

## 7. Histoire

4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup> classes      6 semaines de cours principal

Steiner parle du sens de l'enseignement de l'histoire à l'avenir dans la huitième conférence de *Méthode et pratique*, en 1919: «...l'histoire, pour autant qu'il ne s'agit plus seulement d' "histoires", je n'y arriverai qu'après la douzième année accomplie. C'est à cet âge que l'enfant commence à s'intéresser intérieurement aux grands enchaînements de faits historiques. Ceci est très important pour l'avenir, car la nécessité s'imposera de plus en plus d'élever les êtres humains dans la compréhension des enchaînements historiques, alors que jusqu'ici, ils n'y accédaient pas vraiment. Ils étaient plutôt des éléments de la vie juridique et économique, y étaient insérés comme dans un rouage, et pour satisfaire aux exigences de la vie économique et de celle de l'État, il leur suffisait d'avoir tout juste connaissance de faits concernant les souverains et les guerres (ce qui n'est pas l'histoire), et de savoir tout au plus quelques dates concernant les chefs d'État, quelques personnages célèbres et les guerres.

*Comment a évolué la vie culturelle, voilà ce qui devra devenir avant tout l'objet de l'enseignement à l'avenir. Il faudra donc qu'il fasse une place aux impulsions qui animent l'histoire, et ces impulsions devront figurer au moment approprié dans le plan scolaire. »*

La veille, lors du septième *Entretien de séminaire*, Steiner a montré avec l'exemple des croisades comment traiter un sujet historique en ce sens.

Dans le quatorzième *Entretien de séminaire*, il recommande deux auteurs anglais, Buckle, *Histoire de la civilisation* et Lecky, *Histoire du siècle des lumières*, pour s'entraîner à la méthode d'histoire de la culture.

Dans le cycle de Bâle en 1920 (douzième conférence), il parle de la manière dont on devrait enseigner l'histoire; on devrait avant tout s'appuyer sur ce qui, venant de la période considérée, est encore vivant et agissant à notre époque: «*Il faut par exemple qu'il soit évident pour nous que l'essentiel est tout d'abord ce que nous, hommes qui nous situons dans le présent immédiat, nous vivons encore en tant qu' "histoire". Quand nous nous contentons de faire remonter les enfants de façon abstraite jusqu'à l'histoire grecque, même lorsque les enfants sont déjà au lycée classique, nous les transportons de façon abstraite dans une période antérieure. On ne comprend pas de façon concrète pourquoi nous avons besoin, du temps présent où nous sommes, de comprendre l'époque hellénique. Mais on comprend tout de*

*suite de quoi il s'agit quand on part de cette idée que nous avons encore dans le présent des forces immédiates, vivantes, qui nous viennent de l'époque grecque. C'est de cela qu'il faut commencer par donner une idée aux enfants. Nous pouvons le faire dans divers domaines. Nous pouvons aussi l'avoir préparé plus tôt, mais pour l'histoire il nous faut partir de ce que nous avons encore, dans le présent, d'une époque historique déterminée. [Steiner considère ensuite l'époque grecque sous cet angle, et dit en introduction:] Voyez-vous, tout ce que nous avons en fait de notions universelles d'une certaine envergure, dont nous vivons en somme, en tant qu'hommes, du point de vue des conceptions, nous l'avons au fond reçu en héritage de l'époque grecque. Certains sentiments artistiques, avec lesquels notre âme travaille encore aujourd'hui, nous les avons aussi reçus comme un pur héritage de l'époque hellénique.»*

Puis, en évoquant les idées fondamentales qui sont à la base de nos connaissances ainsi que de notre expérience artistique, il montre le bien fondé de ses propos. Il montre également que dans toute la contribution des grecs aux « trésors de la vie humaine », il n'y a encore rien de chrétien. Nous recommandons au lecteur de lire cet exposé très révélateur.

On trouvera dans le cycle de Stuttgart en 1921 (première conférence) une indication particulièrement claire sur la manière de présenter les figures historiques aux enfants au premier stade de l'enseignement de l'histoire, avant la transformation des onze-douze ans: « Si, par exemple, au lieu de se contenter de raconter à l'enfant ce qu'a fait César, on lui traçait en même temps un portrait vivant de César et qu'on dépeigne en quelque sorte une situation historique, de façon que l'enfant soit obligé, aimerais-je dire, d'avoir dans son imagination une espèce de silhouette, de forme floue de César [L'expression utilisée se réfère aux images des premiers appareils de projection], de le voir marcher, de le suivre dans sa démarche, si l'enfant se le représentait de manière à non seulement le peindre, mais le modeler en imagination et qu'ensuite, après avoir fait pareille chose avec l'enfant, on l'envoie au cours de travail manuel, vous pourrez être sûrs qu'il tricoterait bien mieux qu'il ne l'aurait fait sans César.»

Dans la deuxième conférence du même cycle, il est question des effets corporels du vécu psychique-spirituel. On lit ensuite les phrases suivantes, qui veulent montrer encore une fois l'étude imagée des figures et événements historiques: « Il est donc important que nous rassemblions toutes les ressources de notre tempérament pour enseigner l'histoire avec une forte participation personnelle. Pour l'objectivité l'enfant a encore le temps, il pourra toujours l'acquérir plus tard. Faire déjà preuve de cette objectivité au moment où nous avons à

*parler à l'enfant de Brutus et de César, vouloir être objectif en ce domaine et ne pas rendre sensible au cœur le contraste, la différence entre Brutus et César, c'est faire un mauvais cours d'histoire. Il faut être vraiment dedans; il ne s'agit pas de s'emporter et de se déchaîner mais il faut, en exposant les faits, montrer une légère vibration de sympathie ou d'antipathie à l'égard de Brutus et de César. Et l'enfant doit être incité à partager les sentiments qu'on a devant lui. Il faut une réelle sensibilité quand on enseigne, surtout l'histoire, la géographie, la géologie, etc. C'est tout particulièrement intéressant quand on enseigne la géologie et qu'on éprouve une profonde compassion pour les roches qui se trouvent sous la terre. À ce propos, on pourrait conseiller à tous les pédagogues d'étudier avec une vraie sympathie l'essai de Goethe sur le granite pour voir comment une personnalité qui pénètre la nature non seulement avec son entendement mais avec tout son être, noue une relation humaine avec l'ancêtre, le granite sacré des origines. Il faut alors naturellement étendre cette attitude à autre chose.»*

Le quatorzième *Entretien de séminaire*, a déjà montré comment on peut transmettre aux enfants une idée concrète des rapports de temps dans l'histoire. Cette question est reprise dans le cycle de Stuttgart en 1921. On lit dans la troisième conférence: «*Au cours d'histoire, si nous ne donnons que des images, nous tenons trop peu compte du temps. Si je parle de Charlemagne à un enfant comme s'il s'agissait de son oncle qui vit encore, je l'induis en erreur. Je dois toujours, quand je lui parle de Charlemagne, lui rendre présente la distance qui l'en sépare dans le temps; je dois par exemple lui dire: "Représente-toi bien: tu es en ce moment un petit garçon, tu donnes la main à ton père." Cela, il peut très bien se le représenter. Alors je lui rappelle combien d'années son père a de plus que lui; et maintenant: Le père donne la main à son père, qui à son tour donne la main à son grand-père et ainsi de suite. Nous sommes ainsi remontés soixante ans en arrière. On repart de son grand-père, et à présent je lui dis: "Imagines-en 30 comme cela, l'un derrière l'autre." Je lui présente une succession et j'explique: "Le 30e, ce peut être Charlemagne." De la sorte, il a le sentiment de la distance dans le temps. Ne pas poser les choses isolément, mais avoir ce sens de la distance si l'on veut enseigner l'histoire comme il faut... Il s'agit de faire vivre les faits et les personnages historiques de préférence dans la représentation du temps, dans la vision du temps. Cela retentit au tréfonds de l'être, cela éveille des sentiments profonds.»*

Suivent encore bien des choses concernant les effets d'un enseignement de l'histoire mal pratiqué sur les dispositions intérieures de l'homme. On se reportera au texte.

Auparavant, dans la même conférence, Steiner a parlé de la méthode à suivre dans chaque cours d'histoire: «*Lorsque je donne un cours d'histoire, je serai incité à ne pas me*

*contenter de décrire les événements de l'extérieur; tout cela est pour ainsi dire supprimé. Il faut que je m'arrange pour que se fasse à nouveau cette adaptation aux réalités de la vie. [Il a été question auparavant de la physique dans les mêmes termes.] Je peux y arriver de la manière suivante: aujourd'hui, je commence par raconter aux enfants les faits purs et simples, les événements qui se déroulent extérieurement dans l'espace et dans le temps. De nouveau, cela saisit l'être entier, comme le faisait l'expérience de physique, parce que l'élève est invité à se le représenter dans l'espace. Il faut bien veiller à ce qu'il en ait une représentation spatiale et que, pour ainsi dire, il ne cesse de voir en pensée ce que je lui raconte; il doit aussi se le représenter dans le temps. Quand j'ai fait cela, j'essaie d'y rattacher quelques détails sur les personnages historiques ou encore sur les événements qui se sont produits, et cela non pas en les racontant effectivement, mais en commençant à les caractériser, en somme en ramenant l'attention sur ce que j'ai d'abord exposé, mais qu'à présent je caractérise un peu. Quand j'ai parcouru ces deux étapes (j'ai d'abord mobilisé tout l'être humain, puis, en caractérisant, j'ai fait appel à l'homme rythmique), alors je laisse l'enfant partir. Le lendemain, je l'accueille à nouveau. Il me rapporte dans sa tête les photographies mentales de ce qu'on a fait le jour précédent. Je vais à sa rencontre si, en reprenant, je me livre à présent plutôt à des réflexions sur ces questions, par exemple celle de savoir si Mithridate ou Alcibiade était, oui ou non, un honnête homme ... bref, plutôt des réflexions. Ainsi, je dois procéder, le premier jour, à une caractérisation plutôt objective, le second jour à des jugements, des réflexions; je fais alors en sorte que les trois éléments de l'homme tripartite s'ajustent bien les uns aux autres. Ce sont là des choses qui vous montrent les résultats qu'on peut obtenir quand on répartit bien l'ensemble du cours, quand on l'adapte réellement aux circonstances de la vie.»*

La onzième conférence du cycle de Dornach en 1921-1922, très important pour la compréhension du développement du raisonnement chez l'enfant, contient l'exposé suivant sur les nécessités intérieures de l'enseignement après l'âge de douze ans: «C'est seulement maintenant que nous en sommes au point où l'être humain se place lui-même dans le monde et s'éprouve en tant qu'être humain physique lié aux forces de la dynamique, de la mécanique. C'est seulement maintenant qu'il devient possible de proposer à l'élève de la physique, de la chimie également sous la forme la plus simple, ce qui dans la terre est soumis à la chimie, à la dynamique, la minéralogie, la connaissance du minéral. Si l'on met l'enfant plus tôt en contact avec le minéral, avec ce qui est de nature dynamique, physique, chimique, on agit sans le savoir de façon nuisible sur l'être humain. D'un autre côté, saisir ce que l'on appelle les liens entre les faits historiques, les grandes perspectives historiques, saisir les impulsions agissantes en histoire et dans le devenir social forme une polarité avec l'appréhension du physique, du minéral. Les enfants ne sont pas mûrs pour cela avant d'approcher les douze ans. Les idées

historiques, les impulsions qui traversent la vie historique, qui sont agissantes dans les formes sociales, sont cependant, bien qu'elles soient toutes différentes dans le domaine de l'histoire, pour ainsi dire le squelette de l'histoire, tandis que sa chair, ses muscles, ce sont les hommes vivants avec leur biographie et les événements concrets immédiats de l'histoire. C'est pourquoi, lorsque nous traitons l'histoire, matière que nous devons introduire entre dix et douze ans, nous devons faire en sorte de proposer des images précises qui puissent échauffer le sentiment, élever le sentiment, des biographies, des événements précis présentés de façon caractéristique, et non parler de grandes impulsions abstraites couvrant de longues périodes. Celles-ci conviennent à l'enfant lorsqu'il a atteint les douze ans, où se produit ce qui est conditionné par le fait que l'être humain se trouve maintenant dans le monde extérieur – il évolue en effet entièrement de l'intérieur vers l'extérieur; il peut aussi maintenant commencer à comprendre ce que sont les impulsions historiques qui saisissent les individus de l'extérieur.»

Le lecteur se reportera aux considérations sur une conception saine de l'histoire, riches d'enseignement, qui suivent ce passage.

La première des deux conférences de Stuttgart en 1922 décrit, dès le début, la métamorphose qui s'opère chez l'être jeune entre la 9<sup>e</sup> et la 10<sup>e</sup> classe, « de la connaissance à la cognition », métamorphose qui sera montrée précisément en histoire: « Supposons, par exemple, que nous parlions de Jules César aux enfants. Nous nous efforcerons tout d'abord de leur esquisser un portrait de Jules César, de décrire les actions qu'il a accomplies, les peuples qu'il a pénétrés; nous montrerons comment il a lui-même écrit, avec quelle vie et quelle personnalité. Mais lorsque nous aurons à parler de Jules César après la 10<sup>e</sup>, nous le ferons de telle manière que nous chercherons les intentions derrière chaque action; nous nous demanderons comment les choses auraient pu se passer autrement et pourquoi elles se sont justement accomplies comme elles l'ont fait. Chaque fois que nous décrivons quelque chose, nous essaierons de dégager les circonstances favorables et défavorables. Lorsque nous parlions de Goethe avant la 10<sup>e</sup>, nous nous efforcions essentiellement de condenser sa vie et sa création en quelques images essentielles. Mais par la suite nous montrerons aux enfants 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 en images son enfance, puis la suite de sa vie. 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 antérieurs, là on commence dès 12 ans à laisser entrevoir de tels rapports de cause à effet. Mais c'est seulement à partir de la 10<sup>e</sup> que l'on doit viser avant tout à satisfaire pour lui-même ce besoin de saisir les causes et les effets. Lorsqu'on ne tient pas compte de cela, on peut voir surgir chez les

*enfants les perturbations les plus diverses. Il faut seulement bien voir qu'à chaque âge de la vie, l'âme humaine exige quelque chose de précis, et que, si on lui donne autre chose, elle réagit d'une façon défavorable. Elle réagit notamment de cette manière si l'on ne fait régner aucune différence entre avant et après. Si l'on se contente de continuer en 10<sup>e</sup> l'enseignement donné en 9<sup>e</sup>, si on lui laisse le même caractère, l'âme de l'enfant réagit de façon défavorable. »*

Viennent ensuite d'autres considérations sur l'importante transition de la 9<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> classe. Nous n'en reproduirons toutefois ici qu'une phrase, afin d'indiquer la direction dans laquelle s'orientent ces considérations: « Il se passe en gros la chose suivante: lorsque l'enfant arrive à l'âge de la puberté, il faut que s'éveille en lui, dans une certaine mesure, un formidable intérêt pour le monde extérieur. »

Ce qui vient ensuite est, non seulement pour l'histoire, mais aussi pour tout l'enseignement à cet âge, d'une telle importance, qu'il semble préférable de le traiter dans un chapitre concernant plutôt des questions d'intérêt général. Le lecteur se reportera au chapitre « Plan scolaire classe par classe », au passage de la 9<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> classe.

Le cycle de Dornach en 1923 insiste particulièrement sur les facteurs essentiels de l'enseignement de l'histoire. En ce qui concerne l'organisation de cet enseignement, on lit, après un exposé sur l'apparition du besoin de causalité à l'âge de douze ans, ce qui suit: « D'autre part, avant cet âge proche des douze ans, vous ne pouvez pas rendre intelligibles aux enfants les relations au sein de l'histoire. Vous devez évoquer devant eux, sous une forme imagée, des hommes qui, par leur bonté, par leur sincérité, ou par d'autres qualités analogues éveillent un sentiment agréable, ou bien par les qualités opposées un sentiment de déplaisir. L'histoire, elle aussi, doit reposer sur la vie du sentiment, de la sensibilité, sur des images achevées d'événements et de personnalités, mais des images qui restent à leur tour mobiles dans le sens que j'ai esquissé. »

On comparera à ce qui est dit ensuite sur l'enseignement imagé: « Par contre, les liens de cause à effet entre l'avant et l'après, vous ne pouvez les présenter à l'enfant que si brille en lui par anticipation ce courant de retour au passé du corps astral [Il en a été question dans cette conférence] qui se manifeste plus fortement après quatorze ans. L'enfant s'y engage vers les douze ans, et on peut alors commencer à faire appel à la notion de causalité dans l'histoire également. Si l'on envisage plus tôt le concept de causalité et le jugement de la raison qui lui est lié, on prépare à l'enfant quelque chose de fâcheux dans la vie\*. » [Dornach 1923, cinquième conférence](#)

Un résumé de la méthode d'enseignement de l'histoire se trouve aussi dans le cycle d'Ilkley en 1923, (conférence du 14 août). Nous en recommandons l'étude, en particulier aux professeurs des classes primaires.

Voici maintenant les objectifs pour les différentes classes. Nous les tirons, pour les classes primaires, des *Conférences sur le plan scolaire*, et pour les classes supérieures, des *Conseils*.

Les classes primaires

4<sup>e</sup> classe: «*Alors, en 4<sup>e</sup> classe, on fera la transition de cet enseignement [La leçon de choses dont il a été question dans la même conférence] à l'histoire sous son aspect le plus proche, mais toujours sous une forme libre. On peut par exemple raconter à l'enfant, selon les circonstances, comment la culture de la vigne a été introduite dans sa propre région, celle des arbres fruitiers, telle ou telle industrie, etc.*»

Thème parallèle de narration et de lecture: «*Scènes de l'histoire ancienne.*»

5<sup>e</sup> classe: «*Dans cette 5<sup>e</sup> classe, nous ferons tout notre possible pour commencer à donner à l'enfant de vraies notions d'histoire. Et il ne faut pas craindre de livrer aux enfants de cette 5<sup>e</sup> classe des notions sur les cultures orientales et hellénique. L'appréhension de retourner à ces temps anciens n'a été provoquée que par les hommes modernes, qui ne sont pas capables d'éveiller les concepts correspondants. On peut très bien amener un enfant de dix-onze ans à porter attention à tout ce qui peut lui faciliter la compréhension des peuples orientaux et des grecs, surtout si l'on fait continuellement appel à son sentiment.*»

Thème parallèle de narration et de lecture: «*Scènes de l'histoire du Moyen Âge.*»

6<sup>e</sup> classe: «*La 6<sup>e</sup> classe doit comporter des considérations historiques sur les grecs et les romains, et sur les répercussions de l'histoire grecque et romaine jusqu'au début du xv<sup>e</sup> siècle.*»  
» [première conférence sur le plan scolaire](#)

Thème parallèle de narration et de lecture: «*Scènes de l'histoire des temps modernes.*»

Lors du conseil du 25 septembre 1919, le premier après quelques semaines de cours, on interroge Steiner sur l'histoire grecque et romaine. Ses réponses étant d'une grande

importance quant au but et au style interne de l'histoire, surtout en 6<sup>e</sup>, nous les reproduisons intégralement ci-dessous. Il répond entre autres à la question s'il ne faut pas éventuellement délaissier les guerres médiques au profit de l'histoire culturelle: *« On peut traiter les guerres médiques du point de vue de l'histoire de la civilisation. Pour les époques anciennes, on peut encore traiter les guerres sous l'aspect de l'histoire de la civilisation; en avançant vers notre époque, elles sont devenues de plus en plus pénibles. On peut considérer les guerre médiques comme un symptôme de l'évolution de la civilisation. »*

Un professeur demande si la politique intérieure n'est pas moins importante. *« Ce n'est pas le cas, on peut voir par exemple comment l'argent est apparu. »*

On fait remarquer que l'on pourrait traiter brièvement des constitutions. *« Oui, mais il faut bien décrire l'esprit de la constitution de Lycurge ainsi que, par exemple, la différence entre Athènes et Sparte. »*

On fait remarquer que les manuels d'histoire décrivent avec force détails l'organisation de la constitution. *« Les manuels traitent souvent la question avec ampleur et souvent de manière très fausse. Le romain ne connaissait aucune constitution; en revanche il savait par cœur non seulement la loi des douze tables, mais aussi un grand nombre de livres de droit. On obtient une représentation fausse du caractère romain si l'on ne montre pas aux enfants que le romain était un juriste, et qu'il en avait conscience. Les manuels l'exposent de manière ennuyeuse, mais il faut bien, en parlant des romains, éveiller l'idée que chacun d'eux était féru de droit et savait les lois sur le bout des doigts. On a enseigné chez eux les lois des douze tables comme on le fait chez nous pour la table de multiplication\* . » 25 septembre 1919*

7<sup>e</sup> classe: *« Il s'agira en 7<sup>e</sup> classe de faire bien comprendre à l'enfant quelle vie se développe pour la nouvelle humanité à partir du xv<sup>e</sup> siècle, et de décrire les conditions européennes etc. jusqu'au début du xvii<sup>e</sup> siècle. C'est la plus importante des époques; il faut lui accorder beaucoup de soin. Elle est plus importante même que la suivante\* . » première conférence sur le plan scolaire*

Thème parallèle de narration et de lecture: Récits sur les peuples originels (Voir p. 48)

8<sup>e</sup> classe: *« En 8<sup>e</sup> classe, on essaiera de présenter aux enfants l'histoire jusqu'à notre époque, mais en considérant l'élément culturel sous tous ses rapports. La plus grande partie de ce qui, de nos jours encore, fait la substance de l'histoire courante ne doit de toute manière être men-*



tionnée qu'en second lieu. Il est bien plus important que les enfants apprennent comment la machine à vapeur ou le métier à tisser ont révolutionné le monde, que d'apprendre trop tôt des curiosités telles que la falsification de la dépêche d'Ems ou autres. Ce que nous trouvons dans nos livres d'histoire est bien ce qu'il y a de moins important pour l'éducation des enfants. Même Charlemagne et autres personnalités historiques ne devraient, au fond, être traitées qu'en passant.

Je vous recommande de faire le plus possible pour rendre concrètes les notions de temps abstraites de l'histoire, comme je l'ai exposé hier [Quatorzième Entretien de séminaire]. Il est en effet nécessaire de faire tout ce qui est possible dans ce sens\*. » [première conférence sur le plan scolaire](#)

En complément des objectifs de la 8<sup>e</sup>, Steiner préconise encore ceci, le 23 mars 1921: «Je vous recommanderais de lire avec la 8<sup>e</sup> classe les premiers chapitres de la Guerre de trente ans de Schiller. Elle comprend des choses très formatrices; bien des éléments vont jusqu'à l'époque contemporaine. »

Thème parallèle de narration et de lecture: « Connaissance des peuples ».

Pour terminer les indications sur les classes primaires, veuillez encore noter un Conseil qui, il est vrai, concernait d'abord la situation au moment de l'inauguration de l'école à l'automne 1919, mais qui peut toujours, à des moments analogues, fournir une ligne de conduite:

« En histoire, il faudra commencer par le commencement dans presque toutes les classes. Limitez simplement l'enseignement selon les besoins. Par exemple, si dans une 8<sup>e</sup> classe vous êtes contraint de commencer par le commencement, prenez peu de matière, mais essayez tout de même de donner un tableau d'ensemble de l'évolution de l'humanité, simplement de manière plus brève. Ainsi, il faudrait déjà, en 8<sup>e</sup> classe, parcourir l'histoire universelle entière au sens où nous l'entendons\*. » [25 septembre 1919](#)

Les classes supérieures

Le passage aux classes supérieures nous réserve tout d'abord une surprise: le 22 septembre 1920, après l'ouverture de la première 9<sup>e</sup>, le professeur d'histoire rapporte comment il a essayé de satisfaire aux exigences du plan scolaire dans cette 8<sup>e</sup> si inégalement préparée, comment en la circonstance, il a pris comme base l'*Histoire de la civilisation en Angleterre* de Buckle et comment il a essayé de jeter quelque lumière sur notre époque. Steiner répond comme suit:

9<sup>e</sup> classe: « Je vous recommanderais de ne pas avancer davantage dans un premier temps, mais d'étudier une nouvelle fois tout ceci, en le métamorphosant à l'aide de la Science de l'esprit, en vous appuyant sur Histoire de la civilisation moderne de Lecky\*. » 22 septembre 1920

Les indications du 15 novembre de la même année, se rapportant expressément à la 9<sup>e</sup> classe, nous renseignent quant à l'interprétation qu'il faut donner à ces paroles :

9<sup>e</sup> classe (suite): « Il s'agirait de traiter l'histoire des XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup>, et XIX<sup>e</sup> siècles, au moins en 9<sup>e</sup>. Peut-être le faisiez-vous déjà. Cela manque en 9<sup>e</sup>. N'est-ce pas, pour ces siècles, il s'agirait d'aller droit au but: que les élèves parviennent à comprendre notre époque. Ils ont déjà quinze ans. Vous pouvez prendre les thèmes choisis par Grimm pour chaque siècle, le XIX<sup>e</sup> comme rencontre de l'histoire des peuples. Je pense aux thèmes pour les quatre derniers siècles, comme leitmotifs. On devrait en fait le faire dans les deux classes. Mais il vous faudra pouvoir le faire de manière différente: en racontant davantage en 8<sup>e</sup>, en entrant davantage dans les idées directrices des derniers siècles en 9<sup>e</sup>.

Il est nécessaire que vous travailliez de manière à pouvoir exposer les idées directrices aux enfants. Dans mes cycles de conférences, il y a beaucoup de données qui peuvent être élargies simplement en utilisant la littérature disponible. »

Le 24 avril 1923, on demande à quoi il faut attacher le plus d'importance, après que les enfants ont reçu, en 8<sup>e</sup>, un enseignement de l'histoire sous formes d'images et de biographies :

9<sup>e</sup> classe (suite): « L'idée que tous les élèves, aussi bien de 8<sup>e</sup> que de 9<sup>e</sup> devraient commencer par se faire de l'histoire, selon notre plan scolaire, c'est celle des motifs historiques internes, des grandes lignes. Qu'ils se rendent compte comment les XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles ont contribué à l'extension de l'horizon des hommes, en géographie, en astronomie, etc., et par quoi cette évolution se traduit dans l'histoire.

Ensuite, aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles, comment s'est faite la transformation d'anciennes corporations sociales en de nouvelles alliances formées d'états. Aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, les effets des Lumières sur la vie historique, et enfin, au XIX<sup>e</sup> siècle, l'interpénétration, le mélange des peuples et les conséquences qui en découlent. Les siècles nous donnent l'occasion de présenter les faits qui tombent sous ces points de vue.

Un mot quant à la préparation du professeur: il serait particulièrement bon que vous puissiez vous représenter quel livre sur l'histoire moderne nous aurions eu si l'Histoire de la guerre de trente ans de Schiller s'était poursuivie jusqu'à notre époque. Pour l'Europe, les résumés très courts qu'a donné Treitschke sont très bons. Dans son premier chapitre sur l'histoire alle-

mande, il fournit tous les éléments directeurs\*. » 24 avril 1923

Vient ensuite la 10<sup>e</sup>, dont l'objectif a lui aussi été donné deux fois, le 17 juin 1921 et le 24 avril 1923 :

10<sup>e</sup> classe: «*Nous arrivons maintenant à l'histoire en 10<sup>e</sup> classe. Il s'agit ici de pratiquer un enseignement rationnel et, par conséquent, de bien le préparer. Il faudrait remonter jusqu'aux époques historiques les plus reculées et mener l'enseignement, réparti comme suit, jusqu'à l'effondrement de la liberté de la Grèce: époque indienne dès l'origine, époque perse, époque égypto-chaldéenne, époque hellénique jusqu'à l'effondrement de la liberté de la Grèce, jusqu'à la bataille de Chéronée en 338.* » 17 juin 1921

Tel est le plan scolaire fixé au début de l'année scolaire 1921-1922. Deux ans plus tard, au début de l'année scolaire 1923-1924, Steiner, se basant sur le compte rendu du professeur d'histoire, exprime ce qui suit, se référant au fait que l'histoire de l'orient et la littérature du moyen haut allemand ont été traitées :

«*Cela devrait s'accorder. Même si vous détestez les documents [Le professeur en question a protesté assez vivement, dans une conférence, contre les documents historiques], il nous faut néanmoins partir de ce que l'on pourrait prendre comme base; il nous faudrait prendre comme base un récit historique ancien puis, selon notre propre conception, en faire un cours d'histoire. Ne pourriez-vous pas baser sur Heeren, par exemple? Nous pourrions évidemment nous aider tout aussi bien de Rotteck. Il est un peu vieillot et tendancieux.*

*Il serait bon, d'autre part, que nous puissions arriver à une concordance avec l'enseignement du style en histoire de l'art. Les jeunes gens peuvent recevoir énormément d'impressions durables si nous lisons avec eux certains chapitres des Vingt-quatre volumes d'histoire universelle de Johannes Müller. C'est un style historique presque digne de Tacite. Ces essais ont toujours été faits avec le souci d'un plan d'ensemble, ce qui doit être renouvelé dans notre sens.* » 24 avril 1923

Steiner fait également allusion au fait que le professeur auquel il fournit ces indications s'est trop attardé sur le fondement géologique des lieux historiques, et il dit :

10<sup>e</sup> classe (suite): «*Si vous vous attardez trop à la géologie, vous courez le risque de prendre la cave, de sauter le rez-de-chaussée et de vous occuper du premier étage, alors que nous devriez commencer justement par les motifs historiques qui découlent directement des bases géologiques, c'est-à-dire les migrations et la dépendance des hommes à l'égard du terrain où ils se trouvent. Cette matière est traitée dans l'une des conférences publiques de Stuttgart intitulée "Les peuples de la terre".*

*Toutefois vous ne pourrez en présenter le contenu aux élèves car il était destiné en premier lieu aux vieux stuttgartois éclairés. Pour les jeunes, il faudrait l'adapter.*

*Si vous commencez tout de suite la préparation il vous faut prendre des textes tels que ceux de Heeren, de Rotteck ou de Johannes Müller. Il n'est évidemment pas juste de transformer simplement l'histoire en histoire de la religion. Ce serait alors du domaine du professeur de religion\*... » 24 avril 1923*

Sur une nouvelle question du professeur, lui demandant quel devrait être le point de départ de cet enseignement, Steiner répond le même jour, complétant ainsi les indications précédentes: *« Vous l'avez caractérisé vous-même. Vous voulez prendre comme point de départ la dépendance des hommes à l'égard de la terre, les climats, les zones climatiques, les formations terrestres, et en faire la base de l'histoire. Vous voulez démontrer la dépendance des hommes vis-à-vis de la montagne, de la plaine, mais sous le rapport historique, non pas géographique, de manière à traiter un peuple défini à une époque définie. Il est important de s'attacher à ce que les choses soient exactes. »*

Pour la 11<sup>e</sup>, Steiner attache beaucoup d'importance à l'harmonie entre l'enseignement de la langue maternelle et celui de l'histoire, ce que nous pouvons constater dans tous les exposés reproduits ici. Il donne comme tâche principale à l'histoire de la littérature *Perceval* et *Le Pauvre Henri*. La partie esthétique, qui doit être traitée en même temps est attribuée à l'histoire de l'art. À l'histoire, il donne comme tâche l'arrière-plan historique, dont la description doit naturellement précéder l'étude littéraire de l'époque correspondante. Lors de l'ouverture de la première 11<sup>e</sup>, le 21 juin 1922, enchaînant sur une discussion de l'enseignement de l'allemand, il fait l'exposé suivant, qui doit être considéré comme un plan scolaire :

11<sup>e</sup> classe: *« Il est bon ensuite de traiter en même temps l'aspect historique de la même époque, tout en tirant les conclusions pour le présent, ce que nous pouvons faire aisément avec les élèves de cet âge. On leur montrera quelles figures de l'histoire ressemblent à celles de notre époque, et, particulièrement, lesquelles ne leur ressemblent pas, mais devraient leur ressembler.*

*Introduire de cette manière une sorte de jugement dans l'affaire. Il faut bien veiller à montrer aux élèves que tout le XIX<sup>e</sup> siècle se base dans sa structure sur les siècles précédents\*.* » 21 juin 1922

Ce double but historique et littéraire n'est pas compris tout de suite par les professeurs, et un an après, Steiner répond dans les termes suivants à une question portant sur l'al-

allemand (langue maternelle) et l'histoire dans la nouvelle 11<sup>e</sup>:

11<sup>e</sup> classe (suite): *« Il y a eu maintenant une vue d'ensemble de la littérature. De toute façon, vous ne pouvez pas tout laisser à la 12<sup>e</sup>. Pourquoi ne continuez-vous pas ? Pour ce qu'il y a de littérature, quelques paragraphes suffiront. Mais de toute manière on a prévu de reprendre où l'on avait interrompu en histoire. Pour l'époque où il n'y a pas à faire intervenir d'histoire spirituelle..., il faut essayer de faire la transition historiquement. La 10<sup>e</sup> s'achève sur la bataille de Chéronée. En 11<sup>e</sup>, il faut enseigner l'histoire du Moyen-Âge.*

*En tout cas vous ne parviendrez pas à faire acquérir aux élèves la compréhension de Perceval si vous ne donnez pas de vision d'ensemble historique... Au fond, le tableau historique aurait dû précéder. Vous avez parlé aujourd'hui de Frédéric Barberousse. Vous parlez bien de l'histoire du Moyen-Âge. Le plan scolaire indique même qu'il faut traiter ces questions d'histoire littéraire en rapport avec le tableau historique. [Ceci se réfère aux indications du 21 juin 1922 sur l'histoire en 11<sup>e</sup>] Il y a aussi des thèmes littéraires qui renvoient aux scènes historiques, par exemple la Chanson d'Alexandre du prêtre Lamprecht ou la guerre de Troie. Beaucoup de sujets historiques sont traités dans la période\* .» 3 juillet 1923*

Les deux exposés de 1922 et 1923 constituent ensemble le plan scolaire de la 11<sup>e</sup> classe. Les indications pour l'allemand en font partie.

L'objectif de l'histoire en 12<sup>e</sup> doit être rattaché aux propos du 25 avril 1923, qui précédaient déjà l'étude du plan scolaire pour l'allemand et l'histoire de l'art. On les trouvera à nouveau au chapitre « Géographie ». Le même jour, Steiner donne le plan scolaire de l'histoire pour la nouvelle 12<sup>e</sup>:

12<sup>e</sup> classe: *« Je vous ai dit cela pour que vous sachiez comment, dans l'esprit du principe de l'école Waldorf, il faudrait concevoir l'enseignement, quand on a affaire à des jeunes gens de dix-huit ans. Les jeunes gens de dix-huit ans devraient être amenés à saisir déjà d'une manière vivante les époques de l'histoire sous l'angle du "rajeunissement de l'humanité". Cela aurait une influence considérable sur l'humanité.*

*À l'époque la plus reculée, les hommes ressentaient l'évolution de l'âme jusqu'à l'âge de soixante ans. Lorsque s'accomplit le mystère du Golgotha, "l'âge de l'humanité" fut atteint juste à trente-trois ans, alors qu'aujourd'hui nous n'atteignons au fond que vingt-sept ans. C'est un trait général. Il faudrait qu'il soit compréhensible avant l'entrée à l'université. Cela devrait entrer dans la culture générale. Cela aurait un effet extrêmement bienfaisant sur la constitution animique\* .» 25 avril 1923*

Ces paroles sont prononcées en prenant en compte la nécessité de préparer une 12<sup>e</sup> en

un an à l'examen du baccalauréat, ce qui explique la forme de vœu : « *Cela devrait entrer dans la culture générale.* » Les tâches réelles de cette 12<sup>e</sup> particulière de 1923-1924, Steiner les expose un mois plus tard en répondant à la demande d'un livre d'histoire. Mais ce qui est dit alors sur la méthode a une signification beaucoup plus globale et pourrait tout aussi bien figurer dans la partie générale de cet ouvrage. Cela fait toujours partie des buts encore non atteints de l'école Waldorf : « *En dernière classe l'histoire se trouve être, le plus souvent, une sorte de répétition. C'est aussi le cas chez nous. Ne serait-il pas possible que les enfants apprennent le contenu du cours par des notes, ce qui rendrait un manuel superflu ? Voyez-vous, il est extrêmement important que nous pratiquions, de la manière la plus rationnelle possible, cette manière de répertorier précisément ce qu'il faut retenir. Je me rappelle toujours avec grande joie qu'à travers toutes les classes, nous ne possédions jamais de livre de géométrie, mais que l'essentiel avait toujours été résumé sous dictée. Un tel livre écrit par soi-même contribue d'emblée énormément à ce que l'on retienne vraiment tout ce qu'on y a noté.*

*Il est évident que si les enfants doivent apprendre d'abord tout ce dont ils ont besoin [et qui devra ensuite figurer dans le livre], on ne peut pas faire cela. Si l'on faisait utilement les choses, il serait possible d'établir des extraits à retenir de la matière enseignée. Cinquante à soixante pages peuvent contenir ce qui est à savoir en histoire pour les examens. Il est clair que même un spécialiste de l'histoire n'a pas en mémoire, disponible à tout instant, le contenu de Ploetz. Confier un tel livre à des enfants n'est qu'une illusion. Ce ne sont que des titres, alors que l'on pourrait condenser la matière en cinquante à soixante pages. Le désir d'avoir de tels livres dans toutes les branches pourrait naître ; il faudrait y renoncer\*.* » 25 mai 1923

Ces phrases sur la réalisation d'un livre utilisable en histoire en 12<sup>e</sup> (imprimé ou dicté, nous laissons ici cette question de côté ; il faut d'abord qu'il soit là) veulent montrer ce qui est au fond à entreprendre pour l'objectif de cette classe, la révision résumée de toute l'histoire, les cinquante à soixante pages. Il n'est pas question, vu la situation particulière, des points de vue propres à la matière à adopter pour composer ces cinquante à soixante pages.

Un an plus tard, lors de la mise en place d'une véritable 12<sup>e</sup>, ce manque est compensé lorsque cette classe reçoit son plan scolaire : « *N'est-ce pas, vous avez tout étudié.* [Toutes les époques historiques ont de fait été traitées, une fois du point de vue biographique et en image, et l'autre fois selon les motifs historiques.] *Eh bien, il s'agirait maintenant, en 12<sup>e</sup>, de donner une vue d'ensemble de l'histoire tout entière. Vous savez que je mentionne dans ma pédagogie qu'à l'âge de 12 ans on conçoit les rapports de cause à effet. Donc l'enseignement des causalités continuerait [dans le sens de la seconde étude de la matière, selon les*

impulsions historiques]. Il faut introduire de la vie, individualiser » [Cela indique que dans ce condensé de la matière en 12<sup>e</sup>, l'étude devrait être élevée à un troisième niveau. Comment le faire, on devrait l'apprendre par la suite.]

« En 12<sup>e</sup>, il s'agirait de faire descendre l'enseignement un peu sous la surface, d'essayer d'expliquer l'aspect interne de l'histoire. Nous montrerons par tout le tableau de l'histoire en résumé comment nous retrouvons Antiquité, Moyen-Âge et Temps modernes dans l'histoire grecque, de telle sorte que l'époque la plus ancienne, celle d'Homère, représente l'Antiquité, l'époque des grands tragiques le Moyen-Âge, et l'époque de Platon et d'Aristote les Temps modernes. De même pour l'histoire romaine. Enseigner l'histoire en montrant que pour des peuples précis ou des domaines de civilisation précis, les époques se répartissent ainsi. Montrer ce qu'est en soi un Moyen-Âge, des Temps modernes. Montrer Antiquité, Moyen-Âge et Temps modernes dans chaque civilisation. Ce par quoi nous commençons le Moyen-Âge est Antiquité au même titre que la mythologie pour l'époque grecque. Puis viendraient des civilisations interrompues, des civilisation incomplètes, comme la civilisation américaine, qui n'a pas de début, la civilisation chinoise qui n'a pas de fin, qui se fige et reste Antiquité. Spengler en avait déjà remarqué quelque chose. Il faut partir du point de vue qu'il ne s'agit pas d'un schéma des événements historiques, mais de cercles concentriques qui ont un début, un milieu et une fin\* . »

29 avril 1924

Le lendemain de ces considérations sur les trois périodes dans l'évolution de toute culture, il est encore un fois question de l'organisation de l'histoire en 12<sup>e</sup> (30 avril 1924). À une exception près, tous les élèves ont renoncé à se présenter au baccalauréat à l'issue de cette 12<sup>e</sup> qui venait de commencer. On peut donc ouvrir une 12<sup>e</sup> pure. Steiner donne alors des indications et dit ceci pour l'histoire :

« Venons-en à l'histoire. Là aussi, une vue d'ensemble de toute la vie historique, en commençant par l'histoire orientale et en passant par l'hellénisme pour arriver au développement du christianisme moderne. Nous pourrons alors y introduire des choses qui ont une véritable spiritualité interne – bien entendu sans enseigner une dogmatique anthroposophique. Par exemple, j'ai enseigné un jour dans un cours pour les ouvriers comment les sept rois de Rome correspondaient tout à fait aux sept principes de l'homme, ce qui est bien le cas. Naturellement, nous ne pourrons pas dire carrément que Romulus est le corps physique, etc. Mais l'histoire des rois de Tite Live est organisée de sorte qu'elle nous présente Tarquin l'ancien, le cinquième, qui est un intellectuel par excellence, comme la personnification du Je, du principe de Je... une nouvelle caractéristique s'y joint, comme dans l'esprit lui-même : l'élément étrusque, et le dernier, Tarquin le superbe, doit être considéré comme le but le plus élevé qui doive être atteint, descendu au plus bas ; il est en effet normal chez le peuple romain qu'il

*descende dans les profondeurs de la terre.*

*De même, le développement de l'histoire de l'orient est très beau: dans l'histoire de l'Inde, nous avons une configuration du corps physique, dans l'histoire de la Perse du corps éthérique, dans l'histoire de la Chaldée égyptienne du corps astral. Naturellement nous ne pourrions pas enseigner sous cette forme, mais en montrant comment les hommes vivant dans l'astral possèdent la science des étoiles, – comment les Juifs ont leur principe du Je dans le principe de Yahvé, et comment les Grecs ont pour la première fois une véritable conception de la nature. Les éléments qui précèdent se retrouvent au complet dans l'homme. Nous pouvons donner une vue d'ensemble qui vaut déjà quelque chose. Eh bien, les faits historiques s'ordonnent parfaitement\*.* » [30 avril 1924](#)

On trouvera à la page suivante un tableau récapitulatif des objectifs en histoire.

Vue d'ensemble de l'enseignement de l'histoire selon Rudolf Steiner

Première étape: biographies et épisodes

4<sup>e</sup> classe: Passage de la leçon de choses des classes inférieures à l'histoire, par l'histoire locale.

5<sup>e</sup> classe: Premiers concepts historiques; les civilisations des peuples de l'Orient et des Grecs.

6<sup>e</sup> classe: Les Grecs et les Romains et les conséquences de leur histoire jusqu'au début du xv<sup>e</sup> siècle.

7<sup>e</sup> classe: Du xv<sup>e</sup> siècle au début du xvii<sup>e</sup> — période la plus importante.

8<sup>e</sup> classe: Du xvii<sup>e</sup> siècle à nos jours par des épisodes et des biographies.

Deuxième étape: d'après des motifs historiques.

9<sup>e</sup> classe: Répéter l'époque contemporaine d'après les motifs internes historiques à partir du xv<sup>e</sup> siècle.

10<sup>e</sup> classe: Des temps les plus anciens jusqu'à la décadence de la liberté hellénique en 338 av. J.-C.

11<sup>e</sup> classe: Le Moyen-âge (en se référant particulièrement à Perceval et au Pauvre Henri).

Troisième étape: Vue d'ensemble (spiritualité interne).



12<sup>e</sup> classe: Vue d'ensemble de l'histoire d'après les contenus à retenir. – Développement périodique des civilisations. Structure interne du développement général de l'histoire.

## 8. Géographie

De la 4 <sup>e</sup> à la 6 <sup>e</sup> classe	4 semaines de cours principal
De la 7 <sup>e</sup> à la 12 <sup>e</sup> classe	3 semaines

Dans la première des *Conférences sur la pédagogie populaire*, après avoir parlé de l'éducation de la volonté, Steiner dit ceci : « *Il faudra procéder d'une manière rationnelle en particulier dans ce domaine. Nous créerons dans l'enseignement des relations auxquelles personne ne pense encore aujourd'hui, par exemple entre le dessin et la géographie. D'une part il serait d'une importance extrême pour les hommes en devenir de recevoir un enseignement du dessin véritablement sensé, mais aussi d'être amenés, par exemple à dessiner le globe terrestre sous les angles les plus divers, à dessiner l'organisation des montagnes et des fleuves, puis des éléments d'astronomie, le système planétaire etc. Bien entendu, il faudra placer cela aux âges justes, ne pas commencer à sept ans; mais, avant quatorze-quinze ans, c'est non seulement possible, mais extrêmement profitable pour l'homme en devenir; il convient de le faire de la bonne manière, peut-être à partir de douze ans.* »

Dans les cycles pédagogiques de Stuttgart, la géographie est mentionnée pour la première fois lors du huitième *Entretien de séminaire* : « *Si l'on donnait à la géographie une réelle clarté, on montrerait notamment à l'aide de représentations graphiques les pays, la répartition de la végétation dans les pays, la répartition des produits du sol dans les pays; cette manière de faire rend l'enseignement réellement clair. On remarquera alors qu'il ne sera pas facile de trouver chez les élèves un manque d'intérêt généralisé. Si l'on fait l'expérience d'essayer précisément avec la géographie de décrire d'abord le pays, de le dessiner, de le faire dessiner au tableau, d'y inclure les fleuves, les montagnes, la répartition de la végétation, des forêts, des prairies et de lire ensuite des descriptions de voyageurs, on verra alors que l'on trouve peu d'élèves peu doués pour la géographie. Oui, on peut utiliser cette dernière pour donner aux enfants de la vivacité, pour développer d'autres facultés. On remarquera à juste titre lorsqu'on veut rendre la géographie intéressante, comment d'autres facultés se réveillent chez les élèves.* »

La géographie est ensuite mentionnée dans la dixième conférence de *Méthode et pratique* : dans un bref survol du plan scolaire, il y est dit qu'il faut traiter le règne minéral autour des douze ans « *en restant sans cesse en relation avec la physique* », avec également

la possibilité de passer à l'histoire; puis on lit ceci: «*Nous ferons à travers tout cela de la géographie en l'appuyant toujours sur l'histoire naturelle, à laquelle nous adjoindrons des notions de physique, et sur la géométrie en dessinant des cartes. Ce qui signifie que nous montrerons comment se sont formées les caractéristiques des différents peuples. Voilà ce que nous enseignerons tout au long de ces deux périodes de l'enfance.*»

Ceci confère à la géographie sa position particulière dans le plan scolaire; comme les mathématiques, elle accompagne les autres matières en se transformant et en s'intensifiant sans cesse, portée et éclairée par elles, les aidant elle-même à aller de l'avant.

La onzième conférence de *Méthode et pratique* donne une présentation détaillée de la méthode et des principes de la géographie; avant d'aborder les détails de cet enseignement, tout professeur devrait s'y reporter. Elle contient, sous une forme très ramassée, la structure de cet enseignement pendant toutes les classes primaires: on y montre comment passer en 4<sup>e</sup> de la leçon de choses des premières classes à la géographie en «*transformant la région connue en une carte*». L'explication est très concrète, et dépouillée, et va jusqu'aux signes à employer en cartographie pour en arriver enfin à l'étude, à l'aide de la carte, des rapports entre la «*configuration naturelle*» et les «*conditions d'existences de l'homme*». L'étude des moyens de transport termine cette description de l'image élémentaire de la vie dans notre entourage immédiat.

Cet ensemble, qui contient ce que l'on nomme selon l'enseignement de Steiner la vie économique locale est étendu en 5<sup>e</sup> classe à une plus grande partie de la terre pour s'élargir en 6<sup>e</sup> à la terre tout entière. Par ailleurs, les 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> classes apprennent à combiner l'étude géographique des différentes régions de la terre avec l'étude de leur développement historique; et à inclure dans les considérations les «*conditions de la vie de l'esprit*», les conditions de caractère des hommes. On poursuivra ainsi cette études des différents régions terrestres jusqu'à la fin de l'école primaire.

La signification concrète de «*conditions de la vie de l'esprit*» nous est donnée dans le passage où Steiner conseille, par exemple lors de l'étude du Japon, de vraiment faire essayer aux enfants la peinture telle que la pratiquent les Japonais, etc... Les phrases suivantes, prononcées vers la fin de cette conférence, nous donnent des indications particulièrement précises quant à l'organisation des leçons de géographie jusqu'à la fin de l'école primaire:

«*En géographie nous décrirons d'abord aux enfants de neuf à douze ans les conditions économiques et extérieures. Puis nous les mènerons plus loin, vers la compréhension des conditions culturelles, des conditions de la vie de l'esprit des différents peuples. Et là nous*

*effleurerons seulement la question des conditions juridiques en n'abordant que les notions les plus primitives et en gardant le reste pour plus tard... Les enfants ne peuvent en effet comprendre pleinement les questions juridiques\*.* » [Méthode et pratique, onzième conférence](#)

Pour les années de scolarité obligatoire, Steiner indique comme objectif de l'enseignement, en commençant par la situation locale et en terminant par le tableau complet de la terre, l'étude de la condition des hommes dans les différentes régions terrestres, condition dont les composantes sont la vie économique, la vie de l'esprit et enfin, mais effleurée seulement, la vie juridique. Cette répartition est celle donnée dans son livre *Fondements de l'organisme social*.

Nous avons atteint par là un point de vue à partir duquel nous voyons clairement la signification des trois objectifs de l'histoire :

1. *« Dans une organisation sociale saine, le système économique est constitué entièrement et uniquement par tout cet ensemble cohérent de processus divers, qui débute avec ce qui relie l'être humain à la nature, et se poursuit dans les opérations nécessaires à la transformation des produits de la nature en produits de consommation. »*

2. *« Comme seconde partie de l'organisme social, il faut considérer le Droit public, la vie politique proprement dite. Elle comprend ce qu'au sens des anciennes institutions on pourrait désigner comme la vie même de l'État. »*

3. *« Comme troisième membre, qui doit se placer d'une façon tout aussi indépendante à côté des deux autres, on doit considérer dans l'organisme social ce qui concerne la vie de l'esprit. Pour s'exprimer clairement, et puisque l'expression culture spirituelle (et tout ce qui s'y rapporte) n'est peut-être pas du tout précise, on pourrait dire que ce troisième membre doit entrer dans l'organisme social sur la base des dons naturels, tant spirituels que physiques, de chaque individu humain\*.* » [Fondements de l'organisme social](#)

Il semble superflu de rappeler ici que, bien entendu, il ne s'agit pas d'enseigner aux enfants la « tri-articulation de l'organisme social » ; nous le disons en passant pour éviter tout malentendu. La véritable tâche à laquelle le professeur devrait se préparer par l'étude des *Fondements* est plutôt d'ouvrir les yeux des enfants, de façon appropriée, sur le fait que ces trois domaines de la coexistence entre les hommes s'étendent sur tous les continents, qu'ils obéissent à leurs propres lois et qu'ils ont leur propre développement. C'est

à cela que devrait aspirer le professeur de géographie. Alors la terre pourra lui apparaître, ainsi qu'à ses élèves, comme un grand tableau reflétant par d'innombrables nuances les possibilités de coexistence des hommes.

Nous remarquerons que Steiner indique le même ordre de travail dans les deux passages où il parle du dessin de cartes géographiques ; dans le huitième *Entretien de séminaire* il fait dessiner, comme mentionné plus haut « *les fleuves, les massifs montagneux, la répartition de la végétation, de la forêt et des prairies* », et dans la onzième conférence de *Méthode et pratique*, il dit ceci : « *Nous dessinons véritablement sur la carte le système fluvial et le réseau de rivières de la région environnante, et graduellement notre vision de cette région se transforme en cette carte. Et nous dessinons sur cette carte le système montagneux.* »

On peut poser cette question : pourquoi observe-t-on précisément cet ordre ? Dans le second des passages cités, cet ordre est apparemment suivi avec une intention évidente ; dans le premier, il se peut qu'il soit l'effet du hasard ; il existe aussi un passage où l'ordre inverse est observé – à vrai dire sans insistance particulière ; mais le passage de la onzième conférence de *Méthode et pratique* ne peut être écarté comme résultant du hasard. En réalité, on ne peut séparer l'un de l'autre le système fluvial et le système montagneux ; en cette matière on peut considérer la structure montagneuse comme étant en grand la cause et en petit l'effet du système fluvial. En réalisant la carte, on pourrait se demander si les montagnes, étant en grand la cause, ne devraient pas être dessinées tout d'abord, et les fleuves seulement ensuite. On aurait alors une étude qui se rattacherait au déroulement véritable des événements. Mais il faudrait alors prendre pour point de départ quelque chose qui serait totalement indéterminé, un terrain primitif complètement insaisissable et purement hypothétique ; il faudrait se représenter auparavant les mouvements de l'écorce terrestre qui ont donné naissance au plissement et qui resteraient nécessairement à l'état de théorie, – bref, toutes ces choses vers lesquelles tend la géographie, en tant que science, il faudrait les placer pour les enfants, au commencement. – En revanche, si l'on place le système des fleuves et des rivières au commencement du dessin, on conduit l'enfant à la compréhension d'un présent immédiat, dont on peut faire l'expérience directe, et l'on obtient une première division du domaine terrestre en paysages séparés, concrets, avec leur plastique. Les élévations de terrain, les vallées, les crêtes, les lignes de partage des eaux, les cols, toutes les formes sont perceptibles quand le réseau des cours d'eau est en place. Pas à pas, en partant de ce réseau, on peut lire les particularités géographiques et donner les concepts géographiques. Le relief montagneux est déjà presque

achevé quand on a les cours d'eau. Toutes les singularités elles-mêmes deviennent transparentes, telles que divisions en deux bras, écoulements, infiltrations. Et l'ordre de succession fleuve-montagne correspond aussi aux instructions que donne Steiner pour traiter les couches terrestres, lorsqu'il propose de partir des couches supérieures. (25 septembre 1919)

Les phrases suivantes, contenues dans la troisième conférence du cycle de Stuttgart en 1921, donné lors de l'ouverture de la première 10<sup>e</sup>, représentent un complément significatif aux considérations de *Méthode et pratique*: « *Maintenant, pensez à ce que je vous ai dessiné là, au tableau, avec ce petit bonhomme. Cet homme qui tire des conclusions, cet homme qui par conséquent est en pleine action, si nous voyons comment il se tient debout au sein de l'univers, sans laisser sa tête s'isoler de l'univers, si nous nous représentons cet homme, il est impossible de l'imaginer sans espace. L'espace fait partie de cet homme. Celui-ci est un membre du monde spatial, pour autant qu'il est un homme jambes-et-pieds. Et quand nous considérons tout cela dans l'espace, alors faire de la géographie avec l'enfant, c'est en quelque sorte pour notre corps astral, se mettre debout. En bas, le corps astral devient réellement plus fort et plus dense. Nous travaillons sur le monde spatial, et ce faisant, nous densifions vers le sol l'élément psychique-spirituel de l'homme. En d'autres termes: nous amenons l'être humain à un certain affermissement, du fait même que nous enseignons la géographie d'une façon évocatrice, que nous l'enseignons en faisant toujours prendre conscience que le Niagara n'est pas à côté de l'Elbe, en faisant toujours sentir combien il y a d'espace entre l'Elbe et le Niagara.* »

Fait aussi partie de cet exposé la discussion du 26 mai 1921 suivant la plainte d'un professeur trouvant que ses élèves ont une mauvaise mémoire: « *Les enfants se souviennent des Pyramides et des Obélisques. Vous devez vous demander si vous avez vraiment tout fait en détail pour donner à tous les enfants une image de la véritable situation de l'Égypte, de telle sorte que les enfants n'aient pas de lacune dans leur représentation lorsqu'elle doit se tourner vers l'Égypte. Lorsqu'on se contente d'isoler l'Égypte sans donner à l'enfant une représentation de la manière d'y aller en partant d'ici, sans qu'il ait une image plastique, il peut très facilement arriver que la mémoire défaille. Peut-être faut-il faire attention à accomplir tout ce qui est nécessaire pour que les enfants aient une représentation sans faille de la localisation de l'Égypte par rapport à l'endroit où ils se trouvent. L'enfant saura quelque chose des Pyramides et des Obélisques, mais il ne sait pas qu'ils sont en Égypte. Il faut vraiment se demander si tout ce qui conduit à une représentation complète a réellement été fait. Faites-vous dessiner la seule Afrique aux enfants? Peut-être devrait-on toujours faire dessiner, outre la carte particulière, une carte de l'Europe, par exemple, pour donner la vue d'ensemble et relier les* »

*choses... Peut-être faut-il chercher les villes par lesquelles on passe pour aller d'ici en Égypte. Ce genre de fautes de mémoire provient de lacunes quelconques dans l'acquisition des représentations en général. Si les enfants parviennent à des représentations complètes, il ne fait aucun doute que leur mémoire sera alors meilleure.»*

Veillez vous en référer au texte original pour ce qui a encore été dit quant au développement de représentations concrètes en géographie, mais aussi en histoire, à la suite des propos reproduits ci-dessus.

Le professeur de géographie devrait s'imprégner profondément de ce rapport entre la pratique de l'enseignement géographique et la consolidation intérieure de l'être humain dans sa prise de conscience de l'espace terrestre, afin que pour lui ce rapport ne soit pas seulement une idée, mais qu'il l'inclue dans la conscience de sa propre existence comme une expérience nécessaire, autrement dit qu'il se sente autant lié à l'espace que son esprit l'est au corps. Alors il se rendra compte aussi de l'importance de ce que Steiner ajoute aux propos, déjà cités ci-dessus, du cycle de Stuttgart en 1921 : *« Si nous pratiquons ici un enseignement vraiment évocateur, nous introduisons l'être humain dans l'espace ; nous développons chez lui en particulier ce qui éveille son intérêt pour le monde, et les effets s'en feront sentir de multiples façons. Un être humain avec qui nous étudions la géographie d'une manière intelligente témoigne plus d'amour à son voisin qu'un autre qui n'apprend pas le voisinage dans l'espace. Il apprend à vivre en bon voisinage avec les autres hommes, il tient compte des autres. Ces choses ont des répercussions sur la formation morale, et le recul de la géographie ne signifie rien d'autre qu'une aversion contre l'amour du prochain, lequel à notre époque devrait prendre toujours plus de recul. On ne remarque pas ces rapports, et pourtant ils existent. Les phénomènes qui jalonnent la vie d'une civilisation sont toujours l'effet d'une certaine raison ou déraison subconsciente\*.»* [Stuttgart 1921, troisième conférence](#)

Dans le cycle de Bâle en 1920, après avoir largement parlé de l'histoire et de sa préparation convenable par la physique, Steiner s'exprime comme suit sur la relation à établir entre la géographie et l'histoire (selon les propos de la dixième conférence de *Méthode et Pratique*) : *« Mais en pratiquant la botanique comme je l'ai décrit, on a aussi préparé les enfants à la vie de la terre. Puis on peut également, à cet âge, passer à la géographie.*

*Cette géographie devrait pouvoir s'organiser en se basant sur toutes sortes de descriptions de régions, données sous la forme narrative ; on peut aussi décrire des régions lointaines, comme par exemple des parties de l'Amérique ou de l'Afrique. Par là, de même que par l'histoire naturelle déjà enseignée auparavant (on y a exposé, par exemple, le rapport qui existe*

entre le règne végétal et la terre toute entière) on prépare l'enfant à comprendre vers 12 ans la géographie proprement dite.

Quant à cette géographie, ce qu'il importe maintenant de montrer, c'est la dépendance qui existe entre d'une part la terre, le climat, tout ce que la terre produit dans les lieux les plus divers en fait de formes et de structures conformes à leurs lois propres, et d'autre part les événements que l'on expose en histoire. Après avoir donné une notion des rapports entre la mer et la terre, des conditions climatiques dans l'ancienne Grèce, on peut revenir aux symptômes intéressant l'évolution intérieure de l'humanité que l'on a développés au sujet du caractère de l'hellénisme.

On peut alors trouver une relation étroite entre le tableau géographique que l'on donne de la terre et le devenir historique; en réalité, on devrait toujours faire se recouper les descriptions des régions terrestres et les descriptions que l'on donne du devenir historique. En géographie on ne devrait pas, au fond traiter l'Amérique avant d'avoir traité en histoire la découverte de l'Amérique.

Il est nécessaire de tenir compte, dans une certaine mesure, du fait qu'au cours de l'évolution historique l'horizon de l'homme s'est élargi, et qu'on ne doit pas hausser trop exagérément, pourrais-je dire, la sensibilité humaine à un absolu\*. » Bâle 1920, douzième conférence

Un élément qui ne doit pas faire défaut quand il s'agit de construire une conscience concrète de l'espace s'ajoute à présent à ces considérations sur le rapport entre la géographie et l'histoire: le développement de la notion de l'espace cosmique: « Aussi n'est-il pas non plus bon, dans ce qu'on appelle la géographie mathématique, de se baser dès l'abord sur un point de vue dogmatique et de partir d'un dessin du système planétaire selon Copernic ou selon Kepler; ce qui est de circonstance, en revanche, c'est d'exposer tout de même aux enfants, tout au moins par allusions, la manière selon laquelle les hommes en sont venus à élaborer tel ou tel système. Par là les enfants n'acquièrent pas de notions qui auraient à leurs yeux plus d'importance qu'elles ne devraient en avoir d'après leur rôle dans l'évolution de l'humanité...

Il est absolument nécessaire de donner aux enfants tout au moins une notion du procédé qui permet de s'assurer de la position des astres au firmament, et de tirer d'une conclusion du rapprochement de ces diverses positions, conclusion qui, seule constitue en fait le système cosmique, afin qu'ils ne croient pas, par exemple, que les hommes sont parvenus à élaborer un tel système planétaire parce que quelqu'un, un beau jour, s'est assis sur une chaise en dehors de notre univers et a pu, de là, contempler ce système planétaire.

Comment un enfant, devant qui on dessine au tableau le système de Copernic, qu'on lui présente comme un fait acquis, peut-il donc se représenter la voie grâce à laquelle l'humanité



est parvenue à le découvrir ?

*Il faut que l'enfant ait une représentation vivante de la formation de ces systèmes, sinon il aura sa vie durant des notions confuses, qu'il considérera cependant comme quelque chose d'extrêmement certain. C'est cela qui crée une foi fausse en l'autorité – et non pas le fait de compter sur le véritable sentiment de l'autorité chez l'enfant de sept à quatorze-quinze ans\*.*

» Bâle 1920, douzième conférence

Dans les *Conseils* se trouve une remarque qui, elle aussi, se rapporte à l'astronomie en 8<sup>e</sup>: « *Quand il s'agit de provoquer le juste sentiment, nous y parviendrons donc en fournissant avant tout une image vraie du ciel, mais en essayant (comme vous l'avez fait dans les classes précédentes) d'arriver à donner une image qui persiste dans la mémoire. Les enfants acquerrons bien un certain respect si nous les plaçons de temps en temps devant le ciel étoilé et prononçons les paroles nécessaires. Il est plus difficile d'obtenir le respect des cartes de géographie, que celui du ciel étoilé. Les cartes tuent le respect\*.* » 22 juin 1922

Les indications du cycle d'Ilkley peuvent également être mentionnées, parce qu'elles illustrent d'un autre point de vue la structure de l'enseignement d'astronomie. Elles succèdent à une étude sur la botanique: « *Initier l'enfant d'une façon vivante à la croissance des plantes, c'est charger la botanique, la science des plantes, de développer en lui la vision du visage de la terre. Le visage de la terre n'est pas le même là où l'on trouve des plantes jaunes à la végétation luxuriante et là où l'on trouve des plantes rabougries; en partant de la botanique on trouve la transition menant vers quelque chose d'autre, qui devient extrêmement significatif pour le développement de l'enfant, quand on le fait dériver précisément de la botanique: la géographie. Apprendre aux enfants le visage de la terre doit consister à faire ressortir la façon dont la terre donne naissance aux plantes en un lieu déterminé de sa surface. De cette manière nous développerons chez l'enfant une intelligence vivante au lieu d'une intelligence morte\*.* » Ilkley 1923, neuvième conférence

Les *Conférences sur le plan scolaire* de 1919 donnent pour les classes primaires les indications qui suivent. Elles sont en accord total avec les autres passages reproduits:

4<sup>e</sup> classe: « *Nous commencerons d'abord, comme je vous l'ai indiqué, par la géographie des régions les plus rapprochées.* »

Ceci se réfère en premier lieu à la onzième conférence de *Méthode et Pratique* et aux *Conférences sur le plan scolaire*.

5<sup>e</sup> classe: «*Parallèlement [il était auparavant question de l'histoire] nous commencerons en géographie à apprendre aux élèves, comme je vous l'ai montré, les différents types de sol et ce qui s'y rapporte du point de vue économique, pour une partie de la terre, celle qui leur est la plus proche*». » [première Conférence sur le plan scolaire](#)

6<sup>e</sup> classe: «*En géographie nous continuerons ce qui a été fait en 5<sup>e</sup>, en considérant d'autres parties de la terre, et nous essayerons de faire la transition des conditions climatiques aux conditions célestes, dont quelques exemples ont été présentés ici hier*». » [deuxième Conférence sur le plan scolaire](#)

Complément: le plan scolaire des sciences naturelles contient, à la 6<sup>e</sup> classe, cette indication: «*... On passera à l'étude des minéraux. Cependant l'étude des minéraux doit absolument se faire en relation directe avec la géographie*». »

Les conditions climatiques caractérisent les différentes régions de la terre, les conditions célestes les différencient et dépendent elles-mêmes de la situation d'une région déterminée sur la terre; elles sont finalement la conclusion même de la conscience que nous avons de l'espace. C'est par là que nous en viendrons à l'étude du globe terrestre tout entier.

7<sup>e</sup> classe: «*Ensuite nous essaierons de poursuivre en géographie l'étude des conditions célestes et de commencer par les considérations sur les conditions de la culture spirituelle des habitants de la terre, toujours en relation avec ce à quoi nous sommes parvenus avec les enfants, dans les questions concernant les conditions culturelles à base matérielle, notamment les conditions économiques, traitées au cours de ces deux premières années de géographie*». » [deuxième Conférence sur le plan scolaire](#)

Ceci met un point final aux indications contenues dans les conférences sur le plan scolaire et qui concernent expressément la géographie comme matière spéciale. La seconde de ces conférences contient toutefois une autre remarque se rapportant également à ce sujet et qui fait donc partie des indications concernant la 7<sup>e</sup>.

7<sup>e</sup> classe (suite): «*Essayons, à l'aide des notions acquises en physique et en chimie, d'obtenir une vision d'ensemble de la situation économique, c'est-à-dire de telle ou telle entreprise, des moyens de transport, tout cela en relation avec la physique, la chimie, la géographie, en partant de l'histoire naturelle*». » [deuxième Conférence sur le plan scolaire](#)

Ces phrases concernent manifestement la géographie en 7<sup>e</sup> et la font aller et venir entre la physique, la chimie, l'histoire naturelle, la technique et également l'histoire. Et cela caractérisera également l'enseignement de l'année suivante, car les *Conférences sur le plan scolaire* contiennent seulement pour la 8<sup>e</sup> la courte remarque suivante:

8<sup>e</sup> classe: Après une remarque sur les sciences naturelles, qui doivent proposer l'étude du mécanisme des os et des muscles, ainsi que de la structure interne des organes: « *Puis de nouveau une étude de la situation des entreprises et des moyens de transport (cette fois dans l'ensemble) en relation avec la physique et la chimie.* »

Si nous rassemblons tout le reste et si nous essayons de comprendre, par l'esprit qui régit l'ensemble de ces exposés, la tâche qui incombe ici à la 7<sup>e</sup> et à la 8<sup>e</sup>, nous pourrons, je crois, en déduire ce qui suit: En 7<sup>e</sup> classe, dans l'étude de pays représentatifs de la terre entière, on traitera la situation de la culture spirituelle, en relation avec la situation céleste et la situation de la culture matérielle. On fondera en outre une conception de la situation économique sur les notions de physique et de chimie entrant en considération.

En 8<sup>e</sup> classe, on transformera les études pratiquées en 7<sup>e</sup> en un tableau d'ensemble des conditions physico-chimiques, d'histoire naturelle, astronomiques et ethnographiques de la terre. Les situations politiques et juridiques ne seront qu'effleurées.

Nous intercalerons encore ci-dessous un exposé fait par Steiner dès le premier mois d'existence de l'École Waldorf, lorsque le professeur de 8<sup>e</sup> demande comment on peut établir dans l'enseignement de la géologie une relation entre la géologie et la chronique de l'Akasha: « *Il serait naturellement bon que vous procédiez ainsi: d'abord faire prendre conscience aux enfants de la stratification, leur donner une notion de la formation des Alpes. Vous traiterez ensuite tout le complexe issu des Alpes: Pyrénées, Alpes, Carpathes, Altaï, et ainsi de suite, ce qui constitue une ondulation. Et ensuite l'autre ondulation, celle qui va de l'Amérique du nord à l'Amérique du sud. On dégage donc cette première ondulation jusqu'à l'Altaï, jusqu'aux montagnes asiatiques, d'ouest en est. Puis nous avons à l'ouest de l'Amérique les montagnes nord-américaines en haut et les montagnes sud-américaines en bas. C'est l'autre ondulation, du nord au sud. Elle est perpendiculaire à la première*

*Nous partons de cette stratification et de cette division, puis nous y rattachons la végétation et la faune. Puis nous essayons simplement d'étudier la côte occidentale de l'Europe et la côte orientale de l'Amérique, la faune, la flore et la stratification. Puis nous éveillons l'idée que l'est de l'Amérique et l'ouest de l'Europe sont liés, et que le bassin de l'Océan et la côte occidentale de l'Europe sont simplement des terres qui s'enfoncent. Partant de ces notions, nous essayons de montrer clairement, de façon appropriée que ces terres s'élèvent et s'enfoncent de manière rythmique. Nous partons de cette notion de rythme. Nous montrons que les Îles Britanniques sont montées et descendues quatre fois. Ainsi revenons-nous, par la voie géologique, au concept de l'antique Atlantide.*

*Nous pouvons ensuite essayer d'éveiller chez les enfants une représentation de l'aspect différent qui se présentait lorsqu'une partie était engloutie tandis que l'autre émergeait. Nous partons du fait que les Îles Britanniques se sont enfoncées et sont remontées quatre fois. Cela se constate géologiquement, simplement aux strates. Nous essayons donc d'établir un lien entre ces choses, mais nous ne devons pas craindre de parler aux enfants de la terre atlantéenne. Nous ne devons pas omettre cela. Nous pouvons même prendre appui dessus dans le contexte historique. Seulement il vous faudra alors désavouer la géologie habituelle. Car la catastrophe atlantéenne doit être placée au septième ou huitième millénaire.*

*L'époque glaciaire, c'est la catastrophe atlantéenne. L'époque glaciaire ancienne, moyenne et récente n'est rien d'autre que ce qui se passe en Europe pendant que l'Atlantide s'engloutit. Ce sont des phénomènes simultanés, donc au septième ou huitième millénaire\*.* » 25 septembre 1919

Suivent alors d'autres exposés sur la géologie que nous conseillons de lire dans l'original. Nous reproduisons seulement une courte remarque sur la méthode: « *Oui, indiquer autant que possible les couches. On peut le faire d'après une carte des couches, mais jamais sans que les enfants aient une idée des différentes variétés de roches. Les enfants doivent recevoir une notion de ce que sont ces roches. Pour expliquer, on commence du haut et on va vers le bas, car on peut alors faire intervenir plus facilement l'éruption qui perce les couches\*.* » 25 septembre 1919

Nous ne pourrions guère considérer ces deux derniers exposés comme expressément destinés à la 8<sup>e</sup>, car dans les indications de plan scolaire originales (*Conférences sur le plan scolaire*) la géologie n'est pas mentionnée, et dans la onzième conférence de *Méthode et Pratique* (d'importance primordiale pour la géographie), elle se limite à la différenciation entre le calcaire et la roche primitive dans les Alpes, mentionnée comme exemple.

La question à laquelle répondaient les exposés précités semblait avoir été posée du point de vue de l'intérêt général, et peut-être aussi dans l'intention de transmettre le plus vite possible la réponse obtenue aux enfants auxquels on enseigne. En tout cas Steiner donne la réponse et le professeur rapporte dès la fin de l'année scolaire, le 22 septembre 1920 la matière qu'il a traitée dans cette 8<sup>e</sup> classe: « *Nous avons surtout étudié la période glaciaire, l'encerclement par la terre et l'eau, beaucoup de géologie de ces temps préhistoriques.* » Steiner donne ensuite ces indications pour la 9<sup>e</sup>:

9<sup>e</sup> classe: « *Je suggérerais, en prenant appui sur tout ce que l'on peut introduire dans un tel*

*thème, de traiter dans son entier de la constitution des Alpes. Les Alpes calcaires du nord, les Alpes calcaires du sud avec toutes les vallées de cours d'eaux qui constituent les frontières, les chaînes de montagne, la subdivision, puis le paysage, des éléments de la constitution géologique, des Alpes maritimes aux Alpes autrichiennes en passant par la Suisse tout entière. En traitant des Alpes, vous pouvez évoquer de manière répétée le fait qu'une sorte de croix est en fait présente dans la structure de la terre, croix que les formations montagneuses extérieures esquissent. Prolongez les Alpes jusqu'au Pyrénées, puis jusqu'aux Carpathes, passez par les montagnes recouvertes de forêts, allez jusqu'à l'Altaï, et vous aurez une ligne est-ouest de montagnes. Se prolongeant de manière souterraine et se refermant comme un anneau autour de la terre, elle croise à angle droit la direction de la Cordillère des Andes, qui forme un autre anneau. Vous pouvez d'une très belle manière montrer aux enfants deux anneaux se rencontrant en croix comme structure de la terre. Vous obtenez par là la représentation de la terre comme un corps doté d'une organisation interne. Vous pouvez faire tout cela en n'utilisant pas un temps trop court. Vous n'avez pas besoin de traiter en une seule fois tout le thème géographique\*.* » [22 septembre 1920](#)

La 9<sup>e</sup> reçoit donc le même thème (massifs montagneux en croix), que la 8<sup>e</sup> le 23 Septembre 1919, à l'époque encore en relation avec l'Atlantide et la période glaciaire, ainsi qu'avec l'étude de l'élévation et l'abaissement des masses continentales abordée à ce moment. Il avait été dit au professeur qu'il n'avait pas besoin d'épuiser le thème géographique en une seule fois! Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Les *Conférences sur le plan scolaire* mentionnent les situations célestes en 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup>, mais plus en 8<sup>e</sup>. Cette dernière ne faisant pourtant qu'étendre et mener à bout la tâche de la 7<sup>e</sup>, l'astronomie n'y peut évidemment pas faire défaut. Mais à l'époque, dans la première année d'existence de l'école Waldorf de Stuttgart, cet enseignement a été donné par un autre professeur que celui qu'on a sous-entendu dans l'exposé ci-dessus. C'est pourquoi les indications sur l'astronomie en 9<sup>e</sup> se trouvent à un autre passage des *Conseils*, juste après un exposé sur d'autres branches des sciences naturelles, particulièrement aussi sur la physique :

9<sup>e</sup> classe (suite): «*Il faudrait ajouter ici naturellement le principe de Doppler, le mouvement des étoiles dans le sens de l'observation. Votre mouvement des étoiles passe à côté de la direction de l'observation. Prenez tout ce qui vous mène à constater le mouvement des étoiles dans le sens de l'observation. Il vous faut y travailler\*.* » [22 septembre 1920](#)

Le professeur fait observer que pour l'étude et pour l'emploi du principe de Doppler en

9<sup>e</sup>, des notions d'optique font encore défaut et qu'en physique ne sont prévues que la thermique, la mécanique, l'électricité. Steiner répond :

9<sup>e</sup> classe (suite) : « Vous pourrez intercaler ici ce qui vous manque en matière d'optique pour pouvoir expliquer le principe de Doppler. Vous étudierez en même temps quelques éléments choisis de l'acoustique\* . » 22 septembre 1920

Suit un dialogue sur le principe de Doppler ; Steiner recommande de n'en faire usage que dans l'étude des astres doubles, mais de ne pas l'appliquer à l'étude du soleil. Que le lecteur veuille bien se référer au texte. Personnellement j'ai eu, au cours de ce dialogue, l'impression que Steiner ne tenait pas particulièrement à ce qu'on s'occupe déjà en 9<sup>e</sup> de la théorie ondulatoire de la lumière pour en déduire le principe de Doppler et le mettre en pratique dans les spectres des étoiles. En revanche, il ne semblait pas s'opposer à la communication de ce principe aux élèves par la voie d'un enseignement indirect, mais théoriquement impeccable. Toutefois il semblait qu'il voulut employer l'expression « Principe de Doppler » uniquement en lui donnant le sens d'une courte formule désignant tout ce qui pouvait aussi être entrepris par ailleurs pour constater le mouvement des étoiles dans la direction de l'observation : « Prenez tout ce qui vous mène à constater le mouvement des étoiles dans le sens de l'observation. »

Encore un an plus tard, le 17 juin 1921, Steiner donne le plan scolaire pour la 10<sup>e</sup> et dit au sujet de la géographie :

10<sup>e</sup> classe : « Description de la terre comme un tout morphologique et physique. En géologie il faudrait décrire la terre comme étant, dans son ensemble, formée par une sorte de croix : les deux anneaux encerclant notre globe, en direction est-ouest d'une part, en direction nord-sud de l'autre. Les formes des continents, la formation des massifs montagneux, ce qui passe dans le domaine physique.

Ensuite les fleuves ; là aussi, l'aspect physique : les isothermes, la terre comme aimant, le pôle nord et le pôle sud magnétiques : une étude morphologique dans ce sens.

Poursuivre par l'étude des courants maritimes, des courants atmosphériques, des alizés, de l'intérieur de la terre, bref, tout ce qui concerne la terre dans son ensemble. »

En même temps la géodésie introduira les élèves (ne fût-ce que d'une manière très élémentaire) aux tâches de la mensuration géographique.

Pour la 11<sup>e</sup> les conseils ne comportent pas de thème spécifiquement géographique Mais

dans le cadre des directives pour la technologie et à la suite de l'enseignement de géodésie en 10<sup>e</sup>, Steiner, lors de l'ouverture de la première 11<sup>e</sup>, exprime ce qu'il faut considérer comme plan scolaire :

11<sup>e</sup> classe: « À présent, je voudrais que vous fassiez la liaison entre la géodésie et la géographie, afin que les enfants puissent se faire une idée exacte de ce qu'est une carte mondiale Mercator. Pour cela il vous faudra montrer comment, selon un art particulier, s'est constitué le mètre universel\*. » 21 juin 1922

Comme celui d'autres matières, le plan scolaire pour la géographie en 12<sup>e</sup> est abordé deux fois: le 25 avril 1923 Steiner indique les sujets à traiter si l'on ne tient pas compte des examens en vue :

12<sup>e</sup> classe: « Il serait souhaitable que les élèves acquièrent précisément à cet âge (ils ont environ dix-huit ans)... une compréhension globale de l'histoire de l'art et perçoivent déjà le spirituel dans la littérature, l'histoire de l'art et l'histoire sans qu'on leur inculque des "dogmes anthroposophiques". Nous devrions donc faire l'essai d'introduire le spirituel dans la littérature, l'histoire de l'art et l'histoire non seulement en rapport avec le contenu mais aussi dans la manière de le traiter.

Il nous faudrait donc par exemple obtenir au moins pour ces élèves ce que j'ai tenté d'obtenir moi-même chez mes ouvriers à Dornach, à qui j'ai déjà pu faire comprendre que des îles, comme par exemple les Îles Britanniques, flottent effectivement sur la mer et sont soutenues de l'extérieur par les forces stellaires. Nous avons affaire à une île. Celle-ci ne repose pas sur un fond, elle flotte, elle est retenue par l'extérieur.

Dans son ensemble, et en principe, la formation des continents et des îles est une conséquence de l'action externe cosmique. C'est ce qui est d'ailleurs toujours le cas dans la configuration des continents. Ce sont des effets cosmiques, des effets stellaires. La terre s'est absolument constituée à l'image du cosmos et par celui-ci, elle ne représente pas quelque chose qui s'est constitué de l'intérieur.

La raison pour laquelle nous ne pourrions enseigner de telles choses est que les élèves en seraient amenés à développer ces vues aux examens et à les inculquer à leurs professeurs; nous nous ferions alors une belle réputation! Il faudrait pourtant en arriver là en géographie. »

Steiner complète cette remarque sur les continents flottants lorsqu'on lui pose une question à ce sujet. On se reportera au texte.

Le 30 avril 1924, le plan scolaire définitif pour la 12<sup>e</sup> est donné:

12<sup>e</sup> classe (1924): « Alors la tâche de la géographie comme de l'histoire sera de donner une

*vue d'ensemble. De toute façon, en histoire et en géographie, il ne faudrait donner qu'un aperçu, chacun pouvant se mettre lui-même à la recherche du détail, une fois qu'il possède une vue de l'ensemble. »*

Les Conseils du 12 juillet 1923 et du 25 avril 1924 donnent toutefois un contenu bien défini à l'aperçu sur la géographie, exigé ici pour la 12<sup>e</sup>. Le 12 juillet 1923 les phrases suivantes sont prononcées, en vue du premier baccalauréat envisagé :

12<sup>e</sup> classe (suite) : *« Si nous parlions de géologie, je recommanderais la méthode rétrospective : commencer par la situation actuelle, aller de l'Alluvium au Diluvium, parler ensuite de la période glaciaire, donner une idée de la relation entre les événements comme la période glaciaire et les événements extra-telluriques, à commencer par le changement de position de l'axe terrestre, sans se fixer sur telle ou telle hypothèse.*

*Puis revenir en passant par la période tertiaire, montrer aux élèves à quel moment apparaissent la première, puis la seconde vague de mammifères. On peut, en revenant au Carbonifère, prendre simplement le changement de direction ; – il serait plus indiqué, de faire la transition ainsi : dans les formations ultérieures, on a séparé ce qui est du minéral, des végétaux fossilisés, des animaux fossilisés.*

*Et maintenant revenons au Carbonifère. Ici on ne trouvera plus de pétrification animale. Nous n'aurons que la pétrification des végétaux. Tout le Carbonifère, c'est le règne végétal fossilisé. Il n'y a plus de différence. Il n'y a plus autre chose que des plantes. On revient en arrière et on a donc une matière unique, totalement indifférenciée. »*

Steiner indique alors deux conférences sur la géologie faites aux ouvriers du Goéthéanum, et continue : *« Au fond, les formes n'étaient à l'époque que des formes éthériques. N'est-ce pas, la formation du Carbonifère doit être conçue pour chaque plante sous l'angle d'une individualisation beaucoup moins prononcée qu'on se le représente d'ordinaire. Aujourd'hui on pense que c'était de la fougère. Mais c'était plutôt une pâte non différenciée, qui se pétrifiait. Et dans cette pâte les forces éthériques étaient constamment en action ; elles produisaient des sécrétions, qui se précipitaient ensuite et constituaient la masse organique proprement dite, au status nascendi, masse qui s'est immédiatement fossilisée. »*

Le 30 avril 1924, Steiner recommande en sciences naturelles de passer de la zoologie et de la botanique, qui devaient être traitées en 12<sup>e</sup>, à la paléontologie. De ce fait il assigne à la géographie en 12<sup>e</sup> son premier but concret : la paléontologie. Les indications du 12 juillet 1923 en fournissent les directives et la recommandation générale du 30 avril 1924 de donner un aperçu sur la géographie dans son ensemble se trouve réalisée. Mais un



second facteur est manifestement à ajouter à cette réalisation : l'ethnographie, à laquelle les indications sur les sciences naturelles en 10<sup>e</sup> font allusion comme à un sujet à traiter plus tard. Nous prions le lecteur de se référer au passage correspondant. Avec cette vue d'ensemble de la géographie il faut donc tendre à relier, par la paléontologie, le règne animal et le règne végétal à la nature de la terre, et par ailleurs, à terminer l'anthropologie, en tant qu'enseignement sur la vie organique individuelle, par une étude sur les peuples. Il n'existe d'ailleurs pas d'autre possibilité d'introduire l'ethnographie dans la physique en 10<sup>e</sup>.

Après ces considérations, on pourrait compléter les brèves indications sur la géographie en 12<sup>e</sup> par ce qui suit :

12<sup>e</sup> classe (résumé) – suite – : L'aperçu sur la géographie doit traiter d'une part la paléontologie des plantes et des animaux à la suite de la botanique et de la zoologie, d'autre part l'ethnographie à la suite de l'anthropologie des années précédentes.

En résumant les différentes indications nous obtenons le tableau suivant :

- 4<sup>e</sup> classe (06/09/1919) : « Les régions les plus proches ». Nature et activité humaine.
- 5<sup>e</sup> classe (06/09/1919) : « Plutôt des régions proches. » Nature et activité humaine
- 6<sup>e</sup> classe (06/09/1919) : « D'autres parties de la terre. » Nature et activité humaine, climat et astronomie.
- 7<sup>e</sup> classe (06/09/1919) : En considérant la terre entière, les situations de la culture spirituelle en relation avec les situations économiques ; en outre, étude des entreprises et des moyens de transport.
- 8<sup>e</sup> classe (06/09/1919) : Toute la terre — un exposé englobant toutes les situations d'entreprises et moyens de transport, en relation avec les conditions de la culture spirituelle.
- 8<sup>e</sup> classe (23/09/1919) : Les couches géologiques, formation des Alpes, la croix des montagnes, élévation et abaissement des continents, la catastrophe atlantéenne.
- 9<sup>e</sup> classe (22/09/1920) : La subdivision des Alpes, la croix des montagnes (« ne pas épuiser tout le thème géographique en une seule fois »). Principe de Doppler pour l'astronomie.
- 10<sup>e</sup> classe (17/06/21) : La terre comme ensemble morphologique et physique, la croix des montagnes, les formes des continents, formation des montagnes, la phy-

sique dans son sens le plus large (en même temps la géodésie).

11<sup>e</sup> classe (21/06/1922): Arpentage géographique, projection cartographique.

12<sup>e</sup> classe (25/04/1923): Flottaison des îles et continents et leur suspension par des forces stellaires

12<sup>e</sup> classe (30/04/1924): (P.167 et 168 ainsi que l'histoire naturelle 10<sup>e</sup> classe): Vue d'ensemble du point de vue de la paléontologie et de l'ethnographie.

La croix des montagnes est donc mentionnée trois fois, d'abord pour la 8<sup>e</sup>, mais de telle manière qu'il faut la considérer ici (en même temps que ce qui est désigné par la « flottaison des continents ») comme thème de la 8<sup>e</sup> ou la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup>, alors que le professeur l'a comprimée dans la courte période de la 8<sup>e</sup>. En 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> cette croix est de nouveau mentionnée, comme pour en confirmer le caractère général. La flottaison des continents apparaît elle aussi plusieurs fois: en 8<sup>e</sup> comme élévation et abaissement sous l'influence des astres, en 10<sup>e</sup> dissimulée sous l'apparence de la formation des montagnes, en 12<sup>e</sup> elle réapparaît telle quelle dans la flottaison des Iles Britanniques. C'est « tout le thème géographique » mentionné dans les directives pour la 9<sup>e</sup> (22 septembre 1920), et qui ne doit pas être « épuisé en une seule fois ». Ce thème était sans doute prévu comme idée directrice pour toutes les grandes classes, chaque année devant y apporter sa contribution:

La 9<sup>e</sup> classe traite la géologie d'une part, le principe de Doppler de l'autre (la pénétration dans les profondeurs de la terre et dans celles de l'espace céleste, l'élargissement de la conscience de l'espace vers le haut et vers le bas) et de la conscience du temps en géologie et dans la course des étoiles.

La 10<sup>e</sup> classe traite de la terre dans son ensemble, d'après sa forme et comme champ des événements physiques au sens le plus large.

La 11<sup>e</sup> classe traite en géodésie les notions élémentaires de la morphologie tellurique et mène à l'art de leur représentation sur la carte.

La 12<sup>e</sup> classe donne une vue d'ensemble et de ce fait l'incorporation systématique de « tout le thème géographique » dans le tableau d'ensemble de la géographie, fournissant ainsi une base à la paléontologie et à l'ethnographie.