne puisse imiter. Qu'il ne voie nulle chose dont on soit obligé de lui dire : Tu ne dois pas faire cela... On peut se convaincre jusqu'à quel point l'enfant est imitateur en observant qu'il reproduit les signes de l'écriture longtemps avant de les avoir compris. Il est même très bon pour lui de reproduire d'abord ces signes et de ne comprendre leur sens que plus tard. L'imitation relève en effet de la période de développement du corps physique, alors que le sens parle au corps éthérique ; or on ne devrait agir sur ce dernier qu'après le changement de dentition, lorsque son enveloppe éthérique extérieure se sera détachée. Tout ce qui concerne l'apprentissage de la parole pendant ces années ne devrait faire appel qu'à l'imitation. C'est en écoutant qu'un enfant apprend le mieux à parler. Aucune règle, aucun enseignement artificiel ne peuvent rien produire de bon.

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.

À l'époque du changement de dentition, le corps éthérique dépouille son enveloppe éthérique extérieure, inaugurant ainsi la période où les mesures éducatives peuvent agir du dehors sur le corps éthérique. Il faut discerner clairement ce qui peut agir ainsi, du dehors, sur le corps éthérique. 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. On agit sur le corps éthérique par des images, par des exemples, en veillant à ce que l'imagination soit correctement orientée. 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. Tout ce qui est riche de sens et agit par l'image et le symbole est maintenant à sa place. Le corps éthérique développe sa force lorsqu'une imagination bien ordonnée peut s'orienter selon ce qu'elle déchiffre dans le contenu, plein de vie et d'esprit, d'images dont elle peut se servir comme de modèles. Ce ne sont pas les notions abstraites qui agissent de la manière voulue sur le corps éthérique en croissance, mais les évocations directes, les images — non pas celles qui s'adressent aux sens physiques, mais celles qui parlent à l'esprit. Ce qui peut être vu en esprit est, pendant ces années, le véritable moyen éducatif. Aussi importe-t-il avant

tout que durant ce temps l'être jeune trouve dans ses éducateurs eux-mêmes des personnalités dont la vue éveille en lui les forces morales et intellectuelles souhaitables. De même que les mots-clés sont pour la prime enfance *imitation et modèle*, pour les années dont nous parlons ils sont *exemples à suivre et autorité*. 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 poète² :

« Sur les pas du héros que tu choisis toi-même,
Monte sans te lasser vers la cime suprême. »

La vénération et le respect sont des forces grâce auxquelles le corps éthérique grandit de la manière juste. Et celui qui n'aura pas pu, à cet âge, lever les yeux vers un adulte avec une infinie vénération, en pâtira toute sa vie. Là où cette vénération est absente, les forces de vie du corps éthérique s'étiolent. Que l'on se représente comment la scène suivante agit sur l'âme juvénile : on parle à un enfant de huit ans d'une personnalité tout particulièrement vénérable. Tout ce qu'il entend dire de cette personnalité lui inspire un respect sacré. Le jour approche où il pourra voir pour la première fois cette personne tant admirée. Le respect fait trembler la main de l'enfant au moment où il saisit la

poignée de la porte derrière laquelle apparaîtra l'être vénéré... Les sentiments précieux que fait naître un tel événement comptent parmi les conquêtes durables d'une vie. Heureux celui qui — non seulement en des moments solennels de l'existence, mais constamment — pourra lever ainsi les yeux vers ses maîtres et ses éducateurs comme vers ses autorités toutes naturelles.

À côté de ces autorités vivantes, de ces incarnations de la force morale et intellectuelle, doivent se ranger les autorités dans le domaine de l'esprit. Ce sont les héros de l'histoire, les récits tirés de la vie d'hommes et de femmes exemplaires, qui doivent déterminer la conscience morale, l'orientation de l'esprit, et pas tellement les principes moraux abstraits, qui ne peuvent produire leur effet bénéfique que plus tard, lorsque, avec la puberté, le corps astral se défait de son enveloppe maternelle astrale. Il importe en particulier de donner à l'enseignement de l'histoire une orientation conforme à ces points de vue. Avant le changement de dentition, les récits, les contes, etc., qui s'adressent à l'enfant, ne pourront avoir d'autre but que de susciter chez lui joie, fraîcheur, gaieté. Passé cette période, il faudra, par le choix du contenu, veiller en outre à faire paraître devant l'âme de l'enfant des images de la vie qui l'incitent à agir de même. Il ne faudra pas perdre de vue que de mauvaises habitudes peuvent être corrigées par des images propres à en inspirer l'aversion. 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. Il faudra toujours se souvenir que ce ne sont pas des représentations abstraites qui agissent sur le corps éthérique en développement, mais des images chargées de vie, qui agissent sur l'esprit par leur caractère concret. Certes, il faut ici énormément de doigté, faute de quoi on aboutirait au résultat inverse. Tout dépend ici de l'art de raconter. C'est pourquoi l'on ne peut pas tout simplement remplacer le récit oral par la lecture.

L'image chargée d'un contenu spirituel ou, pour dire la chose autrement, la représentation symbolique, entre ici également en ligne de compte, d'une autre façon, pour la période comprise entre le changement de dentition et la puberté. 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. Des symboles de la réalité spirituelle doivent être présentés à l'âme de l'enfant de façon telle que les lois de l'existence soient pressenties et ressenties sous le vêtement du symbole, plutôt que saisies au moyen de notions intellectuelles. « Tout ce qui passe n'est que symbole »³ : ce vers de Goethe doit être la maxime directrice constante de l'éducation pendant cette période. Il est d'une importance infinie pour l'homme de recevoir la révélation des mystères de l'existence sous le voile d'images symboliques, avant que l'âme ne les aborde sous la forme des lois de la nature. Un exemple concret va le montrer. Supposons que l'on veuille parler à un enfant de l'immortalité de l'âme, de sa sortie hors du corps.

On aura recours par exemple à la comparaison avec le papillon sortant de la chrysalide. De même que le papillon, quittant la chrysalide, prend son vol, ainsi l'âme après la mort quitte la demeure du corps. Nul ne comprendra le fait réel au moyen des notions de l'intelligence si celui-ci ne lui a été communiqué au préalable dans une image comme celle-là. Un tel symbole en effet ne parle pas seulement à l'intelligence, mais au sentiment, à la sensibilité, à l'âme tout entière. Un être jeune qui aura passé par ces expériences abordera les faits dans de tout autres dispositions intérieures lorsqu'on les lui transmettra plus tard à l'aide de notions s'adressant à l'intelligence. Il est même très grave pour l'être humain de ne pas pouvoir aborder d'abord avec son sentiment les énigmes de la vie. Il est nécessaire que pour toutes les lois de la nature, pour toutes les énigmes du monde, l'éducateur ait à sa disposition des symboles.

C'est là un excellent exemple qui permet de voir quelle influence féconde la science de l'esprit peut exercer sur la vie pratique. Lorsqu'en s'inspirant de la manière de voir les choses tout intellectuelle et matérialiste, on se construit des symboles et qu'on les propose à des êtres jeunes, l'impression faite sur ces derniers sera en règle générale médiocre. On aura dû en effet recourir à toute sa raison raisonnante pour construire ces symboles. Ceux-ci, que l'on n'aura pas trouvés sans se faire violence, ne posséderont pas de force de conviction pour ceux à qui on les communiquera. C'est que lorsqu'on parle à quelqu'un en images, ce qui agit, ce n'est pas ce qu'on dit ou ce qu'on montre ; de celui qui parle passe à celui qui écoute un courant spirituel subtil.

Si celui qui parle n'éprouve pas, à l'égard de l'image dont il parle, un sentiment chaleureux, s'il n'y croit pas lui-même, il ne fait aucune impression sur celui à qui il s'adresse. Pour exercer une action efficace, il faut soi-même croire à ses symboles et sentir leur réalité.

Tout cela n'est possible que si l'on a adopté l'attitude intérieure conforme à la science de l'esprit et si les symboles eux-mêmes naissent de celle-ci. Le vrai chercheur spirituel n'a pas besoin de se torturer pour trouver par exemple ce symbole de l'âme qui sort du corps, car pour lui il est vérité. Pour lui, l'envol du papillon hors de sa chrysalide est, à un niveau inférieur de l'existence dans la nature, le même phénomène qui, à un niveau plus élevé et avec une perfection plus grande, se répète lorsque l'âme sort du corps. Il y croit de toutes ses forces. Et cette foi est comme un courant mystérieux qui passe de celui qui parle à celui qui écoute, faisant naître la conviction. C'est une onde de vie qui va et vient sans intermédiaire entre l'éducateur et son élève. Mais pour que cette vie soit présente, il faut justement que l'éducateur puise à la source vive de la science de l'esprit et que sa parole, ainsi que tout ce qui émane de lui, reçoive d'une attitude intérieure authentiquement conforme à la science de l'esprit sensibilité, chaleur et coloration du sentiment. Ceci ouvre une magnifique perspective sur toute l'éducation. Si celle-ci se laisse un jour féconder par la source de vie de la science de l'esprit, elle s'emplira elle-même d'une vie ouverte à la compréhension des êtres. Alors cesseront les tâtonnements qui sont monnaie courante dans ce domaine. Tout

art de l'éducation, toute pédagogie qui ne reçoivent pas de cette racine une sève toujours renouvelée, sont morts et desséchés. La science de l'esprit a, pour tous les mystères de l'univers, les symboles appropriés, les images prises dans l'essence même des choses ; ce n'est pas l'homme qui commence par les créer, ce sont au contraire les forces de l'univers qui les déposent dans sa création. Voilà pourquoi la science de l'esprit doit être la base vivante de tout art de l'éducation.

Une force de l'âme à laquelle il faut attacher un prix tout particulier à cet âge du développement de l'être humain, c'est la mémoire. Le développement de la mémoire est lié précisément à la transformation du corps éthérique. Attendu que le développement de ce dernier se produit de façon telle qu'il se libère précisément entre le changement de dentition et la puberté, cet âge est aussi celui où il faut veiller consciemment aux moyens de poursuivre de l'extérieur le développement de la mémoire. La mémoire restera durablement moins bonne qu'elle n'aurait pu l'être si on a négligé à cet âge de faire ce qui était requis. Ce qui aura été négligé ne pourra plus être rattrapé.

Une manière de penser matérialiste, tout intellectuelle, peut ici accumuler les erreurs. Un art de l'éducation qui s'inspire de cette manière de penser incline facilement à des préjugés à l'encontre de ce qui a été assimilé grâce à la seule mémoire. Une pédagogie comme celle-là ne se lasse pas de s'élever avec toute la rigueur possible contre l'entraînement exclusif de la mémoire et met en œuvre les méthodes les plus ingénieuses pour obtenir que

l'enfant n'assimile surtout pas par la mémoire ce qu'il *ne comprend pas*. Ah oui, parlons-en, de cette compréhension ! La pensée matérialiste se persuade si facilement qu'il n'y a pas d'autre manière de pénétrer le monde que la compréhension par des concepts abstraits ! Elle aura beaucoup de mal à comprendre un jour que si l'on veut saisir les choses, les autres forces de l'âme sont pour le moins tout aussi nécessaires que l'intellect. N'allons pas croire que l'on ne fait que s'exprimer par image lorsqu'on dit que l'on peut aussi bien comprendre par le sentiment, par la sensibilité, par les divers aspects de l'âme, que par l'intellect. Le concept n'est que *l'un* des moyens qui permettent de comprendre les choses de ce monde. Et il n'y a que la mentalité matérialiste qui le tienne pour le seul. Naturellement, il est bien des gens qui ne croiront pas être matérialistes et qui néanmoins tiennent la compréhension intellectuelle pour la seule manière possible de comprendre. Ces gens adhèrent peut-être à une vue du monde idéaliste, voire spiritualiste, mais se comportent ici en matérialistes. Car l'entendement n'est en définitive que l'instrument dont l'âme se sert pour comprendre le monde matériel.

Puisque nous parlons des racines profondes de la compréhension, il faut citer ici un passage de l'excellent ouvrage de Jean Paul¹ sur l'éducation, déjà mentionné. D'une manière plus générale, cet ouvrage est riche de vues extrêmement précieuses sur l'éducation et mériterait beaucoup plus d'attention qu'on ne lui en accorde. Son importance pour l'éducateur est de loin plus considérable que celle

de bien des ouvrages les plus appréciés dans ce domaine. Voici le passage en question :

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 » ; mais essayez d'en donner une explication, non 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 (les différences dans le développement diminuent en proportion inverse des années). 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.

Ainsi que les enfants communiquent la gaieté, ils donnent aussi la précision par leur propre langage. On

peut apprendre d'eux la langue et se laisser instruire par leurs images hardies et toujours justes, comme celles par exemple que j'ai entendues d'enfants de trois ou quatre ans : le tonneur, le ficelleur, le bouteilleur – (pour celui qui fait les tonneaux, les ficelles, les bouteilles) – la souris d'air (sans doute meilleure que notre chauve-souris) – la musique violine – cisailler la lumière (à cause des ciseaux à mèche) – je suis le regardateur (celui qui est derrière une lunette d'approche) – j'aimerais être mangeur de pain d'épice ou pain d'épiceur – etc.

Certes ce passage, relatif à la compréhension chez l'enfant antérieurement à la saisie intellectuelle, concerne un autre domaine que la mémoire, mais ce que Jean Paul dit de la langue s'y applique exactement. De même que l'organisme psychique de l'enfant assimile la structure de la langue sans avoir besoin des règles de la syntaxe ni de leur formulation intellectuelle, de même il est nécessaire que l'enfant, pour cultiver sa mémoire, apprenne des choses dont il ne pénétrera le sens que plus tard. Et même, on apprend d'autant mieux, plus tard, à comprendre, à saisir par le moyen des notions ce qu'à cet âge de la vie on s'est assimilé par la seule mémoire. Il en va de même des règles du langage, que l'on apprend le mieux à partir de la langue que l'on parle déjà. Tout ce discours qu'on fait sur ce qui est appris de mémoire sans que cela soit compris n'est qu'un préjugé matérialiste. Il suffit par exemple que l'enfant apprenne les règles indispensables de la multiplication à l'aide de quelques exemples simples, pour lesquels on peut se passer de machine à calculer – les doigts sont ici bien

meilleurs —, et puis qu'on lui fasse apprendre à fond, de mémoire, les tables de multiplication. Procéder ainsi, c'est tenir compte de la nature de l'être en croissance. Mais c'est pécher contre cette nature que de mettre l'intellect par trop à contribution à l'âge où il importe de former la mémoire. L'intellect est une force de l'âme qui ne naît qu'avec la puberté ; c'est pourquoi avant ce moment il ne faudrait absolument pas agir sur elle de l'extérieur. Jusqu'à la puberté, l'enfant doit faire siens par la mémoire les trésors sur lesquels l'humanité a pensé ; ensuite il est temps de pénétrer par la pensée discursive ce dont il a auparavant bien imprégné sa mémoire. Il ne suffit donc pas qu'il retienne ce qu'il a compris, il faut qu'il comprenne les choses qu'il sait, c'est-à-dire celles qu'il a acquises par la mémoire, comme le fait l'enfant pour la langue. Et cela est vrai sur un plan très général. Commencer par acquérir uniquement par la mémoire la connaissance des faits historiques, et après seulement les comprendre intellectuellement. Faire d'abord que les données de la géographie se gravent profondément dans la mémoire, et alors seulement faire comprendre comment elles se rattachent les unes aux autres. En fait, c'est des trésors engrangés dans la mémoire qu'il faudrait faire sortir la compréhension conceptuelle. Plus l'enfant acquiert par la mémorisation avant de recourir à son intelligence pour comprendre, mieux cela vaut... Il n'est pas nécessaire, j'imagine, de développer longuement que tout cela n'est valable que pour l'âge de la vie qui va du changement de dentition à la puberté, et non pour les années ultérieures. Si l'on apprend

plus tard, par exemple pour combler ses lacunes, c'est bien entendu le chemin inverse qui peut être le bon, qui peut être souhaitable — quoique là encore bien des choses dépendent de la manière dont l'esprit de l'intéressé est organisé. Mais pour l'âge dont nous parlons, il ne faut pas dessécher l'esprit en le gavant de notions intellectuelles.

Une autre conduite encore procède d'une manière matérialiste de voir les choses : c'est celle qui consiste à trop mettre l'accent, dans l'enseignement, sur la perception sensorielle. Tout ce qui est donné à voir à cet âge doit être spiritualisé. On ne doit pas se contenter par exemple de présenter une plante, une graine, une fleur, et de les faire examiner à l'aide des sens. Tout doit devenir symbole de l'esprit. En effet, une graine n'est pas seulement ce qui paraît aux yeux. Toute la plante future y est déjà présente, bien qu'invisible. Qu'il y a davantage dans une graine que ce que les sens perçoivent, il faut saisir cela de façon vivante, par le sentiment, par l'imagination, par le cœur. Il faut pressentir les mystères de l'existence. N'objectons pas qu'à s'y prendre ainsi on compromet la netteté de la perception ; au contraire, si l'on en reste à la seule vue des sens, la vérité n'y trouve pas son compte. Car la réalité totale d'une chose est faite d'*esprit* et de matière, et ce n'est pas observer moins fidèlement, avec moins de soin, que de mettre en activité l'ensemble des forces de l'âme, et non uniquement les sens physiques. Si chacun pouvait voir, comme le chercheur spirituel, tout ce qu'appauvrit dans *le corps et dans l'âme* un enseignement qui recourt à la seule vue matérielle des choses, on tiendrait moins

à ce genre d'enseignement. À quelle fin, au sens le plus élevé du terme, montrer aux enfants tous les minéraux, toutes les plantes, tous les animaux, toutes les expériences de physique possibles, si l'on en reste là, si ces symboles matériels offerts aux sens ne servent pas à faire pressentir les secrets d'ordre spirituel ? Il est sûr que de tout ce que nous disons là, l'esprit matérialiste ne pourra pas faire grand-chose – le chercheur spirituel ne le comprend que trop bien. Mais il comprend non moins bien qu'un art de l'éducation réellement pratique ne pourra jamais être le fruit de l'esprit matérialiste. Aussi pratique que se croie le matérialisme, il est en réalité dénué de sens pratique lorsqu'il s'agit de saisir la vie dans toute sa plénitude. Par rapport à la réalité telle qu'elle est, le matérialisme est pure illusion, tandis que les exposés de la science de l'esprit, conformes, eux, à la réalité, *ne lui peuvent apparaître que* comme illusion pure. Bien des obstacles devront être surmontés d'ici que les principes de la science de l'esprit, qui n'ont d'autre source que la vie, pénétrant dans l'art de l'éducation ; cela ne fait aucun doute. Mais il n'y a là rien que de très naturel. Les vérités de la science de l'esprit ne peuvent encore que paraître insolites à beaucoup de gens. Mais elles s'intégreront à la civilisation, si elles sont vraiment la vérité.

Seule la conscience claire de l'effet produit sur l'enfant par chaque action pédagogique pourra donner à l'éducateur le tact qu'il lui faudra pour prendre dans chaque cas la mesure juste. C'est ainsi qu'il faut savoir comment traiter chacune des forces de l'âme – penser, ressentir, vouloir –, afin que leur développement agisse en retour sur le

corps éthérique, dans le même temps où celui-ci, entre le changement de dentition et la puberté, peut, sous les influences du monde extérieur, prendre une forme de plus en plus parfaite.

On pose les bases du développement d'une volonté robuste et saine en appliquant judicieusement pour les sept premières années de la vie les principes éducatifs énoncés plus haut. Car il faut qu'une volonté ainsi faite trouve son appui dans le plein épanouissement des formes du corps physique. À partir du changement de dentition, il importe que le corps éthérique, qui se développe maintenant, procure au corps physique les forces grâce auxquelles celui-ci pourra se donner des formes bien venues et résistantes. Ce qui fait les impressions les plus fortes sur le corps éthérique est aussi ce qui en retour fortifie avec le plus d'efficacité le corps physique. Mais les impulsions les plus fortes que puisse recevoir le corps éthérique sont celles que provoquent les sentiments et les représentations grâce auxquelles l'être humain fait, par le sentiment, l'expérience des liens qui l'unissent aux fondements éternels de l'univers, c'est-à-dire les expériences religieuses. Jamais la volonté d'un être et par là son caractère ne se développeront sainement si, à l'âge de la vie dont nous parlons, il ne connaît pas de profondes impulsions de nature religieuse. Ce qui s'exprime dans l'unité, dans la cohésion de l'organisme volontaire, c'est la manière dont l'être se sent inséré dans l'ensemble de l'univers. S'il ne se sent pas rattaché par des liens solides à un élément spirituel divin, sa volonté et son caractère demeurent nécessairement flottants, incohérents et maladifs.

La vie affective se développe de façon juste sous l'influence des images et des symboles dont nous avons parlé, et en particulier si l'on présente à l'enfant l'image de personnalités caractéristiques tirées de l'histoire ou d'autres sources. De même, il est important pour l'éducation de la sensibilité d'amener l'enfant à pressentir la profondeur des mystères et des beautés de la nature. Et ici entrent en particulier en ligne de compte la culture du sens du beau et l'éveil du sens artistique. La musique doit apporter au corps éthérique le rythme, qui le rendra capable d'éprouver ensuite le rythme caché en toute chose. C'est priver un être jeune de bien des choses pour sa vie ultérieure que de ne pas lui accorder le bienfait de la culture du sens musical. Si ce sens lui faisait entièrement défaut, certains aspects de l'existence de l'univers lui resteraient entièrement cachés. Ce qui ne veut pas dire que les autres arts doivent être négligés. Éveiller le sens des formes architecturales, le sens des formes plastiques, le sens de la ligne et du dessin, de l'harmonie des couleurs – rien de tout cela ne devrait manquer dans le programme éducatif. La situation exigera peut-être que cet enseignement soit donné sous une forme très simple, mais on ne saurait objecter que rien ne peut être fait dans cette perspective, quelle que soit la situation. Si l'éducateur a un sens juste de ces choses, on peut faire beaucoup avec les moyens les plus simples. La joie de vivre, l'amour de l'existence, l'énergie au travail, tout cela prend naissance – et pour toute la vie – dans la culture du sens de la beauté et du sens artistique. Et les relations avec nos semblables, comme elles

sont ennoblies et rendues plus belles par ce sens de la beauté ! Le sentiment moral qui, n'est-ce pas, se forme aussi dans ces années-là par les images de la vie offertes à l'enfant, par l'exemple des adultes qui font pour lui autorité — le sens moral devient assuré si, grâce au sens du beau, le bien est ressenti en même temps comme beau, et le mal comme laid.

La pensée sous sa forme propre de vie intérieure procédant par notions abstraites doit encore rester à l'arrière-plan pendant cette période de la vie. Elle doit se développer d'elle-même, sans subir d'influences, spontanément en quelque sorte, tandis que l'âme accueille les symboles et les images de la vie et des mystères de la nature qui lui sont transmis. C'est ainsi, au sein des autres expériences de l'âme, que doit grandir la pensée entre la septième année et la puberté ; le jugement devra mûrir ainsi afin qu'ultérieurement, une fois passée la puberté, l'être humain devienne capable, en face des choses de la vie et du savoir, de se forger ses propres opinions en pleine autonomie. Moins on aura cherché à développer directement le jugement, mieux on le fera indirectement en développant les autres forces de l'âme, et plus ce sera bénéfique pour toute la vie ultérieure.

Ce n'est pas seulement pour l'éducation de l'esprit, mais aussi pour celle du corps, que la science de l'esprit fournit une base solide. À titre d'exemple caractéristique, nous citerons la gymnastique et les jeux. De même que l'amour et la joie doivent baigner l'atmosphère de la première enfance, ainsi le corps éthérique en croissance doit, au moyen des exercices corporels, éprouver le sentiment de sa

croissance, de sa force sans cesse grandissante. Les exercices de gymnastique par exemple doivent être conçus de façon telle qu'à chaque mouvement, à chaque pas, l'enfant sente monter en lui ce sentiment : Je sens croître en moi une force. Et ce sentiment doit s'emparer de l'intérieur comme un plaisir sain, comme un bien-être. Pour concevoir des exercices dans cet esprit-là, il faut certes plus que la connaissance intellectuelle de l'anatomie et de la physiologie du corps humain. Il faut avoir acquis la connaissance déliée, intuitive, entièrement portée par le sentiment, de la manière dont le plaisir et le bien-être agissent de concert avec les positions et les mouvements du corps. Celui qui met au point des exercices doit pouvoir ressentir comment un mouvement, une position des membres, font naître un sentiment de force qui remplit d'aise et de plaisir, tel autre mouvement au contraire le sentiment que l'on perd des forces, etc. Pour que la gymnastique et les exercices corporels puissent être pratiqués dans cet esprit, l'éducateur a besoin de ce que seule peut donner la science de l'esprit, et surtout l'attitude intérieure qu'elle inspire. Il n'est pas nécessaire pour cela d'avoir d'emblée des perceptions dans les mondes spirituels : il suffit de sentir comment appliquer dans la pratique de la vie ce qui résulte de la science de l'esprit. Si tout particulièrement dans des domaines pratiques tels que l'éducation, on utilisait les connaissances apportées par la science de l'esprit, on verrait bientôt cesser ces discours totalement inutiles sur la prétendue nécessité de fournir la preuve de ces connaissances. Correctement appliquées, ces dernières apportent

leurs preuves en donnant santé et force. Parce que la pratique atteste leur efficacité, elles montrent qu'elles sont vraies, et cette preuve est meilleure que toutes les « raisons logiques » ou, comme on dit, « scientifiques ». C'est à leurs fruits qu'on reconnaît le mieux les vérités spirituelles, et non au moyen de prétendues « preuves », aussi scientifiques soient-elles, qui ne peuvent guère être autre chose que des joutes oratoires.

C'est seulement à la puberté que naît le corps astral. Maintenant qu'il se développe librement vers l'extérieur, les éléments propres à faire s'épanouir le monde des représentations abstraites, la force de juger par soi-même, l'intellect, peuvent alors seulement avoir accès à l'être humain, de l'extérieur. Jusqu'à ce moment, nous l'avons dit, ces facultés de l'âme doivent se développer – tandis qu'on applique correctement les autres mesures éducatives – à l'abri de toute influence, comme les yeux et les oreilles dans l'organisme maternel.

Avec la puberté arrive le moment où l'être humain a acquis la maturité nécessaire pour se former un jugement personnel sur ce qu'il a appris précédemment. On ne saurait infliger de préjudice plus grand à un enfant qu'en éveillant trop tôt son jugement personnel. On ne peut juger que lorsqu'on a emmagasiné les matériaux du jugement, de la comparaison. Si l'on se forme avant cela des jugements autonomes, ils manquent forcément de fondement. Toutes les conceptions étroites, toutes les « professions de foi » creuses qui se fondent sur quelques bribes de savoir et qui à partir de là voudraient porter un jugement sur des expériences intérieures de

l'âme humaine pourtant mises à l'épreuve des siècles, proviennent de semblables erreurs dans l'éducation. Pour avoir la maturité nécessaire à la pensée, 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. Si l'on respectait ce principe éducatif, on ne verrait pas des êtres s'estimer avant l'âge assez mûrs pour juger, s'enlevant ainsi la possibilité de laisser tout naturellement la vie, si riche d'aspects, agir sur eux.

Tout jugement qui n'est pas fondé sur la base indispensable de trésors amassés par l'âme dresse des obstacles sur le chemin de la vie. 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. Il *faut absolument* que dans la première jeunesse on ait le désir d'abord d'apprendre, et ensuite seulement de juger. 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 mûri s'empare immédiatement de la chose. C'est pourquoi, avant l'âge indiqué, on devrait faire grâce au jeune homme ou à la jeune fille de toutes les théories et attacher le plus grand prix à ce qu'ils se confrontent avec les expériences de la vie pour y ouvrir leur âme. On peut certes faire connaître aux adolescents ce qu'on a pensé sur telle ou telle chose, mais il faut éviter que par un jugement prématuré

ils s'engagent en faveur d'une opinion. L'adolescent doit aussi enregistrer les opinions des autres avec son sentiment ; il faut que sans se décider immédiatement pour une opinion plutôt que pour une autre et sans prendre parti, il soit capable d'entendre qu'un tel a dit ceci, et tel autre cela. Cultiver le sens de ces choses requiert certes de la part des maîtres et des éducateurs beaucoup de doigté, mais la manière de penser de la science de l'esprit est précisément à même de donner ce doigté.

Seuls quelques points de vue relatifs à l'éducation à la lumière de la science de l'esprit ont pu être développés aujourd'hui. Mon propos n'était que d'indiquer la mission qui revient vis-à-vis de notre civilisation à cette manière de voir les choses. L'accomplissement de cette mission est subordonné à une diffusion de plus en plus large de ces idées. Ce sera possible, mais à deux conditions. La première, c'est que soient abandonnés les préjugés qu'on nourrit à l'endroit de la science de l'esprit. Qu'on prenne la peine de s'y intéresser et on s'apercevra qu'elle n'est pas le fatras d'élucubrations que tant de gens aujourd'hui encore veulent y voir. Il n'est fait à ceux-ci aucun reproche ; tous les moyens de formation actuellement en usage font irrémédiablement naître *dans un premier temps* l'impression que ceux qui s'occupent de science de l'esprit sont des esprits chimériques et des rêveurs. Si l'on considère les choses superficiellement, on ne peut en juger autrement, car la contradiction semble absolue entre l'anthroposophie, la science de l'esprit, et ce que la formation actuelle fournit à l'être humain comme base d'une conception saine de la vie. Seul un examen plus

approfondi révèle à quelles contradictions sont condamnées les idées actuelles s'il leur manque ce fondement de la science de l'esprit ; cet examen révèle même que de telles idées exigent par elles-mêmes ce fondement et ne pourront à la longue se maintenir sans lui. La deuxième condition réside dans un développement sain de la science de l'esprit elle-même. C'est seulement lorsque les milieux anthroposophiques se seront pénétrés de l'idée que ce qui importe, c'est de rendre dans une mesure aussi large que possible cet enseignement fécond pour tous les domaines de la vie – et non seulement de disserter à son sujet – qu'alors on verra le monde comprendre l'anthroposophie et s'ouvrir à elle. Sinon, on continuera à tenir l'anthroposophie pour une sorte de secte religieuse composée d'étranges illuminés. Si en revanche elle fournit un travail spirituel utile et positif, compréhension et approbation ne pourront à la longue être refusées au mouvement de la science de l'esprit.

Notes

Les considérations qui précèdent ont fait l'objet d'une conférence que j'ai prononcée dans diverses villes d'Allemagne. Comme on a manifesté de divers côtés le souhait de voir ce texte imprimé, il paraît ici sous une forme remaniée.

Le lecteur est prié de tenir compte des remarques ci-dessous, signalées dans l'exposé par des appels de note.

- (a) Cette phrase ne signifie pas que la science de l'esprit ne veut s'occuper que des grands problèmes de l'existence. Aussi vrai qu'elle est destinée, dans l'esprit où nous l'avons exposé précédemment, à fournir les bases nécessaires à la recherche des solutions à apporter à ceux-ci, elle peut être pour tout individu, quelle que soit sa situation dans la vie, la source à laquelle il puisera réponse aux questions les plus quotidiennes, réconfort, force et confiance dans la vie et dans son travail. Elle peut être un point d'appui devant les grandes énigmes de l'existence, et aussi bien répondre aux besoins de l'instant, même dans les situations apparemment secondaires de la vie quotidienne.

- (b) *Comment acquérir des connaissances sur les mondes supérieurs.* En français aux éditions E.A.R., Novalis, Triades.
- (c) Il faut souligner bien nettement cette distinction, car les idées contemporaines manquent de précision à cet égard. Souvent on efface la différence entre la plante et l'être sensible parce qu'on ne saisit pas clairement le caractère propre de la sensation. Lorsqu'un être (ou un objet) manifeste en réponse à une impression extérieure un effet quelconque, on n'est pas encore autorisé à dire qu'il ressent cette impression. Pour soutenir cela, il faut que celle-ci soit vécue intérieurement, et donc qu'on soit en présence d'une manière de reflet intérieur correspondant à l'excitation extérieure. Les grands progrès de nos sciences – pour lesquels l'investigateur spirituel aura certes la plus grande admiration – ont créé une confusion dans le domaine des idées. Certains biologistes ignorent les caractéristiques de la sensibilité, et c'est pourquoi ils l'attribuent même à des êtres qui en sont dépourvus. Ce qu'ils entendent par là, il leur est loisible de le prêter même aux êtres dépourvus de sensation. Mais c'est tout autre chose que la science de l'esprit entend par sensation.
- (d) Il faut distinguer entre l'expérience faite par le corps de sensation et la perception de celui-ci par le clairvoyant dûment formé. C'est de ce qui apparaît à l'œil spirituel qui s'est ouvert chez ce dernier qu'il est question ici.
- (e) Il n'y a pas lieu de se formaliser de l'expression

"corps du je". Nous n'entendons naturellement par là rien de grossièrement matériel. Mais la science de l'esprit n'a d'autre possibilité que d'utiliser les termes du langage courant. Ceux-ci s'appliquant au domaine matériel, il faut, lorsqu'on les utilise en science de l'esprit, commencer par les transposer dans le langage de l'esprit.

- (f) Ce ne serait pas interpréter le passage en question de façon exacte que d'objecter qu'entre autres la mémoire est présente chez l'enfant même avant le changement de dentition, et qu'il possède avant la puberté les facultés liées au corps astral. Il faut bien se rendre compte que le corps éthérique et le corps astral existent l'un comme l'autre dès la naissance physique, entourés justement de l'enveloppe protectrice décrite plus haut. C'est cette enveloppe précisément qui fait que par exemple le corps éthérique peut manifester de façon toute particulière les facultés de mémorisation. Mais les yeux physiques chez l'embryon sont aussi présents sous l'enveloppe maternelle physique protectrice. Et de même que la lumière physique du soleil ne doit pas œuvrer au développement de ces yeux préservés de toute influence externe, de même l'éducation extérieure ne doit pas intervenir dans le *développement* de la mémoire avant le changement de dentition. Bien au contraire, on pourra remarquer que durant cette période la mémoire se développe librement *de manière spontanée* lorsqu'on la nourrit sans se proposer de la développer au moyen de procédés extérieurs. Il en va de même

avant la puberté des propriétés dont le corps astral est le porteur. Il faut les alimenter, mais toujours en ayant conscience que ce corps, ainsi que nous l'avons exposé plus haut, est entouré d'une enveloppe protectrice. C'est en effet tout autre chose que de prendre soin *avant* la puberté des germes de développement déjà présents dans le corps astral, et d'exposer *après* la puberté ce corps devenu autonome à ce qu'il peut assimiler une fois que cette enveloppe a *disparu*. Cette distinction est assurément subtile, mais si on ne la fait pas, on *ne peut pas* comprendre ce qu'est l'éducation.

POUR UNE ÉCOLE LIBRE

A l'époque moderne, ces deux domaines de la vie culturelle que sont l'éducation et l'école ont été de plus en plus pris en charge par l'État qui en a fait sa chose. L'opinion selon laquelle l'enseignement est du ressort de l'État est aujourd'hui si profondément enracinée dans la conscience des hommes que celui qui croit devoir chercher à ébranler ce jugement passe pour un « idéologue » ignorant des réalités. Et pourtant il y a là, dans ce domaine de la vie précisément, quelque chose qui demande à être pesé avec le plus profond sérieux. Car ceux qui pensent ainsi au sujet de l'« ignorance des réalités » ne soupçonnent pas à quel point la cause qu'ils défendent eux-mêmes est loin des réalités.

Notre système scolaire porte tout particulièrement les traits caractéristiques qui sont un reflet des courants décadents dans la vie culturelle de l'humanité d'aujourd'hui. Dans leur structure sociale, les États modernes n'ont pas suivi les exigences de la vie. Ils présentent par exemple une forme d'organisation qui ne répond pas aux exigences de l'humanité moderne dans le domaine économique. Après avoir arraché l'enseignement aux communautés religieuses et l'avoir placé sous leur entière dépendance, ils lui ont imprimé à lui

aussi cette marque retardataire. A tous les degrés, l'école forme les hommes tels que l'État en a besoin pour rendre les services qu'il estime nécessaires. Les besoins de l'État se reflètent dans les formes de l'institution scolaire. Certes, il est beaucoup question de former l'homme en général et d'autres choses semblables que l'on se propose de rechercher, mais l'homme moderne, dans son inconscient, se ressent si fortement comme partie de l'ordre étatique qu'il ne se rend pas compte que tout en parlant de former l'homme en général, il vise en fait à former des serviteurs efficaces de l'État.

A cet égard, l'état d'esprit de ceux qui aujourd'hui pensent selon les catégories du socialisme ne promet rien de bon. On veut métamorphoser l'État ancien en une vaste organisation économique. L'école d'État doit se prolonger dans cette organisation. Si elle s'y prolongeait, tous les défauts de l'école actuelle s'en trouveraient amplifiés de la façon la plus problématique. Jusqu'ici, cette école recélait des aspects qui venaient d'époques où l'État ne dominait pas encore l'enseignement. Bien entendu, on ne peut souhaiter le retour de la domination de l'esprit qui date de ces temps anciens. Mais on devrait s'efforcer de faire entrer dans l'école l'esprit nouveau de l'humanité, qui a progressé depuis. Cet esprit ne s'y trouvera pas si l'on métamorphose l'État en une organisation économique et que l'on transforme l'école de manière à ce qu'il en sorte des êtres humains qui puissent être, dans cette organisation économique, les plus efficaces des machines à travailler. On parle beaucoup aujourd'hui d'« école unique ». Que, théorique-

ment, on se représente par cette école unique quelque chose de fort beau importe peu. Car si l'on donne à l'école la forme de partie intégrante d'une organisation économique, elle ne peut être quelque chose de beau.

Ce qui doit importer au temps présent, c'est d'ancrer complètement l'école dans une vie libre de l'esprit. L'enseignement et l'éducation qui doivent être dispensés doivent être tirés uniquement de la connaissance de l'être humain en devenir et de ses dispositions individuelles. Une authentique anthropologie doit être le fondement de l'éducation et de l'enseignement. La question à poser n'est pas : de quel savoir, de quelles aptitudes l'homme a-t-il besoin pour l'ordre social existant, mais : quelles dispositions sont-elles en germe, et que peut-il être développé en lui ? Alors il sera possible de toujours nourrir l'ordre social de forces nouvelles issues de la génération qui accède à l'âge adulte. Alors sera toujours vivant dans cet ordre ce qu'en feront les êtres accomplis qui y entreront ; mais il ne sera pas fait de la génération qui accède à l'âge adulte ce que veut en faire l'organisation sociale existante.

Une relation saine entre l'école et l'organisation sociale n'existe que si cette dernière est constamment nourrie des nouvelles capacités de l'humanité, présentes dans les individus dont la formation aura été poursuivie au cours d'un développement sans entraves. Cela ne peut se faire que si l'école et le système éducatif sont placés au sein de l'organisme social sur le terrain de leur gestion autonome. La vie de l'État et de l'économie doit accueillir les hommes formés par la vie de l'esprit indépendante

; mais elle ne doit pas être à même de prescrire, en fonction de ses besoins à elle, la démarche de cette formation. Les connaissances et les facultés dont doit disposer un homme à un âge donné doivent découler de la nature humaine. L'État et l'économie devront prendre une forme telle qu'ils répondent aux exigences de cette nature humaine. Ce n'est pas à l'État ou à la vie économique de dire : voilà comment nous avons besoin que soit l'homme en vue d'une fonction déterminée ; en conséquence, soumettez les hommes dont nous avons besoin à des examens et veillez en premier lieu à ce qu'ils aient les connaissances et les aptitudes dont nous avons besoin. C'est au contraire à la partie spirituelle de l'organisme social de mener, à partir de sa gestion autonome, les hommes jusqu'à un certain degré de formation correspondant aux dons qui sont les leurs – à l'État et l'économie de prendre leurs dispositions en fonction des résultats du travail accompli au sein de la partie spirituelle.

Étant donné que la vie de l'État et de l'économie ne sont rien qui soit coupé de la nature de l'être humain, mais ce qui découle de cette nature, il n'est jamais à craindre qu'une vie de l'esprit réellement libre, autonome, forme des êtres étrangers à la réalité. En revanche, de tels êtres étrangers à la vie se forment précisément lorsque les institutions existantes de l'État et de l'économie règlent l'éducation et l'enseignement à partir d'elles-mêmes. Car dans l'État et l'économie, les points de vue que l'on prend doivent se placer à l'intérieur de ce qui existe, de ce dont le devenir est achevé. Pour développer

l'être humain en devenir, de toutes autres orientations du penser et du ressentir sont nécessaires.

On ne peut bien accomplir sa tâche d'éducateur, d'enseignant que dans le face à face individuel avec celui que l'on est chargé d'éduquer, d'enseigner. Pour orienter son agir, on doit ne se savoir dépendant que de connaissances sur la nature humaine, sur l'essence de l'ordre social et autres choses semblables, et non pas de règlements et de lois donnés de l'extérieur. Si l'on veut réellement faire évoluer l'ordre social actuel vers une forme élaborée à partir de points de vue sociaux, il ne faudra pas reculer devant la décision de confier à la vie spirituelle – qui comprend l'éducation et l'enseignement – le soin de se gérer elle-même. Car d'un membre de l'organisme social doué d'une telle autonomie sortiront des êtres animés d'ardeur et d'entrain pour agir dans l'organisme social ; tandis que d'une école réglementée par l'État ou la vie économique ne peuvent sortir, on le sait bien, que des êtres à qui cette ardeur et cet entrain font défaut, car ils ressentent comme paralysants les effets d'un pouvoir qui n'aurait pas dû être exercé sur eux avant qu'ils soient, parmi leurs contemporains, des citoyens de cet État et des participants à cette vie économique pleinement conscients. L'être humain en devenir doit accéder à la maturité grâce à la force d'éducateurs et enseignants indépendants de l'État et de l'économie, et qui sont en mesure de faire se développer librement les aptitudes individuelles parce que les leurs peuvent déployer en toute liberté leur action.

Dans mon livre *Les points fondamentaux de la question sociale dans les nécessités vitales du présent et*

de l'avenir ⁴, je me suis efforcé de montrer que, dans la conception que se font de la vie les socialistes qui agissent en responsables de parti, ne fait que continuer de vivre, poussé jusqu'à un certain extrême, l'univers des pensées de la bourgeoisie des trois à quatre derniers siècles. Les socialistes nourrissent l'illusion que leurs idées représentent une rupture totale avec cet univers de pensées. On ne se trouve pas en présence d'une telle rupture, mais seulement de la conception bourgeoise de la vie qui a reçu, à partir du ressentir et de la sensibilité du prolétariat, une nuance particulière. C'est ce qui se montre avec une force toute particulière dans la position que prennent ces dirigeants socialistes à l'égard de la vie de l'esprit et de son insertion dans l'organisme de la société. Du fait de l'importance prédominante de la vie économique dans l'organisation bourgeoise de la société au cours des derniers siècles, la vie de l'esprit est devenue fortement dépendante de la vie économique. La conscience d'une vie de l'esprit fondée en elle-même, et à laquelle l'âme humaine a part, s'est perdue. La conception de la nature et la mentalité industrielle ont été parmi les causes de cette perte. A cela est liée la manière dont, à l'époque moderne, on a inséré l'école dans l'organisme de la société. Rendre l'homme utilisable dans la vie extérieure au sein de l'État et de l'économie devient alors l'essentiel. Qu'il ait au premier chef vocation, en tant qu'être doué d'âme, à être empli de la conscience de son lien avec un ordre des choses selon l'esprit, et que, par cette conscience qui est la sienne, il donne un sens à l'État et à

l'économie dans lesquels il vit, voilà à quoi on pense de moins en moins. Les têtes s'en sont de moins en moins tenues à l'ordre spirituel de l'univers et de plus en plus aux conditions de la production économique. Dans la bourgeoisie, ceci devint une orientation de la vie de l'âme vécue dans la sphère du sentiment. Les dirigeants du prolétariat en firent une conception théorique de la vie, un dogme de vie.

Ce dogme de vie deviendrait dévastateur s'il prétendait constituer pour l'avenir le fondement de l'édification du système scolaire. Étant donné qu'à partir d'une structuration — aussi excellente soit-elle — de l'organisme social selon les impératifs de l'économie il ne peut en réalité être cultivé malgré tout aucune vie de l'esprit authentique, et ne peut notamment non plus être organisé aucun système scolaire fécond, il faudrait que dans un premier temps cette organisation soit le fait de la continuation de l'ancien univers de pensées. Les partis qui veulent être les porteurs d'une nouvelle forme de vie devraient continuer à confier le soin de cultiver l'élément d'esprit dans les écoles aux porteurs des anciennes conceptions du monde. Mais étant donné que, dans de telles conditions, aucun lien intime entre la génération montante et l'élément ancien qui continuerait d'être cultivé ne pourrait en tout état de cause prendre forme, la vie de l'esprit en serait réduite à s'embourber de plus en plus. Les âmes de cette génération se dessécheraient intérieurement, ressentant ce qu'a de faux une conception de la vie qui ne pourrait devenir pour elles source de force intérieure. Les hommes deviendraient des

êtres à l'âme vide au sein de l'ordre social résultant de la mentalité industrielle.

Afin que cela ne se produise pas, le mouvement pour la tripartition de l'organisme social s'efforce de détacher totalement l'enseignement de la vie de l'État et de l'économie. L'organisation sociale des personnes qui participent à l'enseignement ne doit dépendre d'aucune autre puissance que de ceux qui y travaillent. La gestion des établissements d'enseignement, la mise en place des cours et des programmes doivent être exclusivement confiés à des personnes qui en même temps enseignent ou ont dans la vie de l'esprit une activité productive. Chacune de ces personnes partagerait son temps entre l'enseignement ou une autre activité créatrice de l'esprit, et la gestion du système d'enseignement. Toute personne disposée à se former sur la vie de l'esprit un jugement non prévenu peut comprendre que la force vivante dont on a besoin pour organiser et gérer le système d'éducation et d'enseignement ne peut naître dans l'âme que si l'on est actif dans l'enseignement ou dans une autre activité spirituelle productive.

Seul pourra sans doute pleinement admettre cela pour notre temps présent celui qui voit sans prévention qu'une source nouvelle de vie de l'esprit doit s'ouvrir pour que l'on puisse reconstruire notre ordre social qui s'est effondré. Dans l'article *Marxisme et tripartition*⁵, j'ai attiré l'attention sur cette pensée d'Engels qui est juste, mais partielle : « Au gouvernement des personnes doivent être substituées la gestion des choses et la direction des processus de production. » Aussi exact que cela soit,

aussi vraie est cette autre pensée que dans les formes sociales du passé la vie des hommes n'était possible que parce qu'en dirigeant les processus de production économiques on gouvernait en même temps ces hommes. Dès lors qu'on ne les gouverne plus ainsi, il faut que, pour leur vie, ils reçoivent de la vie de l'esprit totalement autonome les motivations qui jusque-là agissaient en eux à travers les impulsions émanant du gouvernement.

A tout cela s'ajoute un autre élément encore. La vie de l'esprit n'est prospère que lorsqu'elle peut se déployer en tant qu'unité. Du même développement des forces de l'âme d'où est issue une conception du monde satisfaisante qui porte l'homme, doit provenir aussi la force productive qui fait que celui-ci apporte à la vie économique une contribution véritable. Des hommes doués de sens pratique pour la vie économique ne pourront, c'est trop clair, provenir que d'un système d'enseignement capable également de développer de manière saine les forces de nature supérieure qui aspirent à une conception du monde. Un ordre social qui se borne à gérer des choses et à diriger des processus de production ne peut que s'engager progressivement sur de fausses pistes s'il ne reçoit pas l'apport d'êtres humains dont les âmes auront parcouru un développement sain.

Une reconstruction totale de notre vie sociale doit donc acquérir la force d'instituer l'enseignement autonome. Si des hommes ne doivent plus en « gouverner » d'autres à la façon ancienne, il faut que soit créée la possibilité qu'en chaque âme l'esprit libre devienne le guide de la vie avec autant de

force qu'il est possible en chacune des individualités. Mais cet esprit libre ne se laisse pas opprimer. Des institutions qui voudraient réglementer l'enseignement à partir des simples points de vue d'un ordre économique seraient une tentative d'oppression de ce genre. Elle conduirait à ce que l'esprit libre se trouve en perpétuelle révolte à partir des fondements mêmes de sa nature. Un ébranlement continu de l'édifice social serait la nécessaire conséquence d'un ordre qui voudrait, à partir de la direction des processus de production, organiser en même temps l'enseignement.

Pour celui qui a une vue d'ensemble de ces choses, fonder une communauté d'hommes qui cherche énergiquement à réaliser la liberté et l'autonomie de gestion de l'éducation et de l'enseignement devient l'une des exigences les plus importantes de l'époque. Aucun des autres besoins qui sont une nécessité de l'époque ne pourra trouver satisfaction si dans ce domaine n'est pas compris ce qu'il est juste de faire. Et il suffit en fait d'un regard non prévenu sur la forme de notre vie de l'esprit actuelle avec son incohérence, avec sa faible capacité de porter les âmes humaines, pour comprendre ce qu'il est ainsi juste de faire.

POURQUOI UNE PÉDAGOGIE
ANTHROPOSOPHIQUE ?

PREMIÈRE CONFÉRENCE

Dornach, le 30 Juin 1923

Chers auditeurs,

Je suis particulièrement heureux de pouvoir parler aujourd'hui et demain de pédagogie à des enseignants. La pédagogie qui émane de l'anthroposophie n'a rien de théorique ni d'utopique, c'est au contraire une véritable pratique, et vous comprendrez donc qu'en deux brèves conférences il ne me sera possible que d'esquisser quelques points de vue à propos de la question : pourquoi une pédagogie anthroposophique ?

Il faut soulever cette question, d'abord parce qu'on prend souvent l'anthroposophie pour une sorte de secte où l'on cultiverait une conception du monde particulière, à partir de pensées arbitraires. On se demande donc : Est-il juste que la pédagogie soit influencée par une certaine conception du monde ? Peut-on même s'attendre à quelque chose de fécond d'une éducation et d'un enseignement issus d'une certaine conception du monde ? Si ces questions étaient justifiées, la pédagogie anthroposophique n'existerait probablement pas.

En fait, toutes les conceptions du monde développent leurs points de vue sur l'éducation et posent telle ou telle exigence. Et partout on rencontre telle ou telle conception qui fait valoir son point de vue.

Ce ne doit pas être le cas avec la pédagogie anthroposophique. Je dois en effet préciser que nous avons tenté, depuis plusieurs années, de mettre sur pied, à Stuttgart, une école primaire et secondaire qui fonctionne dans le sens de cette pédagogie anthroposophique, et que nous avons pour idéal que tout ce qui s'y fait soit naturellement en accord avec l'être humain et son développement, de sorte que personne ne puisse penser qu'il s'agit d'incarner des idées anthroposophiques. On ne devrait même pas remarquer qu'un point de vue particulier s'y exprime.

Lorsqu'on veut parler d'une chose et la présenter, on est bien obligé de se servir d'un nom. Mais, je peux vous l'assurer, le mieux serait que nous n'ayons pas besoin de nom pour désigner ce que nous faisons ici au Goethéanum, et si on pouvait l'appeler une fois ainsi, une autre fois autrement. Il ne s'agit pas, en effet, d'un système d'idées comme on en trouve d'habitude dans toutes les conceptions du monde, mais d'une démarche, d'une recherche, d'une certaine approche de la vie, que l'on pourrait désigner des façons les plus diverses. La manière dont on utilise d'habitude le langage fait que tout nom induit en erreur. Je voudrais m'exprimer de façon simpliste, mais vous me comprendrez.

En ce qui concerne ce fait de nommer des courants spirituels, l'humanité n'est pas beaucoup plus

avancée qu'elle l'était autrefois quand il s'agissait de nommer les gens en général. Aujourd'hui, on est capable, lorsqu'on nomme quelqu'un, d'oublier ce qui doit être oublié. On est habitué à ne pas attacher trop d'importance à la signification de son nom. Si quelqu'un s'appelle Meunier, on sait bien qu'il ne moud pas forcément du grain. Mais avec un courant spirituel comme l'anthroposophie, on s'en tient souvent à cela : on ne s'occupe pas vraiment de la chose elle-même, mais on analyse, comme on dit, le terme « anthroposophie ». On s'en tient à ce que signifie le mot, et on se fait une idée à partir de lui.

Or le mot anthroposophie n'a vraiment pas plus de sens, pour la recherche spirituelle et pour l'approche de la vie que l'on cultive ici, que le nom Meunier pour celui qui le porte. C'est pourquoi, encore une fois, j'aimerais mieux que l'on désigne chaque jour par un mot différent la démarche spirituelle que nous nous efforçons de pratiquer. Cela affirmerait aussi son caractère vivant. On peut, bien entendu, essayer de caractériser ce que veut l'anthroposophie dans notre monde contemporain. Mais il est impossible d'en donner d'emblée une définition compréhensible. Aujourd'hui et demain, je m'efforcerai plutôt de montrer au moins un peu comment l'anthroposophie peut se révéler féconde quand il s'agit d'éduquer les enfants.

Si on s'intéresse aujourd'hui à l'évolution spirituelle du monde, on remarquera vite, parmi les multiples problèmes qui préoccupent chacun, celui de l'éducation. On voit s'accumuler réformes sur réformes, émanant de gens plus ou moins savants, mais aussi, bien souvent, franchement dilettantes.

Derrière tout cela vit le profond besoin d'éclaircir la question de ce que sont, au fond, l'éducation et l'enseignement.

Il est très difficile, aujourd'hui, de parvenir à une réelle compréhension de l'homme en devenir. Et si nous voulons savoir pourquoi on parle tant des problèmes d'éducation, nous devons d'abord examiner quelques aspects du développement de notre civilisation.

Si nous regardons d'un côté la vie extérieure et de l'autre côté la vie spirituelle, nous remarquons aussitôt, malgré l'intense productivité atteinte par la science dans la vie pratique, avec la technologie en particulier, qu'un profond fossé, un abîme vertigineux sépare la science, la théorie, tout ce qu'on doit apprendre quand on fait des études ou quand on veut se cultiver, et ce qui vit dans la réalité extérieure. Un étrange besoin s'est introduit dans la civilisation actuelle en ce qui concerne les études telles qu'on les pratique dans les établissements d'enseignement.

Songez par exemple à la médecine. Le futur médecin poursuit ses études. Il apprend ce qui forme le contenu de la science médicale moderne, en s'appuyant notamment sur la pratique des laboratoires et des hôpitaux. Mais dès qu'il aura passé son dernier examen, on le sait, il devra encore faire un stage pratique en hôpital. Au moment du dernier examen, les choses n'étaient pas encore vraiment « pratiques » ! Et le plus souvent, en fait presque toujours, il s'avère, après coup, que presque rien de ce dont on s'est occupé en théorie trouve son application dans la réalité pratique.

J'ai choisi la médecine, mais ceci s'applique à toutes les études. Quand nous acquerrons une certaine formation dans tel ou tel domaine, nous verrons partout le fossé, l'abîme, qu'il faut encore franchir pour passer à la pratique. Ce n'est pas seulement le cas pour la médecine, pour le technicien, pour celui qui sort d'une école de commerce, mais aussi, avant tout, pour l'enseignant. L'époque où nous vivons est essentiellement scientifique. Et l'enseignant qui est formé à la pédagogie de façon scientifique aura dû assimiler une foule de matières théoriques avant de pouvoir passer à la pratique.

Chacun sera plus ou moins d'accord avec ce que je viens de dire. Par contre, on aura certainement plus de mal à voir qu'un fossé au moins aussi énorme sépare aujourd'hui ce qu'on apprend théoriquement, ce qui forme le contenu de la vie spirituelle d'une part, et la réalité de la vie d'autre part. Actuellement, ce fossé n'est franchi et surmonté que dans les branches d'activités techniques, là où l'on a affaire avec les réalités prosaïques. Si on se trompe en construisant théoriquement un pont, il s'effondre au premier train qui passe dessus. La nature réagit aussitôt aux erreurs que l'on commet. Là, il s'agit seulement d'acquérir de la pratique.

Mais quand on passe à ce qui concerne l'homme, c'est déjà une autre histoire. On ne peut déjà plus répondre si facilement à la question de savoir combien de gens ont été bien traités et combien mal traités par un médecin, car il n'est plus possible, alors, que la vie elle-même fournisse des preuves.

Et si l'on en vient à la pédagogie, on pourra bien sûr se dire que c'est un domaine où l'on exprime

beaucoup de critiques, et que les pédagogues doivent supporter bien des choses, mais il est très difficile de décider de quelle manière la vie peut dire si l'on a bien ou mal éduqué un enfant. La vie ne donne pas de réponses aussi précises que la nature sans vie. Pourtant, on ne peut pas s'empêcher de ressentir combien cette étrange manie de tout vouloir appréhender par la théorie nous éloigne de la vie pratique.

Or il existe une chose au monde pour laquelle, de toute évidence, il est impossible d'avancer tant que ce fossé subsistera entre la théorie d'un côté et la vie de l'autre : cette chose, c'est l'homme.

Au cours des derniers siècles, en particulier durant le XIX^e, nous avons amené l'esprit scientifique à son apogée. Tout homme moderne, même le plus ignare, se réfère à l'esprit scientifique. Aujourd'hui, tout pense dans cet esprit.

Or considérez seulement combien cet esprit scientifique reste étranger au monde, quand il s'agit de l'appliquer à la pratique. N'est-il pas lamentable de voir comment, ces dernières années, lorsque l'histoire mondiale nous a submergés d'événements tragiques, les hommes, avec leur magnifique intelligence, avec toutes leurs belles théories, n'ont pas su faire face au cours des choses, dans la pratique ? N'avons-nous pas entendu les économistes les plus intelligents dire au début de la guerre : notre science nous permet d'affirmer qu'actuellement, vues les circonstances économiques et la situation commerciale, une guerre ne durera au plus que quelques mois. La réalité a puni ce mensonge. La guerre a duré des années. Ce que les hommes

avaient pensé en le tirant de leur science, ce qu'ils avaient concocté sur le cours des événements s'est révélé inadapté à la réalité de ces événements !

L'homme, tel qu'il nous apparaît sous cette forme merveilleuse de l'enfant qui grandit, ne saurait être appréhendé par cette sorte d'esprit qui crée ainsi un abîme entre la pratique et la théorie. Car seul un matérialiste borné peut vouloir croire que le développement de l'enfant n'est rien d'autre qu'une conséquence des processus physiques de son corps. Nous nous tournons, emplis de vénération et d'admiration, vers cette prodigieuse manifestation de la création que nous montre l'enfant pendant ses premières semaines : tout en lui est encore indéterminé, et pourtant il contient déjà ce que l'homme réalisera au cours de sa vie.

Nous le regardons se développer. Nous voyons comment, de semaine en semaine, de mois en mois, d'année en année, les forces d'abord cachées en lui apparaissent peu à peu à la surface, rendant sa physionomie toujours plus expressive, ses mouvements plus ordonnés et plus orientés. Nous voyons dans cet homme en devenir toute l'énigme de la création se jouer sous nos yeux de façon prodigieuse. Et quand nous voyons l'étrange regard encore si vague du nouveau-né devenir de plus en plus actif et, au fil des jours, s'emplir de chaleur intérieure, de feu, quand nous voyons l'agitation imprécise des bras et des doigts de plus en plus devenir des gestes expressifs, comme autant de lettres d'un alphabet, quand nous regardons tout cela avec tout le sentiment humain dont nous sommes capables, nous devons nous dire : il n'y a pas là que du physique ; l'âme et

l'esprit travaillent aussi. Chaque parcelle d'humain dans le monde physique est en même temps une révélation de l'âme et de l'esprit. Pas de rose sur la petite joue qui ne soit la manifestation d'une réalité psycho-spirituelle. Il est impossible de comprendre ce rose sur la joue comme un simple processus matériel, si on ne sait pas comment l'âme s'écoule aussi dans cet éclat coloré. Là, l'esprit et la nature sont un.

Si nous arrivons maintenant avec notre vieille conception du monde qui laisse se creuser un fossé entre ce qui est pensé théoriquement en esprit et ce qui se tourne pratiquement vers la vie, nous passons à côté de l'enfant sans le voir ! Si nous en restons à notre théorie, ou même à notre instinct qui, dans notre civilisation moderne, ne sait plus saisir l'esprit, nous ne savons que faire avec l'enfant. Nous avons séparé, dans notre existence, le spirituel et le matériel. C'est pourquoi l'esprit est devenu pour nous de la théorie, de l'abstraction.

Peu à peu, on a voulu appliquer à l'éducation ces conceptions théoriques abstraites. À leur façon, elles sont pleines d'esprit : ce sont de merveilleuses théories, mais elles sont impuissantes à saisir la vie. Alors certains refusent de se fourvoyer dans une quelconque démarche intellectuelle, et rejettent tout ce qui ressemble à une science pédagogique pour se confier à leur pur instinct d'éducateur. Beaucoup veulent déjà suivre cette voie aujourd'hui.

Un autre phénomène nous montrera encore combien, en laissant se creuser un tel abîme entre notre conception théorique de l'esprit et notre pleine appréhension de la vie pratique, nous nous sommes finalement éloignés de l'humain.

La science a connu un développement grandiose. Bien entendu il fallait aussi élaborer une pédagogie à partir de la science. Mais cette dernière n'avait rien qui permette de saisir l'humain. Elle savait beaucoup de choses au sujet de la nature extérieure ; mais plus elle pouvait parler de la nature extérieure, moins elle pouvait parler de l'homme ! C'est pourquoi il a bien fallu se mettre à faire des expériences sur l'homme, avec les critères des sciences de la nature. C'est ainsi qu'est née la pédagogie expérimentale.

Que veut donc dire ce besoin d'une pédagogie expérimentale ? Comprenez-moi bien, je n'ai rien contre la psychologie expérimentale, ni contre la pédagogie expérimentale. Elles peuvent faire des merveilles au plan scientifique ; elles peuvent fournir de précieuses informations théoriques. Il ne s'agit pas ici de critiquer tout cela, mais de se demander : Quel est le besoin qui s'exprime ainsi ? On est obligé de faire toutes sortes d'expériences pour savoir comment la mémoire, comment la volonté ou l'attention agissent chez tel ou tel enfant. On est contraint de faire toutes ces expériences extérieures parce qu'on a perdu toute relation intérieure avec l'homme, parce qu'on ne pénètre plus avec son âme dans l'âme de l'autre. On veut déduire expérimentalement, d'après ce qu'un homme exprime sur son corps, ce que sont les manifestations de son âme. La psychologie et la pédagogie expérimentale sont justement une preuve de l'impuissance de notre science à saisir l'homme entier, qui est tout à la fois corps, âme et esprit !

Si l'on veut aborder sérieusement les problèmes de l'éducation et de l'enseignement, il faut prendre en compte ces questions dans toute leur dimension, car elles mènent peu à peu à comprendre que, si l'on veut progresser dans ce domaine, le plus important est une véritable connaissance de l'homme.

Mais on n'acquerra jamais cette connaissance tant que l'abîme entre la théorie et la pratique ne sera pas comblé. Les théories que nous avons aujourd'hui n'appréhendent en fait que le corps humain. Et quand des théories de ce genre veulent atteindre aussi l'âme et l'esprit, elles se cramponnent à des expériences qui n'atteignent pas leur but, car l'âme et l'esprit doivent être étudiés d'une autre manière que celle que reconnaît aujourd'hui la méthode qu'on appelle scientifique.

Pour connaître l'homme, il faut l'aborder autrement qu'on ne le fait quand on se contente de faire ce qui seul est admis comme valable. Or cette recherche d'une connaissance de la nature humaine qui voit que l'esprit, l'âme et le corps forment un tout, c'est précisément la tâche de l'anthroposophie. Celle-ci veut connaître l'homme entier, et pas seulement l'homme physique. Mais la plupart du temps, on ne voit même pas quelles tâches la vie nous demande.

J'aimerais prendre un exemple pour vous montrer comment, si l'on veut vraiment connaître l'homme, il faut considérer les choses tout autrement qu'on ne le fait d'habitude.

Quand j'étais jeune, cela fait longtemps, voyez-vous, on parlait d'une certaine conception du

monde qui avait été élaborée par un physicien : Ernst Mach⁶.

Je n'en parle que pour vous donner un exemple et je vous prie de le prendre comme tel. Le point de vue de Mach peut se résumer ainsi : parler d'une chose en soi est un non-sens. Parler d'atomes qui existeraient comme des choses en soi dans le monde, cela n'a aucun sens. C'est aussi un non-sens de parler d'un moi qui serait en nous comme une chose. En réalité, affirme Mach, nous ne pouvons parler que de sensations. Qui a déjà perçu un atome ? Des choses rouges, bleues, jaunes, ou des sons, du dièse, sol, la, voilà ce que les gens perçoivent ; des goûts sucrés, acides, amers, des choses dures ou molles au toucher : rien que des sensations. Et lorsque nous nous faisons une image du monde, elle ne consiste en fait qu'en un ensemble de sensations. Il en va de même quand nous regardons en nous : nous n'avons rien d'autre que des sensations. Partout donc des sensations qui s'assemblent les unes aux autres. Une certaine consistance assez ferme, avec une certaine impression, disons, de douceur, et celle du rouge carmin et nous avons une rose ; ou encore la sensation d'être brûlé, associée au rougeoiement du fer chaud : partout rien que des sensations qui se rattachent les unes aux autres. C'est ce que disait Mach. Par rapport à la conception d'un monde d'atomes que, naturellement, personne ne peut voir, c'était déjà, il faut le dire, un certain progrès. On l'a pourtant oublié. Mais je ne veux pas parler davantage de cette conception. Il s'agissait seulement de montrer un exemple de la façon dont un homme évolue.

Ernst Mach a en effet raconté comment cette vision des choses lui est un jour venue, lorsqu'il avait dix-sept ans. Lors d'une promenade par un jour d'été où il faisait très chaud, il devint soudain clair pour lui que tout cet univers des choses en soi est superflu. Ce n'est que la cinquième roue de la charrette. Partout n'existent que des sensations. Elles se fondent avec les sensations que l'on a de son propre corps, celles qui viennent de l'être humain lui-même. Dehors les sensations sont un peu plus déliées ; au dedans, plus solidement reliées, elles provoquent en l'homme l'apparition d'un je. Mais tout est sensation.

Le jeune homme de dix-sept ans comprit cela en un instant, un jour d'été où il faisait particulièrement chaud. Par la suite, il a continué à exprimer cela théoriquement, mais cette conception du monde lui est venue de cette façon, lorsqu'il s'est senti soudain fusionner avec le parfum et le rouge des fleurs.

S'il avait fait un peu plus chaud, voyez-vous, cette idée du je personnel qui fusionne avec les sensations ne serait probablement pas apparue, car le bon Mach serait tombé en syncope. Et s'il avait fait encore plus chaud, il aurait sans doute attrapé une insolation.

Car nous avons là trois stades par lesquels un homme peut passer. Le premier quand, un peu relâché, il conçoit une vision du monde, le deuxième quand il s'évanouit, et le troisième quand il attrape une insolation.

Je crois que si quelqu'un se demande aujourd'hui comment le très savant Mach a pu en venir à cette

conception du monde, il cherchera d'abord quelles étaient ses dispositions, ce qu'il a appris, et ainsi de suite. Mais personne ne verra que l'essentiel, comme il le raconte d'ailleurs lui-même, c'est qu'il est passé par le premier des stades que j'ai caractérisé. Et pourtant c'est bien cela !

D'où cela vient-il ? En réalité, on ne comprend tout simplement pas l'être humain quand on ne comprend pas ce genre de phénomène. Que s'est-il passé quand le jeune Mach est allé se promener ? Il a eu très, très chaud, et il se trouvait dans un état intermédiaire entre celui où l'on se sent bien, sans avoir trop chaud, et celui où l'on va s'évanouir. Or on ne sait pas, finalement, ce qu'est ce genre d'état si on n'en vient pas à comprendre, à l'aide de la recherche anthroposophique, que l'homme n'a pas seulement un corps physique mais qu'il a aussi, au-delà de ce corps physique, ce que dans mes livres j'ai appelé le corps éthérique ou corps de forces formatrices : un corps invisible, suprasensible.

Je ne peux évidemment pas vous redire maintenant toute la démarche sur laquelle repose la connaissance d'un tel corps de forces formatrices ; mais vous pouvez le relire dans la littérature anthroposophique. C'est le résultat d'une recherche, et il est aussi garanti que d'autres résultats de recherche.

Comment se comporte ce corps de forces formatrices ? Quand nous sommes éveillés, nous dépendons toujours fortement de notre corps physique. La conception matérialiste a tout à fait raison : la pensée que l'homme met en oeuvre dans le monde physique est liée à son cerveau. Nous avons effectivement besoin du corps physique pour penser

d'habitude. Mais lorsque nous laissons cette pensée habituelle s'échapper vers une expérience intérieure plus libre, comme c'est par exemple le cas lors de l'imagination artistique, l'activité du corps éthérique qui, autrement, passe presque inaperçue, devient plus intense.

Quand quelqu'un pense comme on doit penser dans la vie courante — ce dont je parle n'a vraiment rien de négatif ! — lorsqu'il pense avec toute l'objectivité qu'il faut avoir dans la vie physique, extérieure, il pense avec son corps physique, et le corps éthérique n'est que très peu utilisé.

Mais quand quelqu'un met en œuvre ses forces d'imagination, disons quand il écrit des poèmes, son corps physique se met un peu en retrait, et le corps éthérique devient plus actif. Cela rend les représentations plus mobiles ; une image entraîne l'autre de façon vivante. Tout l'être intérieur de l'homme se met à bouger bien plus que s'il se contente de la pensée objective de tous les jours. Ces modifications sont provoquées librement. Mais quelque chose vient encore s'ajouter à cette liberté, quelque chose à quoi on peut être incité par la nature extérieure. Lorsqu'il fait vraiment très chaud, par exemple, l'activité du corps physique, donc aussi celle de la pensée liée à ce corps physique, se met en retrait, et le corps éthérique devient de plus en plus actif.

Lorsque le jeune Mach, à dix-sept ans, est allé se promener sous le chaud soleil d'été, son corps éthérique s'est tout simplement activé. Les autres physiciens ont fait de la physique avec leur corps physique massif. Mais la chaleur du soleil a incité

le jeune Mach à ne plus pouvoir penser comme les autres physiciens. Il a pensé avec des concepts plus mobiles : le monde entier n'est fait que de sensations.

S'il avait fait encore plus chaud, la relation entre son corps physique et son corps éthérique serait devenue si lâche que le brave Mach n'aurait même plus pu penser avec son corps éthérique. Il n'aurait rien pu faire du tout. Quand il fait trop chaud, le corps physique ne pense plus. Et quand il fait encore plus chaud, l'homme tombe malade. Il attrape une insolation.

Je vous donne cet exemple parce qu'il montre comment on peut comprendre qu'un élément suprasensible intervient dans l'activité humaine : le corps éthérique ou corps de forces formatrices, qui nous donne notre forme, qui modèle notre organisme, qui porte en nous la croissance, et ainsi de suite.

L'anthroposophie nous montre encore comment d'autres corps suprasensibles se trouvent en l'homme. Ne soyez pas choqués par les termes. Au-delà du corps éthérique ou corps des forces formatrices, nous avons ce qui porte la sensation en tant que telle, le corps astral, et ensuite seulement, l'entité du je. Nous devons apprendre à voir que l'homme n'est pas seulement constitué d'un corps physique ; pour le connaître pratiquement, il faut y voir une interaction des différents éléments de son entité.

Ce chemin qui mène du sensible, auquel toute la science moderne consacre ses efforts, jusqu'au suprasensible, c'est le chemin que prend l'anthroposophie. Elle ne s'y engage pas en s'appuyant sur

la mystique ou la fantaisie, mais avec la même rigueur scientifique que la science moderne par rapport au monde sensible et à la pensée intellectuelle qui reste liée au cerveau physique. L'anthroposophie cultive une connaissance, une compréhension et, ce faisant, un sentiment pour le suprasensible.

Attention ! Cela ne veut pas dire qu'au-delà de la science ordinaire, il existe encore une autre science ! L'anthroposophie ne cherche pas à ajouter une théorie supplémentaire aux sciences naturelles ou historiques que nous connaissons. Lorsqu'on s'élève ainsi vers le suprasensible, la science ne reste pas de la théorie ; elle devient, d'elle-même, de la pratique. La science devient ce qui s'écoule de l'homme tout entier.

La théorie ne saisit que la tête. L'anthroposophie, cette connaissance de l'homme entier qui est plus qu'une connaissance, saisit l'homme entier. Et comment est-ce alors ?

Quand, avec l'anthroposophie, on apprend à connaître ce qui réside dans le corps éthérique, on ne peut plus en rester aux concepts pointus que nous avons aujourd'hui pour le monde physique, car tous les concepts se mettent alors à bouger. Quand l'homme regarde les plantes, par exemple, il n'a plus seulement devant lui des formes, les formes précises du végétal, que l'on pourrait dessiner, mais des formes mouvantes. L'homme est obligé d'insuffler à son âme une nouvelle vigueur, parce qu'il ne regarde plus simplement les plantes de l'extérieur, mais, quand il pense à leur sujet, il germe, il pousse, il bourgeonne avec elles ! Au printemps il devient

lui-même printemps, dans ses pensées. À l'automne, il devient automne. Il ne voit plus simplement la plante germer, jaillir de la terre et fleurir, ou bien au contraire se faner, se flétrir, et laisser tomber ses feuilles jaunies, non, l'homme prend part à tout le processus. Quand il regarde au printemps la plante qui croît et bourgeonne, ou bien quand il pense à son sujet, son âme est entraînée, elle prend intérieurement part à la croissance et à la floraison. Elle vit une expérience intérieure, comme si toutes ses représentations s'ensoleillaient. En s'absorbant ainsi toujours davantage dans la croissance de la plante, l'homme se représente, en quelque sorte, que son âme s'élève vers la lumière du soleil. Tout en elle devient intérieurement vivant.

Nous ne sommes plus, alors, des intellectuels desséchés, mais des hommes qui vivent intérieurement. Nous éprouvons une certaine tristesse quand les feuilles jaunissent et tombent. Nous devenons, comme je l'ai dit, printemps, été, automne, hiver. Notre âme gèle avec la neige qui recouvre la terre d'un vêtement extérieur. Tout ce qui, sinon, reste une suite de pensées abstraites devient vivant en nous.

Quand on passe ensuite au concept de ce que l'on appelle le corps astral, les gens viennent vous dire : Ah ! ce corps astral, c'est l'invention de quelques illuminés !

Eh bien, non. Le corps astral peut être observé, comme d'autres choses. Mais celui qui le comprend vraiment commence alors à comprendre quelque chose d'autre. Il commence à comprendre, par exemple, ce que veut dire vivre l'amour. Il comprend

comment l'amour vibre et s'anime dans l'existence. De même qu'avec son corps physique, il fait l'expérience du chaud et du froid, par la connaissance du corps astral, il perçoit intérieurement si l'amour vibre et s'anime, ou si c'est au contraire l'antipathie. La vie devient beaucoup plus riche.

Lorsque vous étudiez des masses de théories comme on a l'habitude de le faire aujourd'hui, vous ne pouvez pas dire que tout cela passe dans tout votre être. Cela reste dans votre tête. Si vous voulez appliquer ces notions, vous devez procéder par des principes extérieurs. Par contre, lorsque vous étudiez l'anthroposophie, cela s'écoule en vous, dans votre être entier, comme le fait le sang qui circule dans tout votre corps. C'est de la substance de vie, de la substance spirituelle de vie, si je puis former cette expression paradoxale, qui vous pénètre de toutes parts. Nous devenons autres quand nous accueillons en nous l'anthroposophie.

Si vous prenez un fragment du corps humain, un morceau du doigt par exemple, il peut tout au plus tâter. Pour devenir oeil, il devrait s'organiser tout autrement. L'oeil est formé de tissus différents de ceux du doigt. L'oeil est intérieurement dénué d'égoïsme, il est devenu intérieurement transparent. C'est ce qui lui permet de nous transmettre ce qui existe hors de lui.

Si l'homme a compris ce qu'est le corps astral, s'il l'a saisi de l'intérieur, eh bien, ce corps astral lui transmet ce qui existe hors de lui. Ce corps devient un oeil pour l'âme. L'homme voit alors dans l'âme d'autrui, et cette vision n'est empreinte ni de superstition ni de magie : elle est toute naturelle.

Elle réalise ce qu'autrement seul l'amour fait dans la vie : voir ce qui est dans l'âme d'un autre être.

Notre science sépare aujourd'hui la théorie et la pratique. L'anthroposophie amène la connaissance à pénétrer directement la vie, elle fait de l'homme un autre homme.

Lorsqu'on étudie l'anthroposophie, il n'est pas possible d'avoir encore, après coup, un stage pratique à faire. Ce serait une contradiction. Car comme le sang pénètre partout dans le corps humain en gestation dès qu'il est organisé en embryon, l'anthroposophie pénètre réellement dans l'âme et l'esprit.

Nous ne sommes donc pas amenés à faire toutes sortes d'expériences sur l'homme ; nous parvenons à voir dans son organisation interne et à l'atteindre réellement. Mais nous apprenons aussi d'autres choses : nous découvrons par exemple combien l'activité de se représenter les choses est apparentée aux forces de croissance. Que sait la psychologie actuelle de cette parenté entre l'activité de se faire des représentations des choses, et la croissance ? On parle d'un côté de la façon dont nous parvenons à nous faire des représentations, et on décrit d'un autre côté, dans la physiologie, comment nous grandissons. Mais on ignore que les deux choses ont à voir ensemble ! C'est pourquoi on ignore également que le fait d'apporter des représentations incorrectes à un enfant de sept à quatorze ans a une influence néfaste sur le déroulement de sa croissance. On ignore qu'emplir la mémoire de l'enfant de trop de représentations freine sa croissance. On ignore tout autant que si

l'on fait trop peu mémoriser l'enfant, on rend sa croissance trop puissante, pour ainsi dire, si bien qu'il aura tendance à faire toutes sortes de maladies. On ignore tout de ce genre de rapports étroits entre le psychisme et le corporel.

Et pourtant, sans ces connaissances, l'éducation et l'enseignement avancent à l'aveuglette, sans voir l'homme. L'anthroposophie n'a pas cherché, au départ, à fonder une pédagogie. Mais comme elle procure une pleine connaissance de l'homme, la pédagogie en est sortie d'elle-même.

Si nous regardons autour de nous les projets de réformes qui surgissent ici ou là, nous voyons des choses extrêmement bien pensées, qui méritent le respect. Les gens ne peuvent rien au fait qu'il n'existe plus de véritable connaissance de l'homme. Si ces plans de réformes pédagogiques reposaient sur une vraie connaissance de l'homme, l'anthroposophie n'aurait plus besoin de dire quoi que ce soit. Mais si cette connaissance existait, ce serait justement l'anthroposophie ! C'est parce que cette vraie connaissance manque, que l'anthroposophie est venue : elle voulait donner cette connaissance.

La pédagogie ne peut qu'être fondée sur une connaissance de l'homme. Elle ne peut prospérer que s'il n'y a pas d'un côté la théorie, et de l'autre la pratique, mais si, comme chez le véritable artiste, tout ce qu'on sait peut passer dans le faire, dans l'activité ; en effet, la pédagogie ne peut prospérer que si tout savoir devient art, si la science de l'éducation n'est plus une science, mais un art. Il faut donc qu'une telle connaissance de l'homme devienne la base de l'action et du travail pédagogiques.

Vous voyez pourquoi il existe une pédagogie anthroposophique. Ce n'est pas parce que, fanatiques de l'anthroposophie, nous pensons que cette formidable luronne peut tout faire, y compris éduquer des enfants, mais parce que la pédagogie ne peut se développer que si l'on part d'une véritable connaissance de l'homme, et c'est justement cette connaissance que l'anthroposophie veut donner.

DEUXIÈME CONFÉRENCE

Dornach, 1er juillet 1923

Hier j'ai tenté de montrer comment l'abîme qui s'est creusé entre notre vie spirituelle devenue complètement théorique, et la vie pratique, empêche l'homme moderne d'accéder à un art pédagogique véritable. Si on ne prend pas ces phénomènes de notre époque suffisamment au sérieux, c'est parce qu'ils ne parlent pas à l'intellect, mais au sentiment. Or notre époque a tendance à étouffer tout ce qui ressort du sentiment pour donner la priorité à l'intellect.

L'homme, aujourd'hui, a fait de l'intellect un juge absolu : il l'a placé au-dessus de ce qui peut aussi provenir de l'homme entier. C'est ce qui l'incite si fortement à voir dans la science, qui n'est pourtant qu'une science de la nature, et qui n'aborde ni l'âme ni l'esprit, une autorité infaillible et illimitée. Et l'enseignant qui a été formé par ce que peut lui donner la vie spirituelle actuelle, et qui, à partir de là, doit agir dans l'école avec les enfants, ressent déjà avec quelle intensité agit cet abîme dont nous avons parlé hier.

L'enseignant a acquis certaines notions sur l'âme et sur son fonctionnement. Ces notions ont formé ses sensations, et ses impulsions volontaires ; elles déterminent aussi l'orientation avec laquelle il accomplit sa tâche d'éducateur. Et maintenant il doit agir dans l'école à partir de toutes ces théories sur l'esprit dont il a été abreuvé. Qu'on ne dise pas : « Ah ! encore de la théorie ! Quand on agit à l'école, on le fait avec tout son coeur ! » Chers auditeurs, dans l'abstrait, c'est très juste. Et on peut bien le dire, dans l'abstrait, avec des mots. Mais personne ne pourra prétendre, n'est-ce pas, qu'il peut se plonger dans l'eau et rester sec. C'est une contradiction. Eh bien, de même, tout ce par quoi l'on passe lors de la formation des maîtres, ce qu'on y apprend sur l'âme et sur l'esprit, tout cela ne peut pas agir sur l'âme des futurs maîtres de façon à ce qu'elle ait un accès vivant à l'âme des enfants. Car de même que l'on doit se mouiller quand on plonge dans l'eau, on doit forcément s'éloigner de l'âme et de l'esprit quand on s'approprie la formation pédagogique d'aujourd'hui. C'est un fait. Et ceux qui veulent exercer l'art de l'éducation sont bien les premiers qui devraient en peser toute l'importance au plan humain !

Quand le maître sort du centre de formation et commence à agir sur l'enfant avec le sentiment de l'humain, avec la volonté qu'il a animé en lui, quand il veut les appliquer à l'homme en devenir, à l'enfant, il éprouve que tout ce qu'il a assimilé de façon aussi théorique n'a en rien enflammé son coeur, ni fortifié spirituellement sa volonté. C'est vraiment comme si tout cela n'avait été qu'une

sorte de voltige autour de l'enfant. Il ne trouve aucun accès à l'enfant !

Quand l'enseignant entre dans la classe, il dresse un mur autour de lui, mur qui l'empêche de pénétrer jusqu'à l'âme des enfants. L'air où il vit reste à l'extérieur des enfants, si bien qu'il ne peut pas participer, avec son âme, au souffle par lequel l'air atteint l'intérieur des enfants. Il sent qu'il reste à l'extérieur. C'est comme s'il s'agitait vainement à côté de l'enfant, en pataugeant dans de vagues théories.

Nous disposons aujourd'hui d'une science magnifique, qui nous conduit de façon sûre dans les choses et les processus de la nature. Mais lorsque l'enseignant a rempli sa tête et son intellect avec tout ce que cette science lui apprend, il ressent qu'il n'atteint plus l'enfant : en effet, tout cela ne lui parle que du corps de l'enfant. Or on ne comprend pas le corps tant qu'on ne pénètre pas, grâce à lui, jusqu'à l'esprit. Car tout ce qui est corporel a un fondement spirituel.

C'est ainsi que celui qui veut tout de même approcher l'enfant pour l'éduquer et l'enseigner, en vient à expérimenter de façon extérieure : comment peut-on agir sur le corps pour former la mémoire ou pour développer l'attention, etc. ? Mais l'enseignant se sent alors dans la situation de quelqu'un que l'on voudrait conduire à la lumière et à qui l'on commencerait par bander les yeux. Car la science transforme le corps humain en quelque chose d'opaque. Si bien que l'enseignant est tout à fait incapable, malgré toute la science dont il dispose, de pénétrer jusqu'à la nature vivante, pleine d'esprit, de l'enfant.

Notre civilisation refuse encore de débattre de ces questions. Où parle-t-on en effet aujourd'hui, comme je viens de le faire, de cette étrange façon que l'on a de tourner autour de l'enfant sans pouvoir vraiment le connaître, malgré notre science magnifique ? On n'en parle nulle part ! Et c'est bien pour cela que l'on voit partout tant de mécontentement, mais qui reste au niveau des sentiments. Il n'est pas un cours où l'enseignant quitte sa classe sans sa petite dose de mécontentement. Toutes ces petites doses à répétition le durcissent ; elles ne l'éloignent pas seulement des enfants, mais aussi du monde, en lui rendant le coeur froid et sec.

Nous voyons comment la vie, la fraîcheur et la mobilité disparaissent de toute relation d'homme à homme, et en particulier de celles qui devraient s'établir entre l'adulte et l'enfant qui grandit et qui a besoin d'être éduqué. L'intellect formé pour appréhender la nature extérieure est trop grossier, oserais-je dire, pour comprendre dans toute leur finesse ces choses intimes. C'est pourquoi aujourd'hui il faut qu'elles soient comprises par le coeur.

Dès qu'il est question de pédagogie, on entend toujours les mêmes réclamations. Vous savez que d'un côté on veut faire reposer la pédagogie sur la psychologie, sur la connaissance de l'âme, et d'un autre côté sur l'éthique, sur la connaissance des devoirs moraux humains. Ce sont les deux piliers sur lesquels doit s'appuyer, dit-on, tout art pédagogique. Et nous n'aurons toujours, en fait, que ce qui se trouve entre les deux. Or l'homme s'adonne à une illusion quasi infinie quand il croit que nous avons actuellement une véritable connaissance de

l'âme. N'oublions pas cette expression qui a été forgée au XIX^e siècle déjà : une connaissance de l'âme sans l'âme, parce que les hommes ne savent plus pénétrer jusqu'à l'âme. En effet, en quoi consiste notre psychologie actuelle ? Si je dis ce qu'elle est vraiment, cela va vous sembler paradoxal. Les hommes d'autrefois, par une sorte d'instinct originel, qui leur donnait une connaissance clairvoyante de l'histoire, possédaient une psychologie : ils resentaient ce qu'est l'élément de l'âme. Cette connaissance primitive était imagée, mythique, mais malgré tout, elle pénétrait jusqu'à l'âme. Et certains termes qui se rapportent à l'âme viennent de ces temps reculés : le penser, le ressentir, le vouloir, par exemple. Mais aujourd'hui nous n'avons plus cette vie intérieure qui rend concrets des mots comme le penser, le ressentir et le vouloir.

Que nous montre l'anthroposophie au sujet du penser ? C'est grâce à lui que nous avons des pensées. Mais les pensées que nous avons aujourd'hui, dans la vie ordinaire, dans notre civilisation moderne, elles se montrent à nous comme si, quand nous rencontrons quelqu'un, nous le voyions toujours de dos et jamais de face. Dans notre culture actuelle, quand nous parlons de pensées, il ne s'agit que de l'envers de ce qui vit en réalité dans le penser. Pourquoi ?

Quand vous avez devant vous un homme qui vous tourne le dos, vous voyez une certaine configuration. Mais vous n'apprenez pas à le connaître du côté où il exprime sa physionomie individuelle. Vous ne le connaissez pas du côté où la vie de son âme se manifeste au dehors. Eh bien, quand vous

connaissiez les pensées comme notre époque scientifique les considère, c'est comme si vous regardez un l'homme seulement de dos. Si, par contre, vous retournez les pensées pour regarder leur autre face, elles se mettent à vivre : les pensées sont alors des forces.

Car que sont en réalité les pensées ? Les pensées sont les forces qui font croître l'être humain. Vers l'extérieur, elles sont abstraites ; vers l'intérieur, vers l'être humain, les forces des pensées sont ce qui fait grandir le tout petit enfant, ce qui donne de plus en plus de précision à ses membres agités, etc. Pourtant, du dehors, on ne voit que des pensées mortes, de même que, de dos, l'homme ne révèle pas son essence vivante. Nous devons, en quelque sorte, nous rendre de l'autre côté de la vie des pensées pour que se révèle à nous, dans leur vie, ce qui, jour après jour, à mesure que le visage d'abord imprécis du petit enfant devient toujours plus une expression de son âme, agit de l'intérieur vers l'extérieur, réchauffe et enflamme son regard, donne forme à son nez, ordonne les mouvements encore si chaotiques de ses membres, bref tout ce qui vit intérieurement, s'anime, agit et vit durant tout le temps où l'homme grandit.

Quand on commence à observer la vie des pensées d'une manière anthroposophique, c'est vraiment comme si on commençait à regarder de face un être que l'on ne connaissait jusque-là que de dos. Tout ce qui était mort prend vie ; c'est toute la vie des pensées qui s'anime quand on la regarde vers l'intérieur. Bien sûr, autrefois on ne savait pas cela, comme on peut le savoir aujourd'hui grâce à

l'anthroposophie, mais on le ressentait, et on l'exprimait par des mythes. Aujourd'hui, on peut le connaître. Et c'est pourquoi on peut aussi le mener jusque dans la vie pratique. Lorsqu'on doit s'occuper des enfants, et qu'on pénètre ces choses de façon vraiment vivante, on peut en faire un art.

Si l'on ne connaît du penser que l'arrière, que le côté mort, on peut tout au plus *comprendre* l'enfant. Mais si l'on apprend à connaître le penser par devant, par son côté vivant, on peut approcher l'enfant non seulement en le comprenant, mais en ressentant aussi tous ses mouvements, en éprouvant de l'amour pour tout ce qu'il exprime.

Rien de tout cela n'est resté vivant. Notre civilisation n'a gardé de la pensée que les mots. Elle n'a plus la chose elle-même. Nous ne savons plus parler du contenu de la connaissance de l'âme ; nous sommes simplement habitués à nous servir des vieux mots, mais ils ont perdu leur contenu.

Et bien plus encore que pour la pensée, la langue a perdu tout contenu de sentiment et même de volonté. Les sentiments s'élèvent du subconscient. L'homme vit dans ses sentiments, mais il ne plonge pas son regard dans leurs profondeurs subconscientes ; ou alors s'il le fait, c'est de façon dilettante, à la manière de la psychanalyse. Il ne s'aperçoit pas de ce qui vit dans les fondements de son âme, lorsqu'il éprouve des sentiments. Car pour les sentiments aussi, il n'est resté que des mots, et c'est encore bien plus le cas pour le vouloir.

Si nous voulions décrire ce que nous savons de ces choses, nous ne devrions même pas parler de volonté, car pour la civilisation actuelle, la volonté

n'est plus qu'un mot. Quand nous voyons un homme, nous devrions dire : le voilà qui se met à bouger la main, sa main prend un crayon, le crayon glisse sur la feuille de papier... Nous devrions décrire ses mouvements comme un fait extérieur. C'est ainsi aujourd'hui : la volonté qui se cache là, on ne la vit plus intérieurement. Ce n'est plus qu'un mot.

Retrouver la réalité des choses et des processus qui constituent ce qu'on appelle la psychologie, telle est la tâche de l'anthroposophie. Voilà pourquoi l'anthroposophie peut mener à une véritable connaissance de l'homme, alors que ce qui n'est vécu qu'avec des mots jette un voile sur les véritables faits psychologiques. Je voudrais bien savoir, quand quelqu'un attrape un fer à repasser brûlant, si l'on ne peut pas distinguer le fait du mot ! Tant que l'on se contente de dire avec des mots que le fer est brûlant, cela ne brûle pas, mais dès qu'on touche le fer, alors on se brûle ! Les hommes savent donc bien encore distinguer les faits réels des mots – finalement peut-être même pas, quand ils sont ruinés par des théories – mais au moins quand ils sont dans la vie concrète, ils le savent encore.

Pour la psychologie, ce n'est plus le cas. Les gens n'ont plus que des mots. Nous avons besoin de pénétrer à nouveau dans ce qu'est l'âme, et de donner à nouveau un contenu aux mots.

Il est désolant de voir comment on erre dans le brouillard avec ces connaissances psychologiques qui ne vivent que dans des mots, s'il est encore possible de parler de connaissance ! On ne touche en rien l'âme elle-même, et les gens se cassent la tête :

L'âme agit-elle sur le corps ? Le corps agit-il sur l'âme ? Ou bien encore les deux phénomènes se déroulent-ils parallèlement ? On n'a plus aujourd'hui aucune compréhension de tout cela, c'est pourquoi on discute sans fin, de façon extérieure.

Mais quand on prend ainsi l'habitude de discuter extérieurement sur les choses, elles perdent leur sens. On perd alors le sentiment d'enthousiasme que tout artiste pédagogue devrait introduire dans l'école, et que l'on devrait même déjà ressentir lorsque, comme parent, on voit grandir l'enfant tous les jours.

On continue à dire : Il faut que la pédagogie soit fondée sur la psychologie, sur la connaissance de l'âme. Mais on n'a plus de connaissance de l'âme ! Et, ce qui est encore pire, on n'a pas l'honnêteté de l'admettre, parce qu'on tremble devant l'autorité, qui se veut exclusive, de la science. On parle tout le temps du psychisme, mais on ne l'a plus. Et nous portons ce mensonge jusque dans les occupations les plus intimes de notre vie humaine. Il faut reconnaître qu'il y a beaucoup de bonne volonté chez ceux qui parlent encore aujourd'hui d'idéaux en matière d'éducation et d'enseignement, et qui lancent dans le monde d'innombrables projets de réformes. Mais nous n'avons pas le courage d'admettre que nous devons d'abord progresser jusqu'à une véritable connaissance de l'âme humaine, si nous voulons avoir le droit d'ouvrir la bouche pour parler de réformes de l'éducation, et même déjà d'art de l'éducation. Car nous manquons – nous devons bien le reconnaître – d'un des piliers : nous manquons d'une vraie compréhension de la vie de

l'âme. Nous n'avons plus que des mots qui ont été forgés dans la nuit des temps, mais n'avons plus aucune expérience vivante de l'âme.

L'autre pilier de l'éducation, c'est l'ensemble des principes éthiques. Or de même qu'on a d'un côté une psychologie sans l'âme, on a de l'autre côté une éthique sans esprit divin. Bien sûr, les gens ont maintenu, par toutes sortes de traditions, les vieilles doctrines religieuses. Mais ce qu'elles contiennent vit dans les hommes d'aujourd'hui comme la connaissance de l'âme qui est morte dans les mots ! Les gens suivent les dogmes ou les autres contenus religieux et spirituels qui leur sont proposés parce que cela correspond aux vieilles habitudes, et parce qu'ils ont grandi dans ces contenus pendant toute l'histoire de l'humanité. Mais il n'y a plus aucune vie dedans.

De sorte que nous avons une psychologie sans âme, et une éthique sans engagement divin. Quand ils exposent des théories, ou bien quand ils veulent satisfaire les besoins de leur cœur, les gens parlent en utilisant les mots qui leur restent encore des règles morales d'autrefois, par lesquelles les anciens voulaient réaliser les intentions des dieux en menant sur terre une vie morale ; les gens parlent encore avec des mots qui ont été forgés à l'époque où les hommes savaient que, dans la vie morale, ils réalisent des forces aussi réelles que les forces de la nature, et que ce sont les entités divines spirituelles qui donnent réalité aux impulsions éthiques, aux forces morales. Aujourd'hui, on le dit encore de toutes sortes de façons, par habitude, en se servant des mots qui nous restent des vieilles religions, mais

on ne peut plus lever les yeux vers la spiritualité divine vivante qui donne aux impulsions morales leur réalité.

Quand l'homme est honnête, aujourd'hui, comprend-il encore par exemple ce qui se trouve dans les Épîtres de l'apôtre Paul, où il est dit que l'on a besoin, pour ne pas mourir, d'éveiller en soi le Christ vivant ? Peut-il encore ressentir qu'être immoral, n'avoir aucun lien intérieur avec les devoirs de la moralité, a autant à faire avec la vie et la mort de l'âme que la santé et la maladie ont à faire avec la vie et la mort du corps ? Comprend-on encore que l'âme n'acquiert pas la vie en esprit mais la mort en esprit, si elle ne se pénètre pas des forces de la vie morale ? Quand saint Paul dit⁷ : Si vous n'avez pas la connaissance de la résurrection du Christ, votre foi est morte, votre âme est morte, et quand vous passez par la mort physique, votre âme est alors attachée à cette mort physique, et elle meurt en esprit, cette parole est-elle encore vivante ? Peut-elle être comprise ? Comprise de manière vivante et intime ?

Et ce qui est encore plus grave, c'est que là non plus, notre civilisation n'a pas le courage de s'avouer ce manque de compréhension. Elle se contente d'une science qui ne sait parler que de la mort, qui ignore tout de la vie de l'âme, et conserve par pure tradition ce qui se rapporte à l'immortalité de l'âme et à la résurrection du Christ sur la terre. Cet esprit matérialiste ne s'est-il pas introduit en effet jusque dans la théologie ?

L'essentiel est de comprendre qu'il s'agit de juger spirituellement un fait d'ordre spirituel, et qu'on ne

peut donc pas comprendre la résurrection au sens des sciences de la nature, mais seulement au sens d'une science de l'esprit. Or cette compréhension, même les théologiens l'ont perdue. Ils ne parlent que de l'homme Jésus et ne savent plus parvenir à une compréhension du Christ ressuscité. Ils tombent sous le coup du verdict de saint Paul : Si vous ne savez pas que le Christ est ressuscité, votre foi est morte. — Même la foi de la théologie moderne est morte, selon les propres termes de Paul.

Or si nous ne parvenons pas, entre la septième et la quatorzième année environ, à faire que le Christ vive dans notre éducation, grâce à cette pédagogie dont parle l'anthroposophie, l'homme traversera le cours de sa vie ultérieure sans pouvoir acquérir de compréhension pour ce Christ vivant. Soit il niera son existence, soit il ne sera pas tout à fait véridique, en adhérant au christianisme par tradition, sans disposer des moyens intérieurs pour comprendre que, par la résurrection du Christ, du fait que l'homme la vit en lui, que l'éducateur la vit avec l'enfant, le Christ vivant s'éveille dans le coeur, dans l'âme. Grâce à son lien avec le Christ, l'âme peut en effet trouver l'immortalité. Mais il faut d'abord avoir une compréhension spirituelle de cette immortalité, et pouvoir se dire : quand nous regardons la nature, nous parvenons à des lois qui nous apprennent que notre terre disparaîtra un jour dans la mort par entropie, et que tout ce qui est sur la terre mourra. Et si nous n'avons aucune compréhension pour la spiritualité divine vivante, nous devons croire que nos idéaux moraux disparaîtront, eux aussi, avec la terre, et que tout deviendra un

gigantesque cimetière. Mais si nous comprenons ce qu'est l'esprit vivant, nous savons que les impulsions morales qui jaillissent de notre âme sont accueillies et absorbées dans l'esprit divin. Ce que nous accomplissons de moral est absorbé par l'esprit divin qui vit dans le monde, et notre âme elle-même est transportée au-delà de la disparition de la terre, pour être intégrée à d'autres mondes.

Mais il faut avoir de tout cela une conception vivante, le prendre dans toute sa vie intérieure comme on prend aujourd'hui la notion de rayons X, de téléphone ou d'électromagnétisme ; on croit à ces choses-là parce qu'on vit avec elles, à travers les sens extérieurs. Il faut aussi pouvoir vivre avec ces conceptions vivantes pour avoir avec elles un rapport juste, sinon on est comme un artiste qui saurait ce qui est beau, qui aurait élaboré sous forme de concepts intellectuels tout ce qu'il faut pour créer une oeuvre d'art, mais serait incapable de manier la moindre couleur ni de modeler la plus petite motte d'argile. Si nous voulons atteindre l'homme vivant, il nous faut chercher dans l'esprit vivant lui-même les forces pour y parvenir. Mais notre civilisation moderne manque de spiritualité. Cela devrait pourtant constituer le deuxième pilier de l'art pédagogique.

Que se passe-t-il quand le pédagogue se tient devant l'enfant avec un esprit purement scientifique ? D'un côté, le monde de l'âme lui a échappé en devenant un simple système de mots. De l'autre côté le monde spirituel, le monde moral, lui a échappé en devenant, là encore, un système de mots, ou tout au plus un ensemble de cérémonies

traditionnelles. On veut fonder l'art de l'éducation sur la connaissance de l'âme et sur l'éthique, mais on n'a qu'une psychologie sans âme et une éthique sans engagement, sans esprit divin. On veut parler du Christ, mais pour pouvoir en parler de façon juste, il faut d'abord l'âme et le divin ! Car lorsqu'on a ni l'un ni l'autre, on ne parle que de l'homme Jésus, c'est-à-dire de celui qui a vécu physiquement dans un corps, parmi les hommes, comme d'autres hommes le font aussi.

Or si l'on veut connaître le Christ, si l'on veut agir dans l'école en puisant à la force du Christ, une pédagogie et une éthique faites de mots ne suffisent plus : on a besoin d'une compréhension vivante de la vie et de l'agir de l'âme, on a besoin d'une compréhension vivante de la vie et de l'agir des forces morales dans le sens où agissent les forces naturelles, c'est-à-dire, comme des réalités, non des règles conventionnelles auxquelles on se soumet par habitude, mais bien des forces dans lesquelles on veut vivre parce qu'on sait que si l'on n'y vit pas, on meurt en esprit, de même qu'on meurt dans le corps quand le sang se fige.

Ces conceptions doivent devenir une source de vie pour l'art pédagogique : un élément vivifiant, intérieurement motivant, qui rend vie à ce qui était mort, et pénètre tout ce que le maître doit porter en lui s'il veut éduquer et enseigner.

Que l'on soit savant ou inculte, on ne parle plus aujourd'hui de l'âme qu'en termes morts. On ne saisit plus rien de la vie de l'âme. On s'agite en vain autour de l'enfant, car on n'a plus accès à son âme. On ne vit plus que dans des mots quand on parle

de l'esprit. On essaie alors d'approcher l'esprit par toutes sortes de moyens expérimentaux. Mais il demeure obscur et muet, car le spirituel se cache derrière le corporel, mais il faut, pour le comprendre, devenir soi-même intérieurement vivant. Et si l'on veut le mener jusqu'à un art, on ne peut plus se contenter de le saisir avec de simples pensées abstraites, qui n'ont aucune force active.

En même temps qu'on parle de ces deux piliers, l'éthique et la psychologie, sur lesquels la pédagogie devrait s'appuyer, on exprime les plus grands doutes sur la façon d'éduquer. On rappelle qu'autrefois on élevait les enfants en voyant déjà en eux des adultes. C'est juste. Comment les Grecs élevaient-ils leurs enfants ? En fait, ils ne s'occupaient pas beaucoup de la façon dont se comportent les humains encore enfants. Et si l'on voyait qu'un enfant ne pouvait pas devenir un adulte correct, on l'abandonnait tout simplement. L'enfant en tant que tel n'avait aucune signification. Seul comptait l'adulte. Éduquer un enfant cela, consistait à prendre seulement en compte l'adulte. On agissait avec l'enfant en ne considérant que l'adulte.

Nous en sommes venus à une civilisation où les enfants ne veulent plus rien faire si on ne tient pas compte d'eux. Ils regimbent dès qu'on a l'intention de ne pas les prendre en considération et de n'avoir égard qu'aux adultes. C'est pourquoi le doute surgit : Doit-on éduquer et enseigner de telle façon que l'on traite d'abord l'enfant en tant qu'enfant, ne regardant que lui, à l'instant présent, afin qu'il soit heureux, ou bien faut-il plutôt s'efforcer d'éveiller dans l'enfant ce qu'il devra devenir lorsqu'il sera adulte ?

Ce genre de question surgit, voyez-vous, quand on n'est plus capable de regarder l'homme que de l'extérieur, et qu'on ne sait plus pénétrer du regard l'intérieur humain. Évidemment, lorsqu'on enseigne avec l'intelligence qui s'est déjà formée à la psychologie expérimentale, ou même qui a simplement l'état d'esprit qui y mène, on ne s'approche nullement de l'enfant. En effet, un enfant ne porte pas encore son être psychique à sa surface extérieure, si bien qu'il n'y aurait besoin que de le comprendre. L'adulte, oui, il suffit de le comprendre. Mais pas l'enfant. Nous devons apprendre à vivre intérieurement avec l'enfant. Pour cela, nous devons avoir su faire vivre en nous l'humain au point de pouvoir laisser vivre en nous ce que vit l'enfant. Le comprendre seulement ne suffit pas.

Quand nous sommes capables de laisser vivre en nous ce que vit l'enfant, le dilemme n'existe plus entre éduquer l'enfant en tant qu'enfant ou éduquer l'adulte dans l'enfant. Nous savons, parce que nous le vivons, que ce que nous voulons apporter à l'enfant, nous devons le lui apporter comme lui-même le veut, sans cesser pour autant d'éduquer l'adulte en lui. Pensez-vous, en effet, que l'enfant, au fond, veut rester un enfant ? Si c'était le cas, il ne jouerait pas à la poupée pour imiter le lien qu'a l'adulte avec l'enfant ; il ne se mettrait pas non plus, avec tant de joie, à imiter l'artisan qui travaille dans son atelier, l'imiter à sa façon, c'est-à-dire en jouant, mais pour lui le jeu est la chose la plus sérieuse ! L'enfant convoite ardemment de développer déjà, à sa façon, les forces que les adultes développent, mais à sa façon justement.

Quand nous comprenons l'homme et, de ce fait, aussi l'enfant, nous savons comment l'enfant s'efforce d'être adulte, sauf qu'au lieu d'un vrai bébé, il prend une poupée. La plus grande joie que l'on puisse faire à un enfant, avec tout ce que nous avons à lui apporter pour l'éduquer et l'enseigner, c'est d'élever en lui l'adulte de la façon juste ; pas de notre façon raisonnable et terre à terre où nous avons le travail en horreur, et où nous gémissons en travaillant. Élever en lui l'adulte de façon juste, c'est faire en sorte que le travail naisse en lui comme un second homme, et c'est ce qui se passe quand, chez l'enfant, le travail se déverse encore dans le sérieux du jeu. Si nous le comprenons, non avec des concepts abstraits, mais avec la vie, nous ne nous demanderons plus s'il faut former l'adulte dans l'enfant ou l'enfant dans l'enfant, car nous verrons dans l'enfant le germe de l'adulte. Mais nous ne nous adresserons pas à ce germe de l'adulte comme à un adulte ; nous lui parlons comme à un enfant.

L'anthroposophie est là pour que nous sortions de cette situation où la nature humaine nous échappe et où, pour l'approcher, nous n'avons plus que des mots. On se querelle aujourd'hui à propos du matérialisme et de la spiritualité. On dit volontiers : Il faut surmonter le matérialisme et revenir à la spiritualité. Mais pour l'anthroposophie, le concept de matière qui hante aujourd'hui l'humanité a perdu tout son sens. Car 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.

Et 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. Et nous continuerons peut-être à parler de matière et d'esprit, parce que les mots ont été formés et qu'ils sont là, mais nous parlons de tout autre chose quand nous les prononçons : nous les colorons avec d'autres sentiments. Le mot matière prend une coloration mystérieuse, bien différente, et c'est cette coloration qui agit sur l'enfant, pas le contenu du mot matière.

Sentez-vous que le cœur humain vit autrement quand le mot est pleinement compris ? Bien souvent on aligne simplement les mots les uns derrière les autres : on parle avec la même neutralité de matière, d'esprit, de corps, d'âme, de cerveau, de jambes, etc. Pour la connaissance scientifique, l'idéal est de tout dire sans participer à ce qu'on dit. Or dès qu'on en vient à prononcer des mots sans participer à ce que l'on dit, les mots meurent. Les termes scientifiques abstraits sont morts quand

nous n'y mêlons plus aucune participation intérieure. On parle par exemple en physique de la théorie des chocs. On peut tout au plus écrire encore une formule mathématique, mais on ne comprend pas vraiment cette formule tant qu'on parle simplement de choc, sans un sentiment vivant, celui que nous éprouvons quand nous nous cognons. Le mot ne reprendra vie que si nous réintroduisons l'humain dans notre civilisation.

C'est justement ce que voudrait l'anthroposophie : introduire l'élément humain dans notre civilisation. Quand on traverse la vie avec indifférence et nonchalance, en laissant simplement les événements extérieurs s'écouler grâce à la technique, cette enfant de la science qui a si merveilleusement progressé, cela va encore. Mais dès qu'on aborde le domaine où l'homme doit aider l'homme, qu'il soit médecin, enseignant ou éducateur, cela ne va plus, car là on ressent la nécessité d'avoir une connaissance véritable, vécue de façon vivante, et pénétrée de volonté, et de la laisser se manifester d'elle-même dans l'art pédagogique. Car il n'y a pas besoin de la transformer pour qu'elle passe dans la pratique ! Ce dont nous parlons, on le voit, n'émane pas d'une quelconque lubie, mais répond à une nécessité de la civilisation. Il s'agit de parvenir à une connaissance de l'homme et, partant de là, de répondre à ce que demande, encore inconsciemment, l'éducation.

Vous pouvez toujours échafauder tant et tant d'associations pour réformer l'éducation, tout cela n'aidera pas si on ne forme pas d'abord des équipes d'hommes qui acquièrent, par leur travail, une

connaissance vivante de l'être humain, c'est-à-dire une psychologie avec une âme, et une éthique avec un engagement dans le divin.

Ces équipes doivent ouvrir la voie. Puis devront suivre ceux qui veulent rebâtir en prenant appui sur ces deux piliers : les communautés pédagogiques qui veulent construire sur les fondements solides d'une psychologie qui ne se contente plus de parler avec des mots, et d'une éthique qui sait que les actions morales des hommes vont s'ancrer dans le monde spirituel divin. Alors l'éducateur trouvera un accès à l'âme de l'enfant, par ce qu'il dira, fera, et même par ce qui agit de façon invisible, du fait de sa seule présence. Il pénétrera à nouveau jusqu'à l'âme humaine. Et il saura qu'en éduquant moralement l'enfant, il l'introduit dans un ordre spirituel divin. Il travaillera dans deux directions avec l'invisible : en tirant d'une psychologie véritable, et en l'insérant dans une spiritualité véritable, tout ce qu'il fait. Voilà, chers auditeurs, ce qui posera l'art pédagogique sur les piliers qu'il lui faut. Mais il convient d'abord de les conquérir. C'est ce que l'anthroposophie voudrait faire. Voilà pourquoi nous avons besoin d'une pédagogie anthroposophique, pas par lubie personnelle, mais parce que notre temps l'exige.

PROPOS SUR L'ÉDUCATION

Chers auditeurs, Mesdames et Messieurs, je voudrais commencer par remercier très chaleureusement Madame le professeur Mackenzie pour les paroles si amicales qu'elle vient de prononcer, et pour toute la peine qu'elle s'est donnée pour que nous puissions être à nouveau réunis ici pour parler d'éducation.

Dans un temps si court, ce qui pourra être dit de la méthode d'éducation fondée sur l'anthroposophie sera forcément partiel. Car il s'agit d'une pratique qui n'a ni programme ni principes généraux permettant d'en faire facilement le tour. Il s'agit en fait que, quand il éduque et enseigne, l'éducateur, l'enseignant, plonge profondément son regard dans l'être de l'enfant, avec une véritable connaissance de l'humain et qu'il puisse ressentir combien chaque existence humaine qui vient ici sur terre est une merveilleuse énigme. Or cette énigme, l'éducateur et, jusqu'à un certain point, le monde, ne peut jamais la résoudre.

Comment l'enseignant doit-il approcher la solution de cette énigme confiée par la divinité, voudrais-je dire, à un autre être, et qui lui est posée par tout enfant qui entre dans le monde des hommes ? Voilà ce qui doit être exercé, jusque

dans la pratique, par l'enseignant et l'éducateur, qu'il s'adresse à l'enfant d'âge scolaire comme au jeune homme ou à la jeune fille qui entrent dans la vie ou qui poursuivent leurs études.

Il y a quelques années, en Allemagne, où après les ravages de la guerre, certains idéaux, mais aussi, certainement, beaucoup d'illusions, pour des petites et pour des grandes choses, ont surgi ici et là, un industriel de Stuttgart, Emil Molt⁸, voulut d'abord faire quelque chose pour les ouvriers de son usine. Il pensa alléger leur destin, en quelque sorte, en répondant à ce que l'on considérait alors comme une exigence sociale, c'est-à-dire en fondant une école pour leurs enfants ; une école où ces enfants, bien qu'ils soient des enfants d'ouvriers, bénéficieraient de la meilleure éducation possible.

Vous le voyez, ce que j'ai à vous présenter n'est pas inventé de toutes pièces, cela ne sort pas d'un mouvement réformateur qui lance des idées, non, cela émane directement de la vie pratique. Emil Molt a dit : mes ouvriers ont cent cinquante enfants ; ils doivent recevoir la meilleure éducation.

Si cette initiative a cherché un lien avec le mouvement anthroposophique, c'est parce que les anthroposophes, aussi étonnant que cela va vous paraître, ne sont ni des théoriciens ni des rêveurs, mais des gens tout à fait concrets, qui prennent la vie pratique au sérieux. Nous pensons même que c'est dans le mouvement anthroposophique que l'on perçoit le mieux la réalité pratique des choses. Une idée éducative est donc sortie directement d'une demande concrète.

Les conditions de fondation de l'école furent bientôt réunies à Stuttgart. Il n'existait pas encore, à l'époque, de loi scolaire démocratique, mais une vieille loi conservatrice qui durait encore au moment de l'assemblée de fondation. Nous avons juste réussi à ouvrir l'école avant que ne soit votée une magnifique loi pour la « liberté » scolaire, qui vénère tant la liberté qu'elle fait subir sa contrainte à tous les établissements d'Allemagne, en imposant une sorte de nivellement.

Pourtant, une fois l'école fondée, les autorités officielles ont toujours fait preuve, à notre égard, d'une extraordinaire compréhension. Et l'école, qui s'appela donc « École Waldorf » parce qu'elle fut fondée dans le cadre de l'usine Waldorf Astoria, put dès lors être ouverte de façon totalement libre.

Loin de moi l'idée que ceux qui ont passé des examens d'État sont pour autant de mauvaises gens et surtout de mauvais enseignants. Toujours est-il qu'on m'a dispensé, quand j'ai dû choisir les maîtres, d'avoir à contrôler s'ils avaient ou non un diplôme officiel. J'avais uniquement à m'assurer qu'ils pouvaient être de bons éducateurs et de bons enseignants, dans l'optique où je le concevais. Si bien qu'en fait la plupart des maîtres de l'École Waldorf, qui se fonde sur la méthode dont je veux parler maintenant, ne sont pas des maîtres diplômés de l'État.

Les choses ont progressé rapidement. L'école fut fondée avec cent cinquante enfants, voyez-vous. Mais aussitôt les anthroposophes qui habitaient Stuttgart voulurent aussi envoyer leurs enfants dans cette école où l'enseignement devait être si bon ! Et

depuis, cela fait quelques années maintenant, l'École Waldorf s'est développée jusqu'à accueillir plus de huit cents élèves. Plusieurs niveaux, comme la cinquième et la sixième, ont trois classes parallèles. Nous accueillons à présent des enfants de tous les milieux, du plus bas jusqu'au plus haut de l'échelle sociale, si bien que l'École Waldorf est vraiment devenue une école pour tous.

Après avoir décidé de fonder cette école – peut-être cela était-il moins pratique, je ne voudrais pas en décider moi-même – Emil Molt⁸ vint me trouver pour me dire que je devais en donner l'esprit et la méthode. Cela ne pouvait se faire que dans l'optique de l'investigation de l'esprit, de la recherche humaine, de la connaissance de l'humain, que j'ai pour tâche de représenter. Il s'agit donc avant tout de connaître vraiment l'homme tout entier, corps, âme et esprit, tel qu'il grandit depuis l'enfance, de lire dans l'âme même de l'enfant et, partant de ce qu'on lit ainsi, semaine après semaine, mois après mois, année après année, de prendre soin, en éduquant et en enseignant, de ce que l'entité de cet enfant exige par elle-même, en quelque sorte. Si bien que nous pouvons appeler notre méthode pédagogique : une éducation et un enseignement entièrement fondés sur la connaissance de l'homme.

Je ne peux bien entendu qu'esquisser ici ce que nous entendons par connaissance de l'homme. On insiste beaucoup, aujourd'hui, sur la manière dont il faut éduquer par le moyen du corps. On dit bien qu'il ne faut pas négliger l'éducation corporelle par rapport à celle de l'esprit et de l'âme. Mais séparer

ainsi, chez l'enfant, le corporel du psycho-spirituel, c'est s'adonner d'emblée à une illusion. En effet, l'esprit, l'âme et le corps de l'enfant constituent une unité ; rien ne peut être séparé du tout ! Nous avons, disons, un enfant assis dans la classe : il pâlit de plus en plus. Prenons cela comme exemple. Pâlis est un phénomène corporel. L'enseignant, l'éducateur, doit s'en apercevoir. Si un adulte devient toujours plus pâle, il va chez un médecin qui, selon ce qu'il comprendra, lui prescrira telle ou telle thérapie. L'enseignant-éducateur doit se demander : cet enfant était-il déjà si pâle lorsqu'il est arrivé dans ma classe ? Ou bien avait-il alors un autre teint ? Et l'enseignant-éducateur, quand à lui, peut, s'il connaît tant soit peu l'être humain, en venir à se dire : C'est toi qui as rendu cet enfant si pâle, car tu as trop demandé à sa mémoire ; tu dois alléger ses efforts de mémorisation.

Il s'agit en effet de voir directement, en regardant le corps, ce qui a été manqué au niveau de l'âme. Si l'enfant pâlit, c'est que sa mémoire est surchargée.

Ou bien le maître a devant lui un autre enfant : celui-là ne pâlit pas, au contraire, il prend des couleurs et nous impressionne par le rouge de ses joues. Il fait tout à contre coeur, devient de plus en plus agité, nerveux, comme on dit. Il ne supporte aucune discipline, se lève à n'importe quelle occasion, reste difficilement en place, et veut sans cesse courir ici ou là. Il s'agit à présent, là encore, de se demander ce qui a provoqué de tels troubles psychologiques chez cet enfant. Et on pourra peut-être découvrir – pas dans tous les cas, car chaque enfant reste très individuel, et si l'on veut le connaître, il

faut pouvoir chaque fois s'appuyer sur une connaissance individuelle — on pourra peut-être s'apercevoir, si on réfléchit à ce qui s'est passé, qu'on a trop peu demandé d'efforts à sa mémoire. En effet un enfant a besoin de ceci, un autre, de cela.

Nous avons aussi, bien sûr, des inspections. L'administration veille à toujours savoir comment cela se passe dans notre école. J'ai du une fois passer trois jours entiers dans les différentes classes avec un directeur d'école de quartier qui voulait contrôler les écoles. C'était au temps où le socialisme était particulièrement florissant. Je lui déclarai qu'ici on éduquait le corps pour faire s'épanouir l'esprit, et l'esprit pour faire s'épanouir le corps ; car tout cela forme une unité. Il dit alors : Mais alors vos maîtres devraient tous connaître la médecine ! Ce n'est tout de même pas possible ! — C'était son avis. Je répondis : je ne crois pas, mais si c'était vraiment nécessaire, eh bien il faudrait y arriver ; car la formation des maîtres doit d'abord permettre que l'enseignant puisse voir tout à fait clair dans l'être spirituel et physique de l'enfant qui grandit.

Quand on a affaire à un enfant comme celui dont je viens de parler, qui s'agite sans cesse et qui, au lieu de pâlir, devient un peu rouge, on peut penser à toutes sortes de mesures, mais si on veut vraiment l'aider, il s'agit de trouver ce qui est juste ; or ici la mesure juste se cache bien. Quand on veut connaître l'humain, on ne doit pas se contenter de connaître l'enfant de sept à quatorze ans, car beaucoup des choses qui se jouent à cette époque-là se réalisent seulement bien plus tard. De sorte que si l'on ne se contente pas de manier confortablement

la psychologie expérimentale, en regardant simplement comment l'enfant est maintenant et en se demandant ce qu'il faut faire avec lui, mais lorsqu'on s'efforce de contempler toute la vie de l'homme, de la naissance à la mort, alors on sait : cet enfant auquel tu donnes trop peu de travail de mémoire, tu le prépares pour que, vers les quarante-cinq ans, il souffre d'une grave maladie, parce qu'une couche de graisse lui recouvrira le coeur. Car il faut aussi savoir ce que l'éducation de l'âme et de l'esprit peut produire chez l'homme, le cas échéant, quelques dizaines d'années plus tard !

Connaître l'homme ne veut pas dire faire toutes sortes d'expériences sur l'homme tel qu'il est au présent, et savoir comment il se manifeste ; non, connaître l'homme, c'est pouvoir l'appréhender tout entier, corps, âme, et esprit et, en outre, le saisir selon son âge.

Lorsqu'on prend ces choses pour base, on remarque aussi l'importance qu'elles ont au plan moral. Il y a des gens, vous l'aurez constaté, qui, dans leur grand âge, lorsqu'ils apparaissent dans une société, créent autour d'eux une atmosphère de bénédiction. Ils n'ont pas besoin pour cela de parler beaucoup ; il leur suffit d'être là, de regarder, de se mouvoir, de bouger les bras, de prononcer quelques mots d'une certaine façon, mais ce peu qu'ils disent, avec un certain ton, un certain tempo, peut être tellement pénétré d'amour, qu'ils agissent comme une bénédiction sur leur entourage. De quels gens s'agit-il ? Lorsqu'on connaît l'être humain on doit, pour expliquer cela, remonter jusqu'à l'enfance : ce sont les gens qui, dans leur enfance, ont appris à

vénérer de façon juste le monde spirituel, ceux qui ont appris à prier. Car personne ne peut, lorsqu'il est âgé, lever les mains pour bénir, s'il n'a pas su les joindre correctement, entre sept et quatorze ans, pour prier. Quand on a su, enfant, joindre les mains, cela descend profondément dans l'organisation interne de l'homme, pour devenir, chez le vieillard, capacité à bénir. Les âges de la vie sont liés les uns aux autres. Celui qui veut éduquer l'enfant éduque aussi le vieillard, c'est-à-dire qu'il lui rend telle ou telle action morale possible.

Cela n'amoindrit en rien la liberté humaine. La liberté est en effet bien plus entravée lorsque des obstacles viennent s'opposer à la libre expression de la volonté. Il s'agit donc simplement de débayer les obstacles qui viennent empêcher le développement de l'homme.

Quand on s'efforce ainsi de connaître plus intimement l'être qui grandit, on ne l'étudie plus seulement en l'observant de l'extérieur, mais au moyen d'un regard tourné vers le spirituel. On découvre alors dans la vie de l'enfant des phases nettement différenciées.

Ce sont les trois premières phases qui entrent en ligne de compte pour l'éducation. La première va de la naissance à la septième année, donc jusqu'au changement de dentition. La deuxième, du changement de dentition à la puberté, autour de la quatorzième année. La troisième commence à la puberté et va jusqu'à la vingtaine. On remarque facilement les modifications extérieures qui concernent le corps. Mais seul un regard entraîné posé sur l'entité humaine en devenir, peut percevoir combien

l'homme est différent dans chacune de ces périodes. On voit alors que dans les sept premières années, donc de la naissance au changement de dentition, l'esprit, l'âme et le corps sont mêlés de façon indivisible. De là vient l'impression si étrange que nous fait l'enfant quand il vient au monde. Le petit enfant est vraiment le plus grand miracle que l'on puisse voir. Le voilà qui apparaît : les traits de son visage si incertains, les mouvements de ses membres si désordonnés, encore incapable de manifester ce qui est le plus purement humain, rire et pleurer. Il peut certes pleurer, c'est vrai, mais ce ne sont pas de vrais pleurs, car ils ne sont pas encore arrachés aux profondeurs de l'âme, d'où ils émaneront plus tard. Ce ne sont pas des pleurs qui surgissent de façon autonome.

L'enfant se développe donc sous nos yeux. Semaine après semaine, mois après mois, comme émanant d'un centre intérieur, dans sa physionomie d'abord imprécise, quelque chose apparaît peu à peu et se montre dans les formes du corps. L'âme pénètre les mimiques, le regard, les gestes des mains et des bras, jusqu'à cet instant merveilleux où l'enfant passe des déplacements sur ses quatre membres à la posture verticale. Pour ceux qui savent l'observer, c'est bien le phénomène le plus merveilleux qui soit ! Et si l'on comprend tout cela avec le regard spirituel, on voit bien que, malgré la maladresse de ces mouvements si mal orientés, c'est l'esprit qui s'exprime, même s'il ne peut pas encore maîtriser les membres. Il les dirige encore bien maladroitement, mais c'est bien cet esprit qui, plus tard, se développera peut-être jusqu'au génie : il est là, dans

les gestes des bras et des jambes, dans l'activité de voir, de goûter, cherchant le contact avec le monde.

De la naissance jusqu'au changement de dentition, l'enfant est presque tout entier un organe sensoriel. En quoi consiste un organe sensoriel ? Il est adonné au monde. Considérez l'oeil. Le monde visible tout entier s'y reflète. Il est au-dedans. L'oeil est tout adonné au monde. Eh bien l'enfant aussi, d'une façon différente, certes, mais il est, lui aussi, tout adonné à son entourage. Nous, adultes, nous sentons le goût sucré, amer, acide, sur la langue, sur le palais ; cela ne descend pas à l'intérieur de tout l'organisme. Mais quand l'enfant absorbe le lait, il imprègne son organisme avec le goût du lait : il goûte avec tout son organisme. On sait rarement cela, mais c'est pourtant vrai ! L'enfant vit tout à fait comme un oeil, comme un organe sensoriel. La différenciation entre les sens intérieurs et extérieurs ne se fait que plus tard. Si bien que lorsqu'il perçoit quelque chose, disons son père en colère, qui exprime toutes les attitudes, les gestes et les actes correspondants, l'enfant perçoit la colère avec sa conscience de rêve, à travers les mouvements, les gestes et les actes de ce père. Il ne se dit pas : Tiens, le voilà en colère, mais il perçoit le sens de la colère si bien que cette perception agit jusque dans les plus subtiles pulsations de ses artères, dans toute la circulation de son sang, dans le rythme de sa respiration. L'impression reçue par l'âme se poursuit dans la vie physique corporelle de l'enfant. Nous pouvons toujours le sermonner, lui dire ceci ou cela, avant sept ans, cela ne veut rien dire pour lui. Ce qui compte, c'est ce que

nous faisons près de lui, et comment nous nous comportons en sa présence.

Jusqu'au changement de dentition, l'enfant est un imitateur, et l'éducation ne peut réussir que par la voie de l'imitation, en montrant l'exemple. Cela pénètre alors jusqu'au domaine moral. Chacun pourra faire ici ses propres expériences. Un jour, un père est venu me trouver, hors de lui, et m'a dit : Mon petit garçon, qui était si adorable jusquelà, a volé ! Il était tout à fait bouleversé, et pensait avoir affaire à une grave faiblesse morale chez l'enfant. Je lui répondis qu'il fallait d'abord se demander si l'enfant avait vraiment volé. Que s'était-il donc passé ? En fait, il avait pris de l'argent dans l'armoire où sa mère allait toujours en chercher pour payer ceci ou cela, et il avait acheté toutes sortes de sucreries qu'il avait ensuite distribuées à ses petits camarades. J'ai pu dire à ce père : votre enfant n'a pas volé, il a simplement imité ce qu'il voit sa mère faire tous les jours. La mère est la personne qu'il imite instinctivement. Il prend de l'argent dans l'armoire parce que sa mère le fait.

C'est par imitation que l'enfant apprend à parler. Avant le changement de dentition, il apprend tout en imitant. Nous enseignerons et éduquerons au mieux l'enfant, qu'il soit au jardin d'enfant ou à la maison, en fondant toute notre éducation et tout notre enseignement sur la pure imitation. Nous n'avons pas besoin d'autre méthode que celle-ci : être quelqu'un que l'enfant puisse imiter. Et cela s'applique aussi à nos pensées. Si nous n'avons que des pensées immorales, l'enfant le remarque ! En général on ne croit pas à ces impondérables, mais

ils sont là, ils existent. Quand nous nous trouvons auprès de l'enfant, nous ne devrions nous permettre aucune pensée que l'enfant ne puisse accueillir en lui.

Jusqu'au changement de dentition, l'enfant est quelqu'un qui imite. C'est sur la connaissance de cet aspect de son être que repose toute possibilité de l'éduquer et de lui apprendre quelque chose de façon féconde. Nous n'avons pas besoin de nous demander s'il convient d'amener à l'enfant tel ou tel matériel pédagogique plus ou moins sophistiqué. Même lorsqu'on fait travailler ainsi l'enfant, ce n'est pas le contenu du matériel qui agit sur lui, mais c'est ce que nous faisons devant lui, c'est comment nous le lui montrons ! Toutes ces inventions émanent de notre époque matérialiste. Quand nous faisons faire quelque chose à l'enfant sans d'abord lui montrer, sans le faire nous-mêmes devant lui, nous l'encombrons de charges inutiles.

Il en va autrement après le changement de dentition. A l'époque de l'école primaire, il s'agit que l'enfant accueille en lui le principe d'une autorité tout à fait évidente. Pendant les sept premières années, l'enfant fait ce qu'il nous voit faire. Dans la deuxième septaine, du changement de dentition à la puberté, l'enfante se dirige, s'oriente, selon l'autorité qui émane de moi, quand je parle, et à travers tout mon comportement.

Je ne veux pas parler ici de la plus ou moins grande signification de la liberté dans la vie humaine, sociale ou individuelle, mais seulement souligner l'importance de ce qui vit dans l'être humain entre le changement de dentition et la

puberté. Que l'enfant puisse s'abandonner tout naturellement à une autorité aimée, qui représente pour lui la source de la vérité, cela fait tout simplement partie de son développement. Entre sept et quatorze ans, l'enfant ne peut pas encore discerner, à l'aide de son intelligence, ce qui est vrai, bien, ou beau. Il le peut seulement par l'intermédiaire de ce qu'il vit à travers une autorité qui s'impose par l'évidence, et qu'il aime. Celui qui voudrait extirper de l'école, pour cet âge, la foi en l'autorité, extirperait en même temps toute véritable éducation et tout véritable enseignement.

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. Nous devons passer de la compréhension abstraite du vrai, du bien, et du beau, à l'autorité concrète du maître ou de l'éducateur. Ce qui importe, en effet, c'est sa personnalité, et le fait qu'il représente, pour l'enfant de sept à quatorze ans, une autorité allant de soi.

Car désormais l'enfant n'est plus un grand organe sensoriel : il a une âme qui veut tout recevoir en images. Pas en concepts abstraits, mais en images. Il ne veut pas penser les choses, mais les contempler. Nous aurons donc à nous rendre capables de tout transposer en images, c'est-à-dire d'enseigner et d'éduquer de façon artistique. Pour ce faire, nous avons besoin de savoir révéler les choses en les transformant en images.

Il s'agit donc que nous puissions vivre nous-mêmes dans des images. Prenons un exemple : nous devons apprendre la lecture à un enfant. Réfléchissez à ce que c'est qu'apprendre à lire. L'enfant doit apprendre à déchiffrer des signes qui figurent sur le papier. Ils lui sont tout d'abord complètement étrangers. L'enfant connaît l'admiration, quand le soleil se lève, il dit : Ah ! Car c'est la sonorité de l'admiration : *A*, la sonorité est là. Mais qu'est-ce que le petit signe que nous faisons sur le papier a à voir avec cette sonorité ? L'enfant connaît la peur aussi devant une chose qui fait dresser les cheveux sur la tête : *OU* ! Mais, là encore, qu'est-ce que le signe sur le papier a donc à faire avec ce son ? L'enfant n'a aucun lien avec ce qu'est devenu aujourd'hui l'écriture.

Si nous remontons dans les cultures anciennes, nous voyons que l'écriture était différente. Ce qu'on voulait dire, alors, on le dessinait. Voyez l'écriture figurative des Égyptiens : elle était encore en relation avec l'homme. Nous devons pouvoir mettre en images, pour l'enfant, ce que nous voulons exprimer. Ce n'est possible que si nous ne commençons pas par l'écriture, ni même par la lecture, mais par la peinture.

Quand l'enfant entre à l'école primaire, nous commençons donc par le familiariser avec les couleurs. Ce n'est pas très confortable, car les enfants font pas mal de barbouillages, mais il faut s'y faire. L'enfant apprend d'abord à manier les couleurs, puis on peut l'amener aux formes par le biais des couleurs. Quand le maître a le talent qu'il faut, les formes des lettres sortent peu à peu des formes qui

représentent les objets. Ainsi l'enfant peut se relier à ce qu'il fait. On peut développer le *A* en commençant par peindre l'admiration, et faire qu'à la fin le *A* en sorte. C'est d'ailleurs ainsi que la lettre *A* a été progressivement tirée des premières représentations figuratives de l'admiration.

Il faut que l'enseignement soit artistique, qu'il passe par l'image. D'abord on doit amener l'homme tout entier à se donner du mal pour peindre, avant que cela devienne de l'écriture ; ensuite seulement, on développe la faculté qui n'est plus reliée qu'à une partie de l'être humain : sa tête. La lecture ne vient donc que plus tard. D'abord on dessine en peignant, on peint en dessinant, puis on en tire l'écriture, et de l'écriture seulement la lecture.

On lit dans l'être de l'enfant ce que l'on doit faire. Il s'agit de trouver la méthode en partant de la connaissance de l'humain. Notre école Waldorf est une école avec une méthode : il s'agit, en toute occasion, de déchiffrer l'enfant, de résoudre cette merveilleuse énigme, et de l'aider à devenir ce que sa nature elle-même apporte.

On découvrira alors qu'entre le changement de dentition et la puberté, il faut que tout l'enseignement se fasse en images. Tout peut être mis en images. Mais pour établir cette autorité allant de soi, le maître doit se placer dans une relation juste avec l'image. On peut par exemple parler relativement tôt à l'enfant de l'immortalité de l'âme – je ne cherche pas maintenant à résoudre un problème philosophique, mais je parle bien de pratique pédagogique – en lui disant : regarde donc la chrysalide du papillon ; elle a une certaine forme. On la

lui montre alors, dans la mesure du possible. La chrysalide s'ouvre, vois-tu, et le papillon s'envole ! Eh bien c'est la même chose quand un homme meurt. L'homme est comme la chrysalide, et l'âme s'envole. Simplement on ne la voit pas. Comme le papillon s'échappe de la chrysalide, l'âme s'envole dans le monde spirituel quand l'homme meurt.

On peut amener cette image à l'enfant de deux manières. La première, c'est quand le maître se dit : Mon Dieu, que je suis intelligent et que l'enfant est bête ! En procédant ainsi, on n'expliquera jamais l'immortalité de l'âme ! Puisqu'il faut une image, on en invente une, en se disant : L'enfant ne comprend pas encore, donc je lui rends la chose imagée ; quant à moi je ne crois évidemment pas à cette image. L'enfant ne tirera alors rien de votre explication, car ce sont les impondérables qui agissent. L'enfant ne recevra rien si le maître n'éprouve pas pour la chose la même dévotion, voudrais-je dire, que celle que doit éprouver l'enfant. Car, et c'est la seconde manière de faire, celui qui comprend spirituellement le monde croit lui-même à son image : il sait que les puissances spirituelles divines ont vraiment placé dans le monde, avec le papillon qui sort de sa chrysalide, une image de l'immortalité. C'est une vérité. Ce n'est pas quelque chose que tu inventes. Quand on vit ainsi soi-même dans tout ce qu'on met en image, quand on y croit et qu'on s'identifie à son image, on devient, aux yeux de l'enfant, une autorité qui va de soi. L'enfant peut ainsi assimiler beaucoup de choses qui, là encore, ne révéleront leurs fruits que plus tard dans la vie.

Aujourd'hui, on veut que tout soit déjà compréhensible pour l'enfant. Cela donne lieu à d'horribles trivialités. Mais il y a alors une chose que l'on ne voit pas. Supposons qu'un enfant, vers l'âge de huit ans, ait assimilé quelque chose par l'autorité, donc à l'époque où l'enseignant est la source de la vérité, de la beauté et de la bonté, parce que le maître y croit, et qu'il l'a montré. L'enfant ne peut pas encore comprendre la chose en question parce qu'il manque de l'expérience correspondante. A trente-cinq ans, longtemps après, la vie le place dans une certaine situation, qui l'amène à se dire : Mon maître m'avait dit cela autrefois ; aujourd'hui, après cette expérience, je le comprends !

Celui qui cherche la connaissance de l'homme sait bien quelle stimulation de l'énergie vitale, quelle force vivifiante on ressent quand, de cette façon, ce que l'on a autrefois assimilé par autorité, à l'âge de huit ou neuf ans, remonte des profondeurs de l'âme vers trente-cinq ou quarante ans, de sorte qu'un pont est créé entre cette trente-cinquième année et la huitième ou la neuvième. Et toute la pédagogie doit s'édifier sur la connaissance de l'homme. C'est ainsi que nous essayons, dans notre école, d'éduquer le corps, l'âme, et l'esprit : en partant de l'entité la plus intérieure de l'enfant. Nous avons par exemple un enfant flegmatique. Nous sommes tout particulièrement attentifs au tempérament que l'enfant amène avec lui dans le monde. Nous plaçons les élèves dans la classe en tenons compte de leurs tempéraments. : les enfants flegmatiques, nous les asseyons ensemble. Ce n'est pas seulement un repère pour que le maître sache où

sont les petits flegmatiques, mais pour les enfants aussi, c'est très bon d'être à côté les uns des autres. Lorsqu'ils se côtoient ainsi constamment, et qu'ils s'ennuient si terriblement à cause de leur flegme, on obtient une merveilleuse action corrective. En se compensant, ils se débarrassent de leur flegme. Quant aux colériques, quand ils se donnent des bourrades et passent leurs colères les uns sur les autres parce qu'ils sont assis ensemble, cette autre compensation donne aussi une merveilleuse décanation ! Et ainsi de suite. On peut aussi, lorsqu'on maîtrise cela, traiter l'enfant flegmatique en devenant soi-même flegmatique avec lui, ce qui l'amène à éprouver de la nausée pour son propre flegme.

Il faut bien sûr que tout cela passe dans la vie concrète, et devienne un art, surtout à cet âge-là. On a par exemple dans sa classe un petit mélancolique. Il est assis là, et on songera peut-être, si l'on ne voit pas les arrière-plans spirituels dont je parle ici, à prendre certaines mesures. L'enseignant dont nous parlons ici part de la connaissance que l'esprit vit dans tout ce qui est physique, corporel. Ce n'est pas négliger la matière mais, au contraire, apprendre à vraiment la connaître, qu'y voir partout encore l'esprit : c'est même alors seulement que l'on découvre la matière. Le matérialisme souffre en fait de ne pas connaître la matière, parce qu'il n'y perçoit pas l'esprit.

Voici donc un petit mélancolique. Il nous cause bien du souci. Nous pouvons réfléchir à toutes sortes de mesures astucieuses pour le sortir de sa mélancolie. Mais le plus souvent, ce sera en vain. On aura peut-être examiné le cas individuel, mais

sans atteindre pour autant le but recherché. J'y parviendrai, par contre, si je vois que ce petit mélancolique souffre d'un début de dégénérescence du foie. Je dois faire quelque chose. Je vais trouver la mère, pour savoir comment cet enfant est nourri. Il s'avère peut-être que l'enfant ne reçoit pas une alimentation assez riche en sucre. Si je peux alors m'entendre avec la mère, si je sais, grâce à une physiologie spirituelle, que l'apport de sucre permet de compenser la dégénérescence du foie au moment où elle apparaît, alors j'éduque correctement l'enfant mélancolique. Mais il faut d'abord que je sache que la consommation de sucre compense les faiblesses du foie.

Il s'agit donc de comprendre l'homme en devenir jusque dans l'activité de chaque organe. Voilà les principes que nous suivons. Nous ne sommes pas à la recherche d'endroits spéciaux, retirés au fin fond de la campagne, parce que nous penserions que rien ne peut être réalisé de fécond pour l'éducation sans sortir de l'ordre social existant. Ce qui compte, c'est de savoir vraiment comment l'humain fonctionne, et comment il se développe.

Quand on parvient à pénétrer ainsi jusqu'à l'être de l'enfant, on reçoit déjà, de ce fait, la force de l'aider dans son développement physique et spirituel, en puisant à la source des forces morales. On n'aura plus besoin de punir comme des barbares, car l'autorité qui va de soi s'établira d'elle-même, du fait que l'on aura su créer un vrai contact avec l'être intérieur de l'enfant.

Nous vivons à chaque instant, dans notre école, des choses du genre de celle-ci : une fois, un maître

qui avait gardé certaines habitudes venant de la pédagogie traditionnelle, a voulu mettre en retenue quelques enfants parce qu'ils avaient été insolents. Il leur a dit : Vous resterez après l'école pour faire des opérations ! Tous les autres enfants sont alors venus en disant : Nous aussi nous voulons rester pour faire des opérations ! Car c'est bien la plus belle chose qu'on puisse faire. Que peut-on faire de plus beau en effet ? Nous voulons aussi rester ! Vous voyez, quand on sait leur présenter les choses comme il faut, les enfants ont une juste approche de ce qui se fait à l'école, et le maître a pu en tirer une leçon : il ne faut pas punir avec ce qui devrait récompenser ! Ce n'est qu'un exemple parmi beaucoup d'autres.

Vous voyez qu'il est déjà possible de fonder un véritable art de l'éducation sur la connaissance de l'homme. Je suis infiniment reconnaissant à Mrs Mackenzie⁹ de m'avoir permis d'esquisser les principes qui sont à la base d'une méthode de pédagogie issue de la science de l'esprit, de l'anthroposophie. Car notre tâche ne veut être rien d'autre que la présentation d'une méthode. Il ne s'agit par pour nous d'élaborer un quelconque idéal social en le tirant de l'imagination, mais de proposer une méthode. L'objet de l'éducation doit être ce que la nature humaine elle-même exige. Nous ne voulons pas nous dire a priori : Il faut que l'homme devienne ceci ou cela, selon nos besoins à nous. Mais nous voulons simplement regarder l'enfant de manière juste afin que cet enfant, que les puissances spirituelles divines ont envoyé ici-bas, puisse nous dire lui-même : voici ce que je veux devenir.

Car le dieu dans l'enfant parle ainsi : voici ce que je veux devenir !

Cette question est celle que nous voulons résoudre au mieux pour l'enfant. Oui, avec notre art pédagogique, nous voulons être à même de répondre à cette question.

LES PROBLÈMES DE
L'ADOLESCENCE

L'an dernier, à l'occasion de la rentrée scolaire¹⁰, je vous avais parlé du changement important qui se produit dans l'être humain au moment du passage de la puberté. Du fait de la création de la 10^e classe¹¹, nous étions en mesure pour la première fois, dans notre école Waldorf, d'enseigner à des élèves qui étaient parvenus à ce stade important du développement humain. Il est donc nécessaire cette année, en tenant compte de ce dont nous avons parlé hier en réunion des professeurs, de compléter encore certaines choses. Je voudrais y consacrer l'heure d'aujourd'hui.

Lorsqu'on considère ce passage, ce que nous devons faire maintenant de façon beaucoup plus approfondie que l'an passé, il faut prendre vraiment très au sérieux le fait qu'il s'agit de trouver, chez l'être humain, la transition entre une certaine orientation de l'âme et une autre. Jusqu'à la puberté, en effet l'être humain est orienté de telle manière qu'on lui fait le plus grand bien quand on enseigne en s'appuyant sur des images, quand on s'efforce de mettre sous forme imagée tout ce qu'on lui apporte. Cela concerne chaque branche de l'enseignement et de l'éducation. On peut, par exemple, mettre entièrement en images ce qu'on dit

en histoire, quand on le présente avant tout de telle manière que les élèves se représentent clairement ce qui s'est passé, ce que certains personnages ont accompli, ou la manière dont certaines découvertes ont été faites au cours du développement de l'humanité. Plus on parvient à élaborer et à dégager l'image plastique ou musicale, plus on va au-devant de ce dont l'âme de l'enfant a besoin à cet âge. Il n'est aucune branche de l'enseignement qui puisse ne pas en tenir compte. Ce qui importe chaque fois, c'est comment on le fait. La majorité des enfants, ne sont pas conscients de ce changement qui s'effectue en eux, lorsqu'ils passent du niveau d'enseignement qui correspond chez nous à la 9^e classe à celui qui correspond à la 10^e. Il est caractéristique que ce changement, que je voudrais cerner brièvement en disant qu'il fait passer du savoir (*Kenntnis*) à la connaissance (*Erkenntnis*), s'effectue avec de fortes secousses. Il s'agit de l'apparition, dans l'âme humaine, de l'irrésistible impulsion à élaborer sous forme de jugements tout ce qui vient vers elle.

Supposons, par exemple, que nous parlions de Jules César aux enfants. Nous nous efforcerons, pour commencer, de leur esquisser un portrait de Jules César, de décrire les actions qu'il a accomplies, les peuples qu'il a conquis etc. Nous montrerons comment il a lui-même écrit, avec quelle vie et quelle personnalité ! Mais lorsque nous aurons à parler de Jules César aux jeunes gens après la 10^e, nous le ferons cette fois en cherchant derrière chaque action les intentions ; nous nous demanderons comment les choses auraient pu se passer

autrement et pourquoi elles se sont justement passées comme elles l'ont fait. Chaque fois que nous décrirons quelque chose, nous essaierons de dégager les circonstances favorables et défavorables. Lorsque nous parlions de Goethe avant la 10^e classe, nous nous efforcions de condenser sa vie et sa création en quelques images essentielles. Mais par la suite nous montrerons aux adolescents comment, par exemple, ce qu'il créa avant 1790 prit un autre caractère, comment se développa sa nostalgie pour l'Italie... alors qu'auparavant nous décrivions simplement son enfance, puis la suite de sa vie en images, etc. Bref nous essaierons de plus en plus de parvenir à des rapports de causalité et autres choses de ce genre.

Comme nous l'avons vu dans des cours pédagogiques antérieurs¹², on commence dès la 12^e année à laisser entrevoir de tels rapports de cause à effet. Mais c'est seulement à partir de la 10^e classe que l'on doit viser essentiellement à répondre à ce besoin de saisir en toute chose les causes et les effets. Si l'on n'en tient pas compte, on verra surgir chez les enfants toutes sortes de perturbations. Il faut seulement bien voir qu'à chaque âge de la vie, l'âme humaine exige quelque chose de précis, et que, si on lui donne autre chose, elle réagit d'une façon qui lui sera défavorable. C'est notamment ce qu'elle fera si on ne fait aucune différence entre avant et après. Si on se contente de continuer en 10^e classe l'enseignement donné en 9^e, si on lui laisse le même caractère, l'âme de l'enfant réagit de façon défavorable. Lorsqu'on se trouve contraint, à cause de difficultés d'emploi du temps, de

contrecarrer le plan scolaire, on devra veiller d'autant plus à respecter ce principe pour les matières qui ne seront pas touchées par ces modifications.

Il est nécessaire, voyez-vous, de retrouver ici des concepts pédagogiques extrêmement clairs. Or ce n'est pas le cas aujourd'hui : on ne parle que de choses tout à fait secondaires, particulièrement quand on s'occupe des adolescents. Pour observer certains mouvements instinctifs de l'âme, qui surgissent chez les enfants au moment de la puberté, on part même d'une analyse psychologique complètement fausse. Il se passe en fait la chose suivante : quand l'enfant atteint l'âge de la puberté, il faut que s'éveille en lui, pourrait-on dire, un formidable intérêt pour le monde extérieur. L'enseignement et l'éducation doivent montrer à l'enfant le monde extérieur avec ses lois, son déroulement, ses causes et ses effets, ses intentions et ses buts. Naturellement ceci ne vaut pas seulement pour les faits humains, mais aussi très généralement pour les œuvres musicales, etc. Il faut tout présenter aux jeunes de telle manière que cela résonne continuellement dans leur âme juvénile, et fasse jaillir d'eux quantité de questions sur la nature du cosmos et du monde, sur l'être humain en général, les questions historiques, etc. 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. Ce sont les forces libérées dans l'âme lors de la naissance du corps astral qui permettent de saisir ces questions. Et si ces forces se libèrent sans que l'on parvienne à éveiller un intense intérêt pour les énigmes du

monde, elles se transforment et deviennent 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'un côté, érotisme de l'autre. Et ce qui s'est, hélas, introduit aussi dans la pédagogie, c'est que l'on ne voit pas dans cette violence et cet érotisme des jeunes les effets secondaires de processus qui devraient déboucher sur tout autre chose avant la 20^e ou la 21^e année, mais qu'on les considère comme des phénomènes naturels de l'organisme après la puberté. Lorsqu'on éduque de manière juste, on a bien moins besoin de parler d'instinct de violence et d'érotisme aux jeunes entre 14 et 20 ans. C'est quelque chose qui, normalement se déroule comme en sourdine. Que l'on soit autant obligé d'en parler à cet âge-là, c'est déjà en soi quelque chose de malsain.

Toute notre science et tout notre art de la pédagogie souffrent de ce que l'on accorde bien trop d'importance à ces questions. Pourquoi ? Pour la bonne raison que l'on est devenu de plus en plus incapable, au fur et à mesure du développement du matérialisme, d'éveiller un véritable intérêt pour le monde au sens le plus large du terme. Nos sciences, par lesquelles les actuels enseignants sont formés, ne contiennent au fond plus rien sur le monde. Elles ne contiennent que des lois physiques, des relations mathématiques, des descriptions de ce qui se passe dans les cellules, toutes sortes de controverses sur le déroulement de l'histoire, etc. et l'ensemble de tout cela ne peut en rien intéresser les jeunes entre 15 et 20 ans ! Quiconque est suffisamment exempt de

préjugés pour observer correctement ce qui se passe dans ce domaine verra que rien de tout cela ne peut satisfaire les intérêts les plus profonds d'un adolescent. Or si, à cet âge, l'être humain n'éprouve pas assez d'intérêt pour le monde qui l'entoure, il se replie sur lui-même et commence à couvrir en lui toutes sortes de choses.

Les maux dont souffre le plus la civilisation moderne viennent essentiellement du fait que les hommes s'occupent beaucoup trop d'eux-mêmes ; 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 etc. Bien entendu, quand c'est nécessaire, on peut s'employer à ces choses-là ; il le faut même, si on est malade. Mais les hommes sont à eux-mêmes leur seul et unique sujet de préoccupation, et cela non seulement quand ils sont malades, mais aussi quand ils sont à peu près en bonne santé ! Or l'âge le plus défavorable pour s'occuper ainsi de soi, c'est entre 14 et 21 ans. La faculté de juger qui éclôt justement 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 d'une douleur augmente ; le mal ne devient pas objectivement plus grand, mais la souffrance augmente. D'une certaine façon, le meilleur moyen pour surmonter une douleur, c'est de parvenir à ne plus y penser. Or ce qui se développe chez les jeunes entre 15 et 20 ans n'est pas sans rappeler

une douleur. Cet effort d'accommodation à l'activité du corps astral qui se libère dans le corps physique est, en fait, un passage continuuel par de légères douleurs. Dès que l'on n'est plus assez tourné vers le monde extérieur, on est excité par ce que l'on ressent ainsi et on s'occupe de soi-même.

Il n'est pas si difficile pour le pédagogue, s'il y fait suffisamment attention, d'insérer dans ses principes d'éducation le revirement qui commence à s'accomplir au début de cette période. Il s'agit en effet, à partir de cet âge, de modifier son attitude et de se dire : les garçons et les filles commencent maintenant à comprendre sérieusement le « pourquoi ». Auparavant, ils voulaient admirer des images, peut-être même aussi les comprendre, ou encore vivre dans une sorte d'état intermédiaire ; mais maintenant il faut pénétrer au cœur des « pourquoi ». On verra en effet la joie des adolescents dès qu'on les rend attentifs à certains « pourquoi », dès qu'on élargit leur horizon d'un côté ou de l'autre, et qu'on cherche des liens entre les choses, quand par exemple, on essaie de partir du plus petit pour parvenir au plus grand, ou bien quand, partant du plus grand, on essaie d'arriver au plus petit. Pour le professeur tatillon, il va de soi qu'il faut présenter la théorie cellulaire en la fondant sur le microscope. On le fait à l'Université et on imite cela dans les écoles secondaires. Or c'est une terrible erreur. On ne devrait jamais présenter la cytologie aux élèves qui ont l'âge dont nous parlons, sans la relier à la cosmologie et considérer ce qui se passe dans la cellule comme une sorte de petit cosmos. Il ne s'agit pas, naturellement, d'introduire autre chose que ce

dont on peut soi-même se convaincre par l'observation du noyau cellulaire et des différents corpuscules qui se trouvent dans la cellule.

Après la 14^e année, il faut donc saisir toutes les occasions de se rattacher à ce qui a été exposé auparavant de façon plus imagée. On cherche, en mathématique par exemple, à établir le théorème de Carnot. Il est alors extrêmement utile de ne pas manquer l'occasion d'approfondir avec les enfants, dans tous les détails, les rapports qui peuvent apparaître entre ce théorème de Carnot et le célèbre théorème de Pythagore, de manière à les inciter au jugement suivant : il y a dans le théorème de Carnot une métamorphose du théorème de Pythagore. On peut dans tous les domaines, les mathématiques comme l'enseignement religieux, prendre soin de revenir ainsi sur ce qui a été contemplé autrefois. Ce qui a été cultivé en images autrefois doit, bien sûr, toujours venir à notre aide. C'est ce retour en arrière qui stimule le jugement. Car lorsqu'on discute des choses avec les enfants, ils ressentent : Autrefois nous avons contemplé les phénomènes, nous avons accumulé un savoir, maintenant nous voulons juger par nous-même, nous voulons acquérir des connaissances. Lorsqu'on élabore ces choses-là dans le détail, on est amené à se comporter d'une certaine manière et c'est ce comportement qui, en fait, est important. Il mènera peu à peu à ce que le sentiment de l'autorité que les enfants doivent avoir jusqu'à la puberté, mais qu'ils ne peuvent plus supporter par la suite, fasse place à l'intérêt que leur force de juger suscite en réponse aux incitations du professeur. On remarque comment la force de juger

se déverse dans tout ce qui a un caractère d'énigme et il faut y veiller naturellement avec un soin vigilant. Mais ce qui peut être acquis ainsi, par ces principes généraux, il faut encore l'étayer par l'attitude propre au professeur.

Si l'on commet parfois une faute avec des enfants de dix ou douze ans, cela n'a pas grande importance. On fait peut-être un jour une description fausse : en ce qui concerne le lien de maître à élève, cela n'a pas beaucoup d'importance. Je ne veux pas dire par là que vous devez faire le plus possible de fautes avec les enfants de cet âge ! Ce que vous décrivez n'est peut-être pas tout à fait juste, vous pourrez le corriger dès que vous le remarquerez, et même si, pour une raison ou une autre, les enfants le remarquent, peut-être votre autorité sera-t-elle d'abord quelque peu amoindrie, mais tout cela sera assez vite oublié, en tout cas beaucoup plus vite que certaines injustices dont ils vous croiront l'auteur. Quand on se trouve en face d'adolescents entre 14 - 15 ans et 20 - 21 ans, par contre, on ne doit se permettre aucune faiblesse ; plus exactement, il faut n'avoir en soi aucune faiblesse latente. J'entends par là ces choses inexprimées qui peuvent justement se produire lorsqu'on enseigne aux enfants de cet âge-là. C'est le moment où, comme nous l'avons vu, d'innombrables questions jaillissent de l'âme. Ces questions se forment en partie inconsciemment, de sorte que l'on peut se trouver devant la situation psychologique suivante : supposons que nous examinions une période¹³ dans une langue quelconque avec une classe de cet âge. L'adolescent possède un sens extrêmement affiné pour juger ce que les stylistes

entendent par la structure de cette période. Il n'est pas très important de comprendre par soi-même les jugements que l'on ressent ainsi ; je veux dire pour le développement personnel. Cela a de l'importance dans la vie, bien sûr, que l'on puisse ou non rendre conscient ce qui est inconscient ; mais pour le développement personnel, cela n'importe pas tellement au début. Cependant même si l'élève ne peut pas formuler lui-même la question qu'il ressent intérieurement, le professeur, lui, doit être en mesure de le faire et il doit le faire effectivement ; il doit satisfaire le sentiment que cette question éveille chez l'élève. Car s'il ne le fait pas, ce qui s'est développé alors chez l'adolescent pénètre dans le monde du sommeil, quand il dort, et là, les questions non formulées provoquent la formation de toxines. Ces toxines qui ne sont développées que la nuit, devraient être élaborées et assimilées, au lieu d'être fabriquées ainsi. L'adolescent a le cerveau surchargé de toxines lorsqu'il entre en classe, et tout cela finit par s'engorger terriblement. Cela doit et peut être évité. Pour cela il s'agit de ne pas éveiller chez les adolescents ce sentiment : une fois encore le professeur ne nous a pas répondu correctement, sa réponse ne nous satisfait pas, nous ne pouvons pas trouver de réponses correctes auprès de lui ! Voilà les faiblesses latentes, qui ne sont bien souvent pas exprimées, lorsque les enfants ont le sentiment que le professeur est incapable de donner les réponses qui leur sont nécessaires. Or ce n'est pas seulement la capacité ou l'incapacité personnelle du professeur qui déterminent cette faiblesse, mais c'est notamment sa méthode pédagogique.

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 parvienne pas à écarter ses doutes et ses énigmes, nous manifestons nos faiblesses latentes. Elles n'apparaissent pas directement, certes, car ce que nous faisons reste sur un plan objectif. Pourtant, quand on s'occupe d'enfants de cet âge, c'est ce qu'il faut considérer en tout premier lieu. L'adolescent doit avoir le sentiment que le professeur est « bien en selle », et ceci dans tous les domaines. Auparavant il y a le sentiment de l'autorité et même un maître qui n'est pas tout à fait capable sera accepté comme autorité par les enfants des petites classes. Mais à présent d'autres choses entrent en jeu. A partir de 14-15 ans, l'inconscient de l'enfant n'accepte rien de la part du professeur si cela ne l'aide pas à résoudre les questions de son âme. Il faut prendre cela en considération, voyez-vous, pour trouver la façon d'enseigner ; 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.

Il ne sera pas tellement nécessaire pour cet âge, de travailler particulièrement tel ou tel point de méthode. Le professeur qui est capable de trouver le rapport juste avec ses élèves pourra employer les méthodes les plus différentes, et il fera bien. Mais ce qu'il doit avant tout, c'est faire partager aux élèves un certain intérêt et ceci du début à la fin de la leçon. L'enseignement doit l'intéresser, et si c'est le cas, il trouvera instinctivement la méthode qui

conviendra. Voilà pourquoi il est si important, et même plus encore qu'avant, à certains points de vue, de se préparer très à fond. Lorsqu'on a réussi, lors de la préparation d'une leçon quelconque, à développer un nouvel intérêt pour la chose à traiter, lorsqu'on a même simplement découvert un seul problème neuf dans un sujet qu'on connaît bien, on a gagné le gros lot, voudrais-je dire. 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. C'est vrai aussi pour deux et deux font quatre ; chaque fois qu'on doit l'enseigner, on peut éveiller à nouveau l'intérêt. Mais si cela est tellement difficile pour deux et deux font quatre, cela ne l'est pas vraiment pour tout ce que l'on enseigne dans les grandes classes.

Voyez-vous, le professeur doit être conscient de tout cela, au moment du passage de la 9^e à la 10^e classe. Car, c'est justement dans ce changement complet des cours que réside la pédagogie. Lorsque vous recevez les enfants dans leur 6^e ou 7^e année, la coupure est déjà donnée par le fait que les enfants entrent à l'école, et vous n'avez pas besoin de les placer dans un autre mode de vie. Mais lorsque vous conduisez les enfants de la 9^e à la 10^e classe, vous devez vraiment changer leur mode de vie du tout au tout. L'élève doit se dire : Eh mais ! qu'est-il donc arrivé au professeur ? Jusqu'à maintenant nous l'avons considéré comme une lumière éclatante, comme un homme qui a beaucoup à dire, mais

maintenant voilà qu'il commence à parler beaucoup plus que comme un homme ; c'est le monde entier qui commence à parler par sa bouche ! Car lorsque quelqu'un ressent un intense intérêt pour les différents problèmes du monde, et qu'il a la chance de pouvoir les communiquer à des jeunes, c'est bien le monde qui parle à travers lui ; c'est effectivement comme si des esprits parlaient par sa bouche. Et cela doit faire naître l'enthousiasme ! C'est cet élan que le professeur doit apporter aux adolescents ; cet élan qui s'ouvre avant tout sur l'imagination. Car si les élèves développent à partir d'eux-mêmes le goût de juger, le professeur, lui, doit faire naître le jugement de la force de son imagination. Quand on ne traite que de façon intellectuelle ce qui est intellectuel, quand on n'est pas en mesure de le faire avec une certaine imagination, c'est toujours un échec auprès des élèves. Ils exigent la force d'imagination et il faut la leur donner avec enthousiasme, avec un élan tel qu'ils puissent y croire. Il ne faut pas apporter de scepticisme aux adolescents, surtout pas entre 14 et 18 ans ! Le jugement le plus nuisible que l'on puisse porter sur le monde, à cet âge-là, c'est celui où apparaissent des choses pessimistes comme : cela, on n'est pas capable de le savoir. Voilà ce qui désagrège complètement l'âme de l'adolescent. Après 18 ans, au plus tôt, on peut passer à des choses où reside plus ou moins le doute. Mais mener l'adolescent de 14 à 18 ans à un certain scepticisme, c'est lui détruire l'âme. La manière dont on traite telle ou telle chose a beaucoup moins d'importance que le fait de ne pas plonger les jeunes dans ce pessimisme destructeur.

Le professeur qui enseigne à des adolescents doit savoir s'observer lui-même, et ne pas se faire d'illusions sur son propre compte. Car à cet âge où mûrit le jugement, il est vraiment fâcheux que, pendant les cours, les adolescents se sentent plus intelligents que le professeur, notamment pour les petites choses. Les jeunes devraient être tellement captivés par le sujet que cela les détourne des petites originalités du professeur. On peut y parvenir, même si ce n'est pas dès la première leçon. Les faiblesses latentes du professeur, dans ce domaine également, sont ce qu'il y a de plus fatal.

Lorsque vous songez, mes chers amis, que la négligence de ces choses entraîne la décharge instinctive de la violence et de l'érotisme, vous comprendrez tout de suite l'énorme importance qu'il y a à mener l'enseignement de main de maître à cet âge. Plus tard, vous pouvez beaucoup plus facilement commettre des erreurs, disons par exemple au cours des études de médecine, que pendant cette période qui va de 14-15 ans à 18, 20 et 21 ans. Car les erreurs que l'on commet à ce moment-là ont une action dévastatrice extraordinaire dans toute la suite de la vie. Cela ruine notamment le rapport d'être à être. Celui chez qui l'on n'a pas éveillé un fort intérêt pour le monde extérieur à 15-16 ans sera toute sa vie incapable de s'intéresser vraiment à l'humain. Quand l'adolescent n'étudie que la théorie de Kant-Laplace, et tout ce que l'on peut apprendre dans l'astronomie et l'astrophysique actuelles, lorsqu'il reçoit uniquement ce genre de représentations du cosmos dans son crâne, il deviendra, en ce qui concerne la vie sociale, ce que

sont les hommes de la civilisation d'aujourd'hui : ils rugissent pour instaurer toutes sortes d'institutions sociales, mais dans les profondeurs de leur âme, ils ne réalisent rien d'autre que l'anti-social qui les imprègne. Je l'ai souvent dit, même dans des conférences publiques : les hommes crient vers le social parce qu'ils sont des êtres anti-sociaux. Nous ne nous répèterons jamais assez ceci : la période qui va de 14-15 ans à 18 ans doit être soigneusement édiflée sur le rapport moral fondamental entre le professeur et ses élèves. Il faut prendre ici le mot « moral » dans son sens le plus large, de sorte que, par exemple, le professeur fasse appel, en lui, au sentiment de responsabilité le plus profond vis-à-vis de sa tâche. Ce rapport moral doit également s'exprimer par le fait que le professeur ne se laisse pas trop guider par sa propre subjectivité, par sa propre personnalité. Car c'est vraiment là qu'agissent les impondérables entre professeurs et élèves. Un professeur dolent, constamment morose, un professeur qui se complaît énormément dans son petit « moi », engendre un fidèle reflet de lui-même chez les enfants de cet âge ; ou alors, si ce n'est pas le cas, il engendre des révolutions effroyables. Comme nous l'avons dit, ce qui importe bien plus qu'une quelconque méthode stéréotypée, c'est de ne jamais tolérer aucune faiblesse lorsqu'on fonde un jugement et qu'on affirme quelque chose, c'est de parvenir peu à peu à ce lien imprégné de moralité avec les élèves.

Il est possible que, dans le cas que je vous ai exposé, quelque chose dont on fait si grand tapage aujourd'hui, même pour l'éducation des jeunes

filles, reste un peu à l'arrière-plan, à savoir l'érotisme. Or la raison pour laquelle l'érotisme se manifeste de façon si effrayante chez les jeunes, c'est l'ennui mortel qui émane des professeurs ! A quoi doivent donc penser les enfants lorsqu'on n'éveille en eux aucun intérêt pour le monde ? Eh bien ils pensent à ce qui se passe dans leur corps, dans leur cœur, dans leur ventre, dans leurs poumons pendant qu'on les ennuie avec les mathématiques, l'histoire, etc. La seule et unique manière d'empêcher cela, c'est de tourner leur intérêt vers le monde, et cela est d'une énorme importance. Lorsque les adolescents d'âge scolaire attachent trop d'importance à l'érotisme, c'est toujours l'école qui est responsable ! Car, voyez-vous, cet érotisme maladif dont on est tellement obsédé aujourd'hui, même dans l'image qu'on se fait de l'être humain, n'existe que chez les citadins, chez ceux qui, dans les villes, sont devenus pédagogues ou médecins... C'est seulement au moment où, dans notre civilisation, les villes l'ont victorieusement emporté, que ces choses ont atteint... je ne voudrais pas dire un tel épanouissement... mais une si effrayante dégénérescence. Il ne faut pas évidemment s'en tenir aux apparences, mais voir bien en face ce qui est. Il est superflu, par exemple, de considérer qu'un internat de la campagne n'est pas une institution à la ville, — cela dit sans vouloir attaquer les écoles à la campagne, — mais de telles écoles ne peuvent être qu'en apparence à la campagne. Lorsque les maîtres et les élèves y importent tous les sentiments contraires, qui en réalité sont pénétrés des conceptions de la ville, on peut toujours appeler cela un internat à la

campagne, il s'agit tout de même d'une « fleur » de la ville. Il faut partout percer l'apparence pour voir ce qui est vraiment. Le criminologiste Moritz Benedikt¹⁴, qui est d'ailleurs un excellent médecin, a dit une fois, il y a dix ans de cela, au sujet de tous les discours sur les perversités juvéniles, notamment sur l'homosexualité : il y a 30 ans, les jeunes médecins n'en savaient pas autant sur ce chapitre que les petites filles des pensionnats d'aujourd'hui.

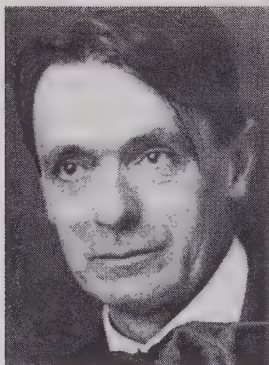
Ce sont des choses extrêmement importantes au point de vue pédagogique, et on devrait y réfléchir très sérieusement, surtout pour l'âge dont nous avons parlé aujourd'hui. Nous continuerons cela demain.

Notes

- (1) Voir Jean Paul : *Levana ou traité d'éducation*. Traduction d'Alain Montandon. L'Âge d'Homme (1983).
- (2) Voir Goethe : *Iphigénie en Tauris*, acte II, scène 1, vers 763 - 765.
- (3) Voir Goethe : *Faust II*, acte V, vers 1204.
- (4) Publié sous le titre : *Éléments fondamentaux pour la solution du problème social*, aux Éditions anthroposophiques romandes, Genève, 1975.
- (5) Publié parmi les *Treize articles commentaires*, aux Éditions anthroposophiques romandes, Genève 1975.
- (6) Ernst Mach, (1838-1916). Physicien et philosophe autrichien. Il établit le rôle de la vitesse du son, et l'unité de vitesse égale à celle du son, utilisée en aviation, reçut son nom. Sa critique des principes de la mécanique newtonienne influença considérablement la pensée d'Einstein.
- (7) Libre citation de saint Paul : 1. Cor, 15,14.
- (8) Emil Molt (1876-1936), directeur de la fabrique Waldorf-Astoria à Stuttgart, conseiller commercial.

Il avait organisé des cours de formation pour les employés de son entreprise. De là vint l'idée de fonder une école pour les enfants des ouvriers. Molt fit appel à Steiner pour créer et conduire cette école « Waldorf ».

- (9) Mrs Prof. Mackenzie. Depuis 1910, professeur en éducation à l'Université de Cardiff / Wales. C'est elle qui invita à plusieurs reprises Rudolf Steiner en Angleterre pour y parler d'éducation : en 1921 et 1922.
- (10) Voir Rudolf Steiner : *Pédagogie et connaissance de l'homme*, Éditions anthroposophiques romandes.
- (11) À l'école Waldorf, on numérote les classes de 1 (enfants de 6 ans) à 12 (18 ans).
- (12) Voir Rudolf Steiner : *La nature humaine*, Éditions Triades.
- (13) Une période : phrase complexe formée de plusieurs propositions enchaînées les unes aux autres de sorte que le sens ne soit complètement achevé qu'avec la dernière.
- (14) Moritz Benedikt (1835-1920), médecin, fondateur avec Lombroso de l'anthropologie criminelle.



Rudolf Steiner

Né en 1861 à Kraljevec (dans l'actuelle Slovénie). Études techniques et scientifiques à Vienne. En 1891, il obtient le doctorat en philosophie à Rostock. Il est le plus jeune collaborateur aux archives de Goethe à Weimar, où de 1890 à 1897, il est chargé de l'édition des écrits scientifiques de Goethe. Rédacteur, écrivain, conférencier, il enseigne à l'Université populaire de Berlin.

Il ouvre une voie moderne d'approche des réalités spirituelles : l'anthroposophie, qu'il présente dans ses livres et dans près de 6 000 conférences faites dans toute l'Europe devant les publics les plus variés.

Il conçoit et construit le Goetheanum à Dornach près de Bâle, à la fois université, centre de recherche et théâtre. Il innove et rénove dans de multiples domaines de la vie sociale : la sociologie, la pédagogie (écoles Waldorf), la pédagogie curative, la médecine et la pharmacie (Weleda), l'agriculture biodynamique (label Demeter), l'architecture, le théâtre, etc.

Il meurt à Dornach en 1925.

L'édition complète de son œuvre en allemand (écrits et conférences) comprend 350 volumes dont une bonne partie est déjà traduite dans de nombreuses langues.

Bibliographie

Ouvrages de documentation

« L'école Steiner : Pourquoi ? Pour qui ? Comment ? » (F)

« Pédagogie Waldorf – Les écoles Steiner. Brochure préfacée par Frederico Mayor, directeur de l'U.N.E.S.C.O. (F)

CARLGREN, Franz, et Arne KLINGBORG :
Eduquer vers la liberté – La pédagogie de Rudolf Steiner (TA)

HARTMANN, Georg : *Pour l'éduquer l'enfant, connaître l'homme* (T)

HOUSSAYE, Jean : *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui.* (Armand Colin).

LIEVEGOED, Bernard : *Phases de l'enfance* (TA)

LALOUX, Michel : *Torrent de jeunesse* (TA)

MEYOR, C : *Rudolf Steiner et le courant spiritua-*
liste, in « La pédagogie – Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours », sous la direction de C. GAUTHIER et M. TARDIF, Université Laval, Québec.

Conférences de Rudolf Steiner sur la pédagogie

Les rapports entre générations. Cours pédagogique aux jeunes. 13 conf. Stuttgart 1922. GA 217 (E.A.R.)

La nature humaine et les fondements de la pédagogie. 14 conf. Stuttgart 1919. GA 293 (T)

L'art de l'éducation : méthode et pratique de l'enseignement. 14 conf. Stuttgart 1919. GA 294 (T)

L'éducation, un problème social. 6 conf. Dornach 1919. GA 296 (E.A.R.)

Pédagogie et connaissance de l'homme. 8 conf. Stuttgart 1921. GA 302 (E.A.R.)

Enseignement et éducation selon l'anthroposophie. 9 conf. Stuttgart 1920 et 1922. GA 302a (E.A.R.)

Les bases de la pédagogie. 16 conf. Dornach 1921/22. GA 303 (E.A.R.)

Pourquoi une pédagogie anthroposophique ? 9 conf. 1923/24. GA 304a (E.A.R.)

Les bases spirituelles de l'éducation. 10 conf. Oxford 1922. GA 305 (T)

La pratique de la pédagogie. 8 conf. Dornach 1923. GA 306 (E.A.R.)

L'éducation des éducateurs. 5 conf. Stuttgart 1924. GA 308 (E.A.R.)

Connaissance de l'homme et art de l'éducation. 7 conf. Torquay 1924. GA 311 (T)

Autres auteurs

- GLOEKLER, Michaëla : *L'enfant* (E.A.R)
GRUNELIUS, Elisabeth : *Les moins de sept ans* (T)
KOENIG, Karl : *Frères et soeurs* (TA)
KÖHLER, Hennig : *Les enfants agités, anxieux, tristes* (N)
KÖHLER, Hennig : *La jeunesse déchirée* (N)
KOOB, Olaf : *L'âme en manque* (TA)
JAFFKE Freya : *Jouets à faire soi-même* (T)
JAFFKE Freya : *Les fêtes et le petit enfant* (T)
Ouvrage collectif : *L'enfant et la ronde des saisons* (N)
TREICHLER, Rudolf : *Biographie et psychologie* (T)
WEIHS, Thomas : *L'enfant différent* (TA)
BIDEAU, Geneviève et Paul-Henri : *Une biographie de Rudolf Steiner* (N)
RIHOUËT-COROZE, Simonne : *Qui était Rudolf Steiner ?* (T)

Éditeurs

- E.A.R. : Éditions anthroposophiques romandes
N : Éditions Novalis
T : Éditions Triades
TA : Éditions des Trois Arches
F : Fédération des écoles Steiner en France, 11 rue de Villaines, 91 370 Verrières-le-Buisson.

Les éditions TRIADES publient des ouvrages de spiritualité centrés sur l'anthroposophie et les impulsions sociales qui en découlent : pédagogie, médecine, arts, nature, christianisme, etc.

Envoi gratuit du catalogue sur demande

Achevé d'imprimer en mars 2003
sur les presses de la Nouvelle Imprimerie Laballery – 58500 Clamecy
Dépôt légal : mars 2003 Numéro d'impression : 303035

Imprimé en France

L'éducation de l'enfant à la
lumière de la science de l'esprit



Pour une école libre



Pourquoi une pédagogie
anthroposophique ?



Propos sur l'éducation



Les problèmes de l'adolescence



*Une introduction claire et
variée à la pédagogie selon
Steiner. Il y résume sa concep-
tion de l'enfant à la lumière de
la science de l'esprit et donne
des exemples de la pratique
de l'enseignement dans la
première école «Waldorf» qu'il
a fondée pour les enfants
d'ouvriers.*

ISBN : 2-85248-184-7



9 782852 481848

\$20.00