

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 577-595.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

RUDOLPH STEINER

(1861-1925)

*Heiner Ullrich*¹

Les idées réformatrices de Steiner ont aujourd'hui, dans de nombreux domaines, éducation, médecine, agriculture et arts plastiques, notamment, un impact pratique tout à fait extraordinaire. Sur le plan théorique, en revanche, ses écrits n'ont suscité, de la part des milieux scientifiques et philosophiques, que peu d'intérêt et encore moins remporté l'adhésion. Cela étant, sa pensée soulève des controverses passionnées parmi ceux qui la connaissent. Alors que ses partisans y adhèrent sans réserve, les chercheurs universitaires en font un sujet de polémique et la critiquent en bloc. Il n'y a pas de juste milieu dans l'appréciation des idées de Steiner.

Cela tient tout d'abord à la diversité et à l'hétérogénéité et à l'importance de son œuvre littéraire et rhétorique², ainsi qu'à l'impossibilité de l'appréhender dans son intégralité ; son style, souvent étrange et ésotérique, constitue un obstacle quasi insurmontable pour l'analyse scientifique et philosophique. En outre, il n'existe à ce jour aucune biographie critique de Steiner, celles que l'on trouve s'apparentant plus ou moins à l'hagiographie² : pour ne pas nuire à son prestige, elles passent sous silence les nombreuses influences intellectuelles qui l'ont marqué et ses faiblesses de caractère, et s'arrangent pour présenter comme un tout harmonieux une vie personnelle et professionnelle caractérisée par d'évidentes discontinuités. Nous nous bornerons, dans cet article, à exposer brièvement les principaux faits indiscutables de sa vie et ses grands principes les plus accessibles qui fondent son approche de l'éducation.

Fils d'un employé des chemins de fer autrichiens, Rudolf Steiner naît le 25 février 1861 à Kraljevec (Croatie). Après avoir fréquenté l'école secondaire (pas de latin ni de grec), il étudie les mathématiques, l'histoire naturelle et la chimie à l'École supérieure technique de Vienne de 1879 à 1883 en vue de devenir professeur de l'enseignement secondaire général. Toutefois, il ne termine pas ces études et s'attache plutôt à approfondir ses connaissances littéraires et philosophiques. A l'expiration de sa bourse, il travaille de 1884 à 1890 comme précepteur et éducateur d'un enfant handicapé dans une famille juive de la grande bourgeoisie viennoise. Philosophe dilettante et autodidacte, il entreprend entre 1882 et 1897, à l'instigation de son professeur de littérature et mentor intellectuel Schroer, l'édition et le commentaire des œuvres scientifiques de Johann Wolfgang Goethe (1749-1832). A partir de 1890, il travaille, en tant que collaborateur indépendant, aux Archives Goethe et Schiller de Weimar (Allemagne). Ses premiers écrits, et notamment son œuvre principale *Der Philosophie der Freiheit* [La philosophie de la liberté] (1894), sont l'aboutissement de ses efforts pour donner une explication philosophique systématique du mode de pensée objectif en même temps qu'idéaliste de Goethe. En 1891, il passe en tant qu'étudiant libre son doctorat en philosophie à l'Université de Rostock (Allemagne) en soutenant une thèse ultérieurement qui deviendra ultérieurement une de ses œuvres majeures, *Wahrheit und Wissenschaft* [Vérité et science].

En 1897, une fois terminés ses travaux d'édition, Steiner va s'établir à Berlin. Il travaille comme rédacteur, écrivain, conférencier et chargé de cours et participe aux activités des milieux littéraires bohèmes d'avant-garde, du mouvement ouvrier et des réformateurs religieux. En 1900, il donne un cycle de conférences à la « Bibliothèque théosophique » occultiste, où il rencontre Marie von Sivers qui deviendra plus tard sa seconde femme. De 1902 à 1913, il assume, en qualité de

secrétaire général, la direction de la section allemande de la Société théosophique dont le porte-parole international était Annie Besant. En tant que chef de file d'un mouvement de renouveau spirituel le « Docteur Steiner » déploie alors une immense activité, multipliant conférences et voyages, comme en témoignent un nombre impressionnant de comptes rendus sténographiques de conférences (plus de 6.000) et près de trente monographies.

En 1913, Steiner rompt avec Annie Besant, en raison, essentiellement, de divergences d'opinion sur l'interprétation ésotérique de la vie du Christ, et fonde avec la majorité de ses partisans allemands la Société anthroposophique dont le siège se trouve aujourd'hui encore au « Goetheanum » de Dornach, près de Bâle (Suisse), dont il avait lui-même dessiné les plans. En tant que fondateur charismatique d'une communauté idéologique entièrement axée sur lui, Steiner développe au cours des vingt dernières années de sa vie, dans d'innombrables cours et conférences donnés dans toute l'Europe, un programme de réforme spirituelle dans les domaines de l'art, de l'éducation, de la politique et de l'économie, de la médecine, de l'agriculture et de la religion chrétienne.

L'ambiance révolutionnaire qui règne dans l'Allemagne vaincue des années 1918-1919 lui offre l'occasion de mettre en pratique ses idées sur l'éducation dans une nouvelle école. Le 7 septembre 1919, il inaugure solennellement pour 256 élèves issus essentiellement de familles ouvrières travaillant à la fabrique de cigarettes Waldorf-Astoria de Stuttgart (Allemagne), la première « Libre École Waldorf », établissement d'éducation mixte du primaire et du secondaire. Il faut replacer sa réforme pédagogique dans le contexte de l'utopie radicale de « structuration tripartite de l'organisme social » qu'il avait lui-même proclamée : la création spontanée de nouveaux établissements dotés d'une constitution autonome (jardins d'enfants, écoles et collèges) ainsi que l'organisation coopérative d'entreprises économiques doivent permettre de parvenir à une stricte séparation entre la vie culturelle et économique d'un côté et le système politique étatique de l'autre.

Le programme politique de « liberté de la vie spirituelle » et « d'économie associative » défini par Steiner a échoué ; ses écoles en revanche ont été une réussite. Lorsqu'il meurt à Dornach, le 30 mars 1925, en laissant inachevée la rédaction de son autobiographie, la première promotion d'élèves de l'École Waldorf prépare le baccalauréat.

Le « Goethéanisme »

La perception intérieure du monde spirituel et la spiritualisation de tous les domaines de la vie constituent le thème central de l'œuvre de Steiner. A dix-neuf ans déjà, Steiner souffre de la démythification du monde due à l'économie, la technique, les sciences naturelles et la philosophie critique. Au plus profond de son être persiste au contraire la certitude, courante en d'autre temps, de l'existence d'un univers spirituel. Au début de ses études, censément en sciences naturelles, il écrit à un ami :

« L'année dernière je me suis efforcé de comprendre si Schelling a raison de dire qu'il existe en chacun d'entre nous 'une merveilleuse faculté cachée, au-delà de l'instabilité du moment, de se retirer au plus profond de soi-même pour y observer ce qu'il y a d'éternel en nous dans sa forme immuable'. Je pensais et pense encore avoir indubitablement découvert en moi cette faculté intérieure. Il y a d'ailleurs longtemps déjà que je l'avais pressentie »⁴.

Dans ses œuvres préthéosophiques Steiner, réfutant délibérément le criticisme de Kant, qui limite l'expérience objective, s'efforce de justifier par la théorie de la connaissance cette expérience mystique solitaire. Il part au contraire du principe que par-delà les limites de la connaissance définies par Kant, tout ce qui est nécessaire à « l'explication du monde » est accessible à la pensée humaine, car il est convaincu que la pensée est, sous la forme des idées, l'essence du monde. La connaissance de soi permet de « pénétrer progressivement les fondements de l'univers ». Le spirituel s'incarne dans l'« organisme universel » ; sa manifestation la plus haute et la plus achevée est la pensée

humaine car l'homme exprime le contenu de la pensée, c'est-à-dire les idées éternelles. La « perception intellectuelle » permet à l'homme de faire l'expérience directe des idées et de fusionner ainsi (à nouveau) de manière altruiste avec les fondements de l'univers. La théorie de la connaissance du jeune Steiner est donc à la fois une ontologie et une cosmogonie - un retour à la doctrine prémoderne, à la fois naïve et réaliste, du réalisme des Universaux : elle a pour but de montrer à l'homme sa mission et sa place dans le monde par le biais de la réflexion sur soi et doit lui permettre de « conquérir par le travail de la pensée ce que l'on obtenait naguère par la foi en la révélation : la satisfaction de l'esprit »⁵.

Le désir de réhabiliter une vision du monde objective et idéaliste explique aussi l'intérêt de Steiner pour les recherches de Goethe sur la nature : contrairement aux sciences naturelles expérimentales, basées sur l'analyse de causalité, Goethe était, dans sa morphologie idéaliste, à la recherche de l'unité universelle de la nature ; il découvrit dans ses phénomènes primitifs ou dans les archétypes du règne végétal et animal, les manifestations graduelles du spirituel qui est susceptible de s'exprimer consciemment dans le microcosme que constitue l'homme.

Ce « goethéanisme » métaphysique, avec son anthropomorphisme implicite, est la première réponse de Steiner à la question romantique fondamentale qu'il se posait : comment est-il possible de transcender intellectuellement l'intellect afin d'exprimer l'invisible dimension spirituelle ? Comme les premiers romantiques, Steiner cherche dans sa critique de la modernité, à réconcilier la science, la religion et l'art, c'est-à-dire à remythifier la culture en faisant accéder la pensée à l'expérience intuitive du « savoir originel ». Sa deuxième réponse, qui est moins philosophique et systématique que théosophique et ésotérique est « la science spirituelle anthroposophique » sur laquelle repose aussi pour l'essentiel son anthropologie pédagogique.

L' « anthroposophie »

Steiner considère l'anthroposophie comme une forme plus large de la connaissance scientifique, qui mène du « spirituel en l'homme jusqu'au spirituel dans l'univers », comme une forme de mystique rationalisée. A la connaissance scientifique normale du monde physique, elle ajoute celle d'un monde spirituel immatériel de prime abord invisible. L'hypothèse fondamentale de Steiner est « que derrière le monde visible existe un monde invisible qui est tout d'abord caché aux sens, ainsi qu'à la pensée liée à ces sens », et « qu'il est possible à l'homme de pénétrer dans ce monde caché s'il développe certaines facultés qui sommeillent en lui »⁶.

La seconde hypothèse est que tout un chacun peut, en entraînant son « organe de la connaissance » à la méditation, acquérir les facultés lui permettant d'accéder aux mondes supérieurs : « l'être humain s'élève à la connaissance des mondes supérieurs lorsqu'en dehors du sommeil et de la veille, il accède à un troisième état de conscience »⁷ où toutes les impressions sensorielles sont éliminées alors même qu'il conserve toute sa conscience. Au cours de son apprentissage, l'élève spirituel abandonne la forme conceptuelle figée de la pensée ordinaire et franchit les phases imaginative et inspirée pour atteindre le stade intuitif de la « vision claire et exacte ». Une fois devenue une enveloppe vide, l'âme se répand dans l'univers tout entier, ne fait plus qu'un avec lui, sans pour autant perdre sa propre individualité⁸. L'« organe de la connaissance » est alors ouvert à l'expérience de la « logique vivante » du monde spirituel et de son ordre cosmique. Les lois fondamentales de ce monde spirituel occulte sont les processus de la réincarnation, du karma et la corrélation entre le macrocosme et le microcosme.

D'après Steiner, le fonctionnement de ces lois explique pleinement l'évolution de l'univers et le cours de la vie de chacun. Pour lui et pour ses adeptes, l'univers et l'homme ont une seule et même origine première spirituelle ; par le biais de l'incarnation en sept âges planétaires ou de la réincarnation en d'innombrables vies, le monde et l'homme s'élèvent de nouveau jusqu'au spirituel. La cosmogonie de Steiner a la forme fondamentale du mythe gnostique : chute hors de l'esprit

universel et asservissement à la matière, élévation de l'âme et du monde jusqu'à l'autorédemption dans une nouvelle fusion avec la source divine et spirituelle qu'ils portent l'un et l'autre en eux. L'homme moderne vit au quatrième stade planétaire de développement de la terre, caractérisé par l'expérience de l'individuation et de la respiritualisation. Il est utile à ce stade de croire en Jésus-Christ, que Steiner ne considère pas d'abord comme un personnage historique mais comme un « être solaire » cosmique qui, en tant que réincarnation conjointe de l'esprit de Bouddha et de Zarathoustra, en représente la sagesse religieuse. Avec sa mort sacrificielle, ces « forces » se sont répandues dans le monde ; depuis, elles aident l'homme à retrouver, au sein d'une civilisation matérialiste séculière, le chemin du monde de l'esprit⁹

Il existe donc en chaque homme un noyau spirituel qui descend des mondes spirituels avant la naissance pour s'unir à son « enveloppe » physique et psychique ; il s'en sépare à nouveau au moment de la mort pour se réincarner dans une autre vie terrestre. Lors de sa réincarnation suivante, et du fait de son karma, c'est-à-dire l'enchaînement des vies successives, âme fait l'expérience de la récompense ou de la punition pour les pensées et les actes de la vie antérieure, tout comme dans la doctrine bouddhiste de la sagesse.

Dans l'anthroposophie de Steiner, la loi de la réincarnation entraîne une compréhension radicalement différente de la mort et de la naissance et de l'expérience historique et sociale. Chez le nouveau-né, nous rencontrons, en tant que parents un être primitif et unique doté de dispositions innées encore inconnues, qu'il n'est pas encore capable de manifester sous sa nouvelle forme physique. L'éducation devient un moyen d'aider à l'incarnation, de soutenir et d'harmoniser la croissance de l'être spirituel pour qu'il prenne sa forme physique qui est génétiquement et spirituellement déterminée et qui porte dès avant la naissance l'empreinte du karma. Là où l'on parlait jusqu'alors de « hasard » pour expliquer les événements de la vie, existe en réalité un réseau de « dettes » non acquittées et de relations remontant à des existences antérieures.

La deuxième loi du monde spirituel est l'analogie microcosmique : l'homme est le monde à échelle réduite, un microcosme, et le monde est l'homme à grande échelle, le « macroanthrope ». La hiérarchie des divisions de la nature - règne minéral, règne végétal, règne animal et espèce humaine – représente un ordre ascendant vers la spiritualité ; l'être humain, qui est le couronnement de la création, réunit en soi les quatre formes d'existence ou « forces cosmiques actives ». De la doctrine de l'être découle également une doctrine de l'évolution (ou plus exactement de l'émanation) : animaux, plantes, minéraux se sont progressivement séparés de l'être humain avec lequel ils ne faisaient qu'un ; ils lui demeurent cependant étroitement apparentés. Le monde minéral est pour ainsi dire la partie solide de l'homme qui est restée au stade saturnien de développement de la terre ; les plantes proviennent de la partie végétative éthérique de l'homme, qui est restée au stade solaire, et les animaux enfin du corps humain du stade lunaire, déjà doté d'une âme animale, mais qui n'est pas parvenu à aller plus loin dans le processus d'incarnation de l'esprit¹⁰.

Ces différents règnes de la nature qui ont été éliminés du processus d'évolution de l'homme se retrouvent aujourd'hui face à lui - non pas comme des éléments étrangers, mais comme des êtres étroitement apparentés. La médecine homéopathique et la thérapeutique naturelle de Steiner, ainsi que l'enseignement scientifique et écologique des écoles Steiner, se fondent sur cette doctrine primitive, prémoderne, de l'unité du Cosmos. Dans l'optique anthroposophique, la nature de l'homme est présentée comme la combinaison génétique de quatre sortes de forces ou éléments cosmiques : le « corps physique », seul visible, soumis aux lois mécaniques du règne minéral ; deuxièmement, le corps « surnaturel » ou corps de vie, caché, dans lequel opèrent les forces de la croissance et de la reproduction, comme dans le règne végétal ; troisièmement, le corps « astral » occulte, ou corps sensible, qui recèle les forces animales que sont les pulsions, les désirs, et les passions, et quatrièmement, le corps humain individuel qui se réincarne, et qui ennoblit et purifie les trois autres éléments¹¹.

Pour l'anthroposophie considère ces quatre « corps », entités ou champs de force permettent essentiellement de comprendre l'homme et l'univers ; de nombreux phénomènes sont

attribués à l'action du chiffre « 4 », par exemple les quatre éléments, les quatre saisons, les quatre tempéraments, les quatre stades de la connaissance, etc., ce qui les explique en apparence¹². Dans ses ouvrages ultérieurs, Steiner ajoute à cela une structure tripartite de la nature humaine fondée sur l'ancienne triade spirituelle : pensée, sentiment, volonté.

Revenons un instant en arrière : la pensée romantique de Steiner qui a commencé, en tant que théorie de la connaissance faisant référence à Fichte et Schelling, par une auto-intuition intellectuelle de la pensée, a abouti à une conception anthroposophique occulte du monde assorti d'une nouvelle mythologie. De la réflexion sur la pensée, on passe à l'hétéronomie d'une unité magico-mythique du monde dans laquelle le corps humain devient un élément du processus de salut.

Le paradoxe de l'anthroposophie est de déclarer comme scientifique ce qui n'est en vérité qu'un mythe de deuxième ordre. Présence universelle du spirituel, symbolique des chiffres, magie de l'analogie, la « logique vivante des images » de Steiner est une tentative de réhabilitation de la pensée mythique¹³ et de la vie rituelle dans une civilisation dominée par la science.

Les fondements anthropologiques de l'éducation

Steiner définit les grands principes de sa théorie de l'éducation entre 1906 et 1909 sur un mode qui semble de prime abord naturaliste : « 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 »¹⁴. Cependant, au lieu de fonder, comme Dewey et Montessori par exemple, sa nouvelle pédagogie sur la psychologie empirique de l'enfant, qui venait tout juste de voir le jour, Steiner la bâtit entièrement sur son anthropologie spiritualiste cosmique : « Pour connaître la nature de l'homme en devenir, il faut avant tout se fonder sur l'observation de la nature cachée de l'être humain »¹⁵. Pour Steiner le « goethéaniste », l'homme est un microcosme au sein duquel opèrent toutes les forces ou idées qui déterminent les degrés ascendants de la nature. Il considère le développement de l'enfant et de l'adolescent comme un processus de croissance et de métamorphose au cours duquel se développent progressivement et successivement les forces cosmiques végétatives d'abord, puis les forces animales et enfin les forces intellectuelles. Selon Steiner, le drame de la crise, de la métamorphose et de la renaissance se reflète dans la transformation physique de l'enfant qui obéit au rythme cosmique de sept ans.

A la fin de la première période de sept ans, les forces « surnaturelles » de croissance ont achevé de construire l'organisme de l'enfant, depuis la pointe des pieds jusqu'à la nouvelle dentition ; ces forces physiques sont désormais « nées », c'est-à-dire qu'elles se métamorphosent en forces d'apprentissage, et l'enfant développe ses sens intérieurs - il est prêt à aller à l'école. Au cours des sept années suivantes, les forces « astrales » encore cachées de l'âme modèlent le monde des pulsions, des passions et des sentiments. Celles-ci se libèrent au moment de la puberté et se métamorphosent en capacité de pensée abstraite et de jugement. Elles aident les forces cachées du moi à atteindre la maturité intellectuelle et sociale qui intervient à la fin de la troisième période de sept ans, au moment de la naissance du moi.

C'est donc dans cette perspective que Steiner conçoit l'évolution au sens platonicien de processus d'ascension rigoureusement continu : les sens extérieurs se forment en premier grâce aux activités d'imitation, puis les sens intérieurs grâce à l'imagination créatrice et les différentes catégories du jugement grâce à la pensée propre, enfin une vision du monde grâce à la réflexion sur soi-même. Pour Steiner le théosophe, la formation de l'élève est en même temps un processus de réincarnation. Un « moi » spirituel éternel descend prendre possession de son nouveau corps et le modèle, également selon un rythme de sept ans, depuis la tête jusqu'aux mains en passant par le cœur. Au début de la troisième période du cycle de sept ans, le « moi » spirituel a ainsi pris possession du tout corps entier, jusqu'aux extrémités. La spiritualisation de l'âme et du monde conceptuel peut alors commencer.

Les concepts d'évolution et de personnalité sont les deux piliers de l'anthropologie pédagogique de Steiner. Sa conception de la personnalité est, elle aussi, en opposition avec la recherche en psychologie de l'époque qui suivait une voie empirique : il renouvelle, sur fond de spiritualisme, la vieille doctrine européenne des quatre tempéraments. Selon lui, on doit pouvoir classer le caractère particulier de chaque être dans l'un des types de tempérament définis dans l'Antiquité par Galien : mélancolique, flegmatique, sanguin et colérique. Chacun de ces quatre tempéraments représente un type psychophysique complet que l'on reconnaît psychologiquement par le type de stimuli auquel chaque individu est le plus réceptif, et physiquement par la forme du corps.

Pour Steiner, un tempérament donné tient à la prépondérance de l'une des quatre forces cosmiques (physique, surnaturel, astrale ou spirituelle) au cours de la réincarnation¹⁶. L'une des tâches essentielles de l'éducation consiste donc à équilibrer harmonieusement les tendances du tempérament en évitant que l'une d'elles ne prédomine.

La conception de l'éducation que défend Rudolf Steiner n'a ni fondement éthico-philosophique (comme par exemple chez Kant et Herbart), ni dimension socioculturelle (comme chez Durkheim et Dewey) ni origine empirico-psychologique (comme chez Claparède et Montessori). Elle découle de la néomythologie anthroposophique et possède un caractère métaphorique. A la lumière de la notion de microcosme, l'éducation apparaît comme une croissance et une métamorphose, l'enseignant étant le « jardinier » et celui qui « modèle ». De la foi en la réincarnation découle l'image de l'éducation en tant qu'auxiliaire de l'incarnation et éveil spirituel, l'éducateur devenant prêtre et directeur spirituel ; de la doctrine des tempéraments découle la mission pédagogique d'harmonisation, l'éducateur étant alors perçu comme un thérapeute. Avec ses métaphores organiques du « laisser grandir » l'enfant et celles de la guérison, ainsi que sa métaphore religieuse de l'éveil, avec ces « vérités à faire », Steiner a créé les instruments dont les enseignants et les éducateurs de ses écoles et de ses jardins d'enfants se servent encore de nos jours.

La physionomie de l'Éducation nouvelle

Pendant une dizaine d'années, les idées de Steiner sur l'éducation restent pendant 10 ans pure rhétoriques. C'est seulement en 1919, année de la révolution allemande, à l'apogée du mouvement international pour une éducation nouvelle (« Pédagogie réformée »), que Steiner, l'autodidacte en la matière, fonde une nouvelle école. C'est alors qu'il intègre dans son anthropologie pédagogique, parfois en contradiction avec ses propres conceptions idéologiques, de nombreux concepts de l'époque qu'il emprunte à la réalité de l'enseignement, ne pouvant atteindre ses objectifs en utilisant simplement une formule abstraite.

Dans la pratique, les écoles et jardins d'enfants Rudolf Steiner présentent des similitudes très étroites, du point de vue historique et systématique, avec d'autres orientations du Mouvement de l'éducation nouvelle, surtout en ce qui concerne leur structure et leur organisation, restées pratiquement inchangées jusqu'à aujourd'hui :

1. Ce sont des établissements autonomes sur le plan économique et sur celui des programmes, pédagogiquement centrés sur l'enfant, où parents et enseignants œuvrent ensemble dans l'intérêt de l'épanouissement de celui-ci.
2. Les jardins d'enfants Rudolf Steiner se caractérisent par une atmosphère familiale avec des éducateurs de type maternel. Ils ont pour principaux objectifs de développer les sens par l'imitation et de faire l'expérience de la collectivité tout au long d'une évolution marquée par les rythmes de la vie. C'est à cela que servent les deux heures quotidiennes de jeux libres avec des matériaux naturels et l'importance particulière accordée à la formation artistique et à la méditation sur la religion de la nature.
3. Les écoles Rudolf Steiner sont des établissements regroupant le primaire et le secondaire ;

les élèves, répartis en classes d'âge stables de la première à la douzième année de scolarité, étudient ensemble sans jamais être notés ni redoubler. Au lieu de remplir un carnet de notes officiel, les enseignants rédigent chaque année, en termes libres, un compte rendu décrivant les caractéristiques ou les résultats que l'élève a obtenus. Le développement génético-organique de l'enfant est la principale considération qui doit guider le choix des programmes d'études et des méthodes pédagogiques.

4. L'instauration d'un équilibre entre activités cognitives, artistico-affectives et technico-pratiques en salle de classe et dans la vie scolaire doit permettre de former la personnalité de l'élève dans son intégralité. Les activités pratiques, qu'elles soient de type horticoles, agricoles, artisanales ou industrielles, doivent permettre à l'élève de s'ouvrir à la vie pratique.
5. Pendant les huit premières années de scolarité, l'enseignant se considère avant tout comme un éducateur. Il a, en qualité de maître (professeur principal), la charge de la même classe pendant huit ans ; dans le cadre d'un enseignement « par périodes », il enseigne chaque jour pendant deux heures les matières principales traditionnelles, en consacrant quatre semaines à chacune d'elles. Il n'utilise pas de manuel standard, les « cahiers de période » préparés par les élèves eux-mêmes constituant le matériel pédagogique principal. Deux langues étrangères modernes sont étudiées dès la première année sous forme de jeux, conversations et récitations.
6. Les écoles Rudolf Steiner n'ont pas de directeur ; les problèmes d'organisation et les problèmes pédagogiques y sont gérés collégialement au cours de conférences hebdomadaires. Elles sont regroupées à l'échelon mondial au sein de la Fédération des libres écoles Waldorf, dont le siège est à Stuttgart, Allemagne, qui subventionne la création de nouvelles écoles Rudolf Steiner et, surtout, organise ses propres cours de formation pédagogique, fondée sur l'anthropologie de Steiner.

Ces caractéristiques structurelles conduisent généralement tous les observateurs, qu'il s'agisse de parents, de spécialistes de l'éducation ou de responsables politiques de l'éducation, à considérer, avec raison, les écoles Waldorf avant tout comme un modèle pratique d'éducation nouvelle. Sur le plan historique, il existe - la seule date de fondation (1919) en témoigne déjà - une étroite parenté entre ces écoles et les « Écoles de vie communautaire » qui se sont simultanément développées à Hambourg dans le cadre des écoles expérimentales des années 1920 et de leur synthèse, les écoles du Plan de Jéna Petersen créées en Allemagne, par Peter Petersen, qui en sont la synthèse.

Ce qui caractérise les écoles Steiner et les écoles du Plan de Jéna en tant qu'établissements autonomes d'éducation mixte ayant l'enfant pour motivation principale, c'est leur atmosphère de type familial, l'attention extrême qu'on y porte à la vie scolaire, les jardins, ateliers et les cours pratiques qui viennent compléter l'enseignement en classe, le souci qu'on y a du bien-être physique et spirituel des élèves, l'accent qu'on y met sur l'éducation musicale et un rythme de vie scolaire marqué par des fêtes et cérémonies. Les parents sont étroitement associés à la vie scolaire ; les enseignants se considèrent avant tout comme des accompagnateurs du développement de l'enfant ; tout compromis avec le souci bureaucratique de sélection et avec le système étatique de notes et de certificats y est mal vu. Ce qui, parmi les initiatives de l'éducation nouvelle, donne aux écoles et jardins d'enfants Rudolf Steiner leur profil particulier c'est l'importance qui y est accordée (i) à la direction pédagogique (maître ; cours magistral) ; (ii) à l'expérience artistique et religieuse (contes, textes sacrés, eurhythmie, etc.) ainsi qu'à (iii) l'organisation systématique, quasiment rituelle, de l'éducation et des cours.

L'éducation en tant qu'intégration au cosmos

Dans la pratique, l'éducation selon Steiner ne laisse rien au hasard. Une structure rythmique est délibérément appliquée à tous les aspects de la réalité pédagogique - espace, temps, environnement

social et matériel. L'activité pédagogique tout entière apparaît de ce fait intégrée à un ordre cosmique tel un événement rituel.

L'architecture des écoles Rudolf Steiner qui évite l'angle droit, crée un monde en miniature dont l'organisation reflète la structure cosmique de l'univers. Les élèves et les enseignants pénètrent dans l'école, comme dans un lieu de culte, par un hall grandiose ; là ils se réunissent sous un même toit pour former une congrégation qui se rassemble dans la salle de cérémonie pour les fêtes selon le rythme cyclique des quatre saisons. Comme une cathédrale du Moyen-Âge, le bâtiment scolaire doit, par son plan, ses proportions, son acoustique, ses coloris, ses motifs picturaux, l'incidence de la lumière et son orientation par rapport aux points cardinaux, s'efforcer de favoriser l'élévation de l'âme¹⁷. Dans les salles de classe, par exemple, la couleur murs se « développe » de la première à la huitième année de scolarité en suivant les couleurs du spectre, passant ainsi du rouge au jaune, puis au vert, au bleu et au violet ; de même, les éléments qui décorent les classes suivent, eux aussi, l'évolution du matériel de lecture utilisé dans les programmes scolaires des écoles Waldorf, depuis les contes de fées jusqu'à la littérature moderne.

Dans les petites classes, les élèves sont placés en fonction de leur tempérament : les flegmatiques et les colériques sont assis à la périphérie, les mélancoliques et les sanguins au milieu. Pendant le cours, l'enseignant s'adresse à tour de rôle à chaque groupe en lui apportant des stimuli propres à équilibrer les tendances naturelles de ses membres.

La dimension temporelle du processus pédagogique est organisée de façon « rythmique », exactement comme pour sa dimension spatiale. Les périodes de développement de sept ans, marquées par la « naissance » des nouvelles forces de l'être, notamment au début du changement de dentition et au moment de la maturité sexuelle, en constituent le cadre général. Comme indiqué précédemment, chaque période de sept ans s'adresse à une « partie » différente de la personnalité de l'élève en allant pour ainsi dire progressivement de l'extérieur vers l'intérieur ; à chacune correspond une méthode différente d'apprentissage et d'enseignement, depuis l'activité extérieure d'imitation jusqu'à la pensée abstraite autonome en passant par la représentation intérieure. (Contrairement à son modèle Comenius, Steiner subdivise en outre chaque période de sept ans en trois périodes de deux années et un tiers chacune). Pendant l'année, le début des quatre saisons est souligné par des fêtes particulières concordant avec les grands moments de l'année religieuse (chrétienne), auxquelles on se prépare en classe en étudiant les légendes correspondantes. Le rythme mensuel est créé par le découpage des matières principales en période de quatre semaines et par des fêtes ou cérémonies au cours desquelles les élèves présentent à toute l'école rassemblée les résultats de leur apprentissage. Le rythme de la semaine est ponctué par le retour de la récitation du verset que le maître rédige à l'intention de chaque élève des petites classes (de la première à la huitième année) et inscrit dans son « témoignage » (bulletin) et que chacun d'entre eux doit réciter le matin au début des cours, le jour de la semaine où il est né ; en outre, les cours de dessin et de peinture ont toujours lieu le samedi et les réunions pédagogiques le jeudi après-midi et soir. Le rythme quotidien veut que les disciplines à caractère plutôt théorique soient successivement enseignées chaque jour avant les activités artistiques et pratiques. Enfin, chaque heure de cours est en général conçue de manière à ce que la première phase rythmique s'adresse à la volonté de l'enfant, la seconde à ses sentiments et la conclusion, plus calme, à sa pensée.

L'environnement social de l'élève est nettement séparé en deux zones, celle toute proche où évolue le maître, omnipotent, qui est avant tout un éducateur, et celle plus éloignée où évoluent les professeurs spécialisés qui ne font qu'enseigner certaines disciplines.

Le maître, perçu comme détenteur de l'autorité, enseigne toutes les disciplines traditionnellement importantes, dispensant un « enseignement formateur du caractère », au sens qu'Herbart donne au mot, du type narratif moralisateur, devant servir d'exemple et fondé sur la reproduction par l'élève, sous forme picturale ou écrite, du monde iconographique ou linguistique avec lequel il a ainsi été familiarisé. Le maître rédige chaque année un rapport pédagogique ou « témoignage » dans lequel il dépeint le caractère de l'enfant en se fondant sur le sentiment intime

qu'il a de sa nature. Au début de la troisième période de sept ans, commence le second cycle du secondaire, qui dure quatre ans et qui est marqué par le passage sans transition à un système exclusivement établi sur le principe de l'enseignement spécialisé, c'est-à-dire par le passage de la primauté de l'individu et de l'image à la primauté de l'objet et du concept.

Là encore, nous avons affaire à un « cosmos organisé » selon un ordre systématique qui découle du concept de concentration pédagogique et de classification génétique des thèmes ou de la teneur des cours. La pédagogie de Steiner se rattache ici au système des « phases culturelles » d'Herbart et de ses disciples, en le replaçant dans son propre contexte anthropologique. Dans ce « programme pédagogique », l'étude des époques de l'histoire humaine est synchronisée génétiquement avec les étapes du développement de l'enfant.

A chaque niveau d'âge, un matériel narratif spécifique doit servir de base pour l'ensemble de l'enseignement dispensé pendant l'année scolaire. On commence en première année avec les contes, les fables et les légendes, puis on passe à l'histoire de l'Ancien Testament, aux mythes et récits héroïques locaux, à la mythologie et à l'histoire grecques et romaines, au Moyen-Âge et à l'ère des grandes découvertes ou de la réforme, pour arriver en huitième année à l'histoire de la culture moderne. Dans les écoles Steiner, on retrouve cette classification « organique » dans toutes les disciplines, jusque et y compris dans l'éducation musicale et les travaux manuels. L'exemple de l'enseignement des sciences naturelles montre bien qu'il est possible, sur la base de ce principe génétique, de dispenser un enseignement moderne de l'écologie. Dans les écoles Steiner, les cours de sciences naturelles commencent pour ainsi dire par faire appel aux sentiments de l'enfant de six à neuf ans, qui vit encore dans un état d'union magico-animiste avec la nature ; des formes narratives imagées doivent permettre de préserver le plus longtemps possible un sentiment fondamental de sympathie avec les manifestations de la nature.

L'enfant, dont la pensée est à la fois naïve et réaliste, commence à partir de la troisième année à observer les éléments de l'environnement naturel : partant de la notion anthroposophique d'unité universelle, le monde animal est considéré comme le prolongement de l'homme ou l'homme comme la synthèse du règne animal, tandis que le monde végétal est perçu comme la manifestation visible et active, de l'âme de la Terre. Le sentiment de l'unité cosmique et l'observation de l'analogie morphologique entre tous les êtres vivants sont renforcés par un apprentissage des soins à donner à la nature : depuis l'aménagement et l'entretien du jardin de l'école jusqu'aux activités pratiques d'agriculture et de sylviculture biologiques en passant par les cours d'horticulture. Le sentiment de responsabilité commune envers la nature ne doit pas être induit de façon théorique mais trouver son accomplissement dans une occupation active, l'élève se pénétrant de la profonde interdépendance entre l'homme et la nature grâce à son expérience personnelle.

C'est seulement à partir de la septième année d'études que, partant du monde des solides, l'élève est progressivement initié à l'analyse causale du « savoir dominant » de la physique moderne. L'enseignement des sciences naturelles dans les écoles Rudolf Steiner est donc en même temps une éducation environnementale « globale ». Il constitue une tentative pour préserver aussi longtemps que possible chez l'élève le sentiment du lien entre l'homme et la nature ou, de le restaurer par un savoir acquis lorsqu'il parvient aux stades ultérieurs de la réflexion. Compte tenu de ces objectifs, il a indubitablement des points communs systématiques avec les actuelles contributions de la philosophie de la nature au problème de l'éducation environnementale.

Pour résumer, la pédagogie pratique des jardins d'enfants et écoles Rudolf Steiner ressemble, beaucoup, à première vue aux initiatives du Mouvement de l'éducation nouvelle qui lui sont contemporaines, car tous les objectifs et les mesures pédagogiques tendent uniquement à favoriser la « croissance » de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent. Ce qui les distingue des autres établissements appartenant à ce mouvement, c'est l'importance particulière qu'elles accordent à la systématisation et à la ritualisation spatiales, temporelles et conceptuelles de la pratique éducative et pédagogique.

Contrairement à ce qui se passe dans le monde largement démythifié et pluraliste de l'école publique, l'éducation et l'enseignement y retrouvent une dimension culturelle, c'est-à-dire à la fois esthétique, morale et enfin religieuse. Cette orientation métaphysique de la pédagogie steinerienne découle directement de la vision antimoderniste du monde qui caractérise l'anthroposophie.

Un succès retentissant

Dans le monde de l'enseignement, on assiste à un phénomène particulièrement frappant : la popularité croissante des écoles et jardins d'enfants Rudolf Steiner. Marginaux il y a peu de temps encore, ils sont devenus, en l'espace d'une vingtaine d'années, les chefs de file du Mouvement pour une éducation nouvelle. Depuis sa création en Allemagne en 1919, le modèle d'école Steiner s'est propagé en Grande-Bretagne, au Canada, en Afrique du Sud et en Australie puis dans les métropoles d'Amérique latine et jusqu'au Japon, pour revenir aujourd'hui vers les États d'Europe orientale en pleine réforme. Cet étonnant succès se traduit comme suit dans les chiffres :

TABLEAU 1: Nombre d'écoles Rudolf Steiner entre 1919 et 1992¹⁸

	Allemagne	Europe	Outre-mer	Total
1919	1	0	0	1
1925	4	3	0	7
1938	8	8	0	16
1955	25	8	8	41
1971	32	42	21	95
1983	80	154	76	350
1992	144	289	149	582

Le nombre de jardins d'enfants Steiner et d'instituts de formation pédagogique « Waldorf » a augmenté parallèlement. Face à cette impressionnante prolifération d'établissements nouveaux, il convient de souligner que la création d'écoles Rudolf Steiner n'est ni planifiée par l'administration scolaire, ni le fait d'un individu mais bien plutôt le fruit d'initiatives indépendantes des parents et des éducateurs, au prix de sacrifices assez considérables en temps et en argent (frais mensuels de scolarité et dons en ce qui concerne les parents, réductions volontaires de salaires pour les enseignants et éducateurs). Ce sont principalement le refus de la sélection constante des élèves par un système de notation, la critique de l'apprentissage « scolastique » purement cognitif, une aversion pour la rigidité bureaucratique et pour le manque de transparence et l'anonymat pluraliste des grands complexes scolaires de l'enseignement public qui incitent de nombreux parents et enseignants à contribuer à la création et au développement d'écoles Rudolf Steiner.

Les parents des élèves des écoles Rudolf Steiner se recrutent essentiellement dans la classe moyenne aisée, particulièrement sensibilisée aux problèmes et aux besoins de l'enfant et souvent issue de milieux universitaires. Ce groupe trouve dans les établissements Rudolf Steiner une nouvelle forme de communauté et par là même le soutien social que les institutions traditionnelles - église, communauté locale et famille - ne sont plus à même de leur donner. Non seulement les écoles Rudolf Steiner remportent un vif succès, mais encore les résultats des élèves qui les ont fréquentées en Allemagne sont impressionnants, comme en témoigne le seul fait que, en 1990, le pourcentage (57,5 %) de leurs élèves ayant atteint le niveau requis pour poursuivre des études universitaires ait été deux fois supérieur à celui des élèves de la même classe d'âge fréquentant des établissements publics¹⁹, et cela alors même que pendant douze ans leur travail n'avait été sanctionné par aucune note. Par ailleurs, une enquête quantitative assez ancienne, réalisée auprès d'anciens élèves (nés en 1940-1941) des écoles Rudolf Steiner en Allemagne, a fait apparaître entre les personnes interrogées et un groupe-contrôle des différences significatives : plus grande mobilité

géographique et sociale, tendance plus marquée à consacrer ses loisirs à la lecture, à l'art, à la pratique de la musique, au travail manuel et à la formation permanente²⁰. Une étude qualitative plus récente portant sur la formation d'anciens élèves d'une école Rudolf Steiner assurant à la fois une préparation universitaire et professionnelle (Hiberniaschule de Herm, en Allemagne) a permis elle aussi de constater que ces élèves étaient mieux armés pour la vie et en particulier plus qualifiés pour les tâches techniques. Ils avaient davantage confiance en eux-mêmes et s'intéressaient à davantage de choses, étaient plus ouverts aux idées nouvelles et étaient particulièrement nombreux à accepter d'assumer une responsabilité sociale²¹.

L'école Rudolf Steiner en question possédait toutes les caractéristiques principales d'une « bonne école » : (1) des enseignants compétents sur le plan méthodologique et soucieux de tout ce qui touche aux enfants ; (2) une approche harmonieuse et cohérente assurée par l'existence d'un consensus sur les grands principes pédagogiques, (3) une réflexion constante des enseignants sur leur propre travail lors de conférences pédagogiques et de cours de formation permanente ; (4) un sens de la continuité dû à la création d'une tradition propre. Ce profil est typique des écoles du Mouvement de l'éducation nouvelle ainsi que de nombreuses écoles Rudolf Steiner.

Toutefois, le fait que ces écoles obtiennent de bons résultats ne tient toutefois pas uniquement à leur orientation pédagogique particulière et à la forte identification des parents avec un établissement qu'ils ont eux-mêmes choisis, mais également au statut social privilégié de leur clientèle. En effet, du fait même qu'en tant qu'établissements privés, elles sont librement choisies par les parents, les écoles Steiner se trouvent involontairement investies de la tâche de perpétuer certaines distinctions et d'opérer une redifférenciation sociales. Ainsi échappent-elles d'emblée à de nombreux problèmes auxquels les écoles ordinaires, « ouvertes à tous », se heurtent inévitablement dans l'accomplissement de leurs tâches.

Un bilan contradictoire

Le débat auquel donne lieu la pédagogie de Rudolf Steiner dans les milieux spécialisés a, encore aujourd'hui, ceci de paradoxal que cette pédagogie est acceptée dans la pratique et méconnue sur le plan théorique. Alors que jusqu'aux années 80 les spécialistes de l'éducation ont, à de rares exceptions près, négligé l'œuvre pédagogique de Steiner et de ses disciples, en Allemagne par exemple, d'éminents spécialistes des programmes et praticiens de l'éducation nouvelle avaient, dès les années 20, constaté en visitant la première « Libre école Waldorf » (à Stuttgart) que l'établissement créé par Steiner était animé par le même esprit réformiste. La Ligue mondiale pour l'éducation nouvelle, fondée en 1921, n'a toutefois admis les écoles Rudolf Steiner comme membres de sa Section germanophone qu'en 1970, les tirant ainsi de 50 ans de « splendide isolement ». Entre-temps, elles sont, parmi les écoles du Mouvement de l'éducation nouvelle en Allemagne, de plus en plus nettement apparues comme la véritable alternative aux établissements publics et confessionnels.

Compte tenu de cette évolution, les milieux allemands de l'enseignement se sont depuis dix ans environ lancés dans une étude et une discussion approfondies de la pédagogie de Steiner²². Les positions sur le sujet sont extrêmement contrastées allant de l'approbation enthousiaste jusqu'à la critique impitoyable.

Les uns soulignent la pratique positive d'une éducation « complète » adaptée à l'enfant et passent sous silence l'anthropologie métaphysique de Steiner. Les autres critiquent justement sans merci cette néomythologie occulte de l'éducation et mettent en garde contre les risques d'endoctrinement qui en découlent (« école où est enseignée une conception du monde ») leur insistance sur ce point les empêchant de juger impartialement les multiples facettes de la pratique steinerienne. La position des critiques idéologiques est encore confortée par l'assertion des pédagogues anthroposophes selon laquelle toutes les normes et toutes les formes de leur pratique éducative procèdent de l'anthropologie « cosmique » du maître.

Est-il possible de résoudre ce paradoxe fondamental de la pédagogie de Steiner : la création d'une pratique fructueuse sur la base d'une théorie douteuse ? Nous estimons quant à nous qu'il ne faut pas chercher le fondement systématique de la pratique éducative étonnamment stimulante et efficace des écoles Steiner dans les « vérités » simples de la doctrine anthroposophique, mais dans la diversité des points de vue, métaphores et maximes pédagogiques sur lesquels elle s'appuie. La pédagogie de Steiner demeure fidèle aux principes de bon sens qui fondent la pédagogie moderne depuis Comenius et Pestalozzi : premièrement, le concept d'enseignement et d'apprentissage génétiques (progressivité de la formation en fonction du développement des capacités et des connaissances culturelles de l'enfant et, deuxièmement, le postulat de l'offre d'une formation « complète » (faisant appel à la tête, au cœur et à la main), troisièmement, le principe de l'apprentissage et de l'activité communautaires grâce, par exemple, au maintien, pendant toute la scolarité de classes homogènes quant à l'âge mais hétérogènes quant au niveau et à l'organisation d'une vie scolaire aux aspects multiples.

C'est sur cet ensemble de dogmes pédagogiques classiques que repose le consensus fondamental entre les enseignants, éducateurs et parents associés à la pratique éducative des établissements Rudolf Steiner. Contrairement aux autres pédagogues du Mouvement de l'éducation nouvelle (Montessori, Neill, Geheeb, etc.), dont le dogmatisme est moins affirmé, les pédagogues des écoles et jardins d'enfants Rudolf Steiner manifestent une indiscutable volonté d'orthodoxie, de prosélytisme, d'orgueil ou d'isolement sectaires, ce qui rend d'autant plus remarquable le dialogue que d'éminents disciples de Steiner ont noué en Allemagne avec des spécialistes de l'éducation ; à cette occasion ils ont pu comparer leur conception anthropologique de la pédagogie, et les formes d'enseignement qui en découlent, avec les concepts et les modèles des sciences humaines ainsi que les critères de recherche.²³

Compte tenu de la propagation de la pédagogie de Steiner dans le monde entier, même hors de la sphère culturelle européenne, et du dialogue tout juste entamé avec les spécialistes de l'éducation, il sera peut-être possible d'en adopter et d'en développer les éléments sous de nouvelles formes moins empreintes du culte de la personnalité. Enfin, la pratique de cet enseignement, avec son large éventail de possibilités d'apprentissage dans le domaine des arts, des travaux manuels, des soins à apporter à la nature et les nombreuses occasions de participer à des tâches communautaires, est beaucoup trop importante pour qu'on se contente de la laisser aux inconditionnels de Rudolf Steiner.

Notes

1. Heiner Ullrich (Allemagne). A étudié la littérature allemande et française, ainsi que les sciences de l'éducation aux Universités de Francfort, Fribourg, Tübingen et Heidelberg. Est devenu professeur de l'enseignement secondaire avant d'être nommé à l'Institut d'éducation de l'Université de Mayence comme spécialiste des sciences de l'éducation. S'intéresse à la théorie de l'enseignement, à l'histoire de l'éducation et aux écoles Waldorf. Citons parmi ses publications récentes : *Kinder am ende Ihres Jahrhunderts : Pädagogische Perspektive* [Les enfants à la fin du siècle : perspectives de l'éducation]. (dir. publ. F. Hamburger, 1991) ; et *Die Reformpädagogik* [Réforme de l'éducation] (1990).
2. Depuis 1955 les éditions Rudolf Steiner publient à Dornach (Suisse) l'œuvre complète (ouvrages et conférences) de Rudolf Steiner qui représente à ce jour plus de 350 volumes. On en trouvera un aperçu systématique dans : Hella Wiesberger : *Rudolf Steiner, Das literarische und künstlerische werk eine bibliographische Übersicht* [Panorama, bibliographique de l'œuvre littéraire et artistique de Rudolf Steiner], Dornach, 1961.
3. Les ouvrages suivants sont essentiels pour mieux connaître les idées de Rudolf Steiner. *Mein Lebensgang. Eine nicht vollendete Autobiographie* [L'histoire de ma vie : une autobiographie incomplète], publié par Marie Steiner, 1925, Dornach 1983 (Bib. n° 28), paru en français sous le titre *Autobiographie*, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 1979 ; Christoph Lindenberg, *Rudolf Steiner. Eine Chronik 1861-1925* [Rudolf Steiner : l'histoire de ma vie, 1861-1925]. Stuttgart 1988 et Gerhard Wehr : *Rudolf Steiner. Lebens-Erkentnis-Kulturimpuls* [Rudolf Steiner, l'élan de la vie, de la connaissance et de la culture], Munich 1987.

- 4 Rudolf Steiner, *Briefe I 1881-1891* [Correspondance, vol. 1, 1881-1891], dir. publ. Edwin Froboese et Werner Teichert. 2^e édition. Dornach 1955, p. 63.
5. Rudolf Steiner, Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung, mit besonderer Rücksicht auf Schiller [L'épistémologie, dans ses grandes lignes de la conception goethéenne dumonde avec des considérations particulières sur Schiller], 1886, seconde édition revue et augmentée, 1924 ; Donarch 1960, p. 17 (Bibl. n°2) : paru en français sous le titre une théorie de la connaissance chez Goethe. Genève, Éditions Anthropologiques Romandes, 1985, p. 19.
6. Rudolf Steiner, *Die Geheimwissenschaft im Umriss*, 1910 ; Franckfort, 1985, p. 41 (Bibl. n°13 ; paru en français sous le titre *La science de l'occulte*, Éditions Centre Triades, 1970, p. 22-23.
7. *Ibidem*, p. 177.
- 8 *Ibidem*, p. 229.
9. Voir *Ibidem* p. 172 et suivantes.
10. Voir *Ibidem*, chapitre IV, « L'évolution cosmique et l'être humain ».
11. Rudolf Steiner, *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte de Geiteswissenschaft*, 1907 : 9^e édition, Berlin, 1919, p. 16 : paru en français sous le titre *L'éducation de l'enfant à la lumière de la science spirituelle*, 5^e édition revue, 1989, Éditions Centre Triades, Paris.
12. Voir Heiner Ullrich : *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung* [La pédagogie des écoles Waldorf et la vision du monde à partir des sciences occultes], 3^e édition Weinheim/Münich 1991, p. 163.
13. Voir Ernst Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil : das mythische Denken* [Philosophie de la forme symbolique, vol. 2, Pensée mythique] 7^e édition, Darmstadt 1977.
14. Rudolf Steiner, *Die Erziehung des Kindes* [L'éducation de l'enfant], *Opus cit.*, p. 7.
15. *Ibidem*. p. 8
16. Voir Rudolf Steiner, *Das Geheimnis der Temperamente*, 1908-1909 : Bâle, 1980, p. 20 et suiv. ; paru en français sous le titre *Tempéraments*, dans : *Études psychologiques*, Genève, Éditions Anthropologiques Romandes.
17. Voir Rex Raab, *Die Waldorfschule baut : 60 Jahre Architektur der Waldorfschule*, Stuttgart, 1982 ; paru en français sous le titre *Bâtir pour la pédagogie Rudolf Steiner, 60 ans d'architecture pour la pédagogie Waldorf*, Genève, Éditions Anthroposophiques Romandes, 1983.
18. D'après les statistiques de la Fédération des Libres Écoles Waldorf, Stuttgart, Allemagne au 15 décembre 1992.
19. Voir Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Ministère fédéral de l'éducation et des sciences) : *Grund und Strukturdaten 1991-1992* [Éléments et chiffres de base 1991-1992]. Bonn 1991, p. 84.
- 20 Voir Stefan Leber, *Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld. Zahlen, Daten und Erläuterungen zu Bildungslebensläufen ehemaliger Waldorfschüler* [L'école Waldorf dans le contexte de la société : chiffres, dates et explications concernant le cursus éducatif des anciens élèves des écoles Waldorf]. Stuttgart 1981.
- 21 Voir Luzius Gessler, *Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien, Begegnungen mit schülerinnen und schulern der hiberniaschule* [Biographies sur l'éducation décrivant des réussites pédagogiques : rencontres avec des écoliers et des écolières de l'école Hibernia]. Francfort-sur-le Main/Berne/New York/Paris 1988.
22. Sur ce sujet, voir par exemple Otto Hansmann (dir. publ.) : *Pro und contra waldorfpädagogik. Akademische pädagogik in der auseinandersetzung mit der Rudolf Steiner pädagogik* [Pour ou contre l'éducation Waldorf. Comparaison avec l'éducation Steiner]. Würzburg 1987.
23. Voir Heiner Ullrich, « Kleiner Grenzverkehr : Über eine neue Phase in den Beziehungen zwischen Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik » [Mouvements aux frontières : une nouvelle phase des relations entre les sciences de l'éducation et l'enseignement dispensé dans les écoles Waldorf]. *Pädagogische Rundschau* (Francfort-sur-le Main), n° 46 (1992), p. 461-480.

Œuvres de Rudolf Steiner relatives é l'éducation

Dans l'ordre chronologique

A l'exception de quelques essais, les déclarations de Rudolf Steiner relatives à l'éducation se présentent sous forme de conférences. Ses conférences sur l'éducation et l'école figurent dans ses œuvres complètes (voir note 1, bibliographie n° 293-311). Les principaux ouvrages publiés sont les suivants :

- 1907- *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte de Geiteswissenschaft*, Donarch, 1978. *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte de Geiteswissenschaft*, 1907 : 9^e édition, Berlin, 1919, p. 16 : [paru en français sous le titre *L'éducation de l'enfant à la lumière de la science spirituelle*, 5^e édition revue, 1989, Éditions

- Centre Triades, 1989.]
- 1919a. *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach, 1974, bibl. n° 293 [Paru en français sous le titre *La nature humaine : la connaissance de l'homme, fondement de l'éducation*. Paris, Éditions Centre Triades, 1987.]
- 1919b. *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. Dornach, 1975, bibl. n° 294 [paru en français sous le titre *Méthode et pratique*. Paris, Éditions Centre Triades, 1982.]
- 1919c. *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge* [L'art d'enseigner : aspects méthodologique et didactique]. Dornach, 1985 (Bibl. n° 295).
1922. *Die Geistig-Seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. Dornach, 1972 [Paru en français sous le titre *Les bases spirituelles de l'éducation*. Paris, Éditions Centre Triades, 1982.]

Sélection bibliographique d'ouvrages concernant la pédagogie de Rudolf Steiner

- Fritz Bohnsack ; Ernst-Michael Kranich (dir. publ.). *Erziehungswissenschaft und waldorfpädagogik der beginn eines notwendigen dialogs*. Weinheim [Sciences de l'éducation et enseignement Waldorf. Le début d'un dialogue nécessaire]. Weinheim/Bâle 1990.
- Stefan Leber (dir. publ.). *Die pädagogik der Waldorfschule und ihre grundlagen* [Les bases de l'enseignement dans les écoles Waldorf]. Darmstadt 1983.
- Klaus Prange : *Erziehung zur anthroposophie. Darstellung und kritik der waldorfpädagogik* [Éducation et anthroposophie, grandes lignes et bilan de l'éducation Waldorf]. Bad Heilbrunn 1985.
- Peter Schneider : *Einführung in die Waldorfpädagogik* [Introduction à l'éducation Waldorf]. 2^e édition, Stuttgart 1985.
- Wolfgang Schneider : *Das Menschenbild der Waldorfpädagogik* [L'image humaine dans l'enseignement Waldorf]. 2^e édition, Fribourg/Bâle/Vienne 1992.
- Heiner Ullrich : *Waldorfpädagogik und okkulte weltanschauung* [La pédagogie des écoles Waldorf et la vision du monde à partir des sciences occultes]. 3^e édition, Weinheim/Münich 1991.
- Heiner Ullrich : « Wissenschaft als rationalisierte Mystik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung der Grundlagen der Anthroposophie » [Les sciences en tant que mysticisme rationalisé : étude historique sur les fondements de l'anthroposophie]. *Neue sammlung* (Stuttgart), n°28 (1988), p. 168-194.