Université de Montréal

Le savoir-être et l'intégration des processus cognitifs dans une pratique méditative d'inspiration steinérienne

par

Pierre-Yves Barbier

Département de psychopédagogie
et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en éducation
option psychopédagogie

Janvier 2001

© Pierre-Yves Barbier 2001

LB
5
U57
2001
v.018

Identification du jury

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Le savoir-être et l'intégration des processus cognitifs dans une pratique méditative d'inspiration steinérienne

présentée par :

Pierre-Yves Barbier

a été évaluée par un jury composé des personne suivantes :

[redacted]

Thèse acceptée le : 21.03.2001

Sommaire

Face à une situation pédagogique problématique en formation des maîtres, des questions se posent : De quelle information avons-nous besoin ? Que devons-nous faire ? Que nous enseigne notre expérience ? Comment devons-nous être ? C'est à cette dernière question que se propose de répondre cette thèse. En fait, il sera surtout question de la façon dont est constitué le savoir propre au comment être. En d'autres termes, quelle serait la nature et quels seraient les processus cognitifs d'un savoir-être ? Telle est bien la question de recherche à l'origine de cette thèse.

Cette question n'est pas abordée telle quelle directement dans le contexte d'une situation sociale d'apprentissage. Partant de la conviction qu'avant d'enseigner à partir d'un savoir-être, qu'il faille au préalable en élucider la nature, j'ai choisi de me servir d'une pratique méditative d'inspiration steinérienne comme champ d'élucidation du savoir-être, d'où cette question de recherche.

La revue de littérature sur la méditation montre que la méditation est particulièrement utile lorsque le sujet cherche à se lier à son essence profonde. Mon expérience méditative, laquelle s'étend sur plus de vingt-cinq ans, m'a confirmé cette prétention. Toutefois, comme je m'estimais maladroit et ignorant de ce qui se passait vraiment en tant qu'apprentissage lorsque je méditais, je me suis déterminé, après de pénibles hésitations et à la faveur d'un long périple, à en faire le lieu même de cette recherche.

Se lier à son essence profonde, c'est aussi se dévoiler à soi-même. Ce qui se dévoile à soi-même en tant qu'essence profonde est ce que je nomme le devenir de l'être-humain, être s'entendant ici d'un verbe. L'être-humain est ce que nous partageons dans nos différences. La méditation serait donc une stratégie d'apprentissage pour le dévoilement, dans la conscience du sujet, de l'être-humain pour lui. L'élucidation du savoir de ce dévoilement, ou savoir-être, tout incomplet et biaisé qu'il puisse être, est l'objet de cette thèse et la pratique méditative est le moyen de ce dévoilement, la voie par laquelle s'opère ce dévoilement et les traces que laisse l'être-humain pour camper le savoir de son dévoilement, le savoir-être.

Je suis parti d'une technique méditative issue de la tradition léguée par Rudolf Steiner, fondateur de l'anthroposophie, et formulée par l'épistémologue Georg Kühlewind. Cette technique a été appliquée et adaptée aux fins poursuivies sur la base de textes relatifs à la pédagogie Steiner-Waldorf, d'une part, et à l'utilisation didactique de l'intuition, d'autre part. La méditation sur ces textes a été consignée dans un journal de recherche et ces données « méditatives » ont été soumises à une interprétation selon une herméneutique modérée appliquée à l'analyse par théorisation ancrée.

Les actions cognitives de la pratique méditative considérées comme processus de conscience contribuent dès lors à l'élucidation du savoir-être et cette élucidation prend la forme d'une compréhension d'un type particulier dite compréhension existentiale. En somme, l'histoire de cette thèse est celle de l'émergence de la compréhension existentiale, celle qui s'attache au dévoilement de l'être-humain, dans les limites et les paramètres d'une pratique méditative. C'est là son originalité.

L'interprétation du journal qui consigne les signes de cette compréhension existentiale rend compte du dévoilement de l'être-humain à travers sept processus cognitifs : le processus de perception, le processus de réflexion, le processus d'évaluation, le processus d'individualisation, le processus d'intuition symbolique, le processus d'intuition idéelle et le processus d'intuition d'être. L'interprétation explicite ces processus à travers l'application de la grille d'analyse contextuelle.

C'est à l'occasion de cette explicitation que j'ai découvert que l'intégration organique et holistique de ces processus constitue un phénomène en soi, qu'elle provoque un nouveau rapport au réel, qu'elle permet et articule le dévoilement de l'être-humain et qu'elle décrit, en bout de ligne, la nature même du savoir-être.

Table des matières

Introduction 1

Chapitre I - La problématique 5

1. La problématique 6

1.1 Émergence de la problématique 6

1.2 Ancrage herméneutique de la problématique 20

1.3 Le savoir-être dans ma pratique professionnelle 27

1.4 Le savoir-être en éducation 34

1.5 La personne et la méditation 40

2. La méditation: mon savoir d'expérience 43

3. Formulation de la question de recherche 50

3.1 Sommaire de la recherche 50

3.2 La question de recherche 53

Notes du Chapitre I 54

Chapitre II - Le cadre conceptuel 55

1. Recension de la littérature sur la méditation 56

1.1 État de la recherche 56

1.2 Les types de méditation 58

1.3 Les théories de la méditation 60

2. La méditation dans la tradition steinérienne 64

2.1 Événements saillants de la vie de Ruldolf Steiner 64

2.2 La méditation : le contexte steinérien 67

2.3 La pédagogie Steiner-Waldorf et la méditation 70

3. L'approche méditative de Kühlewind 74

3.1 Les aspects généraux 74

3.2 Les aspects techniques 77

4. Intuition et compréhension 82

4.1 L'idée d'intuition 82

4.2 Les formes de compréhension 85

5. La personne et les processus 95

5.1 Éléments de psychologie steinérienne

5.2 Les sept processus

6. Sous-questions de recherche et grille d'analyse 99
6.1 Sommaire du cadre conceptuel 104
6.2 Sous-questions de recherche 106
6.3 Grille d'analyse 107
Conclusion 109
Notes du Chapitre II 111
Chapitre III - La méthodologie 114
1. Le problème de recherche et la justification des choix méthodologiques 116
1.1 Problème de recherche et étapes de l'exploration 116
1.2 Justifications méthodologiques 117
2. Cueillette, préparation et consignation des données 119
2.1 Cueillette et préparation des données textuelles 119
2.2 Consignation des données méditatives 121
3. Dimension heuristique de la problématique et de la pratique méditative 122
4. La méthodologie selon l'herméneutique modérée 126
4.1 Le problème de l'interprétation 126
4.1.1 L'objet-texte et l'interprétation 127
4.1.2 La méditation comme application de l'interprétation 127
4.1.3 L'interprétation selon l'analyse par théorisation ancrée 129
4.1.4 L'interprétation explicative du dévoilement de l'être-humain 133
5. L'analyse par théorisation ancrée: les aspects essentiels 134
5.2 Les six étapes de l'analyse par théorisation ancrée 135
Conclusion 140
Notes du Chapitre III 142
Chapitre IV - Journal de recherche - Codification et catégorisation des données méditatives – Première étape de l'analyse par théorisation ancrée et début de la deuxième étape 143
Introduction 144
Méditation sur le Chapitre I - *Méthode et Pratique* 147
Méditation sur le Chapitre I (suite) - *Méthode et Pratique* 149
Méditation sur le Chapitre II - *Méthode et Pratique* 152
Méditation sur le Chapitre II (suite) - *Méthode et Pratique* 154
Méditation sur le Chapitre III - *Méthode et Pratique* 156
Méditation sur le Chapitre IV - *Méthode et Pratique* 159

Méditation sur le Chapitre V - *Méthode et Pratique* 162
Méditation sur le Chapitre VI - *Méthode et Pratique* 165
Méditation sur le Chapitre VII - *Méthode et Pratique* 167
Méditation sur le Chapitre VIII - *Méthode et Pratique* 170
Méditation sur le Chapitre IX - *Méthode et Pratique* 173
Méditation sur le Chapitre X - *Méthode et Pratique* 177
Méditation sur le Chapitre XI - *Méthode et Pratique* 180
Méditation sur le Chapitre XII - *Méthode et Pratique* 183
Méditation sur le Chapitre XIII - *Méthode et Pratique* 186
Méditation sur le Chapitre XIV - *Méthode et Pratique* 189
Méditation sur le Chapitre XV – *L'activité éducative, une théorie, une pratique : L'intuition dans l'apprentissage,* Chapitre III 192
Méditation sur le Chapitre XVI - *Awakening the Inner Eye : Intuition in Education,* Chapitre V 195
Méditation sur le Chapitre XVII – *Awakening the Inner Eye : Intuition in Education,* Chapitre VI 198
Chapitre V - Analyse par théorisation ancrée des données méditatives (deuxième à sixième étape) 201
Deuxième étape - La catégorisation 202
Introduction 202
1. Le processus de perception 203
1.1 Définition de la catégorie 203
1.2 Les propriétés de la catégorie 204
1.3 Spécification des conditions sociales de la catégorie 205
1.4 Identification des diverses formes de la catégorie 206
1.5 Mémo sur la catégorie : processus de perception 207
1.6 Schéma de la catégorie : processus de perception 208
2. Le processus de réflexion 209
2.1 Définition de la catégorie 209
2.2 Les propriétés de la catégorie 209
2.3 Spécification des conditions sociales de la catégorie 211
2.4 Identification des diverses formes de la catégorie 211
2.5 Mémo sur la catégorie : processus de réflexion 213
2.6 Schéma de la catégorie : processus de réflexion 214

3. Le processus d'évaluation 215
3.1 Définition de perception 215
3.2 Les propriétés de la catégorie 216
3.3 Spécification des conditions sociales de la catégorie 217
3.4 Identification des diverses formes de la catégorie 217
3.5 Mémo sur la catégorie : processus d'évaluation 218
3.6 Schéma de la catégorie : processus d'évaluation 220
4. Le processus d'individualisation 221
4.1 Définition de la catégorie 221
4.2 Les propriétés de la catégorie 221
4.3 Spécification des conditions sociales de la catégorie 223
4.4 Identification des diverses formes de la catégorie 223
4.5 Mémo sur la catégorie : processus d'individualisation 224
4.6 Schéma de la catégorie : processus d'individualisation 226
5. Le processus d'intuition symbolique 227
5.1 Définition de la catégorie 227
5.2 Les propriétés de la catégorie 228
5.3 Spécification des conditions sociales de la catégorie 228
5.4 Identification des diverses formes de la catégorie 229
5.5 Mémo sur la catégorie : processus d'intuition symbolique 230
5.6 Schéma de la catégorie : processus d'intuition symbolique 232
6. Le processus d'intuition idéelle 233
6.1 Définition de la catégorie 233
6.2 Les propriétés de la catégorie 233
6.3 Spécification des conditions sociales de la catégorie 235
6.4 Identification des diverses formes de la catégorie 235
6.5 Mémo sur la catégorie : intuition idéelle 236
6.6 Schéma de la catégorie : intuition idéelle 238
7. Le processus d'intuition d'être 239
7.1 Définition de la catégorie 239
7.2 Les propriétés de la catégorie 239
7.3 Spécification des conditions sociales de la catégorie 240
7.4 Identification des diverses formes de la catégorie 241
7.5 Mémo sur la catégorie : intuition d'être 242

7.6 Schéma de la catégorie : intuition d'être 244
8. Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel 245
8.1 Définition de la catégorie 245
8.2 Les propriétés de la catégorie 246
8.3 Spécification des conditions sociales de la catégorie 247
8.4 Identification des diverses formes de la catégorie 247
8.5 Schéma de la catégorie : résultats de la méditation : nouveau rapport au réel 248

Troisième étape - Mise en relation des catégories 249
Introduction 249
1. Cinq types de relations 250
2. Mémo sur les mouvements ascendant et descendant des sept processus cognitifs 252
3. Mémo sur les liens entre les processus de perception, réflexion et évaluation 255
4. Mémo sur les liens entre les trois processus intuitifs 256
5. Mémo sur la place du processus d'individualisation 257
6. Mémo sur les liens entre les processus intuitifs et les processus de perception, de réflexion et d'évaluation 260
7. Mémo sur les liens entre les sept processus cognitifs et les résultats de la méditation 262
8. Schéma des relations entre les catégories 264
Quatrième étape : l'intégration 265
Introduction 265
1. Mémo sur les résultats de la méditation : nouveau rapport au réel 265
2. L'intégration holistique et organique des processus inhérents à la méditation : le phénomène central 267
3. Schéma de l'intégration 269
Cinquième étape : la modélisation 270
Introduction 270
1. Le type de phénomène 270
2. Les propriétés du phénomène 272

Schéma de la structure du phénomène central : relation holistique et organique des sept processus, dans les paramètres de la méditation ... 273
3. Les antécédents du phénomène ... 275
4. Les conséquences du phénomène ... 277
4.1 L'approche métacognitive ... 277
4.2 L'approche heuristique ... 279
4.3 La portée des conséquences ... 282
4.4 Les processus du phénomène ... 283
Sixième étape : la théorisation ... 288
Introduction ... 288
1. L'échantillonage théorique ... 289
Méditation sur le Chapitre I ... 290
Méditation sur le ChapitreII ... 291
Méditation sur le Chapitre III ... 293
Méditation sur le Chapitre IV ... 295
Méditation sur le Chapitre V ... 296
Méditation sur le Chapitre VI ... 298
Méditation sur le Chapitre VII ... 300
Méditation sur le Chapitre VIII ... 302
Méditation sur le Chapitre IX ... 303
Méditation sur le Chapitre X ... 305
Méditation sur le Chapitre XI ... 307
Méditation sur le Chapitre XII ... 308
Méditation sur le Chapitre XIII ... 309
Méditation sur le Chapitre XIV ... 311
Méditation sur le Chapitre XV ... 312
Méditation sur le Chapitre XVI ... 314
Méditation sur le Chapitre XVII ... 316
2. La vérification des implications théoriques ... 318
3. L'induction analytique ... 321
Conclusion ... 322
Conclusion ... 324
Bibliographie ... 335

Annexe - Résumé et énoncés principaux : 1. des chapitres I à XIV de : *Méthode et pratique* de Rudolf Steiner, 2. du chapitre III de *L'activité éducative, une théorie, une pratique : L'intuition dans l'apprentissage* de Pierre Angers et Collette Bouchard, et 3. des chapitres V et VI de *Awakening the Inner Eye : Intuition in Education* de Nel Noddings et Paul Shore 346

1. *Méthode et Pratique* par Rudolf Steiner 347

Chapitre I - Les activités, le calcul, la lecture et l'écriture 347

Chapitre II - Du langage. Du lien qui unit l'homme au Cosmos. 354

Chapitre III - Arts plastiques et peinture. Musique et poésie 361

Chapitre IV - La première heure de classe. Habileté manuelle : dessin et peinture. L'enseignement des langues et la grammaire. 367

Chapitre V - Écriture et lecture. Orthographe 373

Chapitre VI - Le rythme de la vie. La répétition rythmique en éducation. 378

Chapitre VII - L'enseignement au cours de la 9e année. Éléments de zoologie 384

Chapitre VIII - De l'enseignement après la 12e année : Histoire Physique 391

Chapitre IX - L'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères 397

Chapitre X - Répartition des matières et pratiques de l'enseignement jusqu'aux 9e, 12e et 14e années 403

Chapitre XI - L'enseignement de la géographie 410

Chapitre XII - Comment tout ce que l'enfant apprend pendant ses années de classe doit finalement prendre une ampleur telle que cela ait des prolongements jusque dans la vie courante. 417

Chapitre XIII - Comment établir le programme 424

Chapitre XIV - Comment la morale de l'éducateur se transforme en pratique dans l'enseignement 431

2. *L'activité éducative, une théorie, une pratique : L'intuition dans l'apprentissage* par : Pierre Angers et Collette Bouchard 440

Chapitre XV - L'intervention de l'enseigment en regard de l'intuition 440
Chapitre III 440
Le problème pédagogique 440
Une pédagogie par objectifs 440
Une pédagogie fondée sur le schème des opérations 446

3. *Awakening the Inner Eye. Intuition in Education* par :
Nel Noddings et Paul Shore 451
Chapitre XVI - Pour mettre en valeur les modes intuitifs 451
Chapitre V 451
Reconnaître l'intuition et les modes intuitifs 451
Le Début : Le mode pré-intuitif 452
Encourager la réceptivité 456
La Quête pour la compréhension 458
Maintenir la tension 459
Chapitre XVII - Programme et enseignement : arrangements et présentations intuitifs du contenu enseigné 461
Chapitre VI 461
Engager la volonté 463
Arranger pour la réceptivité 468
Acquérir la familiarité 469
Créer des représentations 471
Développer la compréhension 473
Notes de l'annexe 476

Remerciements

L'auteur tient à exprimer sa gratitude à M. Jean-Claude Hétu, directeur de thèse pour son soutien et sa compréhension au fil des années ainsi qu'à Mme Jeanne-Marie Gingras et M. Gérard Potvin pour leurs commentaires et leur analyse de mes manuscrits. L'auteur est aussi reconnaissant à Mado Spiegler, à Mireille Baulu-MacWillie et à Barbara LeBlanc pour leur révision des résumés ainsi qu'à Joyce Comeau, Janice Gaudet, Doris Comeau et Vickie LeBlanc pour leur travail professionnel au traitement de texte de même qu'à Joanne Biron, Jacqueline Arseneau et Jacques Picotte pour leurs corrections de larges sections du manuscrit.

L'auteur ne saurait par ailleurs passé sous silence le constant soutien de Catherine Rahey dans cette entreprise et il la remercie tendrement d'avoir accepté avec tellement de bonne grâce les sacrifices inhérents causés à leur vie personnelle. Il remercie aussi chaleureusement sa mère Mme Gisèle Barbier, pour son aide et son hospitalité, rendant possible cette entreprise tant humainement que matériellement ainsi que ses amis, Joanne Biron et Michel Gignac pour leur généreuse hospitalité lors d'une phase essentielle du projet.

Introduction

Introduction

Quelle sorte de savoir entre en jeu lorsqu'on se livre à la méditation ? À quelle sorte de compréhension aboutit la méditation d'un objet ? Pourquoi méditer, alors que réfléchir pourrait suffire ? Que trouve-t-on de plus dans la méditation qui est absent de la réflexion ? Quels sont les liens entre la compréhension fruit de la réflexion et la compréhension fruit de la méditation ? Comment élaborer le savoir inhérent à la compréhension en situation méditative et quelle est sa pertinence pour la formation des maîtres ?

C'est parce que cette pertinence est nébuleuse pour nous, que nous ignorons la nature de la compréhension inhérente à la méditation et ses liens avec la compréhension réfléchie, que nous méditons depuis longtemps en marge des épistémologies courantes en formation des maîtres et que nous nous trouvons incapable, faute de la bien saisir, de l'insérer dans notre pratique professionnelle à titre de stratégie cognitive que nous nous sommes mis en quête du savoir qui s'élabore au moment de la méditation. Nous savions déjà méditer, là n'est pas la question. Il s'agissait plutôt d'élucider le savoir méditer, d'élucider la nature et les processus cognitifs en jeu dans le savoir propre à l'action méditative. Telle est apparue notre question de recherche.

Longtemps nous avons hésité. Tant l'énormité que l'intimité de la tâche nous effrayaient. C'est d'ailleurs ainsi que nous amorçons le premier chapitre : par une description des étapes de l'émergence de la problématique. Que de méandres et de mouvements d'avancée et de recul ! L'interprétation de ces étapes nous a permis de constater qu'à travers ces méandres l'auteur se dévoilait à lui-même. Le savoir de ce dévoilement constituait donc un prolongement naturel de notre problématique, voire son aboutissement. Le dévoilement de soi-même devenait ainsi le thème de la problématique et le savoir de ce dévoilement, le savoir-être.

Cette perspective trouvera son ancrage dans l'herméneutique d'Heidegger. Le soi qui se dévoile deviendra alors l'être-humain et la compréhension inhérente au savoir-être qui en rend compte, la compréhension existentiale. Ce type de savoir s'ajoute,

dans notre pratique professionnelle, aux savoirs nés de la théorie, de la pratique et de l'expérience. Il se révèle dans ses moments de dialogue franc avec les étudiants. La nature évanescente de ces moments rendait toutefois difficile leur étude en situation réelle, d'où l'idée de l'approche indirecte par la méditation.

Par ailleurs, puisque l'une des conséquences des expériences éducatives était le fait que nous nous sentions transformé, il s'agissait pour nous de découvrir si la méditation était elle aussi un phénomène qui favorisait une autotransformation. Certes, à ce stade-là il nous était encore impossible de nous prononcer, encore que cela nous ait permis d'établir les paramètres de la transformation à partir des notions de cadre de référence et de paradigme et de l'approche herméneutique critique d'Habermas sur la sincérité, la validité et la légitimité.

Mais où situer le savoir-être dans le discours épistémologique dominant en formation des maîtres ? Force est d'admettre que, pour tout dire, il brille par son absence, bien qu'on le suppose, sauf, en particulier, dans une approche issue du Zen où on s'y réfère par rapport à la dimension temporelle d'être présent dans l'ici et maintenant.

Que la méditation puisse être révélatrice du savoir-être dans le contexte de la personne, il faut encore être capable de méditer, et il faut le faire de manière à favoriser le dévoilement aussi bien que son appréhension. Nous en arrivons ainsi à justifier comme valable pour nos objectifs notre choix d'une pratique méditative de type intellectuel formulée par Kühlewind dans la tradition de Steiner.

C'est sur cette base que nous sommes amené à formuler notre question de recherche qui clôt ainsi le premier chapitre : Quels sont la nature et les processus du savoir-être tels qu'ils peuvent être perçus grâce à la pratique méditative choisie et tels qu'ils peuvent être interprétés à l'aide de l'herméneutique modérée appliquée à l'analyse par théorisation ancrée ?

Le chapitre suivant sur le cadre conceptuel s'occupe d'abord de la recension de la littérature en matière de méditation. On constate que la compréhension des processus méditatifs est manquante. Types et théories de la méditation nous

permettent de préciser le degré de compréhension nécessaire pour élaborer un savoir-être et pour adapter, à la lumière de l'épistémologie de Steiner, la technique méditative de Kühlewind qui risque autrement de se limiter à une compréhension nouvelle sans nette référence à l'être.

Nous décrivons en détail tant cette technique que l'adaptation mentionnée, puis nous nous penchons sur les liens qui unissent l'intuition à la compréhension, celle-ci étant la manière dont apparaît celle-là. Suit une théorisation complexe qui relie fonctions de l'intuition, formes de compréhension et d'herméneutique, relation sujet-objet et paradigme éducationnels, le tout menant à l'énoncé de notre grille d'analyse.

Les éléments constitutifs de cette grille d'analyse sont élaborés à partir d'une théorie de la personne et des processus de « l'âme », ou conscience selon Lievegoed, psychiatre d'inspiration steinérienne. À cette théorie nous avons ajouté celle des caractéristiques ou fonctions de l'intuition du mathématicien Fischbein.

Au terme du deuxième chapitre, notre grille d'analyse pourra être appliquée, en tant que contexte, à l'interprétation sous-jacente à l'analyse par théorisation ancrée du phénomène méditatif. Ainsi, dans l'optique d'une herméneutique modérée qui suppose l'exercice de la fonction globale ou holistique de l'intuition et d'un équilibre entre le sujet et l'objet pour maintenir l'ambiguïté, la démarche adoptée permet de se donner les outils méthodologiques nécessaires pour changer la direction de l'analyse par théorisation ancrée d'une adéquation à l'objet au dévoilement de l'être-humain.

Le chapitre méthodologique explore en détail le cheminement qui mène de la lecture des textes pédagogiques à leur méditation dans la perspective déjà mentionnée. Le chapitre suivant relate les méditations sur ces textes et constitue la première étape ou codification de l'analyse par théorisation ancrée et le début de la deuxième ou catégorisation. Le chapitre qui suit développe les étapes subséquentes de cette analyse à la lumière d'une interprétation du dévoilement et s'achève sur une modélisation du savoir-être. La conclusion définit la nature de ce savoir, se penche sur les notions de validité et de reproductivité pertinentes pour le savoir-être, aborde les limites de notre démarche et ouvre des pistes futures d'exploration tant sur le plan de la recherche que sur celui de l'enseignement.

Chapitre I

Problématique

Chapitre I

1. La problématique

Je tracerai ici le trajet de ma problématique en mettant en évidence les sept étapes qui la ponctuent. J'ancrerai l'interprétation de ce cheminement dans l'herméneutique philosophique afin de montrer qu'il constitue un dévoilement de l'être-humain dans le cadre du rapport existant entre le sujet et l'objet de recherche. Ayant souligné la nécessité et le besoin d'élucider, de comprendre et d'élaborer ainsi un savoir de ce cheminement nommé savoir-être, j'aborderai la manière dont ce savoir non encore explicité apparaît dans ma pratique pédagogique en formation des maîtres, puis le statut de ce savoir dans la littérature pédagogique.

Concluant à l'impossibilité d'étudier ce phénomène en temps réel dans le contexte de situations pédagogiques sociales et désirant l'étudier de manière à ce que ce qui est élaboré à partir de ce savoir puisse donner lieu au développement d'une praxis, je pose que la méditation de type intellectuel peut servir à la fois de champ de pratique et d'observation. J'expose enfin le problème que soulève ce genre de recherche et traite de la question de la recherche proprement dite.

1.1 Émergence de la problématique

J'ai travaillé en formation des maîtres à titre de professeur de 1991 à 1999. J'ai d'abord enseigné à temps plein au département des sciences de l'éducation de l'Université Sainte-Anne jusqu'en 1998, puis, de 1998 à 1999, à la faculté d'éducation de l'université Acadia. Ces deux établissements sont situés en Nouvelle-Écosse. Durant mon séjour à l'Université Sainte-Anne, on m'a demandé de présenter des approches pédagogiques qualifiées de Voies Nouvelles. Deux cours, en fait, leur ont été réservés. Cette demande s'appuyait sur ma formation et ma pratique antérieures en pédagogie Steiner-Waldorf et sur mes études doctorales déjà amorcées. Je participais, en effet, depuis le début de mes études doctorales à l'automne 1990 à un forum organisé par quatre professeurs, Edith Fournier, Jeanne-Marie Gingras, Ali Haramein et Jean-Claude Hétu, du département de psychopédagogie de l'Université de Montréal, appelé Labo-

TIPE, Transformation Intérieure et Pratique Éducative. J'ai notamment participé aux travaux du Labo-TIPE lors du congrès de 1992 de l'ACFAS.

Mais c'est quelques mois auparavant, plus précisément au printemps 1990, que j'avais pris la décision de m'inscrire au programme de doctorat en psychopédagogie. Cela faisait moins d'un an que j'étais de retour d'un long séjour de six ans en Californie. J'en étais aussi à la fin de ma deuxième année consécutive d'une carrière dans la vente de produits informatiques. Ma motivation était alors essentiellement économique, aussi éprouvais-je une réelle détresse psychologique à œuvrer dans un emploi pour lequel je n'avais pas de réelles affinités.

Mon questionnement portait à cette époque sur l'orientation professionnelle. J'étais résolu à revenir à ce que je considérais comme ma force, l'enseignement, mais sur une base nouvelle cette fois. Cette nouvelle base, je croyais que les études doctorales allaient me la donner. J'ai pris dès lors contact avec un client, Van der Maren, pour lui expliquer mes aspirations; il me conseilla de rencontrer Jean-Claude Hétu, qui devint en septembre suivant mon directeur de thèse.

Cette volonté de renouer avec ma force et de bâtir un projet autour d'elle ne s'est pas seulement manifestée dans la poursuite du doctorat. J'avais aussi besoin d'un retour actif à l'enseignement et j'acceptai la position d'enseignant en secondaire I à l'école Rudolf Steiner, à Montréal. C'est ainsi que deux entreprises nouvelles et parallèles s'amorcèrent à l'automne 1990.

Toutefois, ma charge de travail m'obligea à ne suivre qu'un seul cours : *Dynamique affective de l'enseignant*, donné par Édith Fournier. Essentiellement, j'y effectuais une exploration de la vie émotive à l'aide des techniques de la bio-énergie de Lowen. La proximité au corps que demandait l'application de ces techniques trouvait un écho chez moi, à travers notamment la formation corporelle en dynamique spatiale que j'acquérais concomitamment. La différence était telle, néanmoins, que je ne me livrais à la bio-énergie qu'avec résistance. Son côté violent me heurtait. L'exploration du mouvement en dynamique spatiale s'intéresse davantage au rapport à l'espace extérieur qu'aux nœuds émotifs intériorisés, à un dialogue entretenu avec un espace extérieur à qui l'imagination confère un statut ontologique.

Je suis néanmoins arrivé à prendre conscience d'un aspect de ma problématique actuelle. *Combien difficile il est de laisser parler le cœur et le corps et de laisser tomber le personnage !* Mme Fournier me faisait cette remarque à la suite d'un texte que j'avais écrit, dans l'optique de la psychosynthèse, sur la métaphore du prince et de l'esclave et sur la recherche du vrai moi. A posteriori, j'interprète sa remarque comme une référence à mon combat, tout au long de la thèse, entre la pensée abstraite, théorique, et la pensée qui naît de la rencontre spontanée avec le phénomène existentiel, perçu dans l'application de ma pratique particulière de la méditation. Je lutterai beaucoup pour dire les choses simplement, sans jongler avec les vocables du discours abstrait.

Le cours suivi à l'hiver 1991 s'intitulait : *Intégration personnelle du savoir, pratiques en psychopédagogie*, et il était donné par mon directeur, Jean-Claude Hétu. Mon interprétation de l'idée d'intégration se traduisait ainsi : Comment le savoir peut-il devenir partie prenante de ma personnalité ? Comment l'avoir des connaissances peut-il se transformer en substance de l'être ? Comment l'information devient-elle capacité ?

J'ai exploré l'idée d'intégration à travers mon enseignement à l'école Rudolf Steiner, à Montréal, et la problématique du dynamisme entre le Moi et le Non-Moi, ou Monde, dans lequel le premier s'assimile le second, l'intègre. Quelle forme doit prendre le Monde pour que le Moi l'intègre ? Au processus d'intégration dans l'ordre de la connaissance j'associais les processus physiologiques de la digestion et de la respiration. En d'autres termes, pour que la connaissance soit « digérée », ne doit-il pas y avoir un rythme approprié entre théorie et pratique, entre réflexion et expérience, entre introversion et extraversion ? Par ailleurs, la méditation ne serait-elle pas une façon pour le Moi d'intervenir dans le processus d'intégration et d'y participer consciemment ? Je ne m'en rendais pas compte à l'époque, mais l'idée d'intégration ne serait-elle pas le lien tant recherché entre la pratique méditative, d'une part, et l'enseignement, la formation des maîtres, d'autre part ?

Durant cette année universitaire 1990-1991, j'ai eu l'occasion de participer à quelques rencontres du Labo-TIPE, Transformation Intérieure et Pratique Éducative. Le nom même de ce laboratoire de recherche correspondait à mes a priori. Ma participation était malheureusement assez sporadique à cause de mes obligations

professionnelles et je n'ai pu en retirer les fruits anticipés. Je devrai attendre au printemps 1992, au colloque de l'ACFAS, précédemment mentionné, pour qu'une sorte de Labo-TIPE élargi ait un effet direct sur ma thèse.

Dans l'intervalle, il se déroulera environ huit mois avant que je puisse reprendre le travail doctoral : fin d'année très chargée à l'école Rudolf Steiner, déménagement en Nouvelle-Écosse et début de mon travail en formation des maîtres à l'Université Sainte-Anne, à raison de sept cours par année. Le seul lien actif avec le travail doctoral était associé à un collègue qui avait été engagé en même temps que moi et qui venait, lui aussi, du Labo-TIPE; il nous arrivait d'avoir, lui et moi, des échanges sur les relations entre la philosophie de formation propre au Labo-TIPE et notre pratique de formation, et ce, avec un troisième collègue qui se joindra à nous peu après.

À l'hiver 1992, j'ai terminé le cours sur les Méthodes de recherche II avec Ali Haramein, et Jean-Guy Blais pour le segment consacré à la statistique. Dans le segment relevant de M. Haramein, j'ai écrit deux textes : l'un sur mon savoir d'expérience en méditation, l'autre sur la relation que j'établissais entre la méditation et l'éducation. J'en suis arrivé à cette définition lapidaire : Méditer, c'est cultiver l'autre en soi, éduquer, c'est se préoccuper du soi de l'autre. J'ai aussi approfondi l'hypothèse selon laquelle ce sont peut-être les facteurs intuitifs de l'enseignement qui agissent comme éléments intégrateurs entre la personne et le contenu.

Ce qui est fascinant, c'est que je touchais, à peine dix-huit mois après l'amorce de mes études doctorales, une thématique essentielle de la thèse, la méditation. Mais je ne le savais pas encore ! Un peu comme Parsifal lors de sa première visite au château du Graal et qui, ne posant pas la question, en est brutalement expulsé – pour y revenir d'ailleurs plus tard au prix d'énormes efforts, – j'ai été incapable d'exploiter cette découverte. Incapable, même si résonne encore cette question que me posait Ali Haramein lors d'une conversation : *Pourquoi caches-tu tes vrais intérêts ?* La vérité est que je considérais la méditation comme une activité trop intime, trop personnelle pour la placer au coeur d'une recherche doctorale. Pendant trop d'années, j'avais dû mener ma vie intellectuelle à l'université en marge de mes intérêts pour l'aspect épistémologique de la méditation, après tout, les paradigmes épistémologiques dominants n'y faisaient guère de place. Trop habitué à vivre cette double vie, je ne voyais pas l'utilité à me

mettre à nu pour ainsi dire, surtout dans le contexte d'une thèse de doctorat. En somme, j'avais peur !

Pourtant, au colloque de l'ACFAS en mai 1992, deux événements auraient pu renforcer ma détermination à briser mes résistances : une présentation de Maurice Legault, de l'Université Laval, à propos de l'approche phénoménologique qu'il utilise avec ses étudiants dans ses cours sur la relation personnelle avec la nature. Ses techniques somatiques m'apparaissaient comme des formes de méditation. Une présentation ensuite de Jean-Claude Hétu sur le type « d' espace » propre à la recherche et à la direction de recherche, un espace psychologique où sont confrontées les contradictions inhérentes au processus de recherche, un espace où, par la méditation justement, on fait le « vide », c'est-à-dire qu'on laisse l'autre être. C'est du moins ce que j'en ai retiré. J'utiliserai moi-même cette idée de l'espace, du vide, du silence dans une des phases de la pratique méditative. En dépit de ces connexions indéniables, je suis resté malgré tout fermé à l'idée de lier la méditation à ma recherche doctorale.

L'été et l'automne 1992 ont constitué un deuxième intervalle, interrompu néanmoins par la réception en fin d'année des trois questions de l'examen de synthèse sur lesquelles je ne travaillerai toutefois qu'à partir de l'hiver 1993. J'en ai profité pour améliorer le contenu de mes cours universitaires et pour prendre mieux conscience des différences de cadre de référence et de paradigme entre mes étudiants et moi-même. Cette prise de conscience ne cessera de s'accentuer au fil des années qui suivront et elle contribuera à mon espoir d'ancrer ma recherche doctorale et le questionnement qui l'accompagne dans ma pratique en formation des maîtres. Elle me permettra aussi de mettre le doigt sur le type de savoir qui m'interpelle, c'est-à-dire le savoir-être, et le rôle éventuel de la méditation quant à l'élaboration de ce savoir.

La première question de l'examen de synthèse portait sur la pédagogie holistique, la notion de paradigme et la pensée systémique. Je constatai que, ayant disserté déjà sur la pensée systémique dans mon mémoire de maîtrise, je n'étais pas intéressé à me répéter dans mon doctorat. Je voulais au contraire penser ce doctorat autrement qu'à l'aide d'un système théorique préétabli ou, à tout le moins, en relation avec un phénomène.

La deuxième question concernait la place de l'art dans mon cheminement éducatif, dans l'épistémologie et la pédagogie Steiner, ainsi que son statut en éducation au Québec et en didactique générale. La réponse à cette question a mis en évidence mon attachement profond à la pensée de Steiner et le défi que cette influence causait dans une problématique de thèse. À la limite, c'est l'espace de ma propre pensée et des problèmes de la filiation intellectuelle qui était en jeu.

La troisième question m'invitait à comparer les fondements théoriques de la méditation anthroposophique avec ceux de la pratique réflexive de Schön et du journal intensif de Progoff, et ce, dans le contexte de la formation des maîtres. Le traitement que j'ai fait de cette question, comme pour les deux autres du reste, a été largement théorique. Cette pensée abstraite, logique, se construisant à partir d'un réseau de citations et chargée par conséquent de la pensée des autres, fut, malgré une certaine éloquence du propos, assez mal reçue par le comité chargé d'évaluer l'examen de synthèse. Ma distanciation du vécu irritait, rendait difficile la compréhension.

Déterminés à dépasser mon « réflexe théorique », mon directeur et moi sommes convenus d'inviter Jeanne-Marie Gingras à titre d'accompagnatrice dans ma démarche doctorale. Nos conversations ont mené à une première détermination de mon sujet de recherche. *Comment des formateurs de maîtres en relation active et pratique avec la dimension transpersonnelle voient-ils celle-ci influencer leur pratique professionnelle ?* Il s'agissait d'un rapport entre deux pratiques. Nous avons discuté de la méthode heuristique et d'une méthode de recherche qualitative utilisée par Kreisberg dans son livre *Transforming Power* où était exposé tout un protocole d'entrevues. Je m'orientais ainsi vers une étude empirique.

Je me sentais en sécurité dans une telle voie. D'une part, je conservais vivant mon intérêt pour le spirituel, le transpersonnel, le transcendant auxquels la méditation fait nécessairement référence et, d'autre part, je pourrais apprendre des autres sans, pour ainsi dire, me mouiller les pieds moi-même. C'était une sorte de compromis où j'explorerais en prime les liens entre la formation des maîtres et une variété de pratiques du transpersonnel. Je sentais que j'empruntais enfin une direction qui tenait compte de la multiplicité des exigences.

J'ai eu l 'occasion par la suite, durant l'été et l'automne 1993, de passer ce sujet possible de recherche au crible de la grille de lecture de Van der Maren à la lumière de son séminaire de recherche. Grâce à cette grille, j'ai pu établir les préliminaires du plan de recherche : Type de problème, épistémologie du chercheur, description du problème contextualisé, contexte et situation du problème, et ainsi de suite. Ce travail ne s'est pas fait sans grande difficulté toutefois.

Les différences paradigmatiques sont aussi partie prenante des méthodologies de recherche. Le modèle de Van der Maren, s'il inclut les méthodes qualitatives, laisse néanmoins de côté dans son épistémologie le savoir-être sans lequel la méditation n'a pas de sens. Qui plus est, Van der Maren éprouvait de grandes réserves par rapport aux méthodes de recherche adoptées par les professeurs du Labo-TIPE; il estimait que je devais plutôt me lancer dans une recherche théorique plutôt qu'empirique. Ce n'est qu'au terme de ce double semestre, donc en novembre 1993, qu'il a pu accepter mon intention de recherche empirique; je m'étais inspiré de son modèle de plan de recherche pour rendre compte de ma recherche empirique.

La tension engendrée par le fait que, d'une part, on m'invitait à me rapprocher du vécu et à m'éloigner de la pensée théorique et abstraite et, d'autre part, qu'on croyait, au contraire, que je devrais la pousser plus loin, me fit remettre en question ma démarche avant même qu'elle ne prît son essor. Après tout, ne devais-je pas compter sur ce que je considérais constituer un point fort de ma formation ? Je résolus malgré tout de poursuivre dans la direction choisie.

Ma thèse aurait sans doute adopté cette recherche empirique, n'eût été un événement personnel qui vint me bouleverser profondément : la séparation d'avec mon épouse à l'automne 1993. Absorber ce choc psychologique et moral ainsi que rebâtir ma vie personnelle, cela prit plus d'un an. Sauf pour un court texte appelé *Préliminaire au devis de recherche* écrit à l'hiver 1994, la première version du devis de recherche ne se termina qu'à l'automne 1995, soit deux ans plus tard. Ce devis de recherche avait en fait très peu à voir avec la recherche empirique initialement annoncée. Décidément, et avec raison, je n'étais plus facile à suivre... !

À l'automne 1993, et malgré le chambardement émotif, je suis parvenu à enseigner et à terminer le projet de plan de recherche exigé par Van der Maren. Mais je fonctionnais plus par automatisme qu'avec inspiration. Je voulais m'attarder au vécu personnel des formateurs. Voilà que je baignais moi-même dedans jusqu'au cou ! Tout était coloré par le vécu personnel, situation d'autant plus dramatique que je vivais en milieu rural : comment allais-je m'y prendre pour refaire ma vie ?

Aux prises avec ce défi, je parvins malgré tout à écrire à l'hiver 1994, je l'ai dit, un préliminaire au devis de recherche. J'y faisais état de la tension entre mes étudiants et moi-même, vécue à l'automne précédent, et que j'interprétais comme venant de nos différences de cadre de référence. J'expliquais comment la méditation m'avait permis de découvrir une métaphore relationelle qui améliora nos rapports. Je poursuivais en observant comment l'anthroposophie s'inscrivait dans le prolongement de certaines intuitions de jeunesse. Je concluais par une sorte de cri de cœur où je voulais que ma recherche doctorale fût une création sur le plan de la pensée, un pas vers la récupération du pouvoir de ma propre vision, à laquelle j'associais la méditation. Je me rendais compte du même coup qu'entreprendre une recherche fondée sur des entrevues équivalait une fois de plus à me cacher, à me voiler ma propre perspective. Ma démarche devenait intolérable. En somme, c'est un peu comme si la souffrance occasionnée par la séparation m'avait mis en contact avec mon désir essentiel en recherche, mon désir fondamental. C'est sur cette nouvelle base que le travail se poursuivra... en dépit de nombreuses chutes.

Tant mon directeur que mon accompagnatrice ont accueilli favorablement cette nouvelle perspective, encore que, sur le plan méthodologique, nous étions dans le flou. Je décidais pour ma part de poursuivre sur cette lancée et je me suis inscrit au printemps 1994 à deux cours sur la vie méditative, donnés au Rudolf Steiner Center, à Toronto, par Arthur Zajonc, Ph. D., professeur de physique au collège Amherst, aux États-Unis, et par Gertrude Reif-Hughes, Ph. D., professeure de littérature, à l'université Wesleyan, aux États-Unis. Je cherchais à raffermir ma décision d'explorer la méditation dans le contexte doctoral. Mes conversations avec ces deux personnes étaient encourageantes, certes, mais les inviter à un suivi plus serré de ma démarche était très difficile : elles ne lisaient pas le français, alors que j'éprouvais justement le besoin de leur aide pour mes textes mêmes. Je serai d'ailleurs sans cesse confronté à ce

problème : ceux qui ont une connaissance suffisante de ma démarche et seraient à même de l'évaluer en plus grande connaissance de cause ne parlent ni ne lisent couramment le français.

Je trouvai néanmoins chez Zajonc un appui pour l'idée que la méditation étend le processus de respiration à l'activité cognitive. C'est une idée, voire une conclusion, à laquelle j'étais déjà parvenu dans mon cours sur l'intégration des contenus. Grâce à l'approche de Mme Hughes, je renouai avec le travail méditatif de Georg Kühlewind. Je m'étais en effet déjà familiarisé avec lui en 1986-1987, en Californie. Il avait même été mon mentor pour un projet doctoral en philosophie, que j'abandonnai après un an, en 1987. Depuis lors, je n'avais pas appliqué sérieusement cette méthode. Le cours de Mme Hughes réveilla en quelque sorte ma relation avec Kühlewind, et je repris par la suite l'étude de ses textes fondamentaux, mais dans la perspective de ma recherche doctorale cette fois-ci. Je commencerai aussi la lecture sur l'idée d'intuition en éducation et je conserverai par la suite certains de ces textes pour la thèse elle-même. À mon insu, je me dirigeais vers le travail final...

Sauf que je n'étais pas encore prêt à me remettre sérieusement à la thèse. D'autres événements vinrent s'intercaler. Profitant du fait d'avoir offert à mon « ex » le gîte pour quelques semaines, j'eus l'occasion d'explorer plus à fond les conséquences de l'enseignement Waldorf à l'occasion de la visite d'une de ses amies. Celle-ci, devenue musicienne, avait été éduquée selon la pédagogie Waldorf du jardin d'enfance à la 12e année. Résumant ce qui en était resté, elle estimait que cette pédagogie lui avait procuré une matrice pour penser (*thinking matrix*) et que là résidait son utilité. Trouvant pour ma part cette affirmation fort intéressante, surtout à la lumière de l'intuition en éducation, je parcourrai dans les mois qui suivront les cahiers de leçon principale qu'elle mettra gentiment à ma disposition. Ces cahiers sont de véritables traces de l'enseignement reçu pendant 12 années de scolarité Waldorf. Je crus un moment être capable d'établir le lien entre ceux-ci et les fondements épistémologiques de la pédagogie Waldorf, mais j'abandonnai cette piste au fur et à mesure que je me penchais sur l'idée, puis sur la pratique de la méditation.

Durant cet été 1994, je compléterai aussi en dynamique spatiale cette approche du mouvement que j'associai à la méditation active. Je maintiendrai cette approche tout

au long de la thèse, mais dans les coulisses, afin de laisser plus de place à l'exploration de la méditation par le biais de la pensée. Je suivrai aussi tout juste après un atelier en psychosynthèse. Le résultat sera important, car je serai capable pour la première fois de me désidentifier d'une sous-personnalité caractérisée par le théoricien abstrait. À ce théoricien abstrait du nom de « Hakim Hassam », sage et métaphysicien indien, viendra s'opposer une figure rebelle. Mais c'est le théoricien qui me préoccupera, et la distance que je commence à peine à pouvoir créer intérieurement laissera, je crois, un espace pour le travail méditatif de la pensée qui viendra ultérieurement. Finalement, au terme de cet été 1994, une relation personnelle s'amorcera, après une longue année de solitude émotive; je sens, enfin, que je pourrai reprendre résolument le travail.

À l'automne 1994, je concentrerai mes lectures sur les questions de méthodologie. Je dévorerai livres, thèses et mémoires sur les méthodologies de recherche heuristique, holistique, phénoménologique et herméneutique. Je participerai par ailleurs, de concert avec des collègues d'autres universités, à un projet de recherche sur la gestion par l'école, c'est-à-dire sur un modèle d'autogestion soutenu par des comités d'école. La méthodologie reposera essentiellement sur des questionnaires et des entrevues auprès de représentants des huit écoles cibles. Curieusement, je ferai l'expérience d'une méthodologie proche de celle que j'aurais utilisée si j'avais poursuivi mon premier projet de thèse. Je prends mieux conscience alors de ce qui me distancie de cette méthodologie, ce qui m'encourage à poursuivre dans la voie amorcée, bien que beaucoup de flou demeure encore.

Durant l'hiver 1995, je devrai à nouveau porter mon attention essentiellement sur l'enseignement universitaire, mais dès le printemps je reprendrai mes lectures sur la méthodologie. J'explore en particulier l'herméneutique dans son rapport avec l'éducation (Shaun Gallagher, *Hermeneutics and Education*). J'essaie, en fait, de trouver un pont entre le savoir provenant de la méditation et certaines théories épistémologiques contemporaines. Ce qui m'intéressera dans l'herméneutique de Gallager, c'est sa distinction entre le savoir théorique (*épistèmè*), le savoir technique (*technè*) et le savoir moral (*phronèsis*). C'est dans ce dernier savoir que je crois pouvoir placer le savoir méditatif. Qui plus est, cet auteur soutient qu'on fait trop de cas de la communication pédagogique et qu'on néglige la compréhension pédagogique. Or, une

méditation par la pensée dans un contexte de formation est plus proche, semble-t-il, de la compréhension que de la communication pédagogique.

J'étudierai aussi sérieusement les *Méthodes de recherche en éducation* de Van der Maren, et sa théorie sur les cinq savoirs. Son modèle est explicitement issu de la communication pédagogique et j'y perçois mal la place du savoir moral. Tout se joue entre le savoir théorique et le savoir pratique.

La tension entre ces deux modèles donnera naissance à mon premier texte du devis de recherche, remis à l'automne 1995 : *La formation de l'intuition dans la pédagogie Steiner : un essai herméneutique d'épistémologie pédagogique*. J'essaie d'aller de l'aspect abstrait à l'aspect personnel, de prendre appui sur une conception qui m'est étrangère pour avancer, à travers la critique, vers ce qui me préoccupe. Je suis obsédé par la nécessité de me justifier et de me positionner à l'intérieur du discours épistémologique actuel en éducation. Ce faisant, je noie complètement l'expérience pour aboutir à un texte exclusivement théorique. Mon objectif ultime est d'interpréter la pédagogie Steiner en fonction de son épistémologie pour en dégager un modèle d'une pédagogie de l'intuition capable d'être utilisé en formation des maîtres. Dans un sens, je me défile encore et m'éloigne d'un examen de l'expérience méditative. Je me laisse une fois de plus emporter par mon réflexe théorique et je n'arrive toujours pas à expliciter ma problématique.

La réaction de mon directeur et surtout celle de mon accompagnatrice ne sont pas très encourageantes. À chaque fois que je fais un pas en avant, on dirait que j'en fais aussi deux en arrière. Le dynamisme de ma pensée est déroutant. Mon directeur arrivera néanmoins à m'offrir des suggestions pour recadrer ma recherche en fonction d'une herméneutique de la pédagogie Steiner et quant à la place de l'intuition. Mais nous en sommes déjà à l'hiver 1996 et je dois à nouveau me concentrer sur l'enseignement.

À la reprise du collier au printemps et à l'été 1996, je renoue avec la méthodologie et l'herméneutique. J'explore aussi de façon plus approfondie l'idée d'intuition. Par intuition, il est maintenant question des fondements épistémologiques de la connaissance, de l'organisation interne, intrinsèque, de la connaissance. C'est en fait

la manière d'être du paradigme, cela se réfère aux structures a priori de la connaissance. Dans la suite de mes lectures, j'introduirai la distinction entre les intuitions premières, qui sont les structures a priori léguées par notre enfance et notre langue maternelle, et les intuitions secondes, qui naissent de l'effort de connaissance et qui orientent différemment notre pensée et éventuellement notre comportement (Fischbein, 1987). Du même coup, l'objectif de ma thèse s'alignera vers le développement des intuitions secondes et le processus de ce développement. Par le fait même, la méditation revient au centre de la démarche, la méditation comme outil capable de générer des intuitions secondes.

À l'automne 1996, profitant du passage de Georg Kühlewind à Montréal, je lui expliquerai mon projet de thèse et l'utilisation que j'entends faire de son approche méditative. À l'origine, je croyais que je prendrais appui sur les trois textes fondateurs de la pédagogie Waldorf : *Cours sur la nature humaine*, *Méthode et pratique*, *Discussions avec les enseignants*. Il me conseille de me limiter à *Méthode et pratique*, ce que je ferai tout en incluant toutefois quelques textes d'autres auteurs afin de ne pas me limiter complètement à la pédagogie Waldorf. Il me fallait, en effet, situer mon éventuelle exploration méditative à l'intérieur du domaine pédagogique. J'estimais ainsi arriver à un meilleur cadrage si je partais d'emblée de textes de didactique générale.

Une deuxième version du devis de recherche verra le jour : *L'exercice du mode intuitif de connaissance dans la pédagogie Steiner : une recherche-développement pour développer une approche herméneutico-méditative en formation des maîtres*. Mon directeur invitera à cette occasion un troisième lecteur, Gérard Potvin et je rencontrerai en décembre 1996 ce qui peut maintenant être appelé le comité de supervision du devis de recherche. À ma grande surprise, la réaction à mon texte est enthousiaste et encourageante.

On me conseille de distinguer l'objet principal, qui est l'exploration du processus cognitif de l'intuition, d'avec l'objet satellite, le contenu même des textes de Steiner et autres. On estime que mon discours est encore trop théorique et que je cherche encore trop à me justifier. On m'encourage à me rapprocher de l'expérience et à utiliser le journal comme outil pour rendre compte de l'exploration. Pour la première fois, je tiens enfin le filon !

Le semestre d'hiver 1997 est de nouveau consacré à l'enseignement universitaire. Dès le début du printemps, toutefois, je travaille à remanier mon devis de recherche et j'ai même le temps de commencer le travail méditatif avant ma rencontre, en mai 1997, avec le comité de supervision. Le texte de cette troisième version s'intitule : *Exploration du mode intuitif de connaissance dans l'acte d'interprétation de textes issus de la pédagogie Steiner : une recherche-développement par l'exercice d'une approche méditative et herméneutique*. L'accueil, cette fois-ci, est glacial.

D'une part, l'objet principal et l'objet satellite ne sont pas encore bien séparés. D'autre part, la méthodologie respecte encore très mal le cadre heuristique de recherche. Qui plus est, mon application de l'idée de *phronèsis* est remise en question de même que l'application même de l'intuition à l'aide de mon approche méditative. Je ne me suis jamais si senti complètement incompris. On en arrive néanmoins à préciser le titre qui, lui, demeurera intact jusqu'au premier dépôt, le 1er décembre 1997 : *Exploration heuristique d'une pratique méditative d'inspiration steinérienne dans l'interprétation de textes pédagogiques*. Telle est la version que je n'ai cessé de parfaire depuis lors, à la suite des recommandations des membres du jury.

La date tout juste mentionnée du premier dépôt marque, à mon point de vue, la fin du cheminement heuristique de la problématique. Ce cheminement trace l'exploration et la lente élaboration d'un positionnement vis-à-vis de la recherche. Il prépare aussi la formulation et la reformulation de la question de recherche ainsi que la méthodologie appropriée qui seront caractéristiques des étapes suivantes.

Lorsque j'examine de plus près ce cheminement, je note qu'on peut y distinguer là aussi des étapes significatives, voire anticipatrices, de la formulation de la question de recherche qui néanmoins lui échappe.

Il y eut d'abord l'étape qui mène de l'insatisfaction face à ma vie professionnelle et, passant par mon inscription au doctorat, qui s'achève avec le cours d'Haramein en 1992. L'essentiel de ce cours, on se le rappellera, se ramène à la question de savoir pourquoi je cache mes vrais intérêts et, en conséquence, pourquoi je me cache. On y voit déjà le thème du voilement et du dévoilement au terme d'une étape qui avait déjà

mis en évidence les idées de masque et du Moi et de la relation du Moi et du Monde (l'Autre) à travers l'intégration et, par extension, la méditation. On dirait que tout était là, c'est-à-dire l'essentiel de ma problématique, proche et loin à la fois, comme un objet perçu et extérieur au sujet.

La deuxième étape commence par la rédaction de l'examen de synthèse et s'achève par la rencontre avec mon jury d'alors, qui m'appuie dans ma démarche empirique et objectivante. C'est une étape de réflexion ciblée où je puise dans le savoir déjà acquis et dans la tradition qui me positionne pour traiter intellectuellement et abstraitement de philosophie et de méthodologie de l'éducation.

La troisième étape a été marquée par le début de l'accompagnement de Mme Gingras et par mes travaux avec Van der Maren qui ne s'achèveront que peu après ma séparation. Cette étape est clairement sous le signe de l'évaluation de ma démarche et de la légitimité des formateurs qui la supportent. Elle installe le doute et suscite une réaction défensive. Je me ferme alors au conseil de Van der Maren d'entreprendre une thèse d'orientation théorique.

La quatrième étape chevauche la troisième et elle est tout entière influencée par le drame personnel de ma séparation conjugale. En elle s'est produit ce retournement qui m'a fait toucher à mon désir fondamental dans l'ordre du connaître ainsi qu'aux conditions minimales de sa réalisation : une création sur la plan de la pensée dans une démarche de récupération de ma propre vision. Sincèrement, je ne crois pas avoir fait autre chose...

La cinquième étape s'est déroulée en 1994, au printemps et à l'été 1994 pour être plus exact. Les points saillants de cette étape se ramènent à mon intérêt pour le symbolisme à travers, notamment, la contemplation des cahiers de leçon principale d'une finissante Waldorf et ma démarche en psychosynthèse comme à travers, pour le mouvement, la clôture de ma formation en dynamique spatiale. À cela s'ajoute une direction pour le futur : reconsidérer ma relation intellectuelle avec Georg Kühlewind sur la question de la méditation. Cette étape s'est achevée par le début d'une nouvelle relation personnelle.

La sixième étape a pris la forme d'une recherche d'un cadre conceptuel à la fois pour formuler et pour interpréter ma démarche. C'est à ce moment que je me suis familiarisé avec les idées d'intuition, d'heuristique, d'herméneutique, de paradigme et de savoirs. Il en est aussi de même pour la recherche qualitative à travers le projet sur la gestion par l'école. Cette recherche se voulait avant tout une recherche du sens et un exercice d'interprétation et elle s'étend de 1995 à l'été 1996. Le thème central de la méditation y est notamment arrêté.

La septième étape s'amorce à l'automne 1996 par ma rencontre avec Kühlewind. Elle se poursuivra par la pratique de la méditation sur les textes pédagogiques et la consignation des méditations dans un journal, lequel deviendra le corpus pour l'analyse et l'interprétation subséquentes. Cette étape souligne l'entrée de jeu de M. Potvin et s'achèvera par le premier dépôt en décembre 1997, lequel verra le départ de Mme Gingras. C'est à cette étape que je suis le plus complètement moi-même et où se dressent, en conséquence, de formidables obstacles tant sur le plan de ma position universitaire – l'Université Sainte-Anne cherche à se libérer de mes services – que sur celui de l'accueil même de ma démarche, accueil empreint d'un doute profond.

Quel sens donner à tout ce parcours afin de former ma problématique ?

1.2 Ancrage herméneutique de la problématique

Sept étapes en sept ans ! Certes, c'est là une interprétation, et, en tant que telle, elle suppose la compréhension, le langage, la tradition, bref, un cadre de référence. Elle suppose aussi un positionnement, la présence d'un sujet vivant dans le monde et lancé dans un devenir qu'il ne maîtrise que très imparfaitement. Elle suppose enfin la participation à cette grande existence commune et historique de l'humanité, dont elle est une représentation dans un lieu et dans un temps.

Cette interprétation est celle d'un cheminement lui-même traduit par le tâtonnement, par une tension vers l'inconnu à partir du connu, par un élan vers le nouveau à partir du familier. Ce cheminement est aussi marqué par des contingences, bien qu'il rende aussi possible des moments de liberté; il est fait d'éléments que le sujet tantôt s'approprie, tantôt se débarrasse; il se caractérise par un mouvement d'avancée

et de recul, une sorte de danse au tempo réglé par l'incertitude et l'ambiguïté. Car le sujet agit, certes, mais il est aussi agi...

Que signifie ce cheminement ? Qu'est-ce qui cherche à se produire dans ce cheminement ? Que cache-t-il et que dévoile-t-il en étapes successives ? Qu'est-ce qui émerge de ce cheminement ? Voilà ma première préoccupation !

Ma deuxième préoccupation porte sur le savoir propre et inhérent à ce cheminement. Car il faut bien que ce qui se dévoile soit connu pour qu'il y ait connaissance tant de ce qui se dévoile que de ce qui reçoit et permet ce dévoilement.

Ma troisième préoccupation touche au pouvoir que ce savoir peut avoir sur ma pratique en formation des maîtres. Elle porte sur le potentiel de développement d'une pratique morale dans l'exercice de formation des maîtres, pratique morale sur la base de ce pouvoir.

Pour les fins de ma thèse, j'appellerai être ce qui se dévoile, savoir-être, la connaissance de qui reçoit et permet le dévoilement de l'être, et praxis et (ou) *phronèsis*, la pratique morale apte à se développer à partir du savoir-être.

À titre préliminaire, je m'inspirerai des définitions qui suivent issues de l'approche herméneutique d'Heidegger et de Gadamer telle que l'expose Fernand Couturier (1990) dans son *Essai sur Heidegger et Gadamer*.

Par être j'entendrai tout simplement être-homme (p. 132) ou, plus adéquatement, être-humain. En d'autres termes, je suis, certes, une version unique de l'être-humain, mais comme je ne l'épuise aucunement, l'être-humain me transcende et participe à l'être-de-l'humanité historique. L'être-humain est ce à quoi nous participons tous dans nos différences et c'est ce qui se dévoile dans et par ma spécificité. L'être-humain serait donc un universel-individuel, un universel s'individualisant... dans un devenir, dans un processus.

« Être-homme, c'est étaler sa vie d'homme selon un certain processus... [décrit par cette] séquence conceptuelle incontournable... : existence, être-là, être-dans-le-

monde, sentiment de situation, compréhension, interprétation, discours. Cette séquence... est la progression même d'une détermination de plus en plus explicite du fait d'être humain, c'est-à-dire une interprétation ou encore une herméneutique de la facticité ». (p. 132)

Or, « le concept de facticité... représente [selon Heidegger] « *l'être-dans-le-monde d'un étant « intramondain »* (l'être concrètement donné) *de telle manière que cet étant peut se comprendre comme lié à son « destin » à l'être de l'étant qu'il rencontre à l'intérieur de son propre monde »* (*Sein und Zeit*, p. 56; tr. p. 78). Selon cette facticité, l'homme, comme être-dans-le-monde, s'est toujours déjà dispersé à travers les choses de son entourage. Son être même a toujours déjà éclaté en une multitude d'être-dans...[ainsi] l'homme se comprend toujours à partir de l'une ou l'autre de ces modalités d'être-dans, selon laquelle il se trouve d'emblée. Le soi ou l'ipséité monadique serait à comprendre comme le résultat du rassemblement en retrait de ces modes d'être auprès et au moyen des choses ». (p. 134)

Pour ma problématique, il y a beaucoup de choses à retirer de cette suite de citations. D'abord, précisons que mon propos est interprétatif tant dans son intention que dans son articulation. L'intention, je le rappellerai, est une création sur le plan de la pensée dans une démarche de récupération de ma propre vision. L'articulation suppose donc une interprétation. Or, l'interprétation c'est l'affaire, c'est-à-dire l'objet propre, de l'herméneutique.

Le niveau de l'interprétation, pour ainsi dire, de même que son objet c'est la facticité, c'est-à-dire la relation que le sujet entretient avec l'être-en-lui, entendons l'être-humain qui se dévoile en lui. C'est une relation avec sa propre transcendance en tant qu'elle se découvre en lui-même. L'être-humain qui se découvre au sujet est le soi de ce sujet. Le sujet est le je conscient du monde qui se présente comme objet pour un sujet ainsi que du sujet lui-même qui se présente à lui-même comme objet : c'est alors la conscience de soi. En ce sens, le sujet se construit à partir des manières d'être de l'étant en relation avec l'objet monde et le sujet objectivé.

La facticité, en tant que relation du sujet-étant à l'être-humain, se dévoile selon une séquence qui en représente la compréhension. Comme toute interprétation

suppose la compréhension, le niveau de l'interprétation propre à ma problématique appelle aussi une compréhension.

Or, cette compréhension n'est pas « située... au niveau de ce qu'il est convenu d'appeler une activité de l'esprit... [mais elle] s'instaure et se déploie au niveau de l'existence humaine ». (p. 133) Vue ainsi, on pourra dire, étant donné que « chez l'homme l'existence est essence..., que c'est la profondeur supposée de l'essence humaine qui se phénoménalise dans l'existence, elle-même compréhension de par sa propre structure ». (p. 133)

Cette compréhension est, selon Heidegger, un « existential » (p. 132), c' est une compréhension existentiale qui se déploie, dois-je le préciser, à travers et par le *résultat du rassemblement en retrait des modes d'être auprès et au moyen des choses,* des modes d'être propres aux étants, c'est-à-dire que c'est une compréhension de l'être-humain, du soi. Or, cette compréhension existentiale, c'est-à-dire du dévoilement de l'être-humain, obéirait à une séquence, celle mentionnée plus haut.

Qui plus est, ce type de compréhension n'est pas le seul existential. « Lui est associé avec une égale primordialité, le sentiment de situation... Ces deux existentiaux ...s'interpénètrent ou se déterminent mutuellement. L'homme se comprend comme se trouvant déjà dans le monde, et il se trouve dans le monde, pour ainsi dire, en se comprenant ». (p. 133-134) Poursuivant sur cette lancée, j'ajouterai que le monde dans lequel l'homme se situe et se comprend est le monde de l'être-humain. L'au-delà de l'être-humain, le monde de l'autre pour ainsi dire, pourrait alors, il est possible, se comprendre dans la mesure même du dévoilement de l'être-humain.

Autre caractéristique de cette compréhension, c'est qu'elle « est anté-réflexive ou antérieure au processus intellectif, de représentation conceptuelle et d'expressivité verbale. En ce sens, elle s'avère une sorte de précompréhension ». (p. 137) Par ailleurs, à cause des rapports étroits entre la compréhension et le sentiment de situation au niveau existential, la compréhension sera forcée de s'expliciter et de s'achever dans une interprétation. Le sentiment de situation amène en effet la conscience du point de vue qui, en se multipliant, donne mouvement et direction à la compréhension. « La compréhension s'explicite, la compréhension s'interprète et arrive de la sorte à son être

véritable... Elle parvient à son achèvement ou à sa forme... comme interprétation... L'interprétation ou l'explicitation... fait [donc] partie elle-même de l'être de l'homme, de l'existence, de l'être-dans-le-monde ». (p. 137) Elle est du même coup existentiale.

La compréhension existentiale qui s'achève dans l'interprétation est d'une nature particulière. On a vu qu'elle était, selon l'herméneutique ici amenée, une sorte de précompréhension. Mais « l'être est ouverture permettant la manifestation de quoi que ce soit, y compris de l'homme lui-même, et rendant possible après coup la représentation, en pensée, de l'ensemble des choses ou du monde... La pensée représentative ne pratique pas cette ouverture; elle circule plutôt dans un horizon déjà dégagé... Comment se pratique l'ouverture en question ? Selon la compréhension entendue comme existentiale ». (p. 135)

La compréhension existentiale en tant que précompréhension est ouverture et espace pour la représentation de contenus, quels qu'ils soient. En tant que compréhension, elle suppose une relation avec l'idée de la vérité. Comment concevoir cette idée dans le contexte de sa nature d'espace, d'ouverture et de précompréhension ?

« La vérité... apparaît, dans ce contexte, comme un processus de manifestation propre à la présence en tant que telle, plutôt que comme la détermination qui caractérise un énoncé comme correspondant à un fait ou en accord avec un état de choses ou même une doctrine. Le processus en question peut être compris comme un lever ou une venue *en* lumière, où ce qui vient et se produit est aussi bien le dégagement qui rend le jeu de la lumière elle-même possible, que la chose éclairée en tant qu'accédant à la présence. Ce lever est encore l'être comme présence, phénomène et monstration, ou l'apparaître de tout ce qui n'est pas rien ». (p. 160) Or, « tout ce qui lève dans la nature... lève au gré d'une transformation ». (p. 161)

En d'autres termes, la tâche interprétative ainsi conçue, en tant qu'elle peut se réclamer d'un mouvement vers la vérité, répond plus à la conception grecque de l'*aletheia* qu'à celle de l'*adaequatio*. Ce principe est capital pour l'intelligence de la démarche qui suivra. L'*adaequatio* au sens de la correspondance d'un énoncé avec un fait est problématique dans une démarche de dévoilement de l'être-humain puisqu'à la

limite une adéquation erronée avec un énoncé peut être un dévoilement vrai. De plus, au niveau de la précompréhension de la compréhension existentiale, comment peut-on évaluer, et à partir de quelle position, la sincérité, la validité et la légitimité d'un dévoilement de présence de l'être-humain ?

La question plus centrale repose, à mon point de vue, sur l'interrogation suivante : comment ces trois dimensions de l'approche critique trouvent-elles leur pendant dans une démarche de dévoilement ? Cette question étant objet de méthodologie, j'y reviendrai dans ce chapitre.

Le dernier aspect qu'il importe de souligner comme caractéristique de la compréhension existentiale est la fait que : « cette compréhension est un savoir-être et un pouvoir-être... [ou, autrement dit] savoir comment s'y prendre pour être ou pour exister ». (p. 135) « Le pouvoir-être est réel-être-possible... et à ce titre projet... Le pro-jet est le terme qui caractérise le mieux la compréhension existentiale. C'est un se-jeter en avant de soi pour l'achèvement de soi... La compréhension est de la sorte un savoir comment s'y prendre pour se projeter vers l'accomplissement de son être propre... « achèvement de soi » et « accomplissement de son être propre »... veulent souligner le mouvement... intrinsèque et immanent à l'être de l'homme et mettre en évidence la structure extatique de l'existence ». (p. 136)

Ce mouvement en avant de l'existence, ce pro-jet, est « ce qui caractérise en propre la manière humaine de vivre... [Or, comme] la praxis est la détermination du vivant en général [et de l'être de l'homme en particulier, la praxis]... revient à se soucier de son existence, à la prendre en charge et sous sa propre responsabilité » (p. 179), bref, à s'assumer dans son humanité. *La praxis, c'est agir et se comporter en solidarité*, renchérit Gadamer (p. 127) parce que, lorsque que je m'assume et me prend en charge, je soutiens pour les autres mon fardeau d'humanité et que la transformation que cela implique peut changer ce fardeau en don social.

La praxis se distingue de la *technè*, laquelle contribue à la production d'une « œuvre quelconque qui finalement se détache de l'activité même de produire... La « praxis », par contre, n'est pas une activité poursuivant un but qui, une fois atteint, se situera en-dehors d'elle-même. Elle est plutôt le vivant humain dans le processus même

de son accomplissement spécifique et selon l'une ou l'autre des modalités que cet achèvement peut adopter ». (p. 180) Elle contribue à la tâche « de faire accéder à la conscience la manière humaine de vivre... caractérisée par l'anticipation, la préférence, le choix et la décision... et à répondre du bien ». (p. 180)

La science ou connaissance (*épistèmè)* de cette praxis devient philosophie pratique. Cette « philosophie pratique est... une science qui ne peut pas dire d'avance ce qui va résulter nécessairement d'une prise de position ou d'une intervention dans une situation concrète parce qu'elle n'est pas comme la « technè » un ensemble de règles apprises qu'on peut appliquer universellement et qui permet d'escompter un résultat avec assurance... La philosophie pratique, loin de décharger de sa responsabilité propre celui qui a à choisir, détermine au contraire l'espace de jeu de cette responsabilité, explicite ses conditions et la met en relief comme la responsabilité à prendre par tout un chacun dans sa situation particulière ». (p. 181-182)

La philosophie pratique est une explicitation d'un savoir de soi implicite et, à ce titre, se manifeste comme une compréhension de soi ». (p. 182) Son programme en tant que « rapport de la pratique à l'être... [s'explicite ainsi :] Le déploiement de l'être : le déploiement de l'être-homme : l'herméneutique : la pratique ». (p. 177)

Résumant maintenant cet ancrage herméneutique de ma problématique, j'en arriverai aux propos suivants.

Ma problématique s'intéresse au dévoilement de l'être-humain en tant qu'élément rassembleur des êtres humains et en tant que devenir ou pro-jet. Cet être-humain est associé au soi en tant qu'individuel-universel, lequel m'est échu et me constitue. Pour la suite du propos, être se réfère à cet être-humain.

Le savoir de cet être qui se dévoile est le savoir-être. Ce dévoilement s'opère d'après une séquence selon l'herméneutique citée et il se révèle dans une compréhension dite existentiale, c'est-à-dire qui précède la compréhension intellectuelle. Le savoir-être fait de compréhension s'achève dans l'interprétation. La compréhension de ce savoir est aussi espace et ouverture et la logique de sa vérité obéit plus à l'*aletheia* qu'à l'*adaequatio*. Par ailleurs, l'*aletheia*, ou levée en lumière, s'opère au gré

d'une transformation. Ce savoir-être est aussi pouvoir être, c'est-à-dire praxis, elle-même espace de jeu pour une responsabilité qui ne s'inspire pas de règles universelles dans son application, mais obéit au processus d'accomplissement de soi du vivant humain. Cette praxis est une explicitation de ce savoir-être implicite.

Pour les fins de ma thèse, je ne m'occuperai que du savoir-être. La complexité de ce savoir évoquée par l'herméneutique m'incite à vouloir élucider la nature et les processus de ce savoir-être. Par conséquent, je ne chercherai ni à explorer l'ontologie de l'être-humain ni l'application de ce savoir-être, bien que, pour les fins de l'ancrage herméneutique, ils m'apparaissent essentiels.

Pour préciser davantage ce savoir-être et pour le rapprocher de son rapport avec la question de recherche, il ne serait pas inutile de chercher à voir comment il se manifeste dans ma pratique et quel est son statut épistémologique en formation des maîtres. C'est ce que nous verrons maintenant.

1.3 Le savoir-être dans ma pratique professionnelle

Ces considérations sur le savoir-être sont le fruit d'un retour interprétatif sur le cheminement heuristique, c'est-à-dire de découverte de la problématique ainsi que d'une élaboration d'une herméneutique capable d'en rendre compte. Ce double retour s'est accompli a posteriori et, pour l'essentiel, ne concerne que moi-même en tant que chercheur. La dimension sociale de cette entreprise repose dans la nature même du savoir-être qui, en se voulant une relation avec l'être-humain, c'est-à-dire commun à tous, cherche l'accomplissement de soi vers la pratique du bien, la praxis. À certains égards, on pourrait dire que l'être-humain, c'est l'universellement social en soi, à la fois rendant possible et transcendant les appartenances spécifiques, notamment de langue et de culture.

Mais la dimension sociale, bien sûr, existe éminemment à l'intérieur de ces appartenances, lesquelles représentent les conditions de l'être-dans-le-monde déjà évoqué. Les propos qui vont suivre chercheront à montrer comment le savoir-être m'est apparu aussi dans ma pratique professionnelle, laquelle, en fait, a joué le rôle de

déclencheur pour le cheminement de la problématique en me plaçant dans une situation herméneutique d'incertitude et d'ambiguïté.

Je mentionnais dans la première section du présent chapitre que j'avais la responsabilité, entre autres choses, d'enseigner des cours sur les Voies Nouvelles à des étudiants des Maritimes, c'est-à-dire à des Acadiens de souche et à des anglophones dont le français était la langue d'adoption. Mis à part les différences d'âge, de langue, de culture et d'expérience inhérentes à toutes situations éducatives, nous avions de profondes divergences quant à nos visées éducatives et à notre interprétation des Voies Nouvelles. Ma formation Waldorf m'incitait à enseigner selon et vers une pratique éducative dont les deux piliers se caractérisent par la créativité en fonction d'une théorie du développement de l'enfant. On peut y voir le croisement entre l'*aletheia* et l'*adaequatio*.

Mes étudiants, quant à eux, compte tenu du système autoritaire dont ils étaient le produit, privilégiaient et requéraient pour leur formation pédagogique des outils techniques d'intervention, d'une part, ou bien, s'ils voulaient s'émanciper du carcan autoritaire, ils favorisaient une expression de soi à travers la créativité qui avait, somme toute, à mon avis, potentiellement peu de portée pédagogique pour leurs futurs élèves. En d'autres termes, l'*adaequatio*, d'une part, l'*aletheia*, de l'autre. Par ailleurs, le problème se compliquait par le fait que les programmes d'enseignement de la Nouvelle-Écosse, qu'ils auraient éventuellement à enseigner, n'étaient basés que sommairement sur une théorie du développement de l'enfant, au mieux s'inspirant de Piaget, et qu'ils étaient assez peu ouverts à la créativité, encore qu'ils se sont améliorés ces dernières années à ce chapitre. Il y avait aussi les questions pédagogiques et politiques de la langue d'enseignement ainsi que celles de la place et du développement de la culture acadienne.

En tant que formateur, mon regard se portait naturellement sur la recherche du type d'intervention de formation approprié dans ce contexte et dans le respect mutuel de nos divergences. Était-il possible de combler l'écart énorme qui nous séparait, mes étudiants et moi, et surtout comment ? J'éprouvais donc le besoin d'élucider ma pratique de formation. Mon intérêt philosophique pour l'épistémologie m'orientait dès lors, et peut-être à faux, vers les théories des savoirs et des paradigmes.

Sur le plan des savoirs, une analyse préliminaire m'indiquait ceci à propos de ma pratique : j'enseigne quelque chose, d'une certaine manière, en fonction de mon expérience, pour le devenir professionnel de mes étudiants, et ce, à un certain moment. Je me rendais bien compte que, à certains moments privilégiés de mon enseignement et à travers ces savoirs, nous nous rejoignions, mes étudiants et moi, dans notre commune humanité d'êtres conscients balisés dans un certain avenir incertain mais ouvert. Cette ouverture m'apparaissait comme le moment le plus propice pour explorer avec eux l'ambiguïté de l'être-éducateur en tant que spécialisation de l'être-humain.

Ce quelque chose que j'enseigne, je le nommai savoir théorique; la manière dont ce quelque chose est enseigné, savoir pratique ou technique; l'effet de mon expérience sur les choix de ces deux savoirs m'apparaissait comme relevant du savoir d'expérience; quant à la connaissance de ce qui tend vers le devenir de l'être-éducateur telle qu'elle se dévoile dans le présent d'un certain moment d'ouverture et de rencontre et à l'intervention pédagogique de formation possible dans ce moment, je le concevais comme le savoir-être.

C'est à ce niveau et à ce niveau seulement que j'éprouvais un au-delà des divergences dans les différences elles-mêmes et que j'estimais possible un dialogue franc sur l'être-éducateur. Mais quelle serait donc la meilleure façon de gérer la formation dans ce contexte temporel fragile et fuyant ? Quelle est ma responsabilité pédagogique ? Comment puis-je saisir le moment dans tout ce qu'il offre de possibilités et créer avec mes étudiants, en pensée, une possibilité d'avenir d'être-éducateur, compte tenu de la question de savoir où ils en sont eux-mêmes dans leur vie et dans leur identité professionnelle ? Je sentais que mon action devait être éminemment morale et qu'elle devait s'inspirer de ma notion et de mon expérience, encore si peu explicitées, d'être-humain. Car, finalement, on partageait sur la vie.

Je sentais, par ailleurs, que je n'étais plus tout à fait la même personne après ces sessions. Était-ce dû à cette intimité de l'acte de connaissance inhérent à l'espace et ouverture du savoir-être ? Je me sentais transformé, rafraîchi et plein d'espoir pour cette jeunesse. Pour essayer de comprendre dans le contexte social et éducatif, je me

suis alors intéressé à la notion de paradigme, spécialement au modèle de Bertrand et Valois (1992)[2].

Leur modèle repose, en effet, sur l'idée qu'il y a quatre paradigmes fondamentaux dans la société et, par extension, dans l'éducation, paradigmes qu'ils désignent comme : rationnel-technologique, humaniste, socio-interactionnel et inventif[3]. Pendant longtemps, j'ai entretenu l'idée d'une transformation possible de niveau paradigmatique et je me suis laissé tenter par la pensée que c'est peut-être ce qui se passait dans ces moments privilégiés et dans la pratique méditative qui fera l'objet de cette recherche. Mais, après les critiques de mon jury et après réflexion sur la fermeté de ma participation au paradigme inventif, j'en suis venu à réviser ma position et à la raffiner.

Le paradigme, selon Bertrand et Valois, est social, partagé par un groupe[2]. Il structure, certes, mais à un large niveau, à un niveau supra-individuel. Non seulement fournit-il la cohérence, mais il m'apparaît que cette cohérence est plus qu'un cadre interprétatif. Si je me base sur ma propre relation avec ma cohérence interne telle qu'elle s'exprimait dans cette étape cruciale du cheminement de ma problématique où, faisant volte-face, j'établissais le fondement de mon action de connaissance dans et à travers le travail doctoral, force est d'admettre que le paradigme qui m'anime est empreint d'une direction vers l'avenir et soutient mon intégrité de chercheur.

On pourrait donc faire une lecture des quatre paradigmes dans la perspective de leur projet de connaissance et reconnaître qu'en tant que projet ils sont animés dans l'individu d'une puissance et d'un vouloir d'être. Dans ce contexte, ma position sur la possibilité d'une transformation paradigmatique chez l'individu m'apparaît improbable, voire impossible. Tout au plus puis-je concevoir l'adaptation d'un paradigme à l'autre, c'est-à-dire jouer le jeu d'un autre paradigme sans embrasser sa dimension créatrice de devenir. Je suis moi-même assez habile à cela, sauf que, dans le cadre de ma recherche, j'ai refusé de suivre autre chose que mon paradigme, auquel cas il faut être prêt, bien sûr, à en supporter les conséquences.

Le paradigme en tant que projet n'opère pas dans le vide, mais en relation avec un cadre de référence, un déjà acquis, voire un produit des efforts passés d'application

d'un paradigme donné. Mezirow (2000) définit ainsi le cadre de référence. Les traductions qui suivent sont miennes et l'italique est de l'auteur.

« Le *cadre de référence* est une « perspective signifiante » [*meaning perspective*], une structure d'a priori et d'attentes à travers laquelle nous filtrons les impressions sensorielles. Elle implique les dimensions cognitive, affective et volitive. Elle forme sélectivement et délimite la perception, la cognition, les sentiments et la disposition en prédisposant nos intentions, nos attentes et nos buts. Elle pourvoit le contexte pour faire sens à l'intérieur duquel nous choisissons en quoi et comment on doit interpréter et (ou) s'approprier une expérience sensorielle. Les cadres de référence sont la résultante des façons d'interpréter l'expérience ». (p. 16)

Mezirow ajoute « qu'ils sont souvent la représentation des paradigmes culturels [lesquels sont] des cadres collectifs de référence ». (p. 16) En d'autres termes, le déjà acquis est aussi collectif. Il ramène le paradigme à ces produits, alors que ma conception le considère plus comme un projet, une forme d'action et de production. Ces deux conceptions ne sont pas incompatibles mais complémentaires. En fait, le processus qui mène de l'action au produit, c'est-à-dire du paradigme au cadre de référence, de même que celui qui reconsidère le produit à la lumière de l'action représente peut-être une zone où la transformation est possible. J'y reviendrai.

Par ailleurs, le « cadre de référence est fait de deux dimensions, une habitude d'esprit et des points de vue qui en résultent. Une *habitude d'esprit* est une série d'a priori, c'est-à-dire de prédispositions larges et généralisées qui orientent et agissent comme un filtre pour l'interprétation du sens de l'expérience » (p. 17)... « le point de vue comprend des amalgames de schèmes de signification composés d'attentes, de croyances, de sentiments, d'attitudes et de jugements spécifiques et immédiats qui, tacitement, dirigent et forment une interprétation spécifique et déterminent la façon dont nous jugeons, catégorisons les objets et attribuons la causalité... Nos valeurs et notre sens de soi sont ancrés dans nos cadres de référence ». (p. 18) N'y aurait-il pas ici une analogie avec les existentiaux d'Heidegger, compréhension et sentiment de situation ?

Or, « nous transformons les cadres de référence – le nôtre ou celui d'autrui – en se faisant critique de leur a priori et en devenant conscient de leur contexte, c'est-à-dire

de la source, de la nature et des conséquences des croyances prises pour acquises ». (p. 19) Par ailleurs, on ne transforme pas l'habitude d'esprit en changeant seulement de point de vue, car les transformations les plus personnelles supposent la critique des prémisses même de la personne (p. 22). Cela semble être ainsi, toutefois, si « l'autonomie de penser est à la fois le but et la méthode de l'éducation des adultes » (p. 29). Peut-on, en effet, être autonome de pensée, si on demeure inconscient de son habitude d'esprit et si on se refuse à l'autocritique ?

La critique de ses a priori à quelques niveaux qu'ils soient (p. 19) est essentielle à la théorie de Mezirow concernant l'apprentissage par transformation. Cet auteur emprunte son impératif à l'herméneutique critique d'Habermas et à sa théorie de la communication. Or, Habermas fait état dans cette théorie des trois aspects de l'attitude critique et de l'objet à critiquer : la sincérité, la validité et la légitimité. (Herda, 1999, 60-67)

Bien que mon herméneutique ne repose pas sur Habermas et sur la communication humaine, mais sur celle du dévoilement de l'être-humain, et comme tout se lève à travers le dévoilement *au gré d'une transformation* (Couturier, 1990, 161), on comprendra l'importance de s'inspirer d'une théorie de la transformation pour rendre compte du dévoilement. Et puisque l'aspect critique, critique de ses a priori aussi bien que l'autocritique, semble être le levain de cette transformation, il faudra bien élucider leur action dans la genèse et la nature du savoir-être. Sauf que, selon nous, c'est en rapport avec la question de recherche et à travers l'élucidation du savoir-être que je serai plus à même de mettre en évidence la dimension critique.

Revenant maintenant à mon expérience de formation et à cette situation pédagogique particulière d'ouverture, de questionnement et de dialogue entre mes étudiants et moi-même dans une sorte d'au-delà des savoirs théorique, pratique et d'expérience, je suis en mesure de concevoir qu'il y avait peut-être là un moment où le cadre de référence pouvait se transformer. Le caractère fortuit de ces événements pédagogiques rendait très difficile l'exploration d'un tel énoncé et la poursuite d'une recherche sur le savoir qui s'y déroulerait. Sans parler de leur complexité ! Qui plus est, malgré mes efforts pour mettre à profit mes techniques d'enseignement afin de provoquer et de favoriser ces événements, je n'éprouvais guère de succès. La seule

bouée à laquelle je pouvais m'accrocher était de m'efforcer d'être plus conscient, dans le moment, pour gérer le dialogue de manière à ce qu'il aille sans cesse plus loin et plus en profondeur.

Ne pouvant par conséquent utiliser des sujets pour ma recherche qui, au mieux, m'auraient relaté les souvenirs de leurs expériences et écartant l'usage de la vidéo pour capter ces moments parce que trop contraint, même si je voyais en eux une possibilité de dévoilement de l'être-humain, je me suis tourné vers la seule approche que je connaisse pour me familiariser avec ce dévoilement et le savoir qui en découle, c'est-à-dire la méditation. L'étude de Goleman (1977, 183-184) sur la méditation confirmait d'ailleurs la pertinence d'une telle approche, eu égard au but poursuivi.

Comme je me suis toujours défendu d'utiliser avec mes étudiants l'une ou l'autre des approches méditatives contemporaines et, bien que je médite moi-même depuis l'âge de vingt ans, je me disais qu'il était temps de reconsidérer cette gêne, cette profonde hésitation. Je ne croyais pas toutefois arriver à m'émanciper à ce sujet, à moins que je ne comprenne dans le détail ce qui s'y passe au niveau de l'apprentissage. J'éprouvais un fort besoin d'élucider sa pertinence, son épistémologie, sa nature et ses processus avant de me lancer dans un quelconque enseignement qui l'intègre. Après tout, ce n'est pas parce qu'on parle une langue qu'on peut bien l'enseigner.

Mes hésitations pour en faire un projet de recherche ont déjà été mentionnées. C'est que l'analogie entre la situation d'apprentissage et la méditation est loin d'être évidente. La première est sociale, alors que la seconde est hautement individuelle. La prémisse est néanmoins la suivante : pour apprendre à gérer le moment social de dévoilement de l'être-humain – pour peu qu'il se produise – je gagnerais à élucider la façon dont moi-même je m'y prends puisque, après tout, ne suis-je pas un acteur ayant une responsabilité pédagogique ? On s'attend à ce que je possède une certaine expertise dans ma spécialité pour enseigner à l'université. Or, la psychopédagogie ne se penche-t-elle pas sur le rapport entre le psychologique et le pédagogique ? La méditation implique éminemment, en effet, ces deux dimensions, car le sujet se soumet librement, à travers elle, à un autoapprentissage. Il s'enseigne lui-même, pour ainsi dire, ce qui est pertinent pour l'éducation des adultes.

Qui plus est, théoriser à propos de la méditation ne m'apparaissait pas pouvoir mener à l'élucidation nécessaire et m'habiliter éventuellement à cette praxis particulière en situation de classe. De même, je n'étais guère attiré par l'investigation savante des techniques méditatives et par la critique de mon savoir d'expérience et de mes a priori dans ce domaine. La seule issue qui me restait était celle d'intégrer la pratique méditative à une interprétation théorique, toutes deux supportées par mon savoir d'expérience, mais en marche vers quelque chose de nouveau et sous l'impulsion du paradigme et projet inventifs. Je souhaitais y trouver là l'élucidation nécessaire pour amorcer la construction de mon savoir-être, dans une certaine perpective.

Dans l'intervalle, il s'avérait nécessaire d'explorer le discours sur ce type de savoir en formation des maîtres et en éducation dans l'espoir d'y trouver des pistes, ce que je me propose de faire dans la section qui suit.

1.4 Le savoir-être en éducation

Il semble que le savoir-être en éducation et en formation ne soit pas toujours explicite et qu'il se trouve enfoui dans les modèles qui s'articulent autour de la polarité théorie-pratique. Van der Maren (1993, 2-12), par exemple, postule l'existence de cinq savoirs en éducation : le savoir scientifique et le savoir appliqué du côté théorique, le savoir pratique et le savoir praxique du côté pratique, et le savoir stratégique, qui est censé faire le pont entre les deux. Gauthier (1993, 201), quant à lui, propose que la formation des maîtres repose sur « l'exploration, en tenant compte du contexte, des savoirs relatifs au métier... : le savoir curriculaire, le savoir professionnel, le savoir culturel ». Le savoir d'expérience est ici beaucoup plus considéré comme l'apprentissage des trucs du métier par l'intermédiaire des stages que comme exploration des présupposés de la personne du maître (p. 201).

Se plaçant du point de vue de la formation, Haramein (1990) cherche une voie de rechange aux modèles qui se construisent autour de ce qu'il appelle le savoir académique et la pratique professionnelle :

> Elle se caractérise par le retour des acteurs sur la scène de formation... [Elle se base sur] l'hypothèse que l'implication des acteurs [y compris le formateur des formateurs] avec leurs pratiques, leurs savoirs d'expérience, leurs bagages expérientiels et leurs projets de vie éducatifs constituent un tableau riche en potentiel de formation susceptible d'accueillir et d'optimiser la portée des théories et des modèles pratiques professionnels venant de l'extérieur. C'est en somme en personnalisant ainsi la formation qu'on assurerait un certain rapport formatif entre le savoir académique et la pratique professionnelle. (p. 1-2)

Il désigne ailleurs cette voie comme globaliste-organique (p. 5), où l'accent, finalement, est mis sur la pratique et le vécu. Le rôle du formateur de formateurs sera alors d'expliciter les vécus et les pratiques sous la forme des savoirs d'expérience, de les enrichir au niveau intra et inter-personnel et de les relier aux profils de vie et de perfectionnement professionnel (p. 5). La pratique et le vécu sont privilégiés parce qu'ils rendent mieux compte, suppose-t-il, de la complexité de la formation, et « parce que la personne y est entièrement engagée » (p. 5). En rendant par ailleurs la personne plus présente à son vécu et à sa pratique, en lui permettant d'y faire des connexions, reconnexions et réorganisations, on l'ouvrirait ultimement à l'univers du sens à partir duquel, pense-t-il, une meilleure articulation de la théorie et de la pratique est possible (p. 6).

Une des méthodes utilisées pour rendre concrète une telle approche est celle de l'histoire de vie ou de l'autobiographie. Par exemple, lors de mon examen de synthèse, la professeure Jeanne-Marie Gingras m'a demandé d'explorer ma relation avec l'art dans mon cheminement éducatif dans l'espoir que j'y gagne de la perspective et que j'en éclaire certains fondements. Raymond, Butt et Yamagishi (1993, 137-168) ont pour leur part explorer l'apport de l'autobiographie aux savoirs de l'enseignant et à la formation fondamentale.

Bien qu'ils concluent que les savoirs qui émergent d'une telle approche « constituent les véritables fondements des savoirs enseignants » et des balises aux contenus de la formation initiale, ils notent que pour permettre aux étudiants en formation initiale de dépasser le langage « des impressions, des perceptions globales, des jugements peu relativisés ou des « images-flashes » tirés des médias » et de se recadrer à l'intérieur d'expériences éducatives susceptibles d'intégrer le savoir professionnel à leur personne, le formateur devra se retourner vers lui-même,

réexaminer comment il a appris à enseigner, les raisons qui lui font privilégier tel contenu, telle représentation, telle pratique, etc. Son défi en fait sera de découvrir parmi ses différents savoirs d'expérience, ce qu'il y a de fondamental. (p. 162-165)

Ce que ces modèles nous offrent au mieux pour notre propos, c'est une exploration du savoir d'expérience en ce qui a trait à la personne et à sa relation aux savoirs théorique et pratique. Le savoir-être apparaît, si je me fie à mon expérience pédagogique, dans cette sorte de moment privilégié de rencontre qui appelle une conscience plus aiguisée du présent, un présent ouvert et orienté vers l'avenir. En d'autres termes, on peut penser que le présent est le *lieu temporel et unique* tant de l'émergence que du dévoilement de l'être-humain, lequel s'accomplit, bien sûr, dans le contexte passé du cadre de référence et du savoir d'expérience.

Par ailleurs, comme il en a été question dans l'aspect herméneutique de ma problématique sur le concept de facticité, l'être de l'homme « se comprend toujours à partir de l'une ou l'autre de ces modalités d'être-dans » (Couturier, 1990, 134). Par qualités d'existence, je n'entends pas autre chose que ces modalités d'être-dans.

Il ne s'agit pas ici de rejeter les bienfaits de l'approche autobiographique, mais bien de distinguer des approches différentes. Je pense, en fait, que la méditation peut fort bien s'ajouter à l'autobiographie. C'est dans ce sens, en tout cas, que j'ai été formé.

En effet, dans ma formation en pédagogie Waldorf, l'une de nos tâches était de rédiger notre autobiographie. Cet exercice était jugé comme de première importance pour faire le pont entre notre biographie personnelle et la *vocation* d'enseignant. Le lien toutefois entre notre biographie personnelle et la *pratique* de l'enseignement n'était pas considéré comme suffisamment renforcé par l'approche exclusivement autobiographique. Ce qui était nécessaire de lui ajouter en guise de complément, c'était la méditation. C'est elle qui distille l'expérience sans en sacrifier pour autant l'élément vécu, mais, au contraire, en le transformant pour que la personne se l'approprie. Il ne faudrait pas en rester là cependant; il faudrait placer ce qui a été ainsi distillé par la méditation dans le contexte de la biographie en distinguant là aussi l'essentiel du non-essentiel et, ce faisant, travailler sur soi. Méditation et biographie étaient donc considérées comme complémentaires, encore qu'on peut d'ores et déjà se

demander si la logique ou séquence de dévoilement n'est pas structurée comme un acte biographique.

La complémentarité de la méditation et de l'autobiographie a été mise en évidence par Jörgen Smit (1992, 25-26) dans des conférences maintenant publiées qu'il a données entre 1984 et 1988 alors qu'il était directeur de la Section pédagogique de l'École de science spirituelle. C'est cette section qui chapeaute en quelque sorte le mouvement Steiner/Waldorf à l'échelle mondiale. Elle traduit à sa manière ce que Steiner appelle la règle d'or de toute véritable science spirituelle : pour chaque pas accompli dans la connaissance spirituelle, faire en même temps trois pas pour perfectionner son caractère en vue du bien (1904-1982, 86-87).

Dans ce contexte, la méditation, du moins à titre d'hypothèse, pourrait être considérée comme une façon pour le savoir d'expérience de ne pas se résumer à un savoir au passé, à la mémoire, mais aussi de se confronter au présent du savoir-être. Le savoir d'expérience est la mémoire du savoir-être; ne pourrait-il pas être aussi le savoir-être qui se dévoile, l'expérience de l'immédiateté du savoir-être ? Certes, ce qui est devenu la personne gagne à être placé dans le contexte temporel élargi de l'autobiographie, mais le fruit de la méditation ne serait-il pas de donner l'être à l'expérience, alors même que celui de l'autobiographie serait justement de placer l'expérience de l'être dans le continuum, dans le temps, dans le passé ?

Puisque, par ailleurs, comprendre est en partie structuré par le cadre de référence, n'anticipe-t-on pas, ce faisant, cette inclusion dans l'autobiographie ?

Ainsi, techniquement, le projet de notre thèse se situerait **avant** l'inclusion dans l'autobiographie, bien qu'il se déroule dans le contexte de l'inclusion dans le cadre de référence, lui-même sujet à l'autobiographie, une autobiographie non explicitée. Il s'agit uniquement de comprendre que je n'élargirai pas le propos jusqu'à l'inclusion dans le discours et la méthodologie autobiographiques en formation des maîtres. Les références déjà faites à propos du cheminement de ma pratique constituent la limite de mon avancée dans cette direction.

L'intégration de la dimension du savoir-être en formation des maîtres, que nous défendons, n'est cependant pas unique. On retrouve en effet une conception analogue dans le rapprochement entre le Zen et la pratique réflexive faite par Robert Tremmel.

Robert Tremmel est formateur à l'université Iowa State. Il défend l'idée que la pratique réflexive et que la réflexion-en-action de Donald Schön (1981 et 1987) bénéficieraient de l'apport de la présence d'esprit (*mindfulness*), propre à la tradition Zen bouddhiste, comme façon de préparer l'esprit. Il inclut l'art de porter attention dans la pratique réflexive avec ses étudiants-maîtres (1993, 434-458). La présence d'esprit est une conséquence de l'acte méditatif dans la tradition Zen.

Il estime, en effet, que l'idée Zen qui éclaire le mieux l'idée de réflexion-en-action chez Schön est celle de la présence d'esprit au sens du retour à la conscience du moment présent. La présence d'esprit au sens du Zen a pour objectif l'étude de l'esprit (*mind*) d'une façon directe et immédiate, ce qui n'est pas possible par l'analyse, par l'évaluation. C'est une expérience directe et concrète. Être présent d'esprit, c'est donc simplement de vivre dans le présent et de porter attention (p. 443-444). « L'accent porte sur les processus de la pensée et de l'action dans le présent... [afin] de ne pas rester prisonnier des « vieilles catégories » et des « distinctions rigides » (Langer, 1989, 75-79)[1]. Quant au processus, « c'est réellement une énergie dynamique; ce n'est pas un concept d'énergie et de processus. Le processus est processus. S'il y a même un petit espace entre le processus et nous, ce n'est pas un processus. Nous devons être processus » (Katagiri, 1988, 126)[2].

Or, il semble, affirme Tremmel (1993), que porter attention, c'est voir, et que voir plus est ce qui distingue les enseignants chevronnés des novices (p. 446). Il propose donc trois façons à ses étudiants et à lui-même de porter attention dans la pratique réflexive : celle de l'écriture libre où tout est consigné sans réserve ni retouche; être plus attentif dans le déroulement des activités faites en classe en revenant à l'ici et maintenant; celle du compte rendu écrit d'un événement tiré de la vie en classe où ils doivent, d'une part, observer et décrire, puis, d'autre part, réfléchir et interpréter (p. 448-454). Ces façons de travailler au développement de l'art de porter attention lui font dire que c'est une pratique pour toute la vie qui implique tant le fait de devenir conscient de la façon dont notre esprit travaille que de s'en détacher et de plonger entièrement au

cœur même de l'apprentissage et de l'enseignement (p. 456) : « C'est un voyage... qui doit inclure un pas en arrière en soi-même tout en étant sa propre destination » (1993, 456).

L'idée de présence d'esprit et de son corollaire, l'art de porter attention, se situe au cœur de sa démarche de formation. Toutefois, la façon d'arriver à cette présence d'esprit, c'est-à-dire à travers les processus de pensée et d'action dans le présent, m'apparaît moins forte, moins le sujet de sa pratique formative. Or, c'est ce qui m'intéresse au premier chef, car la présence d'esprit m'apparaît comme un signe de la conscience du savoir-être dans les autres savoirs. Je cherche donc précisément à comprendre les processus par lesquels l'être-humain se dévoile et devient présent à l'esprit.

Il vaut sans doute la peine de prendre ici un peu de recul et de refaire mes pas à ce stade. On a vu que, dans les modèles épistémologiques présentés, le savoir-être est considéré comme un facteur dans la mesure où on inclut la personne comme un élément essentiel de la formule pédagogique. Ce savoir-être est toutefois considéré plus dans sa dimension biographique, donc du passé, que dans l'actualisation au présent de son devenir. J'ai dit que la méditation pourrait contribuer à élucider le dévoilement de l'être dans l'élaboration d'un savoir-être. J'ai ensuite rapproché une telle intention de la pratique formatrice de Tremmel qui, si elle éclaire l'idée temporelle de présent par le concept de présence d'esprit, laisse néanmoins dans l'ombre les processus de conscience par lesquels la présence d'esprit est atteinte.

Le discours interprétatif utilisé jusqu'à présent est fortement empreint du langage herméneutique. Bien que je poursuivrai dans cette voie et parce que le discours herméneutique n'est pas un discours dominant en formation des maîtres, j'ai cru bon de rapprocher mon élaboration de la méditation de deux théories de la personne : celles de Steiner et de l'anthroposophie et celle d'Assagioli et de la psychosynthèse : la première est pour contribuer à rendre plus explicite mon cadre de référence et la deuxième, pour établir un pont avec un certain discours en psychologie transpersonnelle qui est présent en formation des maîtres.

Pour que ces deux idées réunies, personne et méditation, soient signifiantes, j'ai en effet besoin d'une théorie de la personne capable d'accueillir la pratique méditative. Les théories de l'anthroposophie (Steiner) et de la psychosynthèse[3] (Assagioli) offrent de telles possibilités.

1.5 La personne et la méditation

Il ne s'agit pas tant ici de comparer les deux théories de la personne que d'indiquer simplement sur quel plan la personne et la méditation peuvent se lier, sous quel angle et à travers quelle dimension. En quelques mots, la méditation est signifiante pour la personne dans son élan vers la spiritualité. Sur ce point, Steiner et Assagioli sont d'accord :

> Tous deux [ont] assis leurs œuvre sur des fondements philosophico-spiritualistes. Celles-ci postulent l'existence d'une énergie supérieure ou cosmique (esprit, Dieu...) oeuvrant dans la création et dans l'être humain, se manifestant à travers les valeurs du Beau, du Bon, du Bien. Par ailleurs, la psychosynthèse et l'anthroposophie ont adopté le fondement de l'unité dans la multiplicité, présent à tous les niveaux de la création ainsi que celui de l'être humain comme microcosme et co-créateur de l'univers. La perspective que posent leurs conceptions est de distinguer pour unir. Enfin, elles se situent toutes deux dans un contexte d'évolution de l'univers, proposant chacune leur propre vision de la cosmogenèse. (Meyor, 1992, 6)

Sur le plan méthodologique et pratique, on note aussi des convergences qui montrent dans les deux cas une propension à transcender la personne pour accéder à la spiritualité. Elles se distinguent toutefois dans leurs processus de transcendance :

> Si l'approche psychosynthétique adopte de façon claire deux démarches (désidentification des contenus du champ de la conscience – identification au Je) (Crampton, 1977, 49)[4], reflétant deux niveaux de conscience, pour l'anthroposophie il est plutôt question du seul processus de désidentification des aspects de la personnalité... [menant] au dépassement des contenus subjectifs de la personnalité, vers l'élimination des obstacles qui voilent le Moi supérieur. (Meyor, 1992, 70-71)[5]

En d'autres termes, le processus anthroposophique, pour ce qui est de la méditation, ne passe pas par le détour du renforcement de l'identité courante, du Je pour que la conscience entre en dialogue avec le Moi. C'est beaucoup moins

personnel. Il n'y a pas une « concentration » sur le Je qui prépare une « dilatation » vers le Moi supérieur. La concentration s'opère sur les forces qui, déjà, dans la personne, sont extrapersonnelles et qui, en fait, ont créé et continue de créer la personne. Ces forces extrapersonnelles seraient donc ces forces du Moi supérieur actives dans le Je et les forces à l'origine des processus cognitifs qui nous intéressent. Le Moi supérieur correspond ici à ce que j'ai dit à propos du soi, l'être-humain. Il est ce qui se dévoile. Quant au développement du Je en anthroposophie, il découle plus de l'implication personnelle dans les initiatives anthroposophiques culturelles, sociales ou économiques (on ne dénombre plus de 5,000 à l'échelle mondiale). Cette divergence d'approches dans le mouvement anthroposophique n'est pas sans poser des défis.

On aura aussi compris que le Je est assimilable à ce que nous avons appelé la personne, et le Moi supérieur, à l'être de la personne. Si la terminologie de personne et d'être de la personne a l'avantage d'être plus empirique, il est bon néanmoins de l'inscrire dans un contexte sémantique plus riche. C'est donc dire qu'on en retire cette importante précision, à savoir que la méditation qui sera empruntée, puisqu'elle s'inscrit dans la tradition anthroposophique, procédera par « l'élimination des obstacles qui voilent... » l'être de la personne. Est-ce toutefois le Je, le Moi supérieur ou la relation des deux qui serait l'agent de cette élimination ? La question demeure entière.

Mais qu'en est-il de la méditation ? Daniel Goleman (1977), ce professeur de l'université Harvard qui a comparé douze formes de méditation, écrit :

> Le but de toutes les voies de méditation, quelles que soient leur idéologie, leur source ou leurs méthodes, est de transformer la conscience du méditant. Au cours de ce processus de transformation, le méditant meurt à son ancien soi, et renaît à un nouveau stade, précédemment inconnu ... Chaque système de méditation reconnaît l'état d'éveil en tant que but ultime de toute méditation ... Toutes ces voies proposent la même formule fondamentale d'une alchimie du soi : la diffusion des effets de la méditation dans les états de veille, de rêve et de sommeil du méditant. (p. 183-184)

Il semble que cette généralisation s'applique très bien à la méthode qui sera empruntée. On peut prendre appui maintenant sur une vue plus précise de la fonction de la méditation : transformer la conscience du méditant de manière à ce qu'il meure à sa personne et renaisse à un nouveau stade caractérisé par l'éveil, c'est-à-dire par la

présence d'esprit. Le méditant cherche donc le dévoilement de son être propre, de l'être-humain en lui.

On peut raisonnablement conclure que la méditation est une approche valable pour rendre compte du dévoilement de l'être-humain. Mais l'est-elle pour élucider la manière dont s'opère ce dévoilement et pour contribuer à l'élaboration d'un savoir de ce dévoilement, d'un savoir-être ? C'est précisément ce que je cherche à déterminer. J'ai l'intuition qu'elle pourra contribuer au savoir-être, mais je n'en ai pas encore fait la démonstration. J'ai aussi l'intuition que c'est dans l'examen des processus inhérents à la pratique méditative que je pourrai en arriver à une élucidation de dévoilement de l'être-humain.

Est-ce que tous les types de méditation se prêtent également à la saisie de leurs processus ? Plus essentiellement pour mon propos, est-ce que le type que je pratique y est favorable et, le cas échéant, jusqu'à quel point ?

Je traiterai de cette question principalement dans les chapitres suivants. En attendant, il faut bien montrer que je suis capable de méditer. Voici mon cheminement !

2. La méditation : mon savoir d'expérience

À l'origine, je me suis intéressé à la méditation en 1973, à l'âge de 20 ans, au sortir de l'adolescence, adolescence particulièrement turbulente et qui, comme pour beaucoup, me laisse surtout des souvenirs de mal-être; souvenir d'une recherche aussi, celle du sens de l'existence, de ma propre voie à travers un tissu d'erreurs, d'égarements, de culs de sac. Le thème qui caractérise le mieux cette période est celui de l'errance, du labyrinthe, du dédale.

J'avais une soif ardente du sacré et je ne trouvais nulle part, à mes yeux inexpérimentés, une possibilité de vivre et d'exprimer à fond cet aspect de ma personnalité. Il y avait un sentiment général d'emprisonnement dont j'ai pu d'ailleurs déterminer la cause dès cette époque et qui se résumait dans le fait que j'étais trop immergé dans les forces du monde extérieur au point d'y perdre mon identité et de les laisser modeler ma volonté. C'est comme si je m'étais laissé fasciner par le monde au point d'en être brûlé, un peu comme ces insectes, l'été, qui tournent autour de la flamme et qui finissent par s'y jeter.

Le sentiment d'éclatement était puissant, celui d'être une marionnette manipulée par des ficelles, d'être un voilier ballotté par les vagues d'une mer agitée et susceptible de l'engouffrer. Le début de la réalisation de cet état eut lieu vers le milieu de ma dix-huitième année, mais il me fallut attendre à peu près deux ans pour avoir les forces de m'engager pleinement dans une voie méditative qui n'était rien d'autre à cette époque qu'une voie thérapeutique.

Il importe de connaître les trois aspects du cadre qui fournissent la dynamique du cheminement méditatif. Ma pratique méditative initiale et celles qui ont suivi ont répondu à mon besoin de spiritualité. Elles traduisent la préoccupation suivante : est-il possible d'avoir une expérience de ce à quoi les religions font référence ? C'est, au début du moins, le chemin de la mystique. La préoccupation est celle de la poursuite d'un savoir-être spirituel qui demeure néanmoins moderne, contemporain, adapté et adaptable à la culture occidentale.

Néanmoins, la spiritualité m'apparaissait insuffisante. Je ressentais le désir de l'objectiver, de la comprendre, non seulement de l'intérieur, mais aussi de l'extérieur, bref, dans les traces qu'elle a laissées dans l'histoire. Aussi ai-je amorcé ma formation universitaire en sciences de la religion. Par ailleurs, comme le *discours* religieux s'appuie sur la raison, j'éprouvais la nécessité de me familiariser avec les traditions philosophiques pour voir si, d'une part, on ne pouvait pas faire à rebours et à travers le fouillis des conceptions du monde le chemin qui mène à ses origines, c'est-à-dire à ce que je croyais, la Grande Sagesse, et si, d'autre part, je ne pouvais pas mieux comprendre l'épistémologie inhérente à l'expérience du spirituel. Cela a mené à mon mémoire de maîtrise en philosophie : *Épistémologie de la connaissance mystique (1984)*, lequel explorait le thème en fonction de la pensée systémique.

Spiritualité et philosophie sont des disciplines, des activités qui peuvent aisément nous éloigner du concret, du vécu, de la vie courante. Le troisième aspect était donc relié au faire, à l'agir, à la profession, en l'occurrence à l'éducation, avec un détour cependant dans les affaires. J'ai enseigné au primaire, au secondaire, au collégial, à l'université; au public, au privé comme dans des écoles alternatives; en français et en anglais; au Québec, en Californie et en Nouvelle-Écosse; dans des milieux majoritaire, minoritaire et communautaire. À chaque fois, je me retrouvais devant le défi de relier spiritualité active, compréhension philosophique et efficacité professionnelle. Tels sont les trois piliers de ma démarche : être, connaître, agir, avec l'espoir que cela mène à l'Amour ! On notera ici l'analogie avec les trois préoccupations de ma problématique mentionnées plus haut.

J'ai répertorié pas moins de dix-neuf « positions »[6] depuis l'amorce de mon cheminement méditatif, où l'un ou (et) l'autre de ces piliers, est exploré, mis en évidence. Si les pôles de l'être et du connaître provenaient souvent d'un choix personnel, celui de l'agir était soit imposé, soit qu'il naissait d'occasions, donc indépendamment de ma volonté. Dix-neuf façons de retourner le problème, dix-neuf façons aussi... d'échouer.

Au fil de ces dix-neuf positions, quatre pratiques méditatives ont été explorées de façon intensive et ont marqué mon cheminement. J'essaierai ici de les décrire

brièvement. Les deux premières ont été l'objet de mes efforts à une même époque, alors que les deux dernières appartiennent simultanément à une autre époque.

La première pratique régulière et méthodique a été amorcée quelque temps après le « magasinage » initial. Elle s'étend de 1974 à 1983. L'élément essentiel de la technique est la visualisation, c'est-à-dire l'imagination guidée et contrôlée par des idées. Le vécu associé à cette technique est la prise de conscience et le raffinement des *émotions* profondes et religieuses. Ce qui était recherché c'est un état d'harmonie substantielle avec soi-même, où la conscience et l'être coïncident, où l'image de l'unité du monde est *ressentie*, et non seulement conçue à l'intérieur de soi-même. Cela présupposait un éloignement des émotions « mondaines », associées à la vie quotidienne, sur lesquelles, en fait, je surimposais une qualité d'être vue comme plus fine : autrement dit, je « surfais » sur le réel.

La technique commençait généralement par une relaxation du corps, puis, une fois celle-ci réalisée, elle se poursuivait par la visualisation d'un lieu imaginaire dans lequel on plaçait une question, un problème : c'était la phase active de la méditation où on transformait le concept en image, en symbole. Suivait alors la phase passive; lorsqu'on sentait avoir atteint le maximum d'intensité, on abandonnait tout effort et on laissait les impressions venir à soi sans les écarter ni les critiquer, sans les théoriser; on se contentait de les enregistrer. Plus tard, au sortir de la méditation, on en prenait note et on y réfléchissait.

Cela marchait-il ? Suffisamment pour que j'y consacre neuf ans de ma vie avec régularité. Un état émotif pouvait ainsi changer en l'espace de quelques minutes. J'y ai acquis une connaissance expérientielle du rythme actif et passif de la conscience, mais aussi un certain contrôle des émotions. Y a-t-il un danger ? Oui, car cette pratique accentuait chez moi l'égocentrisme, le centrement sur soi, l'amenuisement de l'importance des autres.

C'est pourquoi j'ai dû la compenser par une autre façon de faire dont l'apprentissage s'échelonna de 1978 à 1982. Cette nouvelle technique consistait à s'asseoir pendant des heures sur un coussin et à porter délicatement son attention sur l'expiration et sur l'expiration seulement. La simplicité de cet exercice cache facilement

sa difficulté, celle de maintenir ainsi son attention sur une période prolongée, de ne pas se laisser emporter par les idées, les souvenirs, les sentiments, les sensations, les associations d'idées, de mots, et ainsi de suite, mais de la garder rivée, sans forcer, sur le fin sentiment perceptif ou sensation de l'expiration, dans son immédiateté. Ce qui en résultait était un apaisement du tourbillonnement intérieur, une clarification du mental dans son rapport avec la perception, la réalisation de vivre au présent et d'accepter ce qui est, à l'intérieur comme à l'extérieur de soi, sans attachement excessif, voire avec détachement.

L'accent est mis ici sur l'*organicité* du sentiment rationnel et sur sa dimension temporelle, le présent. Au sortir de ce genre de séances, j'éprouvais la réelle capacité d'être attentif, d'être à l'écoute des autres et du monde environnant, sans impatience ni indifférence, une certaine communion même, consciente, avec ce que le monde nous présente chaque jour. Ces états étaient néanmoins passagers et exigeaient de longues heures sur le coussin, ce qui souvent était un fort prix à payer pour peu qu'on eût des responsabilités extérieures. Par ailleurs, la pensée perdait son mouvement, son déroulement dans le temps, se réduisait à l'instant, certes un instant conscient et aiguisé par l'apaisement du support organique et sensoriel, mais inapte à suivre l'élan du passé vers le futur, à comprendre la transformation des choses et des êtres, bref, leur histoire. Elle devint comme une sorte de photographie raffinée du réel perçu, une photographie où l'on cherche le photographe, perdu comme il est dans la conscience épurée de l'objet perçu.

L'année 1983 constitua une charnière puisqu'elle marqua par mon départ pour la Californie et ma formation en pédagogie Waldorf le graduel abandon de ces deux pratiques. En fait, elles cherchèrent pour un temps à se réinvestir dans le nouveau contexte, mais elles devinrent plus latentes qu'actives avec l'émergence renforcée des deux nouvelles pratiques.

La troisième pratique a comme point de départ l'activité de la pensée qu'il ne s'agit plus de soumettre au sentiment intérieur ou au sentiment extériorisé par la sensation comme auparavant, mais qu'il faut intensifier, à laquelle il faut participer plus pleinement. C'est *l'agir de la pensée* qui est ici mis en évidence, agir dans lequel le sujet, la personne, le Moi dirait Steiner, doit complètement prendre place et se mouvoir à

volonté. C'est là et là seulement, pour Steiner, qu'est la liberté. Tout l'édifice de son système, de son anthroposophie, repose sur une épistémologie de la pensée libérée et, parce que libre, capable de contribuer à la perpétuelle création du monde[vii].

Steiner a tracé plusieurs voies à partir de là, et j'en ai suivi quelques-unes jusqu'en 1985. C'est alors que j'ai pris connaissance des travaux de Georg Kühlewind[viii], qui systématisait pour ainsi dire ce type de méditation au point où, après l'avoir mise en pratique, j'ai décidé de l'adapter aux fins de la présente recherche doctorale. L'essentiel de cette technique repose sur le mouvement de l'attention, – donc accomplie par le sujet –, entre, d'une part, ce qu'elle perçoit et ce qu'elle conçoit, percept et concept étant considérés comme les deux seules voies vers la connaissance, et, d'autre part, entre le sujet et l'objet ou contenu immédiat de conscience.

La relation entre percept et concept est une relation d'*adaequatio* et la relation entre le sujet et l'objet – qu'il soit percept ou concept – est une relation d'*aletheia*, car il se dévoile à lui-même en même temps qu'il dévoile l'objet. Le mouvement de l'attention passe de dévoilement en dévoilement grâce au sujet qui objective son contenu de conscience – par conséquent il en fait un percept – jusqu'à ce qu'il parvienne à rencontrer le soi lui-même – le sujet de l'objet – dans une séquence méditative déterminée. Lorsque la pensée devient perception pour le sujet pensant, cette perception est conceptuelle, c'est-à-dire que c'est du sens. La pensée, selon Steiner (1894-1963), est le seul phénomène où percept et concept sont immédiatement donnés. Tous les autres phénomènes de perception appellent la recherche d'un concept équivalent, *adaequatio*. C'est parce que dans la pensée l'*adaequatio*, entre percept et concept, est immédiatement présente qu'elle offre un véhicule pour le dévoilement de l'être-humain, *aletheia*. L'être étant d'emblée adéquat à l'Être, le Je étant d'emblée de la même nature que le soi, un dévoilement est possible dans la compréhension existentiale du Je.

Finalement, la quatrième pratique ! Elle est caractérisée par son dynamisme et son association avec la dimension artistique. Les trois premières pratiques supposent un apaisement du corps; on le réduit à l'inaction. Celle-ci prend le contre-pied de cette attitude et stimule au contraire la *volonté* par le mouvement et l'exercice. On ne diminue pas la chaleur, on l'augmente; on inclut le corps dans la pratique, au lieu de l'exclure,

plus, on en fait l'agent par lequel la méditation se réalise. La conscience s'éveille du même coup à une multiplicité de sensations et elle apprend à y habiter calmement et à affiner son jugement. L'objectif ici est le dépassement du mouvement mécanique et habituel en vue de ce qui est fluide, de la grâce, de l'efficacité simple du geste, un geste économique et significatif. Une série de mouvements devient donc une expression sentie d'un thème, parfois une symphonie humaine dans l'espace. C'est beau, c'est clair, c'est efficace, c'est complet !

Deux approches ont été privilégiées : celle de l'eurythmie, de 1985 à 1989, où le mouvement se modèle à partir du langage parlé et musical; la dynamique spatiale, de 1989 à maintenant, qui est une version modernisée de la gymnastique Bothmer, où le mouvement reflète la structure et le fonctionnement organique de l'être humain dans son extension spatiale, tridimensionnelle. L'espace n'est plus vide, mais devient cet intervalle entre l'être humain et le monde. La dynamique spatiale explore les multiples relations entre le point et la périphérie, entre ce qui vient de nous et vient vers nous et cherche, pour chaque situation, le mouvement juste afin que ce qui vient de nous ne détruise pas ce qui vient vers nous, mais, au contraire, l'accueille, le nourrisse et le laisse aller.

Les quatre pratiques constituent l'essentiel de mon vécu méditatif. Ce sont des pratiques que j'ai poursuivies avec régularité sur une assez longue période de temps, D'autres pratiques s'y sont ajoutées, mais comme elles eurent une vie assez brève, elles n'ont eu guère d'influence sur mon développement.

On notera que la première pratique porte, à partir du symbole, sur l'aspect émotif de la personne. La deuxième est centrée sur la perception, la troisième, sur la pensée, et la quatrième, sur la volonté et la sensation. Pensée, sentiment et volonté correspondent aux trois dimensions fondamentales de la personne et la perception, à la manière dont le monde se donne initialement à la connaissance de la personne. Méditer par l'intermédiaire de ces quatre modes, ce serait un peu comme s'exercer à dévoiler l'être humain à travers des modes d'existence de la personne, des être-dans.

À partir de ces vécus méditatifs, il m'apparaît que la troisième pratique, comme il a été indiqué précédemment, sera la plus favorable à l'élaboration du savoir-être parce

que directement liée à l'exercice de la pensée. Après tout, élucider est un acte de penser et les traces qu'une pratique méditative pourra laisser dans la pensée seront déjà préparées pour l'élucidation. Par ailleurs, comme la fonction d'*adaequatio*, c'est-à-dire de jumeler le concept au percept, le sens donné au percu, est balisée par le fait que, dans la pensée, perception et conception sont immédiatement jumelées et données, les chances de mettre l'accent sur le processus complémentaire d'*aletheia,* le dévoilement, m'apparaissent accrues.

Ceci aura des conséquences importantes au niveau méthodologique. Cela me permettra, en effet, d'orienter l'interprétation des données méditatives inhérente à l'analyse par théorisation ancrée non pas vers l'adéquation à l'objet-texte, comme on pourrait s'y attendre, mais comme des signes du dévoilement de l'être-humain.

3.0 Formulation de la question de recherche

3.1 Sommaire de la problématique

Les attendus :

1- Le cheminement de ma problématique laisse entrevoir une séquence à sept temps.

2- Ce cheminement est un cheminement relationnel, c'est-à-dire de positionnement successif entre l'auteur-sujet et l'objet à découvrir.

3- Cet objet à découvrir ou problème de recherche se dévoile à l'auteur-sujet en même temps qu'il se dévoile à lui-même dans son être-humain.

4- Ce qui se dévoile à l'auteur-sujet par rapport à lui-même à travers la découverte du problème relève du mystérieux.

5- Ce dévoilement est favorisé par le paradigme de l'auteur.

6- Ce paradigme signifie projet de connaissance, ce qui donne forme et impulsion au connaître dans un élan de devenir.

7- Ce paradigme est inventif, c'est-à-dire, spécifiquement, le désir d'une création sur le plan de la pensée pour récupérer sa propre vision.

8- Ce paradigme spécifique est tout à fait dans la lignée de l'éducation des adultes, c'est-à-dire vers l'autonomie de pensée.

9- L'herméneutique d'Heidegger a donné à l'auteur un langage pour faire avancer l'articulation de sa problématique et la faire passer ainsi de l'expérience à l'interprétation.

10- Du même coup, elle a fait de l'interprétation et de la compréhension qui lui est inhérente le médium qui rend compte tant de ce dévoilement que du savoir de ce dévoilement.

11- Si l'interprétation permet et rend possible, elle limite aussi en délimitant la nature de la relation de l'auteur avec son objet de recherche.

12- Cette limite est fonction de la finitude de toutes choses.

13- Cette limite est aussi liée non seulement au paradigme lui-même en tant qu'élan de devenir à l'intérieur de la finitude, mais en fonction aussi du cadre de référence.

14- Ce dernier est constitué par un point de vue et une habitude d'esprit, eux-mêmes déterminés par le savoir d'expérience, la culture, la langue, les a priori, les préjugés, bref, l'histoire ou la biographie.

15- Le cadre de référence de l'auteur quant à son problème de recherche est influencé par la pensée steinérienne et la pédagogie Waldorf qui en est issue.

16- La position de l'auteur sur les plans philosophique et épistémologique se résume à un spiritualisme pratique et idéaliste, dont les trois piliers sont : être, connaître et agir dans l'espoir que cela mène à l'Amour.

17- Ce cadre de référence limite, certes, mais il rend aussi possible parce qu'il est ouvert.

18- L'herméneutique philosophique contribue à ouvrir le cadre de référence en réaffirmant, mais d'une manière qui ne lui est pas familière, l'idée et la séquence du dévoilement.

19- Elle précise aussi les notions d'être au sens d'être-humain, de savoir-être au sens de savoir provenant de l'interprétation compréhensive de niveau existentiale et de praxis en tant qu'application de ce savoir-être.

20- Ces notions sont la traduction herméneutique des trois piliers de la philosophie de l'auteur.

21- C'est la décision de l'auteur de concentrer le problème de recherche sur la nature et les processus du savoir-être en tant qu'il dévoile l'être.

22- L'être-humain ou soi est une catégorie qui englobe et détermine le Je conscient; c'est une idée archétype qui réfère à la participation commune à l'humanité de tous les Je conscients ou personnes.

23- Le savoir-être est le savoir du dévoilement de l'être-humain dans et par le Je conscient.

24- Le savoir-être implique des conditions pour se manifester en tant que savoir.

25- Dans le contexte social de l'expérience de l'auteur en formation des maîtres, le savoir-être apparaît de façon aléatoire, sous forme d'une rencontre privilégiée entre le formateur et les formés, où le dialogue est ouvert, sincère, empreint de questionnement, plein de l'importance du moment et créateur d'une impression d'autotransformation.

26- Le savoir-être qui apparaît dans ces situations est plus expérientiel qu'explicitement interprétatif, bien qu'il suppose la présence du quoi, du comment et du à partir de quoi, c'est-à-dire les savoirs théorique, pratique et

d'expérience auxquels il se juxtapose dans le présent d'une relation pédagogique.

27- L'intensification du sens du présent est une dimension négligée dans le discours pédagogique recensé.

28- Le caractère insaisissable du savoir-être en situation pédagogique est problématique pour l'auteur, qui voudrait justement s'expliciter et élucider ce savoir-être pour mieux gérer ces moments aléatoires. Il cherche, en effet, à comprendre comment *exister* dans cette situation, c'est-à-dire qu'il est en quête d'une compréhension existentiale.

29- Pour rendre possible cette élucidation, l'auteur doit se donner les moyens tant pour inviter le dévoilement de l'être-humain à travers une praxis que pour élaborer le savoir de ce dévoilement.

30- L'expérience individuelle de l'auteur l'a orienté vers la méditation comme moyen et méthode de dévoilement. La validité d'une telle méthode quant aux buts recherchés est confirmée par la littérature sur le sujet.

31- Le savoir d'expérience de l'auteur en matière de méditation lui fait privilégier une technique de méditation intellectuelle, celle dite de Kühlewind. Se servant de la pensée comme médium, elle sera mieux à même de fournir des indications conceptuelles susceptibles d'être élaborées en savoir-être.

32- En n'ayant pas à « sortir » de la pensée et de la compréhension, on favorise un savoir fait lui-même de compréhension. Dès lors, l'auteur se situe dans une problématique herméneutique d'interprétation, l'interprétation étant justement l'objet de l'herméneutique.

33- Savoir méditer peut sans doute favoriser le dévoilement de l'être-humain pour le sujet, mais ce n'est pas suffisant pour élaborer un savoir de ce dévoilement qui, lui, est une interprétation.

34- Comment élaborer ce savoir-être à travers la méditation ? Voici ce qui mène à la question de recherche.

3.2 La question de recherche

Étant donné le cheminement de ma problématique et la nature du problème qui est celle de l'absence d'un savoir comme être humain (le savoir-être) tant dans une situation pédagogique de formation, où je pourrais espérer gérer, dans le moment présent, le jeu des savoirs théorique, pratique et d'expérience, que dans ma vie personnelle, où je pourrais apprendre, à travers la compréhension existentiale, à être ouvert au dévoilement de l'être-humain lui-même et étant donné que la méditation choisie offre légitimement des possibilités pour inviter ce dévoilement et que l'herméneutique pourvoit des outils conceptuels pour comprendre, interpréter et élaborer un savoir de ce dévoilement de l'être-humain appelé justement savoir-être, il s'ensuit que la question de recherche est la suivante :

Quels sont la nature et les processus du savoir-être tels qu'ils peuvent être déduits d'une approche herméneutique et philosophique de l'interprétation du dévoilement de l'être-humain, dévoilement lui-même généré par une pratique méditative intellectuelle d'inspiration steinérienne et qui porte sur des textes pédagogiques ?

La connaissance de la nature et des processus du savoir-être proviendra d'une élucidation et d'une explicitation des processus par lesquels je médite des textes, processus compris comme signes et symboles du dévoilement de l'être-humain à travers l'action méditative. Ainsi ces processus sont-ils vus à la fois comme agent actif et réceptif, comme créant un mouvement vers « l'autre » en même temps que recevant le mouvement de « l'autre » vers soi. Ces processus répondent à l'idée de dialogue; ils seraient, en fait, l'agent du dialogue entre le sujet et l'être-humain dans le sujet. Élucider et expliciter ce dialogue dans les paramètres désignés est l'objectif de la thèse et l'objet même de la question de recherche.

Cela posé, il est maintenant nécessaire d'ancrer la question de recherche fondée sur la pratique et l'interprétation d'une pratique méditative dans une tradition intellectuelle et, ce faisant, d'amener petit à petit l'élaboration de la grille d'analyse qui permettra l'interprétation. C'est ce que se propose de faire le chapitre suivant consacré au cadre conceptuel.

Notes du chapitre I

---

[1] Cité dans Tremmel, 1993, 450.

[2] Cité dans Tremmel, 1993, 446.

[3] La psychosynthèse a été fondée par Roberto Assagioli, psychiatre et psychothérapeute, vers 1910. Elle se « définit comme une conception dynamique de la vie psychique, reposant sur une vision de l'être humain dans sa totalité (physique, psychique, spirituelle ...) La spécificité de cette approche repose dans l'introduction du « soi spirituel » relié à l'inconscient supérieur ».

[4] Voir M. Crampton (1977), *op. cit.*, p. 49. Le Je est le moi conscient, alors que le soi est de nature transpersonnelle, le Je agissant comme projection du soi dans le champ de la conscience, un centre intégrateur.

[5] C. Meyor (1992), *op. cit.*, p. 70-71. L'essence, l'esprit vivant de l'être humain, véritable sujet de la réincarnation, noyau spirituel, à distinguer du corps du Moi (*egobody*) qui correspond au Je de la psychosynthèse.

[6] Par position, nous voulons dire une période de temps associée à l'approfondissement d'un auteur, d'une catégorie de savoir, à la participation à une organisation spiritualiste quelconque ou (et) à un travail professionnel. Les détails de ces positions ne sont pas vraiment pertinents pour notre propos et sont par conséquent passés sous silence.

[7] Voir, entre autres, ses premières œuvres, philosophiques et épistémologiques :
Rudolf Steiner (1897-1967), *Goethe et sa conception du monde*
- *La philosophie de la liberté* (1894-1963),
- *Principes d'une épistémologie de la pensée goéthéenne (1901-1967)*,
- *Science et Vérité* (1891-1979).

[8] G. Kühlewind (1981), *Conscience de l'esprit*, *The Logos-Structure of the World*.

Chapitre II

Le cadre conceptuel

Chapitre II - Le cadre conceptuel

Le chapitre précédent se terminait sur la question de recherche. Avant d'aborder la méthodologie de recherche qui lui est associée, il est nécessaire d'approfondir les notions essentielles qui lui sont inhérentes, ce qui permettra de préciser la portée de la question de recherche et d'en faciliter l'exploration.

Aussi le présent chapitre examinera-t-il le point de vue de la littérature sur la méditation : l'état de la recherche, les types de méditations et les thèmes de la méditation. La méditation sera abordée dans le contexte de la tradition steinérienne puisqu'elle éclaire directement notre démarche. C'est alors seulement que l'approche privilégiée sera décrite et que nous élaborerons sur les idées d'intuition et de compréhension. Puis nous exposerons la théorie de la personne sous l'angle des processus intérieurs. Nous terminerons enfin sur une exposition de notre grille d'analyse.

1. Recension de la littérature sur la méditation

1.1 État de la recherche

Commentant l'état des recherches en méditation, Michael A. West (1990, 5-22) reconnaît qu'elle a été pratiquée dans des cultures diverses pendant des milliers d'années et, souvent, dans des contextes spirituels. Bien que les motivations soient fonction des croyances des méditants, certains auteurs croient qu'il y a néanmoins un élément commun dans ses objectifs. Comme nous l'avons vu, Daniel Goleman (1977), qui s'est proposé de comparer douze formes de méditation, écrit :

> Le but de toutes les voies de méditation, quelles que soient leur idéologie, leur source ou leurs méthodes, est de transformer la conscience du méditant. Au cours de ce processus de transformation, le méditant meurt à son ancien soi, et renaît à un nouveau stade, précédemment inconnu... Chaque système de méditation reconnaît l'état d'éveil en tant que but ultime de toute méditation... Toutes ces voies proposent la même formule fondamentale d'une alchimie du soi : la diffusion des effets de la méditation dans les états de veille, de rêve et de sommeil du méditant. (p. 183-184)

Dans les années 1980, des chercheurs de plus en plus nombreux se sont intéressés au phénomène de la méditation sur la base des études psychologiques menées sur des praticiens et par ceux-ci. Toutefois, les difficultés inhérentes à ce type de recherche ainsi que l'importance accordée aux résultats à court terme ont laissé en chantier des défis méthodologiques sérieux (West, 1990, 21-22). Dans les années 1950 et 1960, on s'était surtout penché sur les changements physiologiques qui se produisent durant la méditation. C'est au début des années 1970 qu'on s'est mis à examiner les effets de la méditation sur le comportement et la personnalité, souvent dans une perspective thérapeutique et médicale. De part et d'autre, on s'attachait aux effets à court terme, les praticiens qui servaient de référence étant souvent des novices. Il semble aussi qu'on se soit indûment concentré sur la méthode issue de l'organisation Méditation Transcendantale (1990, 15-16).

Quant aux difficultés que les chercheurs ont rencontrées dans leur examen de la méditation, elles touchent : 1. aux motivations tant du méditant que du chercheur lui-même qui n'ont pas été suffisamment clarifiées, 2. aux influences de toutes sortes exercées sur le sujet-méditant qui lui font choisir une méthode plutôt qu'une autre, influences qui (si elles sont attrayantes) peuvent l'éloigner de ses croyances profondes (1990, 21-22), 3. aux attentes des méditants qui sont liées à leur système de croyances et à la forme de méditation choisie et qui, pour la plupart, n'ont pas été incorporées dans les analyses de recherche, 4. à la difficulté de travailler avec des sujets-méditants chevronnés et pratiquant régulièrement. Finalement, son orientation a-théorique, même si les pratiques méditatives proviennent presque toutes d'un riche terroir théorique, a constitué la caractéristique la plus importante de la recherche jusqu'à la fin des années 1980. Les auteurs ont préféré recourir à des méthodologies traditionnelles en s'inspirant de mesures étrangères au contexte de la méditation (1990, 18-21).

Évaluant ensuite l'ensemble de la recherche sur la méditation, West (1990) arrive à cette conclusion, qui est capitale pour notre propos :

> la qualité de la recherche a souvent laissé à désirer et les résultats ont été sensasionnalisés à mauvais escient. Les essais visant à élaborer des typologies sur la méditation n'ont pas été utilisés efficacement dans la recherche et la quête pour la démonstration de l'efficacité de la méditation a conduit à négliger **l'étude des processus dans la**

> **méditation.** [De plus] l'exploration de la place de la méditation dans le cours de la vie de l'individu n'a pas été poursuivie vigoureusement. (p. 22)[i]

Ce qui nous intéresse dans notre effort d'élaboration du savoir-être est la connaissance de ces processus appliqués au dévoilement de l'être-humain et utilisés dans la méditation de type intellectuel. Nous nous livrerons à une étude jusqu'ici négligée sur la méditation, encore qu'elle soit menée ici à partir d'une perspective limitée.

1.2 Les types de méditation

Nous avons déjà fait allusion à notre pratique personnelle à cet égard, c'est-à-dire aux quatre modes distincts de notre pratique de la méditation. Nous procéderons ici à un élargissement du contexte typologique dans lequel s'inscrira la démarche particulière propre à notre thèse.

Les chercheurs de High Tor Alliance (Schaefer, 1996a,b, 1) ont regroupé en trois catégories les pratiques contemplatives individuelles et organisationnelles. La première catégorie est orientée vers un dialogue avec le corps, avec la matière, dans une attitude de service, d'apprentissage et de croissance. Sur le plan personnel, cette activité mentale s'exercera par un effort pour aligner nos actions sur nos intentions, passer en revue la journée afin de découvrir les apprentissages à faire et considérer son travail comme une école de développement personnel. Sur le plan de l'organisation, elle consistera à rechercher systématiquement des commentaires sur son rendement, à devenir plus conscient, à élaborer des plans visant la qualité des produits, le service à la communauté et la responsabilité environnementale.

La deuxième catégorie s'opère dans un dialogue avec l'âme, avec le psychisme; l'activité mentale est centrée sur la présence d'esprit, sur l'éveil à ce qui se passe en soi et hors de soi. Sur le plan personnel, elle s'effectue à l'aide d'exercices d'observation, de marches en nature, de respiration et d'écoute conscientes ainsi que de silence intérieur. Sur le plan de l'organisation, elle porte sur la création consciente de l'esprit

d'équipe, du dialogue, du souci de la clientèle et de la représentation intérieure de ses collègues.

La troisième catégorie se caractérise par le dialogue avec le divin, avec l'esprit; on y trouve la prière, la méditation et la lecture des textes sacrés, sur le plan personnel, et le travail sur la mission, la vision et les valeurs, sur le plan de l'organisation[2].

Miller (1993, 50-53) distingue quatre types de méditation : la méditation intellectuelle, la méditation émotionnelle, la méditation physique et la méditation axée sur l'action. La première observe et questionne la nature de l'expérience; la deuxième cherche à affiner la conscience que nous avons de nos sentiments et à élargir notre habileté à interagir avec autrui; la troisième prend appui sur le mouvement physique, la dernière visant à faire de l'activité quotidienne une expérience méditative, une sorte de méditation en action.

Pour Naranjo (Naranjo et Ornstein, 1971)[3], il y aurait trois types de méditation : la voie des formes, la voie expressive et la voie négative. La voie des formes est une méditation apollinienne qui s'opère sur des objets et sur des symboles externes au moyen de la concentration, de l'absorption, de l'union dans une direction extérieure. La voie expressive est une méditation dionysiaque, centrée sur la liberté trouvée dans un état de transparence et de soumission à une direction intérieure. Elle implique l'abandon du contrôle et l'ouverture aux pulsions, aux sentiments et aux intuitions. La voie négative est une voie du milieu. Elle suppose l'élimination, le détachement, le vide, la centration, la distanciation par rapport à tout objet, la non-identification avec ce qui est perçu, notamment avec le concept ordinaire de soi.

Ornstein (1972, 17) souligne deux types fondamentaux de méditation : la méditation de concentration et la méditation d'ouverture. Dans le premier cas, l'esprit se concentre sur un seul point, comme dans la pratique répétée consistant à compter ses respirations. Dans le second cas, il suffit de demeurer éveillé à tout ce qui se présente à la conscience au moment présent sans chercher à séparer le sujet de l'objet, sans porter de jugement ni faire de commentaire.

Shapiro (1982)[4] décrit trois stratégies majeures de l'attention en situation de méditation : quand elle porte sur un champ complet, quand elle porte sur un objet spécifique de ce champ et quand elle oscille entre les deux. Dans le premier type, la pratique qui se limite pour le méditant à s'asseoir est mise en évidence, dans le deuxième se recoupe la pratique similaire de Ornstein, alors que dans le troisième, un élément de passivité et de réceptivité est joint à l'aspect actif.

Ces typologies permettent de constater que l'interprétation change selon que l'on s'attache à la structure de l'être humain (High tor Alliance, Miller), à un aspect particulier de l'être humain, à savoir le Moi chez Steiner, aux voies qui se présentent à lui (Naranjo) et, enfin, à l'exercice de l'attention, concentrée, ouverte ou en alternance (Ornstein, Shapiro). De là, la complexité du phénomène, que l'on peut appréhender sous différents angles. À la lumière de ces typologies, et si nous voulions caractériser le type de méditation qui servira de cadre à notre exploration, nous pourrions dire que cette méditation est préoccupée par l'esprit et qu'elle est de type intellectuel. Elle se rapproche de la voie négative, encore qu'elle s'opère ultimement dans l'alternance et le rythme entre des phases actives et passives de concentration et d'ouverture au niveau de la pensée, ce qui deviendra apparent dans la section consacrée à la description de la technique.

Notre approche méditative est intellectuelle puisqu'elle utilise la pensée comme point de départ et médium de l'activité méditative. Elle a l'avantage d'optimaliser la capacité du méditant de demeurer pleinement conscient et de conserver l'esprit clair durant le dévoilement qui accompagne la méditation, celle-ci s'inscrivant justement dans la voie négative du dévoilement de l'être. Grâce au processus d'identification et de désidentification, le méditant se libère des couches successives qui voilent son être profond, l'être-humain.

1.3 Les théories de la méditation

Les approches théoriques sur la méditation sont divergentes et aucun modèle ne semble rendre compte de la complexité du phénomène (Delmonte, 1990)[5].

Une approche centrée sur les processus de la gestion de l'information montre que la méditation accroît l'état d'éveil du praticien quant aux modalités de gestion de l'information perceptuelle. Un tel état d'éveil favorise la manifestation d'une plus grande illumination (1990)[6]. La méditation permet de lever les obstacles à cette illumination par le processus de désautomatisation, c'est-à-dire de libération des comportements répétitifs et automatiques et d'accueil des événements nouveaux (1990)[7], ce que Kühlewind appelle la « dissolution de l'habituel » (1983-1988, 190-214).

Un autre modèle porte sur la notion de conscience bimodale, ainsi qualifiée parce qu'elle comporte un mode actif et un mode passif (Deikman, 1971)[8]. Le mode actif est orienté vers l'effort et les objectifs à atteindre; il tend à être verbal et moteur. Le mode passif est introspectif et réflexif; il permet surtout d'observer ses propres processus. Étant plus perceptif et végétatif, il favorise l'adoption d'une attitude de laisser-aller. Ce modèle a le mérite d'avoir souligné l'importance de la réceptivité. Il n'y avait plus qu'un pas à faire pour associer alors le mode actif à l'hémisphère gauche du cerveau et le mode passif, à l'hémisphère droit. Toutefois, ce modèle a été remis en question par Earle (1981)[9], qui soutient que, dans les phases initiales de la méditation, l'hémisphère droit est déjà relativement actif et que, dans les phases avancées, on constate une réduction appréciable de l'activité corticale, que ce soit dans l'hémisphère droit ou dans l'hémisphère gauche. En somme, il semble que l'activité de l'hémisphère droit soit plus un préalable à la méditation qu'une de ses conséquences.

La psychanalyse s'est aussi penchée sur le phénomène de la méditation. Elle estime que c'est une façon d'induire une régression à un fonctionnement psychique plus élémentaire avec perte d'intérêt libidinal pour le monde extérieur (Alexander, 1931)[10], libération des archétypes (Kretschmer, 1962)[11] et soumission à l'inconscient collectif (Jung, 1958)[12], d'où émerge une cognition première typique à l'enfance préverbale qu'il conviendrait de distinguer de la cognition secondaire, essentiellement logique et conceptuelle (Fromm, 1981)[13]. Cette cognition première est le processus cognitif de l'ego inconscient et suppose le jumelage de l'activité tant de l'ego actif que de l'ego réceptif (Fromm, 1977)[14], encore que chez les praticiens avancés les cognitions premières et secondaires perdent de l'importance au profit d'un retour aux processus mêmes de l'esprit (Fromm, 1981)[15].

L'approche behaviorale s'est préoccupée de la valeur pratique de la méditation, c'est-à-dire comme méthode de relaxation, de diminution du stress et de désensibilisation aux pensées qui provoquent l'anxiété. On l'a aussi considérée comme une technique de contrôle de la pensée et d'autoobservation (Delmonte, 1990, 47). Sur le plan thérapeutique, Carpenter (1977)[16] y voit trois avantages : saisie des « patterns » répétitifs d'autodestruction, désensibilisation par rapport aux pensées douloureuses et conditionnement du système nerveux central.

L'approche constructiviste insiste sur le fait que le réel est construit, la réalité première étant principalement préverbale, voire non verbale, la réalité seconde consistant en une interprétation, une construction faite à partir de la réalité première (Kelly, 1955)[17]. Le système ainsi construit se modifie dans le temps et affecte notre perception et notre expérience du monde. Cette perspective insère la méditation dans deux modes cognitifs : construction ou concentration et dilatation. Dans le premier cas (*concentrative meditation*), l'attention réduit le nombre d'éléments perceptifs au minimum, tandis que dans le second (*mindfullness meditation*), on cherche à suspendre les habitudes acquises au moment même où l'esprit accueille une multiplicité d'éléments disjoints. En réduisant le champ personnel de perception, on peut, dans le premier type, se livrer à une réorganisation du système construit en permettant l'émergence d'éléments du construit préverbal propre à la réalité première. Cette émergence s'opère aussi dans le second type, sauf qu'on y arrive en suspendant le construit cognitif habituel, qui est propre à la réalité seconde. Dans le premier cas, le construit verbal est inhibé de la réalité seconde, dans le deuxième, il est suspendu (Delmonte, 1990, 48-50).

La méditation basée sur la concentration mène à un état de « non-pensée » parce que l'attention s'est habituée au même stimulus, ce qui élimine les différences, les contrastes et l'anticipation, provoquant l'ennui. Ce qui émerge alors de la réalité première peut être associé à du matériel réprimé, à la peur, à la colère, et ainsi de suite, ce qui peut être de nature cathartique (p. 50-51).

La conception constructiviste est incompatible avec la notion de transcendance au sens où on n'échappe jamais à ses construits, qu'ils soient verbaux ou préverbaux. À la limite, il n'y a pas de réalité au-delà de soi-même; on ne peut rester que dans la dualité des deux modes de construits. Ce point de vue contredit certaines conceptions

traditionnelles de la méditation, comme dans le Zen, les étudiants étant ici exhortés à transcender l'illusion des opposés. Au mieux admet-on une « descendance » au niveau préverbal, de l'esprit vers le corps. Quant à l'idée d'unité ordinairement associée à la transcendance, elle est assimilée à l'expérience d'unité qui peut être découverte au niveau préverbal de la réalité première (p. 51-52). En d'autres termes, elle ne relève que du passé, elle est un état de régression, elle n'est jamais un état futur d'harmonisation, de réintégration des deux réalités, dans un état exalté d'unification.

En somme, dans la perspective constructiviste, la méditation peut être caractérisée par une réceptivité accrue, par l'augmentation de la perméabilité de nos propres construits à des idées nouvelles. C'est un « processus d'expérimentation falsifiable dans lequel les construits sont plus ouverts aux validations surprises présentées par le flux de la réalité » (Popper, 1957)[18].

Pour les fins de notre exploration, il est inutile de tenter de réconcilier ces vues divergentes. Ce qui est important, toutefois, c'est qu'elles relativisent notre propre approche méditative, laquelle vient enrichir en bout de ligne le patrimoine méditatif mondial. Cependant, la responsabilité que nous avons de poser clairement les a priori théoriques et philosophiques de notre propre choix méditatif demeure entière.

2. La méditation dans la tradition steinérienne

Intellectuel et visionnaire spiritualiste, Rudolf Steiner inscrit son oeuvre dans la tradition philosophique allemande; célèbre spécialiste des œuvres scientifiques de Goethe, il était également un ésotériste radical, soucieux de réforme culturelle. Personnage grandiose et problématique, il est pour notre propos une référence essentielle. Il nous a semblé à ce titre qu'une courte biographie de l'homme s'imposait.

2.1 Événements saillants de la vie de Rudolf Steiner[19]

Rudolf Steiner est né en 1861 à Kraljevec, petit village autrichien maintenant situé en Yougoslavie. Il est mort à Dornach, en Suisse, en mars 1925. Son père était un simple employé des chemins de fer; il rêvait que son fils devint ingénieur. Aussi l'orienta-t-il vers les sciences et les mathématiques, ce qui n'empêcha pas Rudolf d'obtenir plus tard son doctorat en philosophie[20]. En fait, les travaux littéraires et académiques l'intéressent davantage. Pauvre, il subviendra à ses besoins en se faisant tuteur.

Il attirera l'attention d'un célèbre spécialiste de Goethe, le professeur Karl Julius Schroer, lequel fera le nécessaire pour lui confier la responsabilité des œuvres scientifiques de Goethe en vue de la nouvelle édition complète. Participant déjà en cette fin du XIXe siècle à la riche vie culturelle de Vienne, il sera dès lors invité à Weimar, qu'il habitera pendant sept ans, pour y travailler dans les archives goethéennes. Weimar était à cet époque un centre culturel important de l'Europe centrale.

En 1894, il publiera son œuvre philosophique principale, *Philosophie de la liberté*, qui sera assez mal reçue. Il quittera Weimar en 1897 pour Berlin, où il deviendra rédacteur en chef du *Magazin für Litteratur*. Il veut être au cœur de la vie culturelle berlinoise. Celle-ci bouillonne sous l'effet des avant-gardes de toutes sortes et des groupes radicaux. Il enseignera à une école de formation pour travailleurs, d'obédience marxiste, mais il insistera pour qu'on lui permette de défendre ses propres idées.

En 1899, il publiera dans sa revue un mystérieux conte de Goethe, le Conte du serpert vert, qui, discrètement, fait référence à l'occulte. Cette publication ne passe pas inaperçue, et on invitera bientôt le jeune homme aux assemblées des membres de la Société théosophique, où il pourra parler plus librement des facultés spirituelles qu'il a silencieusement entretenues depuis son enfance. Toutefois, alors même qu'il devient plus loquace à ce sujet, ses anciens amis et ses relations s'en scandalisent et se distancient de lui. Il croit pourtant répondre à un réel besoin de l'époque, époque qui pourtant, dans l'ensemble, était très peu préparée à des « révélations » venant de l'esprit.

Il n'aura de cesse dans les deux décennies et demie qui suivront d'apporter des impulsions pour renouveler la culture occidentale à partir d'une vision spirituelle, d'abord en tant que secrétaire général de la section allemande de la Société théosophique, de 1903 à 1912, puis, après le schisme causé par le scandale Krishnamurti[21], à la tête de sa propre organisation, la Société anthroposophique, à laquelle il a été associé jusqu'à sa mort.

Les thèmes abordés par Steiner à cette époque traitaient, entre autres et par l'intermédiaire tant de livres que de conférences[22], des réalités spirituelles agissant dans l'être humain, du cosmos et des règnes de la nature, des évangiles et autres écrits spirituels, du développement de la terre et de l'être humain, de la nature et de la pratique de la méditation, de la réincarnation et du karma, de la vie avant et après la mort. Steiner a toujours fait valoir que ces « révélations » étaient le fruit de sa recherche spirituelle, d'une observation et d'une perception aussi rigoureuses que celles qu'exigent les sciences naturelles.

Il s'intéressa aussi aux arts; il estimait qu'ils étaient le pont véritable entre sa « science spirituelle » et la réforme sociale et culturelle qu'il envisageait. De 1910 à 1913, il écrivit quatre « drames mystères » et, à la même époque, il présida à la création d'un nouvel art du mouvement, l'eurythmie. En 1913, commença à Dornach, en Suisse, la construction du premier Goetheanum, tout de bois fait, et qui devait malheureusement être incendié criminellement dans la nuit du 31 décembre 1922. Cet édifice devait être un témoin des impulsions nouvelles qu'il cherchait à apporter. Un deuxième Goetheanum sera érigé plus tard, fait de béton celui-ci. C'est aussi en 1913 qu'il fonda

officiellement son propre système, l'anthroposophie, ou, littéralement, la sagesse de l'être humain, se référant à l'éveil de sa propre humanité.

Puis vint la Première Guerre mondiale, au sortir de laquelle il travaillera intensément à la réforme sociale et culturelle. Dès 1919, il proposera aux têtes dirigeantes de l'Allemagne en ruine un plan de reconstruction sociale autour de l'idée de la tripartition sociale (Steiner, 1919-1975)[23]. Il conçut celle-ci comme une solution de rechange aux idées sociales dominantes de l'époque, mais on la jugea trop révolutionnaire. Elle cherchait à équilibrer la tension entre le besoin de communauté et l'expérience de l'individualité. Essentiellement elle prône l'articulation de la sphère culturelle autour de la liberté, de la sphère politique autour de l'égalité et de la sphère économique autour de la fraternité. Son échec du moment se transforma néanmoins par l'application de ces idées dans des secteurs particuliers d'innovations professionnelles.

En effet, de toutes parts on requérait ses services, ce qui donna naissance aux initiatives anthroposophiques : en médecine, en thérapie, en agriculture organique (biodynamie), en éducation (Waldorf), en architecture, en peinture, en musique, en danse (eurythmie), dans la fabrication de produits pour les soins de santé (produits Weleda et Hauschka), dans l'éducation des enfants et adultes handicapés à l'intérieur de communautés (Camphil), dans la recherche sur l'eau et les plantes, en géométrie (géométrie projective) et en théologie. S'il n'a laissé à sa mort, survenue le 30 mars 1925, que des impulsions de renouveau encore naissantes, il convient de souligner qu'elles sont maintenant sources de milliers d'initiatives partout dans le monde.

Selon Davy, Steiner était moins préoccupé par les enseignements et par les doctrines que par la présentation « d'un sentier de connaissance dans la liberté et l'amour de l'action qui peut vraiment répondre aux besoins profonds et pressants de notre temps » (Davy, 1980, 4)[24]. Ce sentier, l'anthroposophie, il l'a ainsi défini : « L'anthroposophie est un sentier de connaissance qui guide le spirituel dans l'être humain vers le spirituel dans l'univers » (Steiner, 1924-1973, 12). Or, ce sentier implique toujours la méditation et le développement de la *pensée méditative*, distincte de la pensée théorique et de la pensée technique.

À certains égards, la voie cognitive que nous cherchons à dégager représente un effort pour éclairer la première partie de cette formule, à savoir un sentier de connaissance qui guide le spirituel dans l'être humain. L'absence de la deuxième partie de la formule signifie que ce n'est pas, au sens propre, de l'anthroposophie.

2.2 La méditation : le contexte steinérien

Dans cette perspective, la pensée méditative dont il vient d'être question se caractérise par une pensée consciente d'elle-même, c'est-à-dire consciente de son action. *L'action* de penser rendue consciente est ce qui constitue la pensée méditative, plus l'universalité et la spiritualité de la pensée. Explorer l'action de penser jusqu'au point de faire l'expérience de l'origine de l'acte de penser a contribué à développer chez Steiner, puis chez Kühlewind, une doctrine du logos (Kühlewind, 1980) comme source absolue de toute activité. La méditation est l'aspect technique par lequel le méditant cherche à la fois à observer la capacité même d'observer et à penser la capacité même de penser.

Or, il y a nécessairement des étapes dans une telle exploration tant sur le plan technique que sur celui du niveau, ou degré de connaissance qu'il est théoriquement possible d'atteindre. Aussi est-il nécessaire de rendre compte de ces degrés de connaissance dans la conception épistémologique de Steiner. Par ailleurs, comme le cadre de la thèse s'appuie sur l'exploration d'une technique méditative associée à cette conception épistémologique, et non sur l'examen de celle-ci en tant que telle, on comprendra que nous nous en servons comme fondement de notre argumentation, comme un a priori, plutôt que comme un objet de critique.

Pour Steiner (1894-1963), la connaissance émane de deux sources, le percept et le concept :

> La perception n'est... pas une chose achevée, définitive; elle ne représente qu'une seule face de la réalité totale. L'autre face c'est le concept. L'acte de connaissance est la synthèse de la perception et du concept. Perception et concept, à eux deux, expriment la totalité d'une chose. (p. 91)

Cette condition de l'être humain tiendrait à son organisation interne, et non aux objets eux-mêmes (p. 87). Or,

> tant que nous restons dans le domaine... de l'acte de perception, nous sommes des êtres isolés; mais lorsque nous pensons, nous sommes l'être unique et indivisible qui pénètre toutes choses. (p. 90)

L'activité de la pensée est, pour lui, un fait universel qui, dépassant notre existence particulière, nous fait participer à la vie universelle du cosmos (p. 90-91). La perception individualise, la pensée universalise. Par ailleurs,

> si le contenu perceptif nous est donné du dehors, le contenu idéal, au contraire, a sa source en nous-mêmes. Nous pouvons désigner par « intuition » la forme sous laquelle il surgit de prime abord. L'intuition est à la pensée ce que l'observation est à la perception. (p. 94)

Entre le percept et le concept, il place la représentation ou l'image. La perception est uniquement en présence de l'objet; dès que celui-ci disparaît, nous sommes en face d'une représentation de l'objet : « La représentation est donc une perception subjective, par opposition à la perception objective qui se fait en présence de l'objet observé » (p. 97).

Or, Steiner (1906-1985) répartit la connaissance en quatre degrés : la connaissance matérielle, la connaissance imaginative, la connaissance inspirée et la connaissance intuitive (p. 19).

> Quatre éléments entrent en jeu dans la connaissance sensible courante : 1. l'*objet* qui impressionne les sens; 2. l'*image* que se fait l'homme de cet objet; 3. le *concept* par lequel l'homme saisit intellectuellement une chose ou un processus; 4. le « *Moi* » qui se forme image et concept, à partir de l'impression produite par l'objet. (p. 19)

Dans la connaissance sensible ou matérielle, ces quatre éléments entrent en jeu. Dans la connaissance imaginative, toutefois, « l'impression faite sur les sens extérieurs, la "sensation" disparaît » (p. 22). Ce qui s'y substitue, c'est l'imagination :

> Les images apparaissent exactement comme si un objet sensible produisait une impression... elles sont aussi vivantes et vraies que les images sensibles, mais elles procèdent, non du domaine de la

> « matière », mais du domaine de « l'âme » et de celui de « l'esprit »... [C'est] par la méditation [qu'on peut] acquérir cette faculté d'avoir des images pourvues de contenu, sans impression des sens... [et] c'est l'*expérience* qui permet de distinguer le « réel » de l'illusion. (p. 23-24)

> Au *troisième* degré de la connaissance, les images disparaissent à leur tour. L'homme n'a plus affaire qu'au « concept » et au « Moi »... L'*Inspiration* donne les impressions et le « Moi » façonne les concepts... Seul l'univers des sons... se prête à la... comparaison mais... des « sons purement spirituels ». On commence par « entendre » ce qui se passe à l'intérieur des choses... Le monde commence à exprimer réellement lui-même son essence face à l'âme. (p. 25-26)

> Au *quatrième* degré de la connaissance... l'Inspiration disparaît à son tour. Le « Moi »... ne se trouve plus à l'extérieur mais à l'intérieur des choses et des processus dont il acquiert la connaissance... Ce qui vit dans l'âme est réellement l'objet lui-même. Le Moi est épandu sur toute chose; il s'est fondu en elles. Cette *vie* des choses dans l'âme constitue l'*Intuition*... Dans la vie courante, l'homme n'a qu'*une seule* Intuition, celle de son Moi lui-même... La perception de son propre « Moi » est le modèle de toute connaissance intuitive. Pour pouvoir pénétrer ainsi en toute chose, il faut se détacher du « moi » d'une autre entité. Méditation et concentration sont les deux moyens sûrs de parvenir à ce degré comme aux précédents [d'ailleurs]. (p. 27-29)

Steiner (1904-1982) proposera des exercices de concentration et de méditation ayant comme point de départ, comme « porte », soit la perception ou la représentation, l'image, le symbole, soit la pensée. Kühlewind (1988) s'en inspirant suivra la même voie, proposant lui aussi des exercices de concentration et de méditation sur la perception, sur l'image mentale ou la représentation et sur l'idée ou le concept (p. 186-190). La différence et la complémentarité entre la concentration et la méditation seront illustrées plus loin. Qu'il suffise de dire ici que la concentration est une activité préliminaire indispensable à la méditation parce qu'elle ancre le Moi[25] sur un point. Le point « d'entrée » qui sera utilisé dans notre thèse est celui de l'idée et du concept. Par conséquent, nous nous exercerons à la concentration et à la méditation sur la pensée – qui vient de l'intérieur, comme le disait Steiner plus haut.

2.3 La pédagogie Steiner-Waldorf et la méditation

Bien qu'il n'y ait pas lieu dans notre thèse de nous livrer à un examen approfondi des liens entre cette théorie de la connaissance et les diverses applications – dont la pédagogie – de l'anthroposophie, il est clair que la pratique de la méditation jouit d'une position privilégiée dans la pratique de la pédagogie Steiner-Waldorf.

Nous avons mentionné précédemment que notre engagement à l'Université Sainte-Anne, puis nos cours sur les voies nouvelles en éducation s'expliquent d'abord par notre formation et notre pratique en pédagogie Waldorf. Celle-ci est donc partie prenante du cadre de référence à partir duquel la problématique de notre thèse a pu émerger, car nous avons été justement formé à placer la méditation en relation avec l'éducation. La section qui suit se propose de déterminer la place de la méditation dans les objectifs de ce type d'éducation et de souligner les difficultés inhérentes à son insertion.

La pédagogie Steiner est une des initiatives mentionnées plus haut. Steiner voulait qu'elle fût un fruit de l'anthroposophie et que les enseignants puisent dans celle-ci, s'en inspirent sur le plan de la *méthode* pour conduire leur enseignement[26]. Cette pédagogie a vu le jour en 1919, à Stuttgart, à la demande d'Emil Molt, propriétaire de la manufacture de cigarettes Waldorf-Astoria, d'où le nom pédagogie Waldorf. Avant l'ouverture de l'école en septembre 1919, Steiner avait réuni au mois d'août, et pour deux semaines, une brochette de personnalités qui devinrent des enseignants-pionniers. Les traces de cette courte mais intense formation des maîtres nous sont parvenues sous la forme de trois volumes, encore utilisés comme guides et sources de référence dans la formation contemporaine des maîtres[27]. Le premier volume traite du fondement psycho-spirituel de l'être humain (Steiner, 1919-1987), le deuxième expose les éléments de la didactique pratique et générale (1919-1982) et le troisième est un recueil des conversations (1919-1983) des futurs enseignants avec Steiner. On trouve maintenant plus de 700 de ces écoles dans le monde. Nous avons suivi pour notre part une formation de type Waldorf en 1984 et nous avons enseigné dans ce type d'écoles en 1987-1988 et en 1990-1991.

Les limites de notre thèse ne permettent pas d'exposer les principes de cette pédagogie, mais il est utile de rapporter certains commentaires au sujet de sa méthode et de ses objectifs :

> L'école Waldorf... constitue probablement l'approche holistique la plus radicale jamais tentée. (Miller, R., 1990, 187)[28]
>
> Peut-être l'éducation Waldorf est-elle le meilleur exemple d'une éducation qui reconnaît le besoin de développer la vie intérieure de l'enfant. (Miller, J.P., 1993, 29)[29]
>
> Les écoles Waldorf : une éducation de la tête, des mains et du cœur. (Kotzsch, 1990, 84)[30]
>
> Une éducation par l'art. (Nobel, 1996, 3)[31]
>
> Au cœur de l'éducation Waldorf réside le désir d'établir une harmonie entre le spirituel et le terrestre – entre le spirituel-intellectuel et le spirituel-corporel. (Nobel, 1996, 221)[32]
>
> Les buts de la pédagogie Waldorf... sont de prendre soin de cette... faculté du Moi humain (*human I-being*)... de devenir – et de rester – un « mot ouvert » [c'est-à-dire]... toujours « au commencement »... jamais « fini »... cette capacité de toujours amorcer de nouveaux commencements. (Schwarzkopf, 1997, 61)[33]
>
> La liberté et l'indépendance de la vie [culturelle-]spirituelle est le but de [cette] éducation. (Blunt, 1995, 99)[34]

Certes, ces objectifs ne sont pas exclusifs à la pédagogie Waldorf et ils sont partagés à des degrés divers par des pédagogies centrées sur l'enfant (Blunt, 1995 : 230-265). Très tôt Steiner (1922-1980) reconnaissait qu'ils étaient liés, comme la méthode d'ailleurs, à la préparation des enseignants : « la question de l'éducation est principalement une question d'enseignants » (p. 15), « la formation des enseignants est la plus importante question auxiliaire » (Steiner, 1919-1984, 65).

À une époque comme la nôtre où l'éducation Waldorf commence à s'appliquer dans les écoles publiques[35] et où on forme à cet égard des enseignants en exercice dans les écoles publiques, un débat s'est amorcé (Lamb, 1996, 12-23) sur sa mission et sa méthode. Ses partisans justifient notamment leur position par le fait que la méthode

Waldorf peut être appliquée n'importe où (p. 19). La question du rapport entre l'enseignant Waldorf et la méthode Waldorf est donc ouverte.

> Quelle est la différence entre un enseignant Waldorf et un enseignant qui travaille dans le monde pédagogique en général ? Est-ce affaire de curriculum ? De méthode ? D'approche vis-à-vis de l'enfant en développement ? Ce sont certainement des facteurs distinctifs. Pourtant, ce qu'il y a de plus essentiel est peut-être le fait que l'enseignant Waldorf découvre un profond besoin de suivre un sentier méditatif. (Querido, 1995, 2)[36]

Mais, comme le souligne un éducateur Waldorf travaillant maintenant en formation des maîtres : « en fait, beaucoup d'enseignants Waldorf... ne méditent pas du tout. C'est un des plus sérieux problèmes dans notre mouvement » (Schwartz, 1992, 14)[37]. La tâche est donc bien difficile !

> Et pourtant : « Ce qui fait de vous vraiment un enseignant est le fruit d'une élaboration méditative de [la] connaissance de l'homme... [laquelle fait que] nous devenons des hommes féconds en qui pensées et sentiments naissent d'une vie jaillissante..., [laquelle fait qu'en nous] une force profonde sera stimulée : l'esprit d'invention dont [nous avons besoin] devant un enfant à élever...
>
> Vous pouvez acquérir en trois secondes de travail intérieur ce qui, traduit dans le langage de l'enseignement, utilisé dans l'éducation, vous nourrit pour toute la journée...
>
> L'éducateur doit étudier l'enseignement sur la nature humaine, le comprendre à l'aide de la méditation, se le remémorer; et le souvenir devient vie, ce n'est pas alors un souvenir habituel, mais un souvenir qui engendre des germes pleins de vie. Le souvenir emporte des germes pleins de vie, puisés à la vie spirituelle, et ainsi [il] est transmis à notre travail extérieur, ce qui constitue la troisième étape... Cela, c'est faire œuvre de pédagogue à partir de l'esprit, faire naître l'art du pédagogue. Il faut que cela devienne une attitude d'esprit, une attitude d'âme ». (Steiner, 1920-1981, 69-72)

Il est permis de dire que Steiner décrit à sa manière la fonction de la méditation, activité portant sur la connaissance de l'être humain : le développement de l'esprit d'invention à travers la faculté de puiser dans des germes de vie spirituelle. Cette capacité de création, Steiner la place, en outre, au cœur de l'identité de l'enseignant. En ce sens, la méditation constituerait un outil qui est non seulement capable de faire de la personne un pédagogue, mais aussi qui est le fondement même de son art, de son

savoir-faire. C'est dire que le savoir-faire serait de même nature que le savoir-être. On retrouve ici le thème de la praxis.

3. L'approche méditative de Kühlewind

3.1 Les aspects généraux

Le type général de méditation choisi pour l'exploration est une méditation intellectuelle, c'est-à-dire qu'elle prend la pensée comme point de départ et comme véhicule. Le type spécifique de méditation intellectuelle s'inspire d'une pratique développée par Georg Kühlewind, épistémologue anthroposophe et ancien professeur émérite de chimie de l'université de Budapest. Kühlewind est une figure dominante en matière d'épistémologie steinérienne. Bien qu'il publie en allemand, un certain nombre de ses œuvre importantes ont été traduites en français et en anglais[38]. Il cherche, entre autres, à élaborer une approche méditative pour l'étude de l'anthroposophie. Il écrit :

> Le but de l'étude de l'anthroposophie... n'est pas la connaissance de certains contenus considérés faussement comme de l'information, mais c'est une activité, un événement. Ce but serait complètement illusoire, toutefois, si nous ne pouvions déjà de temps en temps « toucher » jusqu'à un certain point des plans supraconscients de conscience dans la vie ordinaire avec « chaque nouvelle compréhension ».
>
> Sur le plan de l'étude, le but du travail dans le contexte de l'anthroposophie est de prolonger cette forme de « toucher » et, par conséquent, d'augmenter l'expérience de ces intuitions (*insight-flashes*). La « Metanoia » ou « changement d'esprit » signifie que les lecteurs praticiens – ceux qui pratiquent ou méditent – transforment non seulement les contenus, mais le niveau de leur conscience. (Kühlewind, 1992, 11-12)[39]

Il poursuit :

> La science spirituelle [ou anthroposophie] est par-dessus tout une science « axée sur la lecture » (*reading science*). Les pensées et les images qu'elles communiquent **forment** les points de départ de significations plus hautes de la même manière que les lettres et les mots forment les points de départ qui permettent d'atteindre la signification d'une phrase. Cette sorte de lecture – dont les éléments sont des pensées, des images ou des percepts – est appelée « méditation ». La « compréhension » ordinaire – l'apparition subite d'une nouvelle compréhension – peut être considérée comme une brève méditation instantanée. (p. 18-19)[40]

Un des thèmes récurrents chez Kühlewind (1986) est que le monde – notre monde – est structuré d'une manière analogue au langage. S'il est tel, non seulement s'offre-t-il à notre compréhension, mais il nous donne la possibilité de développer la compréhension, car ce n'est pas quelque chose que nous avons créé nous-mêmes. Or, si la capacité de percer le sens nous est donnée, le sens lui-même ne l'est pas. Le sens ou les idées formatrices du monde sont d'une nature telle qu'elles échappent à la compréhension ordinaire, qui ne peut saisir que le corps, voire le cadavre, de ces idées. C'est comme si elle ne voyait que la forme et l'agencement des lettres, les mesurait, les pesait..., puis tentait de déchiffrer le sens du texte en analysant la matérialité du message, ce qui est particulièrement vrai pour les idées de la nature, lesquelles sont plus descriptives qu'explicatives. Les idées associées aux créations humaines sont différentes. On connaît les objets qui nous entourent non seulement dans leur apparence, mais d'abord dans leurs fonctions. Les concepts de sofa, de table, d'automobile... réfèrent à un sens fonctionnel, alors que ceux de fleur, d'arbre, de cheval ne sont que descriptifs, car la fonction de ces réalités dans l'économie de la nature nous échappe. Connaître le nom d'une chose et même sa composition n'est pas comprendre cette chose; le nominalisme ne peut se substituer à la compréhension.

La raison réside en partie dans la structure épistémologique de la conscience humaine, où la perception et la conception ne coïncident plus à l'âge adulte. Elles coïncidaient néanmoins dans la petite enfance, encore que cette coïncidence obéissait aux lois structurantes de la langue maternelle. Lorsque la partie conceptuelle du langage s'émancipe de l'élément sensible et perceptible, l'espace est créé pour le questionnement et la poursuite des intuitions essentiellement sur le sens qui peut dès lors restructurer la perception, car toute perception est conceptuellement construite dans cette optique. Le sens est une intuition intellectuelle traduite dans des concepts intuitifs. La fonction des concepts, ce qu'ils font et accomplissent, est une fonction de connexion, de relation, de jonction (p. 51). Ces concepts sont donc regroupés en systèmes. Mais ils n'ont pas seulement une fonction d'intégration puisqu'ils servent aussi à individualiser. Autrement dit, ils séparent tout en unissant, comme le fait le langage d'ailleurs. Quand ils séparent ou analysent, on se réfère à l'intellect, et lorsqu'ils unissent ou synthétisent, on se réfère à la raison (p. 56).

Or, les concepts intuitifs sont des concepts globaux et synthétiques, et ils appartiennent paradoxalement à la raison. L'intuition ne s'oppose pas à la raison, puisqu'elle fournit du sens, mais aux concepts abstraits de la raison. L'intuition s'oppose à l'abstraction, pas à la raison. L'abstraction généralise, c'est-à-dire qu'elle désigne des caractéristiques communes et essentielles à un groupe d'objets. Mais elle le fait au profit, bien sûr, de l'objet particulier et individuel de la perception. En revanche, le concept intuitif s'apparente plus à ce que les scolastiques appelaient les universaux, en particulier les universaux dans l'objet, *universalia in re* (p. 36).

Le concept intuitif fournit par conséquent une compréhension de l'objet particulier et individuel en outrepassant l'abstraction qu'il s'agit en fait de dépasser. Cette compréhension n'est pas que descriptive, mais elle instruit sur le sens de l'objet. Elle instruit, par ailleurs, dans une compréhension nouvelle dans la mesure où elle éclaire d'un jour nouveau l'objet en question.

Kühlewind insiste sur cet élément de nouveauté. Tout ce qui est déjà acquis, c'est du donné. Une compréhension nouvelle, quant à elle, ouvre une brèche dans ce passé. La compréhension abstraite, par contre, n'est que réarrangement du passé puisqu'elle est une généralisation du donné. Le seul élément du présent est dans le processus de la pensée qui crée cette généralisation. Ce processus ne peut être qu'au présent, alors que le contenu reste au passé. Toutefois, la compréhension intuitive est une compréhension au présent, tant sur le plan du processus que sur celui du contenu, qui, dès lors, est nouveau.

Cette nouveauté est un des traits de la conscience du présent sur le plan de la pensée. La présence d'esprit serait donc une façon de concevoir de façon immédiate le donné perçu. C'est parce que ce donné perçu n'est considéré qu'à partir de concepts devenus abstraits qu'il perd son attrait, son sens n'ayant pas été renouvelé. Aussi la clé de l'esprit d'invention reposerait-elle sur la capacité de concevoir le nouveau dans le perçu, au présent, c'est-à-dire dans l'acte même de percevoir le perçu. Il y aurait un lien intime entre la présence d'esprit et l'esprit d'invention : la capacité de se dégager des concepts déjà connus associés à la perception.

Ainsi peut-on comprendre pourquoi, le savoir-être étant élaboré à partir du dévoilement de l'être, nous avons dû nous inspirer de Kühlewind sur le plan *technique*, tout en prenant appui sur les catégories *Imagination*, *Inspiration* et *Intuition* de Steiner. Dans sa technique de méditation par la pensée, Kühlewind suscite une compréhension nouvelle sans créer de modalité d'être nouvelle, bien que sa théorie du logos puisse le laisser entrevoir. Par sa technique, il se range beaucoup plus dans la catégorie de l'*Inspiration* que dans celle de l'*Intuition*, niveau propre de l'être, selon notre interprétation de la pensée steinérienne. Il y aurait connaissance intuitive quand le Moi ou sujet se trouve *à l'intérieur des processus dont il acquiert la connaissance* (Steiner, 1906-1985, 27-29), comme il a été dit plus haut. Or, c'est exactement ce que nous nous proposons de faire en étudiant les processus de la méditation qui mènent à l'élaboration du savoir-être.

3.2 Les aspects techniques

Nous abordons maintenant les aspects techniques de l'approche méditative de Kühlewind. Ces aspects techniques constituent une stratégie cognitive qu'il a désignée sous le nom de méditation pensée (*thought meditation*) (1983-1988, 175-181). Il s'agit de transformer l'état du sens, c'est-à-dire de passer de ce qu'il appelle le sens à l'état d'information au sens à l'état d'expérience.

Le sens à l'état d'expérience représente l'étape de la méditation proprement dite. Cette étape est précédée de celles de la concentration et de la contemplation, cette dernière étant désignée sous le nom de « *musing* » (p. 175).

Cette contemplation cherche à penser ensemble les sens, d'un énoncé par exemple, y compris leurs contradictions et leur ambiguïtés. On n'y arrive que si on parvient à penser cet énoncé sans énonciation de mots (*wordless thinking*). Il va sans dire qu'il y a des stades à franchir pour en arriver là.

Premièrement, chaque mot ou groupe de mots est assemblé en une « phrase ». Deuxièmement, il s'agit de réfléchir (*musing*) sur chacun de ces mots et de s'efforcer librement d'en comprendre le sens. À ce stade on peut en rester au niveau de la pensée abstraite. Petit à petit, toutefois, il faut se sensibiliser aux prédicats ou aux

qualités du sens de ces mots. Autrement dit, le sens est aussi porteur d'une subtile qualité émotive, ou prédicat, qui nous échappe habituellement et qu'il faut découvrir à cette étape du processus, laquelle est cruciale, car elle nous fait passer à la compréhension intuitive ou *Inspiration*.

Troisièmement, il faut que les prédicats soient pensés ensemble et d'une façon non associative. Ils doivent être pensés comme une phrase est pensée, comme étant l'expression d'un sens, d'une idée ou d'un thème. Il s'agit de penser cette phrase sans l'aide de mots (*wordless thinking*) et d'explorer expérientiellement l'idée fondamentale ou thème en prenant conscience de tout ce qu'on y ajoute et qui n'en fait pas partie. Normalement, lorsqu'on pense à une chose, on prononce intérieurement les mots de la pensée. Dans la pensée sans énonciation de mots, il s'agit de ne retenir dans sa conscience que l'idée ou le thème, c'est-à-dire de se concentrer sur cette idée ou sur ce thème, sans l'évoquer à l'aide de mots prononcés intérieurement. C'est alors qu'on est avec l'idée ou le thème. Petit à petit on acquiert la capacité de penser le thème, sans mots, ce qui permet à l'esprit de devenir réceptif à une compréhension nouvelle et intuitive.

Au début, nous n'avons que de l'information, qui est le propre du savoir ou contenu théorique. Par la réflexion sur le sens de cette information et en portant une attention toute spéciale à sa dimension de prédicat ou d'attribut, on arrive à synthétiser l'information en un mot ou en un thème. Ce thème est ensuite médité dans la mesure où le sujet en fait l'expérience. Cette expérience est une conséquence directe de la capacité de penser, sans énonciation verbale, le mot ou le thème. Une telle activité cognitive permet d'acquérir une compréhension vivante et actuelle du thème déclencheur, une compréhension qui se forme dans la conscience du présent et qui se suffit à elle-même (p. 180-181).

Ces directives, propres à la technique méditative dont il s'agit ici, nous avons dû les adapter, d'une part, à nos contraintes et, d'autre part, à la lumière de notre savoir d'expérience en méditation et de l'objectif poursuivi.

D'abord, les contraintes. Ce qui caractérise, entre autres, l'information, c'est son abondance. Nous avons donc voulu respecter cet aspect du savoir théorique qu'est la

gestion d'une information abondante en puisant dans la littérature pédagogique comme on le ferait normalement si on devait en présenter le contenu, comme on le fait dans un cours dirait-on. Les choix à cet égard seront justifiés plus loin. Afin de préparer ces textes à un traitement méditatif, nous avons dû systématiquement les résumer dans deux étapes successives. Ces résumés ont été revus et corrigés par trois lectrices[41] pour nous assurer de leur fiabilité. Par conséquent, ils reflètent fidèlement les textes d'origine. Ils constituent ainsi le point de départ du travail méditatif et représentent le corpus spécifique du savoir ou contenu théorique.

Au savoir d'expérience, maintenant. Kühlewind met en garde contre la représentation imagée du thème, laquelle aurait été dégagée des résumés (p. 180). Il croit, en effet, que cette opération de l'esprit maintient le méditant dans une conscience du passé, dont l'objet de la méditation est précisément de le dépasser. Il admet, néanmoins, qu'une nouvelle forme de représentation imagée, de symboles en quelque sorte, est cohérente avec la démarche méditative, pour autant qu'on en cherche le sens (p. 181).

Cependant, il faut reconnaître que tout ce travail s'accomplit à l'aide de l'attention, élément central de la conscience. Au début, c'est la volonté qui dirige l'attention sur le thème. Tant qu'il en est ainsi, aucune compréhension intuitive n'est possible, car nos présupposés, nos acquis, influencent encore trop la compréhension du thème. Pour que ce dernier se révèle, il faut que la volonté qui dirige l'attention cesse d'être active et devienne réceptive. Kühlewind appelle cette opération le renversement de la volonté (*reversal of the will*). Le thème doit se penser lui-même grâce à notre attention, il doit se révéler dans sa richesse, se découvrir dans ce qu'il a d'imprévisible et d'essentiellement unique. Tel est le sens, par ailleurs, de l'objectivité dans la méditation : c'est lorsque le thème, en tant qu'objet idéel, parle, encore que ce qu'il dit est fonction de l'intention de la question originale. Dans cette optique, l'objectivité n'est pas un consensus abstrait des subjectivités.

Le premier état de l'attention atteint est un état de concentration sur le thème. Il s'adresse d'abord à la pensée, et la validité est aisément vérifiable quant au contenu de la pensée. Elle a été confirmée par les trois lectrices mentionnées ci-dessus. Le deuxième état est un état de contemplation des qualités masquées par les significations;

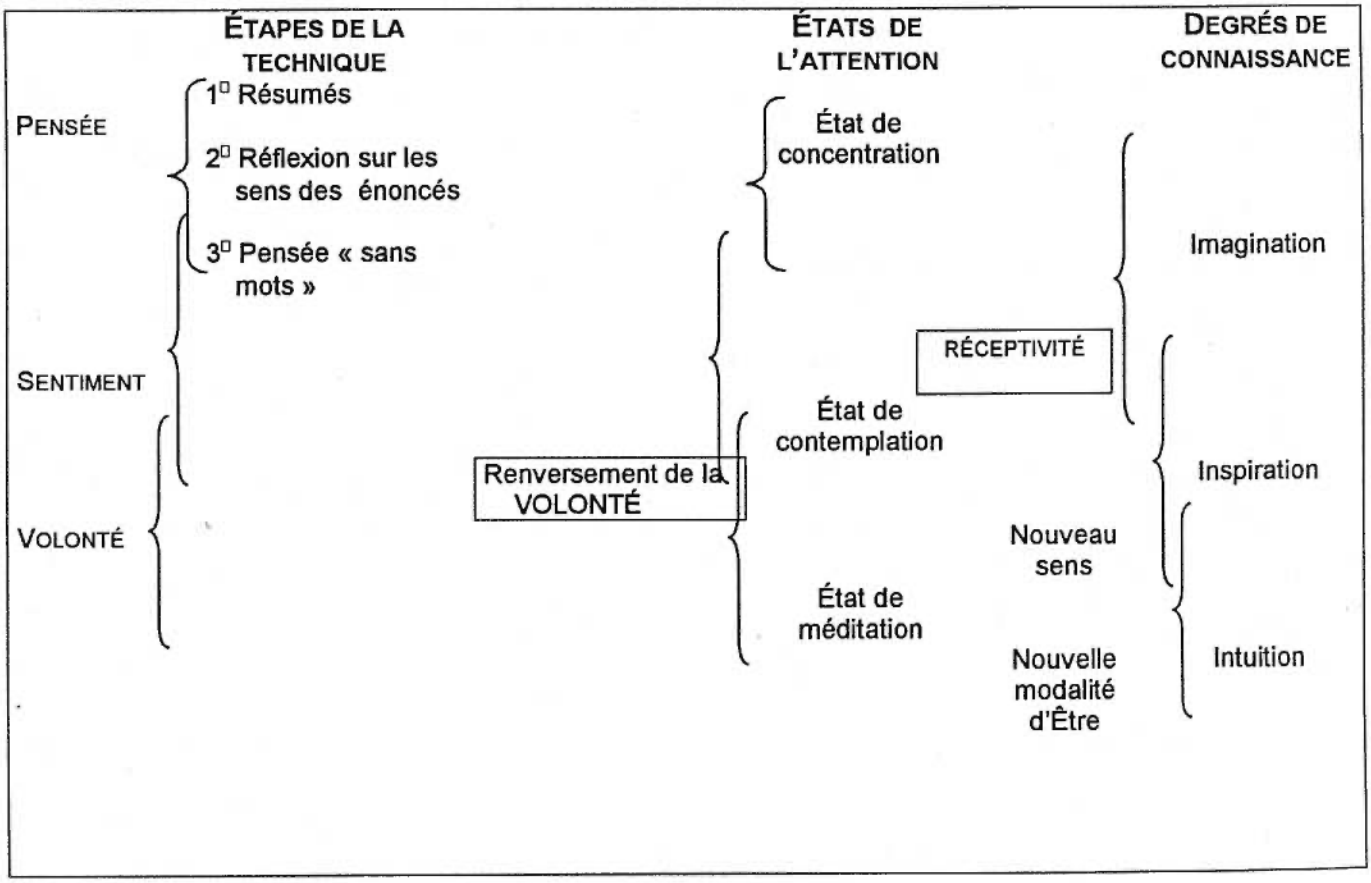
il met en éveil la partie émotive qui les accompagne. Ici, la validité porte beaucoup moins sur le contenu que sur la fidélité au processus, lequel exige qu'on mette de côté nos habitudes, nos associations, nos souvenirs, nos significations, nos humeurs, bref tout ce que nous transportons comme bagage et qui est étranger au thème. Ces obstacles sont différents pour chacun, encore qu'ils se ramènent tous à l'acquis. L'attention ne peut lutter contre ses interférences autrement qu'en observant comment elles donnent forme au regard que nous portons sur le thème. Ce va-et-vient entre la concentration sur le thème et la concentration sur le regard qu'on y porte a été évoqué plus haut; on y découvre comment le regard est biaisé, comment, en d'autres termes, on donne forme au thème. En émancipant l'attention de ces formes déjà acquises, on la prépare à la rendre réceptive à la forme ou au sens du thème. La validité à cette étape ne peut être que dans la pratique de l'émancipation, car ce qui importe ce n'est pas tant la révélation des acquis – là où nous sommes différents – et du passé, mais la libération de l'attention et des qualités et prédicats dont elle est dorénavant porteuse.

Le troisième état ou méditation a trait à la volonté. Penser le thème, c'est penser selon la volonté du thème, ce qu'il *veut* dire. La validité peut revenir au contenu; ce contenu n'est toutefois pas une généralisation sur laquelle on peut s'entendre, mais une compréhension intuitive, une communion d'esprit, laquelle est néanmoins ouverte aux différences d'interprétations.

Ces trois états – concentration, contemplation et méditation – sont liés à ce que Steiner (1906-1985 et 1923-1986) appelle « les degrés de la connaissance supérieure » auxquels nous avons fait allusion précédemment et qu'il caractérise par les vocables *Imagination*, *Inspiration* et *Intuition.* En bref, l'état d'*imagination* est un mode actif, un état où le thème est enrichi et devient éminemment présent à la conscience et où les représentations intérieures apparaissent dans leur vitalité au point de nous emporter parfois dans leur flot. L'état d'*inspiration* est un mode réceptif, un état où on écarte de la conscience les éléments précédemment apportés, où on s'efforce, en réalité, de faire le silence intérieur afin d'être réceptif à l'écho du travail accompli. Ce qui peut se révéler ainsi, c'est le sens des représentations entretenues, leur compréhension[42]. Enfin, dans l'*intuition*, mode unitif, on va encore plus loin; c'est l'être même du méditant qui s'unit à l'être de l'objet contemplé dans une sorte de grâce de la connaissance.

Appliquée à notre démarche, cette vision du savoir pourrait ainsi apparaître de cette manière : la transformation de l'information en contenu méditatif est préparatoire à l'étape de l'*imagination*. L'effort de penser ce contenu méditatif ensemble et selon sa nature prédicative devient une sous-étape transitoire et prépare au renversement de la volonté. Lorsque ce renversement s'opère dans le silence intérieur et qu'il donne accès à une compréhension nouvelle, on débouche sur l'étape de l'*inspiration*. Quant à l'étape de l'*intuition*, elle ne peut venir que d'une intensification du travail intérieur, à une poussée à travers le nouvelle compréhension saisie intuitivement jusqu'aux modalités d'être. La compréhension à ce niveau a été appelée compréhension existentiale dans l'herméneutique de Heidegger. Par ailleurs, étapes, états et degrés s'entrelacent dans une sorte de continuum que représente le tableau suivant.

PRATIQUE DE LA MÉDITATION



4. Intuition et compréhension

On a vu précédemment que la compréhension existentiale est le type de compréhension qui, selon Heidegger, peut rendre compte, de concert avec le sentiment de situation, du dévoilement de l'être-humain. Cette compréhension existentiale, a-t-on ajouté, est de la nature d'une précompréhension, sorte d'ouverture antérieure à la compréhension intellectuelle. Par ailleurs, comme toute compréhension suppose un certain rapport entre le sujet et l'objet – car quelque chose est compris par quelqu'un –, il serait utile de préciser les formes que peut prendre la compréhension dans leur rapport entre le sujet et l'objet afin de situer comme il convient celle qui caractérise la compréhension existentiale.

Cette démarche est d'autant plus importante que, pour appliquer l'idée de transformation au contexte de la méditation et de l'élément critique qui lui est associé à titre de condition de la transformation, il est nécessaire de concevoir la compréhension en situation méditative. En outre, comme toute compréhension parvient à la conscience de façon immédiate à chaque moment de compréhension, on est en droit de lui associer l'idée d'intuition comme mode d'apparition dans la conscience. Il semble donc nécessaire d'analyser les idées d'intuition, de compréhension et de transformation si l'on entend concevoir la compréhension dans une telle situation.

4.1 L'idée d'intuition

Le statut épistémologique de l'intuition est problématique. Toutefois, dans le contexte de la méditation, le fait que l'intuition soit une voie privilégiée de dialogue avec le domaine de la transcendance est bien documenté[xliii], de même que sa place en science et en philosophie, où, historiquement, l'importance de son statut, toutefois, demeure fort partagée (Encycl. *Universalis*, 1980). Ses racines étymologiques « intuition, action de voir (tueri) dans (in) » (Foulquié et St. Jean, 1969, 380) traduisent bien le mot anglais *Insight*.

> Le terme d'intuition désigne la manière d'être d'une connaissance qui comprend directement son objet, par un contact sans médiats avec lui, et sans le secours des signes ou des procédés expérimentaux... l'intuition caractérise un acte complet ou total de la conscience qui est

> « compréhension » en même temps que « contact ». (Encycl. *Universalis*, 1980, 44)

Mentionnons tout de suite que l'intuition vue comme compréhension et contact, si elle s'inscrit naturellement dans le prolongement d'une méditation intellectuelle – Kühlewind (1992) dira : « la compréhension ordinaire, [c'est-à-dire] l'apparition spontanée d'une nouvelle compréhension, peut être considérée comme une brève méditation spontanée » (p. 19) – est plutôt – dans le langage steinérien – une *inspiration*. Pour lui, intuition signifie identification consciente à l'être de l'autre, et non seulement contact et compréhension, qui sont néanmoins des étapes préliminaires nécessaires. Il nous semble d'ailleurs qu'*inspiration* en ce sens traduit bien l'idée du vocable anglais *Insight*. Selon les auteurs consultés, l'*inspiration* de Steiner correspondrait à une intuition rationnelle (Foulquié et St. Jean, 1969, 381) ou mentale (Vaughn, 1979, 66), et son *intuition*, à une intuition métaphysique (Foulquié et St. Jean, 1969, 381) ou spirituelle (Vaughn, 1979, 77). On parlera en fait d'intuition empirique, rationnelle et métaphysique chez Foulquié, d'intuition physique, émotionnelle, mentale et spirituelle chez Vaughn. Dans le premier cas, on renvoie aux sens, à la raison et à l'être, alors que dans le deuxième cas, on renvoie aux sens, aux sentiments, à la pensée et à l'être. Le dévoilement de l'être-humain s'opérerait donc au niveau métaphysique ou spirituel selon les terminologies.

Tout effort pour cerner la nature de l'intuition se heurte au fait « qu'elle semble couvrir le champ entier de la cognition » (Fischbein, 1987, 6), encore qu'elle le fait « en créant l'apparence de certitude, en attachant à la variété des interprétations et des représentations la qualité d'une certitude intrinsèque et non questionnable » (p. 12). Cette certitude est liée à l'évidence qui, dans le cas de l'intuition, a un caractère spontané, immédiat. C'est d'ailleurs l'immédiateté qui serait, selon Fischbein, la caractéristique commune de toutes les intuitions (p. 6-7). Or, la certitude qu'évoque l'évidence est justement ce qui rend fragile le statut épistémologique de l'intuition :

> La communauté scientifique... considère l'évidence directe – exprimée par différents énoncés et représentations acceptés intuitivement – comme étant potentiellement trompeuse. (p. 10) On privilégie au contraire la forme logique de certitude qui devint la position ultime de la conviction scientifique. De sa position royale en tant que forme de connaissance à la crédibilité absolue (Descartes, Spinoza), l'intuition est devenue pour beaucoup de philosophes, de scientifiques et de

> mathématiciens la source de connaissance la moins crédible, probablement la plus primitivement trompeuse. [Et pourtant le mathématicien] Brouwer prétend qu'une véritable approche mathématique doit être intuitionniste [et] Kline cite une longue liste de mathématiciens célèbres qui, au siècle dernier, mettaient en évidence le rôle de l'acceptation intuitive dans le raisonnement mathématique. (p. 11)[xliv]

Comment donc faire la part entre ces intuitions qui sont des obstacles épistémologiques et celles qui font avancer la connaissance. Fischbein propose de qualifier celles-là d'intuitions premières et celles-ci, d'intuitions secondes :

> Les intuitions premières se développent chez les individus, indépendamment de toute instruction systématique, comme un effet de leur expérience personnelle... Des croyances cognitives nouvelles peuvent se former en nous par l'effet appris et systématique de nouvelles intuitions [...] les intuitions secondes. Un tel processus implique [...] l'engagement personnel de l'apprenant ». (p. 202) [xlv]

Ainsi le cadre de référence s'imposerait-il au sujet par l'entremise de l'accumulation des intuitions premières, ce dernier étant lui-même la création de ces intuitions. Mais comme il est en devenir, il ne se trouve jamais entièrement sous l'emprise de telles intuitions, et il peut tendre vers un renouvellement, vers des intuitions secondes. Une intuition seconde de l'être exigerait à ce titre un effort particulier.

Fischbein reconnaît, en effet, la nature robuste et stable des intuitions premières, ce qui fait que tout effort pour les éliminer, les changer ou les contrôler « nécessite la production d'une transformation profonde et radicale de larges pans de l'activité mentale » (p. XI). Or, ces intuitions, comme les intuitions secondes d'ailleurs, possèdent comme caractéristiques, outre l'immédiateté, l'autoévidence, l'extrapolation, la coercition et la globalité (p. XII).

Si intuitions premières et secondes partagent les mêmes caractéristiques, elles devraient nous permettre de comprendre comment la compréhension se lie au sens et comment la compréhension existentiale lie le sujet à l'être. Qui plus est, elles nous informent sur le passage de l'intuition première à l'intuition seconde. C'est dans ce passage qu'il y a transformation, de l'intuition première, ou le déjà acquis, à l'intuition seconde, ou nouvelle compréhension. Or, la méditation est une situation qui cherche

justement à favoriser de façon consciente un tel passage, elle cherche à créer, s'étant donné des balises, une transformation intérieure. Par ailleurs, comme ce qui est nouvellement compris le sera d'une certaine manière, il est permis de parler de formes de compréhension.

4.2 Les formes de compréhension

Si la compréhension s'achève dans l'interprétation en ce qu'elle s'explicite dans l'interprétation, on peut supposer que toute compréhension est porteuse, implicitement, d'une interprétation qui deviendra telle lorsque la compréhension pourra s'expliciter. Or, la compréhension étant un phénomène intuitif de conscience, il n'est pas hasardeux de supposer que l'interprétation implicite lui est associée, elle-même étant de la nature de l'intuition.

En outre, comme toute compréhension-interprétation se produit dans la conscience de quelqu'un – lequel détermine le sentiment de situation en tant qu'existential – et comme nous sommes concerné au premier chef par la compréhension existentiale, nous sommes fondé à nous pencher sur le phénomène de la compréhension sous l'angle précis de la relation sujet-objet parce que nous sommes préoccupé par le savoir-être. Le sujet représente ici, bien sûr, une manière d'être, un étant de l'être-humain. En d'autres termes, pour le savoir-être, la relation sujet-objet est capitale. Quelle serait donc la nature de cette relation dans la compréhension existentiale d'ouverture ?

Nous croyons que les caractéristiques de l'intuition ci-dessus mentionnées, caractéristiques en tant qu'éléments dynamiques, offrent un vue intéressante sur le sujet. Encore faut-il se représenter les formes de compréhension dont elles seraient l'élément moteur et le type de relation sujet-objet qui leur est correspondant. Une brève histoire de l'herméneutique sera ici utile.

La manière de comprendre est, pour le philosophe Shaun Gallagher (Hermeneutics and Education, 1992), une activité selon quatre modes. Autrement dit, il semble que l'évolution historique de l'herméneutique fait qu'à ce jour on puisse reconnaître quatre attitudes fondamentales dans l'acte de compréhension, que cet

auteur regroupe en quatre courants herméneutiques : une herméneutique conservatrice, une herméneutique radicale, une herméneutique critique et une herméneutique modérée (p. 9-11).

L'herméneutique conservatrice remonte au XIXe siècle; sa définition est de Schleiermacher et Dilthey, puis de l'historien Emilio Betti et du réformateur de l'éducation E. D. Hirsch. Pour l'essentiel, elle soutient qu'il est possible de transcender ses limites historiques et que « le but de l'interprétation (ou de la compréhension) est de reproduire la signification ou l'intention de l'auteur en suivant des canons herméneutiques bien définis qui guident la lecture » (p. 20).

L'herméneutique radicale s'inspire d'abord de Nietzsche et d'Heidegger, puis elle est mise en application par le déconstructionnisme et le post-structuralisme, dont Derrida et Foucault sont d'illustres interprètes. Dans cette optique, il n'y a ni significations ni vérités originales hors du langage. Tout est un jeu de langage, et le sens se succède au sens dans une pure relativité. On recherche tout au plus des intuitions nouvelles, particulièrement en déplaçant certains concepts métaphysiques comme l'unité, l'identité et le sens. L'interprétation est plus affaire de jeu de mots que de tension vers la vérité (p. 10-11).

Enfin, l'herméneutique critique conçue par Habermas et Appel dans la foulée de Marx, Freud et de l'école de critique sociale de Francfort, cherche à émanciper l'interprétation des systèmes de croyances émanant des idéologies d'exploitation tant économique que politique. Elle s'évertue à dévoiler la conscience fausse et les distorsions dans la communication. Elle croit d'ailleurs possible la destruction de cette conscience fausse et un état de consensus social libre d'idéologie (p. 11).

Pour l'herméneutique modérée, représentée principalement par les théoriciens Gadamer et Ricoeur, puisqu'il n'y a pas de méthode qui garantisse absolument l'objectivité d'une interprétation, laquelle demeure sujette aux présupposés langagiers d'une époque, cette interprétation est une nouvelle création. Quant à sa subjectivité, elle est tempérée par l'objectivité de l'objet d'interprétation. L'interprétation est en fait possible dans le dialogue créé par l'espace entre le subjectif et l'objectif (p. 9-10). C'est

d'ailleurs à l'intérieur de ce courant herméneutique que Gallagher se positionne et qu'il estime être le plus apte pour l'éducation.

Les quatre courants herméneutiques et les formes de compréhension qu'ils énoncent peuvent se caractériser ainsi : primauté de l'objet sur le sujet pour le courant conservateur, primauté du sujet sur l'objet pour le courant radical, dégagement du sujet en dévoilant ce que celui-ci doit à l'objet pour le courant critique, et dévoilement de l'objet par le dévoilement du sujet dans une sorte d'équilibre pour le courant modéré. Dans le premier cas, la notion de vérité a pour primauté l'*adaequatio*, c'est-à-dire que le sujet doit élaborer les concepts adéquats aux percepts de l'objet; dans le deuxième cas, elle a pour primauté l'*aletheia* ou le non-voilement, c'est-à-dire que le sujet peut dévoiler sans cesse le sens des énoncés en dehors de toute adéquation à l'objet et au percept; dans le troisième cas, la primauté réside dans le fait que l'*aletheia* serait supérieure à l'*adaequatio*, où le sujet se dévoile sans cesse à lui-même dans le dévoilement des fausses adéquations; finalement, dans le quatrième cas, l'*aletheia* et l'*adaequatio* sont égaux et complémentaires, étant deux mouvements qui dépendent l'un de l'autre. Les formes de compréhension seraient ainsi des formes de relation entre objet et sujet et des formes de vérité.

Ces considérations nous amènent à préciser davantage notre propos sur l'usage des notions d'*aletheia* et d'*adaequatio*. Nous estimons les avoir opposées plus qu'il n'eût fallu, eu égard à nos choix méthodologiques. En effet, si nous avons utilisé l'analyse par théorisation ancrée au profit d'*aletheia* et non d'une autre approche, c'est que nous tenons à rester ancré dans l'objet à travers notre représentation de l'objet-texte. Nos méditations ne sont pas des fantaisies créées seulement à partir des choix de l'auteur-sujet; elles sont l'amorce d'une élaboration de l'objet-texte. Certes, nous examinerons ensuite, pour les fins poursuivies, cette élaboration en elle-même et non son rapport à l'objet-texte, tout en demeurant dans la foulée de l'objet-texte. En ce sens, nous soutenons que notre approche s'inspire d'une herméneutique modérée, c'est-à-dire d'une relation d'équilibre entre *aletheia* et *adaequatio*, entre sujet et objet, sinon nous adopterions une herméneutique radicale.

Ces formes de compréhension sont d'autant plus renforcées qu'elles obéissent au cercle herméneutique qui consacre à la fois l'absence de transcendance absolue et

le fait que le nouveau est toujours ramené à l'ancien. L'idée du cercle herméneutique se retrouvait déjà chez Aristote, qui estimait que tout apprentissage provient d'une connaissance préexistante (p. 8), et chez Platon, qui, dans le paradoxe de Ménon, affirme qu'on ne peut rien apprendre de nouveau, le nouveau étant seulement ce qu'il est en fonction de l'ancien, ce qui en fait déjà quelque chose de pas tout à fait nouveau; ainsi le connaît-on déjà, et le connaissant déjà, il est de l'ancien (p. 68-69). Par conséquent, selon l'herméneutique ancienne, les intuitions secondes sont toujours dans le prolongement des intuitions premières. En serait-il de même pour l'être ? Est-ce à dire que l'être-humain se dévoile à l'intérieur de modalités déjà connues de l'étant-sujet? Que les intuitions secondes de l'être sont un prolongement des intuitions premières de l'étant ? Que ce sont des ouvertures d'être en tant que compréhension existentiale, qui correspondraient à une différence dans le sentiment de situation existential ? Nous l'ignorons encore !

Il existe trois modèles du cercle herméneutique (p. 151-156) : le modèle traditionnel, qu'on trouve chez Schleiermacher, et le modèle romantique. Chez Schleiermacher, la circularité de la compréhension se manifeste dans la relation correcte du tout avec les parties. Par exemple, comprendre un auteur dans son contexte historique en assure l'objectivité. La seule subjectivité admise se résume aux intentions dévoilées de l'auteur et à l'usage particulier qu'il fait du langage. La compréhension correcte résiderait ainsi dans l'objectivation de la subjectivité de l'auteur replacé dans l'objectivité historique. L'herméneutique romantique cherche, quant à elle, à comprendre ces éléments subjectifs , non à les objectiver, à rendre compte de leurs particularités, compte tenu de leurs contextes historique et langagier.

Dans le deuxième modèle, le modèle phénoménologique développé par Husserl, Heidegger et Gadamer, l'idée de structure ou de forme a priori apparaît clairement, tous trois reconnaissant que la compréhension elle-même n'est possible que dans un contexte a priori qui détermine ce qu'elle est capable d'assimiler. On doit à Hirsch, toutefois, la formulation d'un troisième modèle, celui dit du schéma corrigible. C'est un schéma, c'est-à-dire qu'il organise, qu'il structure; il est corrigible, c'est-à-dire modifiable. La compréhension peut donc transformer les schémas mêmes à partir desquels elle opère, et découvrir de ce fait un sens nouveau. Dans ce contexte, une compréhension intuitive signifie non seulement comprendre en fonction des schémas préexistants, mais

comprendre de façon nouvelle, dans la modification des schémas, leur réorganisation. Les intuitions premières s'appliquent au premier type et les intuitions secondes, au deuxième.

L'idée de compréhension existentiale laisse entendre, à notre avis, qu'il existe une complémentarité entre le deuxième et le troisième modèle, et que le dévoilement en tant que levée en lumière s'opère *au gré d'une transformation*. Certes, la compréhension est fonction du cadre de référence, mais, puisque le paradigme en tant que projet offre une possibilité de transformation, l'idée des schémas corrigibles rend compte de cette possibilité, au moins quant au sens. Autrement dit, on concevrait de façon nouvelle parce qu'on aurait saisi comment la compréhension précédente est fonction d'un certain schéma qui, une fois corrigé, ouvre à une nouvelle compréhension.

Faut-il avoir compris la manière d'être d'un certain schéma pour espérer le corriger ? Où est le regard qui perçoit la manière d'être d'un schéma donné ? Il doit bien être à l'extérieur, sinon il ne le percevrait pas ! La compréhension existentiale serait-elle cet endroit ? L'être-humain ne se dévoile-t-il qu'à la faveur d'une correction et d'une transformation de schéma ? À moins que ce ne soit le dévoilement lui-même qui provoque cette correction ! Aussi peut-on conclure que la compréhension existentiale en tant que compréhension en devenir peut absorber l'idée des schémas corrigibles pour rendre compte de la transformation inhérente au devenir.

Cette idée posée, revenons aux formes de compréhension et aux caractéristiques de l'intuition. Qu'est-ce que la forme conservatrice de comprendre ? Ce serait, avons-nous avancé, accorder la primauté à l'objet au lieu du sujet. Ce serait aussi accorder la primauté à la fonction intuitive d'extrapolation. La structure de l'extrapolation serait quelque chose comme ceci : *étant donné ceci, voilà ce qu'on peut faire de cela*, tel objet, tel sujet. C'est, à la limite, la création de tout, sauf du point de départ qui est accepté d'emblée. Appliquée à la compréhension existentiale, la fonction d'extrapolation de nature conservatrice maintiendrait justement les manières d'être du dévoilement de l'être-humain dans la logique, voire la foulée, des manières d'être de l'étant-sujet.

Qu'est-ce que la forme radicale de comprendre ? Ce serait, avons-nous précisé, accorder la primauté au sujet au lieu de l'objet. Ce serait aussi accorder la primauté à la fonction intuitive d'autoévidence. La structure de l'autoévidence serait quelque chose comme ceci : *rien de moins que*, c'est-à-dire que l'autoévidence étant une évidence pour soi et l'évidence de notre propre existence étant la plus pure évidence, voire la première, l'objet perçu l'est à la lumière de cette autoévidence. Or, comme l'objet ne peut jamais être aussi évident que l'existence du sujet percevant lui-même et comme on cherche à ce qu'il le soit, il s'ensuit une poursuite inlassable de connaissance, avec, comme référent, rien de moins que l'autoévidence. C'est effectivement une manière d'être qui radicalise en montrant à quel point le sujet donne lui-même à l'objet son existence en tant qu'objet, bien que, du même coup, il rende l'objet opaque à l'évidence du sujet. Appliquée à la compréhension existentiale, elle pousse le sujet à aller au-delà de tout objet, jusqu'au dévoilement de l'être du sujet. Rien de moins que l'être du sujet ne peut être satisfaisant !

Qu'est-ce que la forme critique de comprendre ? Ce serait libérer le sujet prisonnier de l'objet. C'est émanciper le sujet des productions de l'histoire qui lui sont indignes en tant que sujet parce qu'elles le soumettent à l'asservissement. C'est aussi insérer le sujet dans la communauté des sujets et dans les douleurs du devenir collectif à petite et à grande échelle. La fonction intuitive de coercition lui correspond. Sa structure serait comme suit : *aussi libre que* parce qu'elle rend compte de ce qui n'est pas libre. Pour la compréhension existentiale, cette émancipation du sujet par rapport à l'objet qui réduit sa liberté de sujet et sa relation libre avec d'autres sujets se traduit par le fait qu'il se perçoit lui-même comme une prison. Puis, poussant sans cesse son objectivation dans le processus du regard et du retour sur soi, l'émancipation s'achève dans la libération du sujet parvenant à la maturité d'un dialogue avec son être propre.

La poussée de libération qu'amène la conscience de la coercition trouve aussi sa fin pour le sujet dans la reconnaissance de l'être de sa propre nature. Pouvant se mouvoir librement dans des modalités d'être offertes par le dévoilement de l'être-humain, le sujet se reconnaît de même comme un participant du genre humain.

Enfin, qu'est-ce que la forme modérée de compréhension ? Ce serait un effort pour maintenir dans un équilibre dynamique la relation sujet-objet, pour vivre dans cet

espace ambigu où le sujet devient momentanément l'objet perçu et conçu et où l'objet attire le sujet hors de lui-même. Ce serait le lieu vivant de la respiration entre soi et le monde. La structure de la fonction globale de l'intuition serait de cet ordre : *jamais entièrement l'un sans l'autre*. C'est pour cela que l'intuition est une fonction globale et qu'une fonction globale est modérée, car elle ne sombre jamais dans l'un ou l'autre des particularismes. La fonction globale traduit la nature même de la compréhension existentiale qui, parce qu'elle est ouverte, ne peut se refermer entièrement sur rien. C'est aussi ultimement une fonction de dialogue, de conversation où le sujet aussi bien que l'objet se disent l'un à l'autre et où l'être-humain se dit, en se dévoilant, au sujet qui le questionne à travers l'objet.

Gallagher (p. 342-343) souligne trois apories ou impasses qui sont caractéristiques tant de l'herméneutique que de l'éducation : celle du rapport entre la création et la reproduction, celle de la relation entre l'autorité et l'émancipation, et celle de la confiance ou méfiance à donner à la conversation. Les quatre champs de l'herméneutique en sont concernés. Il propose ensuite l'existence d'une quatrième aporie dont les trois précédentes sont des expressions et qui relève de la nature même de l'interprétation : « cette *aporie* fondamentale concerne l'ambiguïté et la finitude de la compréhension » (p. 343).

Nous croyons aussi que ces apories relèvent des quatre voies herméneutiques, encore que chacune se spécialise dans l'une en particulier. L'aporie qui préoccupe au premier chef l'herméneutique conservatrice est celle de la création et de la reproduction. Pour l'herméneutique radicale, c'est celle de l'autorité et de l'émancipation. Pour l'herméneutique critique, c'est l'aporie de la confiance ou méfiance à donner à la conversation. Enfin, l'aporie de l'herméneutique modérée touche à l'ambiguïté et à la finitude de la compréhension.

Reprenant maintenant ces thèmes et établissant la jonction avec les paradigmes éducationnels de Bertrand et Valois, on pourrait proposer les correspondances suivantes :

Le paradigme rationnel-technologique, dominé par des stratégies d'assimilation et de transformation du contenu pédagogique, consacre ainsi la primauté de l'objet sur

le sujet et donne forme à une compréhension conservatrice puisque l'élan créateur du sujet se trouve dominé par la contrainte de l'objet, lequel dicte sa logique de transformation. C'est la propriété intuitive d'extrapolation qui gère cette approche. Car c'est elle qui permet le développement en systèmes logiques, cohérents et structurés.

En revanche, le paradigme humaniste est dominé par des stratégies d'émancipation de l'individu, d'expression du vécu personnel, de développement de la personne. C'est à cette fin que servent ses stratégies d'apprentissage. Est consacrée du même coup la primauté du sujet sur l'objet et une forme radicale de compréhension. Elle est radicale parce qu'elle est peu soucieuse de la nature de l'objet et qu'elle individualise, au mépris même de la portée socialisante de l'objet. Ce radicalisme repose sur la propriété intuitive d'autoévidence, sur cette clarté de perception qu'est la perception de soi-même, bref sur l'évidence de sa propre existence. Que nous sommes, n'est-ce-pas la seule chose que nous savons assurément ?

Quant au paradigme sociointeractionniste, il recourt à des stratégies d'apprentissage capables de déterminer ce qui opprime, ce qui paralyse, surtout en tant que conséquences de la vie sociale. La fin est certes la libération du sujet, mais c'est le sujet social qui le préoccupe, et son attention est portée sur l'objet d'oppression plus que sur le sujet lui-même. La compréhension prend donc nécessairement la forme critique et elle est particulièrement sensible à la dimension coercitive de l'intuition. Elle en est ultimement une réaction, un refus, et c'est dans ce refus qu'elle se situe.

Finalement, le paradigme inventif, tout préoccupé de communauté qu'il est, est attiré par l'espace entre le sujet et l'objet, par ce qui vit entre les gens, bref par la relation. La compréhension est modérée, car tout est affaire de compromis, d'échange, de communication, dans le respect mutuel. La propriété intuitive qui l'anime est la globalité puisque ce qui importe c'est le tout, la communauté entière en tant qu'entité réelle ainsi que le réseau pacifique et complémentaire de relations qui lui est nécessairement indispensable. Dans cette orientation, tout a une place, tous ont une place.

Mis à part le rapport avec les apories, le tableau suivant organise ces correspondances :

Tableau des rapports analogiques entre les propriétés de l'intuition, les formes de compréhension, la relation sujet-objet et les paradigmes éducationnels

INTUITION ET IMMÉDIATETÉ	FORMES DE COMPRÉHENSION	RELATION SUJET-OBJET	PARADIGMES ÉDUCATIONNELS
UNE EXTRAPOLATION →	CONSERVATRICE →	PRIMAUTÉ DE L'OBJET →	RATIONNEL-TECHNOLOGIQUE
AUTOÉVIDENTE →	RADICALE →	PRIMAUTÉ DU SUJET →	HUMANISTE
COERCITIVE →	CRITIQUE →	LIBÉRATION DU SUJET →	SOCIOINTERACTIONNISTE
GLOBALE →	MODÉRÉE →	ÉQUILIBRE SUJET-OBJET →	INVENTIF

Il est permis de conclure que le sens à donner à notre paradigme en tant que projet est qu'il est non seulement d'ordre inventif comme nous l'avons souligné précédemment, mais que son dynamisme est l'expression de la fonction globale ou holistique de l'intuition. Qui plus est, la compréhension spécifique qui caractérise la projection de ce paradigme est par nature modérée, c'est-à-dire qu'elle ne le cède ni entièrement au sujet ni complètement à l'objet. Sur le plan méthodologique, l'élaboration de cette compréhension s'ancre certes jusqu'à un certain degré dans l'objet-texte, mais elle s'en affranchit aussi sous l'influence du dévoilement qui s'opère sans jamais toutefois « renier ses racines ».

Si ces considérations nous ont permis de préciser certaines dimensions essentielles de notre paradigme ou projet, il reste qu'elles nous informent assez peu sur le contexte dans lequel le dévoilement de l'être-humain peut devenir réalité. Certes, la compréhension existentiale est ouverture et elle est animée d'une fonction globale, mais elle a lieu dans un sujet et d'une certaine manière, peut-être selon un certain déroulement, lesquels sont fonction de la conscience du sujet.

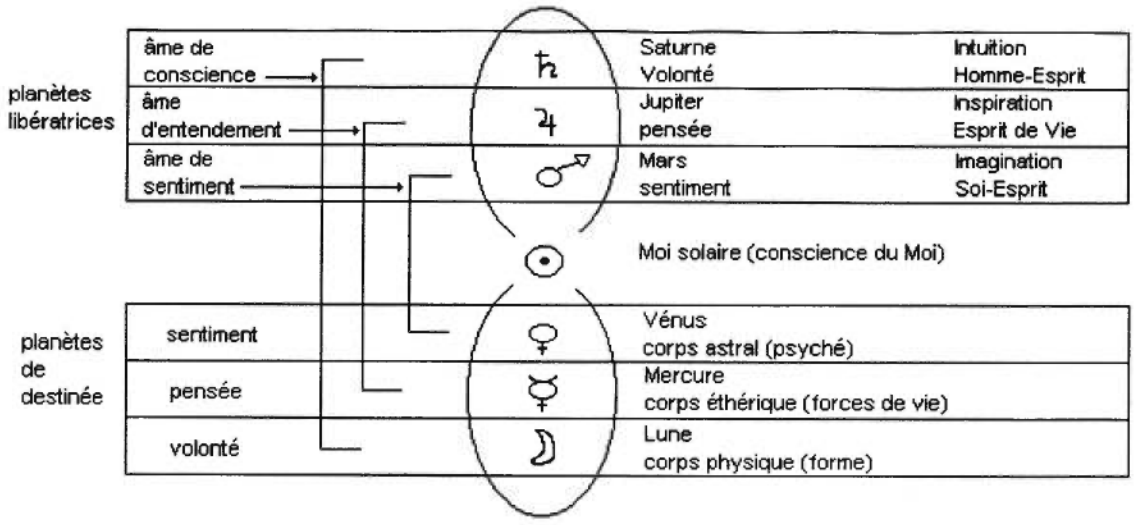
La section qui suit examinera le contexte du dévoilement dans le cadre d'une théorie de la personne et des dynamismes de la conscience appelés processus. Ce sont ceux-ci en particulier qui nous serviront d'outils interprétatifs pour le savoir-être et qui, en tant qu'élaboration théorisée du champ de la conscience, contribueront à fournir l'aspect contextuel de l'interprétation.

5. La personne et les processus

La méditation se déroule dans la conscience du sujet. Ce sont les forces mêmes du sujet qui sont utilisées dans l'exercice méditatif, comme dans tout apprentissage d'ailleurs. Si tel n'était pas le cas, le terme psychopédagogie n'aurait pas de sens. De la même manière que la théorie steinérienne de la méditation nous a inspiré jusqu'ici pour construire le contexte ou le cadre de notre exploration, de même une théorie de la personne d'inspiration steinérienne nous a-t-elle permis de déterminer au préalable quels seraient les processus cognitifs que nous serions susceptibles de rencontrer.
Une mise en garde importante est néanmoins nécessaire. Steiner, étant ésotériste, use d'un vocabulaire qui trahit ses racines. Le lecteur moderne pourra certes s'en irriter, mais nous nous devons, par souci de fidélité, de rendre compte de sa pensée et de celle de ses commentateurs dans le langage qui leur est propre.

5.1 Éléments de psychologie steinérienne

La psychologie steinérienne est constituée de trois aspects fondamentaux : le corps, l'âme et l'esprit, qui sont eux-mêmes divisés en trois aspects : les corps physique, éthérique et astral pour le corps; l'âme de sentiment, l'âme d'entendement et l'âme de conscience pour l'âme, le soi-esprit, l'esprit de vie et l'homme-esprit, pour l'esprit (Steiner, 1919-1987, 24-29). Le schéma suivant – traduction et extrapolation de celui de Lievegoed (1985, 120-128) – permettra de se les mieux représenter en même temps qu'il anticipera sur le contenu à venir.



Par corps, il faut entendre ici une unité organisée, un système vivant, un organisme, « les formes modelantes ont pris une forme imperceptible pour les sens, constituant ainsi un organisme » (Treichler, 1988)[46]. Le corps physique est associé au règne minéral et obéit à l'espace et à la pesanteur; il est sujet à la décomposition. Le corps éthérique est un réseau de forces de vie identique au règne végétal; ce sont des forces formatrices, modelantes qui organisent rythmiquement la matière dans le temps et qui la reconstruit durant le sommeil. C'est le règne de la physiologie. Le corps astral, quant à lui, est partagé avec le règne animal. Une vie de sensibilité lui est inhérente. Il est le siège de la vie psychique, des désirs, des émotions, des représentations (Meyor, 1995, 363-364).

À l'opposé du corps, il y a l'esprit qui nous vient des profondeurs de l'univers et qui, pour l'être humain, s'est individualisé dans le Moi éternel. Les trois aspects qui le constituent sur ce plan n'existent encore qu'à l'état embryonnaire chez la plupart des être humains. Ils représentent le futur de l'humanité, encore qu'il y ait toujours eu des êtres d'exception qui ont anticipé ces époques futures. Pour ancrer l'esprit au corps, le Moi se déploie dans l'âme, zone intermédiaire, où il se donne une assise, la conscience du Moi. Dans l'âme s'exprime les trois forces de la vie psychique : la volonté, le sentiment et la pensée. Là où la volonté prédomine se crée l'âme de conscience, là où la pensée prédomine apparaît l'âme d'entendement, là où le sentiment prédomine vit l'âme de sentiment, encore que dans chacune de ces trois âmes les trois forces soient présentes. Par ailleurs, le corps est sous l'influence prédominante de la volonté, l'âme

étant sous celle du sentiment, et l'esprit, sous celle de la pensée. Le corps physique devient ainsi la volonté du corps, le corps éthérique devient la pensée du corps et le corps astral le sentiment du corps. Au niveau de l'esprit, sa volonté est dans l'homme-esprit, sa pensée dans l'esprit de vie, et son sentiment, dans le soi-esprit. C'est une question de niveau et de correspondances entre les niveaux.

C'est sous l'action du Moi (spirituel) que le développement s'opère à l'un ou l'autre des niveaux. Le Moi est l'agent de la transformation qui s'actualise toutefois à travers la conscience du Moi. Lorsque l'attention, qui est ce par quoi le Moi acquiert une conscience de lui-même, se porte au niveau de l'âme de sentiment, elle découvre un monde d'images, de représentations, de symboles qui sont les moteurs du sentiment. Changeons d'images, changeons de sentiment. Or, les sentiments sont regroupés, organisés sous l'influence du corps astral, qui les emprisonne pour ainsi dire, leur donne une forme relativement précise et souvent répétitive. Plus l'attention ou la conscience du Moi se concentre sur l'expérience de soi, plus elle consolide l'emprisonnement. À l'opposé, plus elle s'attarde à ce qu'il y a d'universel dans cet état de choses et à sa perception – c'est-à-dire plus elle se préoccupe du processus par lequel cet état de choses est créé – plus elle libère les forces du corps astral qui étaient au préalable emprisonnées. Les images, les symboles, les représentations qui illustrent ces processus universels peuvent donc servir de point de départ pour le travail méditatif, genre de travail qui précisément permet cette libération. Le soi-esprit est précisément ce lieu des images libres et universelles qui ne deviennent partie prenante de l'âme de sentiment que lorsque celle-ci transforme suffisamment le corps astral pour en libérer les forces qui autrement capturent les images et qui, par conséquent, emprisonnent les sentiments dans des routines et des *patterns* qui peuvent être avilissants.

Le même processus s'opère sur le plan des pensées, des idées, du sens, lorsque le corps éthérique est transformé, puis sur le plan de l'identité, de l'être, quand le corps physique, à travers l'âme de conscience, est transformé. Paradoxalement, c'est le Moi spirituel, dans cette perspective, qui motive et amorce ce processus à travers ces trois mêmes aspects de l'esprit qui ne sont pas encore développés. Autrement dit, c'est le Moi qui donne l'impulsion originale de transformation sous forme de désir, d'aspiration, d'élan, ce qui, règle générale, n'est que saisi en partie, initialement, par la conscience du Moi.

Chacun des neufs aspects exerce par ailleurs une prédominance naturelle et séquentielle dans la biographie individuelle (Lievegoed, 1979, et Treichler, 1988). Steiner croyait qu'à tous les sept ans environ, et en commençant par le corps physique, un aspect de la structure humaine prenait l'avant-scène. Après 63 ans (7 x 9), ce sont des forces extra-biographiques qui exercent leur influence. Par conséquent, l'être humain, en dehors de toute activité méditative, fait l'expérience d'une certaine libération spontanée des forces associées à chacun des aspects, libération qui sollicite la conscience du Moi. Durant les années scolaires (7 à 18 ans), ce sont donc les forces éthériques, puis astrales (à partir de 14 ans) qui se libèrent dans un mode, toutefois, antérieur au plein avènement de la conscience du Moi, lequel ne peut vraiment s'épanouir qu'aux niveaux de l'âme. Le travail de l'éducateur Waldorf – qui s'inspire de cette vision de l'être humain – sera donc de s'assurer que les forces libérées demeurent suffisamment universelles pour que les assises que constituent les corps éthérique et astral restent suffisamment malléables pour le travail futur du Moi. Il n'est pas question de méditation ici, mais de faire en sorte que les construits – pour adopter cette terminologie – restent suffisamment transparents et flexibles. La pédagogie Waldorf croit qu'on y arrive par la créativité et par l'art modulés selon les âges pédagogiques.

Kühlewind (1982-1990) transposera cette structure de l'être humain dans un langage différent. Il nommera l'esprit, le supraconscient, et la partie de l'âme associée au corps, le subconscient. C'est l'âme qui est le foyer de la conscience. Son point de vue est le suivant : ce qui existe a été créé; la force qui a créé ce qui existe est l'être, et l'intelligence, le logos. Le logos est la force-être-conscience essentielle à l'origine de toute création et le Moi spirituel de l'être humain y est associé, plus, il est de même nature. Sur le plan du supraconscient, cette force se multiplie, mais elle demeure universelle, elle est énergie créatrice de formes : « le supraconscient contient la possibilité de toutes les formes... le supraconscient est sans forme, c'est un "rien" » (p. 65). Il n'est qu'au présent.

La substance informe du supraconscient se prolonge jusque dans le subconscient, où elle n'est que forme. D'un côté du spectre, il y a une force, une énergie créatrice de formes, un potentiel constant, et de l'autre, des formes arrêtées et répétitives, individualisées, à la limite coupées de leur source et ayant une « vie »

propre. Entre les deux, donc dans l'âme, se révèlent les processus par lesquels l'énergie devient forme et la forme redevient énergie sous l'influence du Moi. Ces processus sont des formes dans le temps, en devenir, et ils seraient les mêmes pour tous; ils seraient donc universels. Dans la mesure où ils sont formes, ces processus sont sous l'influence du subconscient, et dans la mesure où ils sont énergie, ils sont influencés par le supraconscient, étant entendu que c'est la même chose, mais de deux perspectives opposées. Dans le supraconscient, la vie est énergie créatrice, dans le subconscient, elle est forme morte et répétée, et dans le conscient ou dans l'âme, elle est vie et mort, vie en train de mourir, mort en train de ressusciter : elle est rythme. Lorsque dans l'âme la conscience du Moi tourne son regard vers l'expérience de soi, elle se penche vers la forme, lorsqu'elle tourne son regard vers la perception extérieure de soi, elle se penche vers l'énergie.

Dans la voie intérieure nécessairement soumise à l'expérience de soi, il est donc impératif de procéder avec l'œil vigilant de la perception et, à la limite, de se considérer comme un autre, afin que la cognition s'opère. Cette opération intérieure n'est possible que lorsque l'attention observe comment la forme apparaît, qu'elle observe donc les processus de création de la forme. Le comment est associé à l'énergie créatrice. La méditation est un exercice qui permet d'accompagner consciemment ces processus, à l'origine supraconscients. C'est pourquoi il est tout naturel pour notre thèse de rendre compte de ces processus, sur le plan de l'âme, puisque méditer, c'est justement s'identifier, puis faire la cognition de ces processus.

5.2 Les sept processus

S'appuyant sur Steiner, Lievegoed (1985) considère l'âme comme étant composée de sept forces aux planètes :

> Les sept planètes représentent sept mondes qualitatifs, sept qualités, sept principes actifs. Pour les connaître, on doit complètement s'immerger intérieurement dans ces qualités spécifiques afin d'y ressentir les impulsions des mouvements planétaires d'une façon intérieurement sensible. (101)

Le maître-mot ici est qualité. Nous interprétons, pour notre part, le terme qualité comme étant ces modalités d'être dont il a été auparavant question. L'attention méditative qui cherche à pénétrer les processus tels qu'ils se manifestent dans l'âme d'entendement doit les approcher qualitativement. Le mode d'apparition et d'exercice du processus à ce niveau est un mode qualitatif, c'est-à-dire ressenti. Autrement dit, la pensée doit ressentir avant de conceptualiser, encore que ce soit un ressentir déclenché par la pensée. Si la porte est la pensée, le porche est toutefois le sentiment, la situation étant donc la suivante : la pensée est générée, donc agie et créée (volonté), elle a un contenu (pensée-concept) et on l'achemine d'emblée vers le ressenti (sentiment). D'entrée de jeu, les trois forces de l'âme sont mises à contribution sous l'impulsion de l'attention, c'est-à-dire de la conscience du Moi. Du point de vue du méditant, quatre éléments sont déjà en jeu.

Ces sept processus, selon Lievegoed, sont doubles, c'est-à-dire qu'ils ont un aspect déjà donné par le supraconscient; ce sera l'aspect ou courant d'incarnation, un courant descendant qui, dans son itinéraire vers la terre ou la matière, constituera le corps de l'âme ou corps astral. Ce que ce dernier ne pourra par ailleurs assimiler continuera son parcours jusqu'au subconscient, où il se consolidera dans des formes arrêtées et répétitives (Kühlewind, 1982-1990, 46-71). Ces formes arrêtées affectent ensuite l'âme, qui est réduite à obéir à des *patterns*, à des habitudes d'être qui forment une première identité et à l'intérieur desquelles elle n'est qu'inconfortablement adaptée et assoupie à elle-même. L'éveil commence lorsque, sous l'impulsion de Moi qui stimule la conscience du Moi dans l'âme, celle-ci cherche à se libérer, à vivre plus complètement et plus richement, amorçant ainsi l'autre aspect ou courant ascendant, celui de l'excarnation, de la libération, de la maturation.

Sept forces sont en jeu dans les courants descendant et ascendant. Voici comment Lievegoed (1985, 87-118)[47] propose de se les représenter; d'abord, le courant descendant : des hauteurs de l'esprit (supraconscient) le Moi spirituel se densifie sous forme de germe, de potentiel, de créateur de formes, et il apparaît dans un habit d'idéal qui se cristallise dans le squelette (Saturne). Autour de ce germe viennent se greffer les grands archétypes, les grandes idées fondamentales, les catégories, les fondements qui sont les principes organisateurs. Ces idées sont porteuses d'une beauté intrinsèque et sculptent ce qui deviendra le réel sensible (Jupiter).

Ces idées-archétypes sont ensuite projetées avec force vers la matière; elles sont placées dans l'espace avec énergie, elles acquièrent un dynamisme psychique (Mars). Elles s'enrobent ensuite de lumière et de chaleur au moment où elles pénètrent au cœur même du processus qui, dans sa phase descendante, représente une inspiration. Le soleil tient une place centrale comme pulsation motrice tant de l'incarnation que de l'excarnation ou mouvement ascendant. C'est lui qui équilibre la descente comme la montée, et, ce faisant, il réchauffe et éclaire, donc il « animise ».

La descente se poursuit, et ce qui est ainsi préparé est reçu par ce qui, de la terre et de la matière, donc du corps, vient à sa rencontre et le nourrit, en prend soin. Cette réceptivité fondamentale, sorte d'écoute profonde (Vénus), est ensuite transformée en une formidable activité multipliée et chaotique qui rend compte de la diversité incommensurable de la vie (Mercure). Ce qui naît ainsi de l'activité de la vie et qui, à travers le processus de sélection, perdure est ensuite conservé dans des formes qui se répètent et se reproduisent (Lune).

N'y a-t-il pas lieu de souligner ici l'analogie entre ce courant descendant et la séquence de dévoilement de l'être-homme d'Heidegger mentionnée au premier chapitre dans la section sur l'ancrage herméneutique ? Nous ne développerons pas toutefois cette analogie et laisserons aux lecteurs le soin d'enrichir leur compréhension des étapes de la descente à la lumière de la séquence herméneutique : Saturne serait associé à l'existence, Jupiter, à l'être-là, Mars, à l'être-dans-le-monde, le Soleil, au sentiment de situation, Vénus, à la compréhension, Mercure, à l'interprétation, et la Lune, au discours.

La méditation intellectuelle choisie allant dans le sens inverse ferait d'abord un discours à partir du sens de l'objet-texte, discours qui après avoir été interprété et sur lequel s'est portée la réflexion à la lumière du déjà connu, est alors évalué et compris en fonction de la perspective ou de la situation du sujet. Le sujet prenant en compte sa relation avec ce discours, il la questionne en cherchant une métaphore, un symbole qui la représente. Il se laisse envahir par cette métaphore, il l'explore, puis, entrant dans le silence intérieur, il cherche sa position dans l'ordre archétypal, dans celui des grandes

idées qui habitent l'humanité dans laquelle il s'immerge comme appartenant à cette existence commune. C'est le courant ascendant.

Ce courant ascendant, de libération et de maturation – courant que la méditation favorise et contribue à aménager – va donc dans le sens inverse. Nous profiterons d'ailleurs de la description qui va suivre pour introduire notre vocabulaire des processus. Dans l'ordre de l'âme, et plus particulièrement dans celui de la pensée, le tout commence avec la Lune, qui agit comme « miroir », qui reflète pour l'attention – donc conserve – ce qui est perçu. Elle reproduit encore et encore dans la conscience les formes perçues, de façon passive et plus ou moins exacte. Cette perception est déjà conceptuellement instruite par la langue maternelle, sinon ce qui est perçu ne serait pas reconnu comme tel (Kühlewind, 1986). Nous nommons ce processus, processus de perception.

Le concept de la perception est ensuite associé à d'autres concepts tirés de la mémoire qui font que cette perception n'est pas seulement cette perception-là, mais est en relation avec d'autres perceptions conceptualisées. Steiner (1894-1963) qualifie ce type de concept de concept individualisé. Cette association de concepts ou processus de réflexion met évidemment la pensée en mouvement, et ce qu'il peut y avoir de nouveau dans ce processus ne vient que d'une interaction avec le passé, le déjà-connu : c'est le principe mercurien. Comme par ailleurs le mouvement associatif de la pensée s'accompagne de jugement, d'évaluation et de discernement – même si ce n'était que pour déterminer si c'est le bon concept qui se joint au percept –, un autre principe entre en jeu, celui de Vénus ou processus d'évaluation. En lui s'opère une réception des concepts à partir de laquelle est déterminé ce qui est essentiel au propos initial, ce qui lui appartient en propre. Perception, réflexion, évaluation appartiennent donc à cette trinité inférieure qui amène l'objet vers le sujet, que cet objet soit extérieur à la personne ou qu'elle en fasse partie.

À l'étape suivante, l'étape solaire, la conscience du Moi se saisit du contenu présenté et se l'assimile dans une sorte de va-et-vient entre l'objet et le sujet; elle se l'approprie à la lumière de ses valeurs, de son éthique, voire de son propre élan moral. C'est le processus d'individualisation. Pour qu'une telle manifestation soit toutefois possible, il faut déjà que la trinité supérieure soit active et influence la sphère médiane

du soleil. En elle, en fait, se mélange ce qui vient d'en bas et ce qui vient d'en haut, dans un mouvement rythmique, de pulsation.

Ce qui vient à la conscience du Moi, d'en haut, lui apparaît spontanément sous forme de représentation, de métaphore, d'image, de symbole qui organise le contenu –c'est le processus de l'intuition symbolique- (Mars) et qui peut, ou non, être porteur de sens, de signification élargie, dans une sorte de perspective plus vaste –c'est le processus de l'intuition idéelle- (Jupiter). Ce sens est puisé à même les grandes idées et les archétypes fondamentaux de la pensée et de l'âme humaines. Finalement, à travers ce sens se transmet l'idéal personnel de la conscience du Moi (Saturne), quelque chose de son être idéalisé qui appelle vers le sacrifice, son sacrifice, celui qui mène de l'autoexpérience à la perception de l'autre (Lievegoed, 1985, 114-118) et c'est finalement le processus d'intuition d'être.

Ces sept processus sont, selon Steiner (1916-1990, 152), la transposition au regard de la conscience des sept processus de vie de la physiologie qu'il développe. La correspondance est la suivante : au processus de perception correspond la respiration; au processus de réflexion, l'apport de chaleur; au processus d'évaluation, la nutrition; au processus d'individualisation, la sécrétion; à l'intuition symbolique, la conservation; à l'intuition idéelle, la croissance; à l'intuition d'être, la reproduction.

Nous ne procéderons pas ici à l'élucidation de ces rapports. D'autres s'en sont occupé [48]. De toute façon, ils ne sont pas essentiels pour la construction de notre grille d'analyse à laquelle nous devons maintenant procéder. Nous tenions néanmoins à le mentionner pour justifier le qualificatif *d'organique* en référence à l'ensemble de ces processus et pour signaler que cet ensemble repose sur une théorie du vivant peu connue hors les cercles anthroposophiques.

6. Sous-questions de recherche et grille d'analyse

6.1 Sommaire du cadre conceptuel

Nous concluions le premier chapitre par notre question de recherche, à savoir : Quels sont la nature et les processus du savoir-être tels qu'on peut les dégager de la pratique méditative choisie ? Nous voulons en effet élucider et expliciter le savoir créé par le dévoilement de l'être-humain dans la conscience de l'auteur qui, si elle part de objets-textes, cherche à rendre compte du dévoilement à travers les processus mêmes de la voie méditative, ces processus étant considérés précisément comme les signes de ce dévoilement.

Le cadre conceptuel s'amorce par la notion de processus en méditation, étude encore absente des travaux universitaires sur le sujet, d'où son intérêt. Nous cherchons ensuite à préciser, à l'occasion de considérations sur les types et les théories de la méditation, et avant de se pencher sur les processus, sur quel plan s'applique le dévoilement de l'être-humain en méditation : c'est le plan du dialogue avec la dimension spirituelle. Ce dialogue est saisi dans une méditation intellectuelle, c'est-à-dire qu'il se déroule par et dans la pensée, ce qui est un avantage, pense-t-on, pour le développement du savoir-être. Quant aux théories de la méditation, elles sont suffisamment divergentes pour laisser place à la nôtre.

Après un bref intermède biographique, nous nous appuyons sur Steiner (notre cadre de référence) pour contextualiser l'approche méditative choisie, ce qui nous permet d'introduire les trois degrés, que nous qualifierons d'intuitifs, de la connaissance : *Imagination, Inspiration, Intuition.* Nous situons ensuite la technique de Kühlewind dans ce contexte et montrons que cette technique relève d'abord de la catégorie de l'*Inspiration.* Nous justifions alors notre traitement de cette technique et les développements que nous lui ajoutons : puisque nous nous intéressons au dévoilement de l'être-humain, c'est à une intuition de l'être que nous devons nous situer et c'est à elle que nous associons la compréhension existentiale. Nous concluons par un schéma sur la pratique de la méditation à la lumière des catégories conceptuelles des étapes, des états et des degrés.

Nous poursuivons ensuite notre approfondissement de la compréhension existentiale – laquelle est propre à développer le savoir-être – à l'aide des notions d'intuition et de compréhension. À la caractéristique d'immédiateté de l'intuition, nous lui avons associé celles d'extrapolation, d'autoévidence, de coercition et de globalité. Par ailleurs, la connaissance avance lorsqu'on passe d'une intuition première, c'est-à-dire d'une expérience déjà acquise, à une intuition seconde, c'est-à-dire à une saisie nouvelle, fruit de l'engagement personnel.

Ce passage de l'intuition première à l'intuition seconde tient lieu de transformation et s'opère sous l'action et dans les paramètres des caractéristiques ou fonctions de l'intuition. Pour ce qui est de la compréhension existentiale, nous avons alors indiqué que la relation sujet-objet, puisqu'elle relève de l'être, était de première importance. Le cercle herméneutique voulant que le nouveau soit fonction de l'a priori s'applique dès lors ainsi : les modalités de l'être-nouveau sont des extrapolations des modalités de l'être-ancien et se révèlent dans la transformation du second vers le premier.

La relation sujet-objet de la compréhension existentiale obéit à la fonction intuitive de globale (holistique) parce qu'elle rend compte de l'ouverture inhérente à cette compréhension. Elle l'explique par le fait qu'elle oriente sans qu'on se donne jamais entièrement à un quelconque objet ou étant du sujet. Cette voie de l'ambiguïté et de la finitude aboutit à une forme modérée d'herméneutique axée sur le dialogue, forme tendant à l'équilibre entre le sujet et l'objet. À cette forme de compréhension correspond le paradigme éducationnel inventif et, finalement, toute l'attitude cognitive qui anime la pratique de la méditation choisie.

L'être-humain peut se dévoiler alors par la pratique méditative à la faveur d'une intuition globale. Ce dévoilement s'exprime dans des modalités d'être induites par la transformation des intuitions d'être passées (intuitions premières) vers des intuitions d'être nouvelles (intuitions secondes). C'est cette transformation qui est l'écran même sur lequel se projette le dévoilement. Le cercle herméneutique existential suppose cette transformation qui elle-même supporte, parce que c'est un dynamisme, l'idée de processus. Se pencher sur les processus agissant dans la méditation, ce serait donc se

pencher sur la façon dont l'être-humain se dévoile en son sein, et connaître le fonctionnement de ces processus, c'est élucider le savoir propre à ce dévoilement, le savoir-être.

Par conséquent, appliquer tant à la pratique méditative qu'à l'interprétation de la pratique une théorie de sept processus de l'âme ou conscience issue de notre cadre de référence apparaît comme une stratégie valable pour élaborer ce que nous cherchons, le savoir-être. Qui plus est, ces sept processus fournissant un contexte permettant de rendre compte du phénomène méditatif lui-même, ils constitueront la clé principale de la grille d'analyse.

6.2 Sous-questions de recherche

Pour construire notre grille d'analyse, nous nous appuyons sur la théorie des sept processus de Lievegoed (1985), mais émanant de Steiner et de la théorie des caractéristiques de l'intuition de Fischbein (1987). Nous nous servons de cette grille à titre de contexte au phénomène méditatif consigné dans le journal méditatif qu'on trouvera au chapitre IV. L'utilisation de ces deux théories a pour méthode et objectif, l'*aletheia*, le dévoilement de l'être-humain à travers le traitement de l'objet.

L'interprétation contextuelle repose elle-même sur une adaptation de l'analyse par théorisation ancrée du corpus méditatif. Elle s'insère en fait dans ce type d'analyse et la détourne de son objectif naturel, rendre compte de l'objet, l'*adaequatio*. Ce détournement est justifié pour l'approche herméneutique modérée et en fonction de l'objectif poursuivi. Le détail de cette utilisation de l'analyse par théorisation ancrée sera présenté dans le chapitre méthodologique et son application modifiée fera l'objet du chapitre V. Il est indéniable que les étapes de l'analyse par théorisation ancrée contribuent de façon importante à la genèse du savoir-être. Elles constituent, en vérité, une grille d'analyse en elles-mêmes, sauf qu'étant fortuites, on les trouve dans la section méthodologique et non dans la grille d'analyse en tant que telle.

Elles sont fortuites parce qu'elles ne sont pas aussi déterminantes pour le savoir du dévoilement que le retournement de perspective opéré par l'application du contexte des sept processus et de l'intuition au sein même de l'analyse ancrée. Laissées à elles-

mêmes, elles rendent simplement compte de l'objet médité, alors que le retournement interprétatif permet le regard sur le dévoilement et, par voie de conséquence, l'élucidation éventuelle du savoir-être. C'est en ce sens que la grille d'analyse est contextuelle.

Cette grille d'analyse contextuelle a adapté le sens donné par Lievegoed aux processus selon leur utilisation dans la méditation. Ce sens n'est certes pas épuisé par notre utilisation, bien qu'on puisse s'attendre à ce qu'un tel usage l'enrichisse.

6.3 Grille d'analyse

La grille d'analyse s'énonce ainsi qu'il suit :

- *Le processus de perception*, c'est-à-dire le processus par lequel l'objet-texte devient un objet conceptuel intériorisé pour le sujet.
- *Le processus de réflexion*, c'est-à-dire le processus par lequel le sujet pense les idées de l'objet-texte à partir des notions déjà acquises.
- *Le processus d'évaluation*, c'est-à-dire le processus par lequel le sujet s'approprie l'essentiel de l'objet-texte intériorisé, le sens qui lui est significatif et qui peut devenir une expérience pour le sujet.
- *Le processus d'individualisation*, c'est-à-dire le processus par lequel le sujet se situe par rapport à cet essentiel, où il cherche à éclairer la relation qu'il entretient avec lui et où il cherche à pousser plus loin le questionnement et la compréhension de cette relation.
- *Le processus d'intuition symbolique*, c'est-à-dire le processus par lequel le questionnement de la relation découverte se déroule dans le sens d'un retrait vers la précompréhension existentiale et cherche l'image, le symbole, la métaphore juste, qu'il explore ensuite pour qu'elle devienne expérience.
- *Le processus d'intuition idéelle*, c'est-à-dire le processus par lequel naît une compréhension élargie, est dévoilé le sens fondamental intégrateur des significations du rapport entre le sujet et le thème, une idée archétypale étant le propre de cette intuition.

- *Le processus d'intuition d'être*, c'est-à-dire le processus par lequel des modalités d'être nouvelles se dressent en réponse à l'action des processus précédents sur l'objet-texte intériorisé et la conscience de la relation du sujet avec lui.

Les *quatre caractéristiques de l'intuition* telles qu'elles s'appliquent aux trois processus intuitifs sont les suivantes :

- *L'extrapolation*, c'est-à-dire cette manière par laquelle l'intuition se développe à partir d'un donné.
- *La globalité*, c'est-à-dire cette manière par laquelle l'intuition envahit le champ entier de la conscience et se présente comme un en soi autosuffisant.
- *L'autoévidence*, c'est-à-dire cette manière par laquelle l'intuition éclaire le sens dans une lumière telle pour le sujet qu'elle élimine tout doute et fait apparaître une compréhension nouvelle.
- *La coercition*, c'est-à-dire cette manière par laquelle l'intuition s'impose d'emblée par son influence, restreint et donne une direction.

Conclusion

Le cadre conceptuel ouvre la voie au type d'herméneutique que nous utiliserons dans la méthodologie. L'herméneutique modérée implique, avons-nous dit, une égale attention à l'objet et au sujet et cela a des conséquences méthodologiques précises concernant tant 1) l'exercice de la méditation que 2) l'interprétation des données méditatives à travers une utilisation de l'analyse par théorisation ancrée à des fins de dévoilement et non à des fins d'adéquation à l'objet.

Concernant l'attention à l'objet, le cadre conceptuel développé fournit plusieurs balises et particulièrement sur les processus en cause et nous donne ainsi une grille d'analyse du corpus, consigné dans le journal et produit par la technique méditative retenue, qui permet ainsi de décrire les processus ; sur ce plan cela permettra de répondre à une première sous-question qui est : comment l'être humain se dévoile-t-il au sujet à travers la méditation ? Cela conduira alors, à un premier niveau, à un traitement de type descriptif, il nous semble dans la perspective de l'*adaequatio*.

1) Dans la méditation, le thème médité est approché quant au sens qu'il a pour le sujet. L'exploration implique que le sujet prenne conscience de la manière qu'il reçoit et influence le sens du thème. Ce va et vient entre le sens du thème et l'influence du sujet prend des formes différentes selon les processus en cause et s'achève dans une modalité d'être qui en représente l'adéquation dans une perspective du dévoilement de l'être. Autrement dit, l'adéquation dans le dévoilement est une adéquation à l'être qui se dévoile de la manière propre à chaque processus. De plus, c'est une adéquation ouverte, c'est-à-dire qui appelle l'exercice d'un autre processus, parce qu'elle est de la nature de la compréhension existentiale.

Sur le plan du sujet, nous sommes, selon le cadre conceptuel, en présence chez lui d'une transformation potentielle d'une compréhension première à une compréhension seconde et qui constitue le savoir-être ; la deuxième sous-question est alors : par quel fonctionnement ces processus conduisent-ils à l'émergence d'un savoir- être chez lui, à une élaboration du savoir-être ? Cette fois, on va recourir, à un deuxième niveau, à un traitement interprétatif dans la perspective de *l'aletheia*. Puisque nous sommes dans

l'ordre du dévoilement, cela devra se faire selon une stratégie méthodologique particulière permettant d'analyser les étapes de ce dévoilement. Il sera question à cet effet dans le chapitre suivant de l'approche de théorisation ancrée telle que proposée par Paillé et inspirée de la grounded theory de Glaser et Strauss, et de son adaptation pour les fins de cette recherche au chapitre V .

2) L'interprétation se fera par l'application de la grille d'analyse contextuelle aux données méditatives recueillies dans le journal. C'est cette application qui permettra de détourner l'analyse par théorisation ancrée de l'adéquation à l'objet-texte vers le dévoilement de l'être-humain à travers les processus appliqués à l'objet médité. C'est cette interprétation qui élaborera le savoir-être en tant que tel.

Nous serons donc en présence d'une stratégie mixte de recherche de nature qualitative, descriptive et interprétative.

Notes du chapitre II

[1] Traduction de l'auteur et souligné par l'auteur.

[2] On notera que ces chercheurs ont réduit pour ainsi dire la portée de la méditation alors qu'ils ont élargi le concept de discipline contemplative à des pratiques qui pourraient facilement ne pas être vues comme telles.

[3] Cité dans West, 1990 : 16-17.

[4] Cité dans West, 1990 : 17-18.

[5] Cité dans West, 1990 : 39-53.

[6] Cité dans West, 1990 : 41.

[7] Cité par Delmonte dans West, 1990 : 40.

[8] Cité par Delmonte dans West, 1990 : 41-42.

[9] Cité par Delmonte dans West, 1990 : 43.

[10] Cité par Delmonte dans West, 1990 : 44.

[11] Cité par Delmonte dans West, 1990 : 44.

[12] Cité par Delmonte dans West, 1990 : 44.

[13] Cité par Delmonte dans West, 1990 : 45.

[14] Cité par Delmonte dans West, 1990 : 40.

[15] Cité par Delmonte dans West, 1990 : 41.

[16] Cité par Delmonte dans West, 1990 : 46.

[17] Cité par Delmonte dans West, 1990 : 47-48).

[18] Cité par Delmonte dans West, 1990 : 52.

[19] Les lignes qui suivent sont inspirés de :
Davy, John, (1980), *Rudolf Steiner : a sketch of his life and work*
Pour plus de détails, voir entre autres :
- Steiner, Rudolf, (1925-1979), *Autobiographie*, Vol I et II
- Easton, Stewart, C., (1980), *Rudolf Steiner, Herald of a New Epoch*
- Himleben, Johannes, (1963), *Rudolf Steiner, A Documentary Biography*
- Marcum, Ursula, (1989), *Rudolf Steiner : An Intellectual Biography*
- McDermott, Robert A., éd., (1984), *The Essential Steiner*

[20] Sa thèse, obtenue à l'Université de Rostock, a été publiée sous le titre *Science et Vérité*.

[21] Les Théosophes orientisant croyaient qu'il était la réincarnation du Christ, ce que Steiner ne pouvait accepter. Plus tard, Krishnamurti démentit toute l'affaire comme étant une pure fabrication des hauts dirigeants de la Société Théosophique de l'époque.

[22] Ses œuvres complètes consistent en une quarantaine de livres et plus de 6 000 conférences, ce qui avec les esquisses de toutes sortes, forment plus de 300 volumes.

[23] La double date à côté de l'auteur indique l'œuvre originale et la traduction utilisée.

[24] Traduction de l'auteur.

[25] Nous sommes conscient de ne pas avoir donné la definition steinérienne du Moi. Celle-ci sera incluse dans sa théorie de la personne que je prévois présenter dans le chapitre sur le cadre théorique. Cela est d'autant plus important qu'une formation qui veut mettre l'accent sur les acteurs, sur leur pratique et leur vécu, (Voir Haramein) a besoin d'une telle théorie. Pour le moment, nous essayons de rester aussi près que possible du thème de la méditation encore que les lignes qui suivent ouvrent la porte sur ces questions.

[26] Cf. Steiner, Rudolf, (1919-1982), *Méthode et Pratique*, Traduction de H. Bideau, Paris : Triades, Chap. 14. Ceci est un point important : les enseignants Waldorf se défendent bien d'enseigner le *contenu* de l'Anthroposophie bien qu'ils soient encouragés à s'en inspirer sur le plan de la méthode.

[27] Ils faisaient par exemple partie de notre formation pédagogique à Rudolf Steiner College, Californie en 1984-85.

[28] Traduction de l'auteur.

[29] Traduction de l'auteur.

[30] Traduction de l'auteur.

[31] Traduction de l'auteur.

[32] Traduction de l'auteur.

[33] Traduction de l'auteur.

[34] Traduction de l'auteur.

[35] Entre autres : Milivaukee Urban Waldorf School et Oak Ridge Elementary School, à Sacramento, Californie. Voir Rudolf Steiner College Newsletter, Fair Oaks, Californie, 1996-7 Des écoles publiques du canton de Berne en Suisse s'en étaient aussi inspirées déjà dans les années 20 et 30 et elles n'ont pas cessé depuis. Voir Jordan, William (1985), *Waldorf Education in State Schools*, in Child and Man, Vol. 19, No. 2, pp. 9 à 11.

[36] Traduction de l'auteur.

[37] Traduction de l'auteur.

[38] Voir en autres : Kühlewind, Georg, (1981), *Conscience de l'esprit,*(1983-1988) *From Normal to Healthy*, Great Barrington, (1986),*The Logos -Structure of the World*, Great Barrington (1982-1990), *The Life of the Soul*, Great Barrington (1991-1992) *Working with Anthroposophy.*

[39] Traduction de l'auteur.

[40] Traduction de l'auteur.

[41] Il s'agit de Mme Mado Spiegler, Docteur en Sciences Politiques d'une université parisienne pour le texte de Steiner, de Mme Mireille Baulu-MacWillie, Ph.D. professeure en éducation à l'Université Sainte-Anne pour le texte d'Angers et Bouchard et de Mme Barbara LeBlanc, Ph.D., professeure en éducation à l'Université Sainte-Anne, pour le texte de Noddings et Shore. Ces trois personnes ont comparé le texte original avec mes résumés et ils ont corrigé ceux-ci au besoin. Leurs commentaires ont été faits par écrit.

[42] Il s'agit ici de la compréhension du contenu de pensée méditatif et non de la compréhension des processus méditatifs qui, dans lcette recherche, suit la phase d'exploration.

[43] Fischbein, E. (1987), *Intuition in Science and Mathematics : An Educational Approach.*
- Noddings, N.,, Shore, P. (1984), *Awakening the Inner Eye : Intuition in Education.*
- Vaughn, F. (1979), *Awakening Intuition.*

[44] Traduction de l'auteur

[45] Traduction de l'auteur

[46] Cité dans Meyor, 1995 : 363.

[47] Ce que nous présentons ici, est une interprétation.

[48] Voir en particulier :
Van Houten, C. (1995), *Awakening the will. Principles and Processes in Adult Learning*, Forest Row, G.B., Adult Learning Network.
Nous lui devons, à titre d'emprunt, l'appellation perception et individualisation relativement aux processus lunaire et solaire.

Chapitre III

La méthodologie

Chapitre III - La méthodologie

La question de recherche, avons-nous dit, porte sur l'élucidation de la nature et des processus du savoir-être tels qu'ils peuvent être déduits d'une approche herméneutique modérée de l'interprétation du dévoilement de l'être-humain, dévoilement lui-même généré par une pratique méditative intellectuelle d'inspiration steinérienne portant sur des textes pédagogiques.

Dans ce chapitre, nous décrirons le cheminement méthodologique qui mène des textes pédagogiques à leur méditation, puis à l'interprétation de cette méditation en vue de dévoiler l'être-humain à travers l'objet médité, avant de l'élaborer et de l'élucider sous forme de savoir-être.

Dans un premier temps, nous exposerons sous la rubrique problème de recherche les étapes méthodologiques, et leur justification, qui acheminent le texte pédagogique jusqu'au savoir-être. Nous ferons état de la manière dont les données ont été recueillies, préparées et consignées à travers le passage du savoir textuel au savoir médité. Nous mettrons alors en évidence la dimension heuristique de la recherche du point de vue tant de l'émergence de la problématique que de la pratique méditative.

Dans un deuxième temps, nous aborderons le problème de l'interprétation elle-même et examinerons les trois aspects – l'application, l'interprétation et l'explication – qui en font une expérience éducative. Nous distinguerons quatre moments d'interprétation selon que celle-ci s'applique à l'objet-texte, à la pratique méditative, à l'analyse par théorisation ancrée et à une herméneutique du dévoilement. Nous conclurons notre exposé par une description des aspects essentiels de l'analyse par théorisation ancrée tels que nous les avons appliqués puis adaptés aux fins du dévoilement de l'être-humain et de l'élaboration du savoir-être.

1. Le problème de recherche et la justification des choix méthodologiques

La technique de Kühlewind en tant que méditation intellectuelle part de la *lecture* d'un texte. Cette lecture fait essentiellement une chose : amener la compréhension du plan information à propos de l'objet (son contenu) à un plan méditatif, c'est-à-dire producteur de sens nouveau ou *insight* (intuition). Cette technique est décrite dans le chapitre 2, le cadre conceptuel. Elle aide à méditer, certes, mais non à élaborer en tant que tel un savoir sur le dévoilement. C'est pourquoi elle est absente du chapitre méthodologique, qui, lui, s'occupe du savoir-être. Qui plus est, à l'aide du cadre conceptuel, nous avons articulé plus précisément l'idée d'intuition que la technique n'élabore pas de prime abord afin de favoriser l'intelligence du dévoilement.

Cela posé, le problème de recherche s'articule ainsi : comment la lecture d'un texte devenue lecture méditée d'un texte peut-elle servir de support au dévoilement de l'être-humain d'abord, puis de base pour un savoir de ce dévoilement ?

1.1 Problème de recherche et étapes de l'exploration

Les étapes que nous avons suivies sont les suivantes :

1- Choisir les textes en fonction de notre cadre de référence. Ces textes sont l'objet-texte.
2- Résumer les textes en tant que première étape de lecture.
3- Faire vérifier ces résumés par trois lectrices témoins pour nous assurer que nos résumés sont fiables et que nous nous ancrons dans l'objet-texte.
4- Méditer ces résumés de textes en fonction de notre interprétation de la technique de Kühlewind, c'est-à-dire dans une perspective d'une herméneutique modérée appliquée à la démarche méditative.
5- Consigner dans un journal de méditation ce qui se passe durant la méditation.
6- Soumettre le contenu du journal à une interprétation issue de l'analyse par théorisation ancrée.

7- Modifier cette analyse pour que son orientation soit moins influencée par l'*adaequatio* et plus par l'*aletheia* par l'application de la grille d'analyse contextuelle.

1.2 Justifications méthodologiques

Cette modification impliquera que l'analyse par théorisation ancrée ne sera pas utilisée dans son objectif ultime pour théoriser sur l'objet-texte, car l'objet n'est pas le texte lu, mais le texte médité. Les mises en rapport générées par cette analyse sont alors interprétées non comme des émergences théoriques par étapes de l'objet-texte, mais comme des traces du dévoilement de l'être-humain, *aletheia*. Ces traces sont les signes du savoir-être.

Cette émergence, d'ailleurs, n'est vraiment signifiante que lorsqu'elle est appliquée à un objet hors du sujet puisque c'est précisément parce qu'il est hors du sujet que l'objet peut conceptuellement émerger dans le sujet. À partir du moment où l'objet est entièrement dans le sujet – et tel est bien le cas du texte médité –, où il se situe entièrement dans la pensée du sujet, donc entièrement déterminé par la dialectique du cadre de référence et du paradigme, à partir de ce moment la seule compréhension à nos yeux qui émerge est celle du dévoilement de l'être du sujet, de l'être-humain dans le sujet.

Ce retournement du sens de l'analyse par théorisation ancrée s'opère par l'application, pour des fins de dévoilement, d'un contexte conceptualisé, ou grille d'analyse, au texte médité. Le contexte du texte médité est d'abord agi et, par conséquent, non élucidé. Il provient de l'application de la technique méditative sous l'horizon sous-jacent de la dialectique du paradigme et du cadre de référence. En fait, le texte est médité dans le contexte des processus de la conscience du sujet. Une théorie des processus de la conscience issue de notre cadre de référence est, à nos yeux, légitime, car elle permet d'objectiver l'action cognitive du sujet à travers la technique méditative, utilisant le contenu méditatif comme des signes de cette action.

Cette action est assimilée à la notion de processus pour peu qu'elle réponde à certaines caractéristiques qui ont été décrites dans la grille d'analyse. Les processus

deviennent ainsi les déterminations du contexte qui, lorsqu'ils sont appliqués à titre d'outil interprétatif, complètent le phénomène du texte médité et contribuent à son élucidation au même titre qu'une utilisation normale de l'analyse par théorisation ancrée inclurait le contexte dans sa saisie d'un phénomène. Cette utilisation de l'analyse par théorisation ancrée, si elle affaiblit de prime abord la validité de l'*adaequatio* entre le discours interprétatif et l'objet, renforce néanmoins la légitimité de la relation entre le sujet et le dévoilement de l'être du sujet à travers le discours interprétatif, donc d'*aletheia*.

Si la thèse explorait aussi la notion de praxis, peut-être pourrait-elle vérifier la validité des résultats du dévoilement dans une situation quelconque et informer du même coup sur la validité d'un certain dévoilement dans une situation donnée. Mais ce n'est pas le cas, car la thèse reste en deçà de cette étape; elle élucide pour un savoir et laisse l'application pour l'avenir. Le sacrifice de cette validité n'est pas vain, toutefois, car il permet de mettre l'accent sur la possible légitimité du savoir-être, en permettant justement son élaboration.

2. Cueillette, préparation et consignation des données

Si nous nous proposons d'explorer la voie cognitive qui permet la transformation du savoir théorique en savoir-être, il est logique de chercher d'abord à préciser les constituants du savoir théorique qui ont amorcé notre démarche.

2.1 Cueillette et préparation des données textuelles

En premier lieu, il nous apparaissait important de tenir compte de deux contextes : le contexte steinérien, qui a grandement influencé notre pensée éducative de même que notre pratique d'enseignement et de formation; en deuxième lieu, il nous semblait fondamental d'intégrer des textes qui, dans notre pratique formative, renvoient au moins indirectement à la méditation, en l'occurrence par le biais du processus intuitif et de sa dimension de réceptivité.

Les premiers textes choisis se trouvent dans l'ouvrage *Méthode et Pratique* de Rudolf Steiner (1919-1983), recueil de quatorze conférences sur la pratique de la didactique générale données à l'occasion de la formation initiale des maîtres en pédagogie Waldorf à Stuttgart, en Allemagne, du 21 août au 5 septembre 1919. Ce recueil est précédé d'un cycle de conférences sur la nature humaine (1919-1987) et est suivi d'un compte rendu des conversations entre Steiner et les futurs enseignants (1919-1967). Ensemble, ces trois volumes constituent les livres fondateurs de l'impulsion Waldorf en pédagogie et sont devenus une étude obligatoire en formation des maîtres. Le thème de la didactique générale forme aussi un lien entre le texte de Steiner et les deux autres qui suivent. Dans tous ces textes, c'est la dimension pratique qui a été privilégiée, car notre interrogation porte ultimement sur l'élaboration d'un savoir-être issu d'une pratique méditative. Le deuxième texte est celui de Pierre Angers et Colette Bouchard (1985), *L'activité éducative, une théorie, une pratique : l'intuition dans l'apprentissage*; le troisième texte s'intitule *Awakening the Inner Eye: Intuition in Education* de Nel Noddings et Paul Shore (1984). Les chapitres[1] qui ont été privilégiés sont ceux qui traitent de l'aspect pratique, en l'occurrence, dans Angers et Bouchard, le chapitre trois intitulé *L'intervention de l'enseignant en regard de l'intuition*, et dans Noddings et Shore, les chapitres cinq : *Pour mettre en valeur les modes intuitifs*, et six :

Programmes et enseignement : Arrangements et présentations intuitifs du contenu enseigné. Voici, dans l'ordre, le tableau du corpus :

1. *Méthode et pratique* par Rudolf Steiner

Chapitre I - Les activités, le calcul, la lecture et l'écriture
Chapitre II - Du langage. Du lien qui unit l'homme au Cosmos
Chapitre III - Arts plastiques et peinture. Musique et poésie
Chapitre IV - La première heure de classe. Habilité manuelle : dessin et peinture. L'enseignement des langues et la grammaire
Chapitre V - Écriture et lecture. Orthographe
Chapitre VI - Le rythme de la vie. La répétition rythmique en éducation
Chapitre VII - L'enseignement au cours de la 9e année. Éléments de zoologie
Chapitre VIII - De l'enseignement après la 12e année : Histoire physique
Chapitre IX - L'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères
Chapitre X - Répartition des matières et pratiques de l'enseignement jusqu'aux 9e, 12e et 14e années
Chapitre XI - L'enseignement de la géographie
Chapitre XII - Comment tout ce que l'enfant apprend pendant ses années de classe doit finalement prendre une ampleur telle que cela ait des prolongements jusque dans la vie courante
Chapitre XIII - Comment établir le programme
Chapitre XIV - Comment la morale de l'éducateur se transforme en pratique dans l'enseignement

2. *L'activité éducative, une théorie, une pratique : l'intuition dans l'apprentissage* par Pierre Angers et Colette Bouchard

Chapitre XV - L'intervention de l'enseignement en regard de l'intuition

3. *Awakening the Inner Eye: Intuition in Education* par Nel Noddings et Paul Shore

Chapitre XVI - Pour mettre en valeur les modes intuitifs
Chapitre XVII - Programme et enseignement : arrangements et présentations intuitifs du contenu enseigné

Ultimement, le corpus comporte dix-sept chapitres présentés dans l'ordre énoncé et dix-sept entrées de journal où sont consignées les méditations. Ce nombre est sans doute arbitraire, mais il permet de parcourir suffisamment de fois le chemin méditatif pour en retirer toute substance nécessaire. Ce travail a duré trois mois, d'avril à juillet 1997.

Chaque chapitre est résumé deux fois, d'abord en courts paragraphes, lesquels sont ensuite synthétisés sous forme d'énoncés principaux. Par exemple dans 1, on trouve le résumé de la première section du chapitre sous 1.1, puis l'énoncé principal qui est la synthèse du résumé, sous 1.11, et ainsi de suite jusqu'à la fin du chapitre. Les critères de construction de ces résumés reposent sur la règle suivante : inclure toute l'information dans la forme la plus concise possible. Il convient de rappeler que trois lectrices nous ont fait part de leurs commentaires sur l'un ou l'autre des auteurs et que nous n'avons dû apporter que des corrections mineures. Pour alléger la lecture du texte général de la thèse, nous avons présenté ces résumés en annexe.

2.2 Consignation des données méditatives

C'est sur la base de ces résumés que le travail méditatif s'est effectué. Le travail de réflexion qui lui est propre a été présenté dans la section précédente, aussi n'y reviendrons-nous pas. L'exercice et la pratique de la pensée méditative ont ensuite été consignés dans un journal de recherche. Le critère qui nous a ici servi de guide est la description la plus exacte possible du phénomène méditatif. L'écriture du journal a toujours suivi immédiatement la pratique. Nous avons dû faire à cet égard un véritable effort pour imprimer dans notre mémoire tant le déroulement que les prises de conscience apportées par l'expérience méditative. Quant à la traduction écrite qui suivait, nous nous efforcions de rendre que ce que la mémoire avait conservé. Nul doute qu'il s'y trouve des omissions, mais elles sont involontaires puisque nous cherchions avant tout à être vrai et authentique. Rien en tout cas n'a été ajouté ni inventé. Nous avons cherché simplement à suivre puis à transcrire le phénomène.

Le journal devient donc le recueil de données. Il se résume à la consignation fidèle des données méditatives et ne s'aventure dans aucune réflexion sur ces données.

3. Dimension heuristique de la problématique et de la pratique méditative

Notre approche méthodologique s'élabore en deux grands mouvements : d'abord, une lente émergence de la problématique est suivie d'une application des processus cognitifs dans le cadre méditatif précisé, ensuite, les données méditatives recueillies sont interprétées.

Nous ne nous référerons ainsi à une dimension heuristique, à proprement parler, que dans la mesure où il y a lieu de considérer l'exploration inhérente à l'émergence de la problématique ainsi que celle propre à l'acte lui-même de méditer. Certes, il y a technique et voie méditative, mais l'émergence de contenus nouveaux, comme le passage d'ailleurs à travers les contenus acquis, étaient à chaque fois une découverte unique et inattendue.

> Heuristique vient du grec *heuriskein* qui signifie découvrir ou trouver. La notion renvoie à un processus intérieur de recherche à travers lequel on découvre la nature et le sens de l'expérience et où on développe des méthodes et des procédures pour pousser plus loin l'investigation et l'analyse. (Moustakas, 1990, 9)[2]

> La principale caractéristique de la méthode heuristique consiste en l'accent mis sur le processus interne de la recherche et sur l'individu en tant que principal instrument de description et de compréhension de l'expérience humaine... [ce processus interne] se réalise dans la solitude. (Craig, 1978)[3]

Cette méthode a été utilisée avec succès ces dernières années en recherche en éducation[4] et la présente thèse offre une adaptation particulière mais incomplète de l'heuristique. Selon Craig (1978, 22-23), quatre phases caractérisent cette méthode :

> La question : prendre conscience d'une question, d'un problème ou d'un intérêt ressenti de manière subjective...
> L'exploration : explorer cette question, ce problème ou cet intérêt à travers l'expérience...
> La compréhension : clarifier, intégrer et conceptualiser les découvertes...
> La communication : articuler les découvertes afin de pouvoir les communiquer aux autres.

Moustakas (1990, 27-32) distingue pour sa part six phases liées entre elles dans une sorte de va et vient : l'engagement initial (question), l'immersion et l'incubation (exploration), l'illumination et l'explication (compréhension), la synthèse créative (communication). Suivant en cela Larocque (1996), on peut ramener les six phases de Moustakas aux quatre phases de Craig selon les termes mis entre parenthèses.

S'agissant de l'émergence de la problématique, il est clair qu'il y avait, dès l'origine, un intérêt pour la méditation. Curieusement, c'est parce que nous en avons refusé l'exploration au niveau doctoral pendant longtemps et que finalement nous l'avons acceptée dans les circonstances décrites que nous avons agi, sans vraiment nous en rendre compte, par analogie avec la séquence des processus qui forment la grille d'analyse. C'est comme si nous devions d'abord en faire l'expérience de façon inconsciente dans nos faits et gestes et dans la relation de notre projet avec la vie avant d'espérer être capable de suivre un chemin analogue dans la pratique méditative. Ce seul fait est riche en enseignement. Il nous semble par ailleurs évident que les quatre phases de l'heuristique étaient présentes dans l'émergence de la problématique, encore que, par rapport à la méthodologie, cela représentait une étape préparatoire d'exploration.

Quant à l'insertion des processus de l'heuristique dans la pratique méditative elle-même, elle sera mieux mis en lumière par les notions suivantes.

Moustakas (1990, 16-27)[5] distingue, outre les phases mentionnées plus haut, des processus qui sont inhérents à la recherche heuristique : l'autodialogue, l'intuition, le « séjour » intérieur (*indwelling*), la focalisation, la relation à son cadre interne de référence. L'autodialogue signifie que le chercheur heuristique entre en contact direct avec le phénomène sur lequel il s'est penché, s'efforçant de dialoguer avec lui par le biais de son expérience. Plus il dévoile le phénomène, plus il se dévoile lui-même. En ce sens, ce processus se rapproche de celui de l'herméneutique modérée. En faisant parler le phénomène, on se parle aussi à soi-même.

Dans ce contexte, l'intuition sert de pont entre la connaissance explicite et la connaissance tacite. Moustakas fait de celle-ci la base de toute découverte heuristique et, s'appuyant sur Polanyi (1983)[6], il affirmera que « toute connaissance est comprise ou est enracinée dans des actes de compréhension qui sont rendus possibles par la connaissance tacite ». Celle-ci est faite d'éléments subsidiaires – la perception qui se donne à l'activité consciente – et d'éléments implicites, subliminaux, qui sont invisibles et qui pourtant confèrent le sens de l'unité à un phénomène (p. 21)[7]. « La dimension tacite sous-tend et précède l'intuition et guide le chercheur dans des directions et des sources vierges de signification » (p. 22)[8]. Cette dimension est analogue aux intuitions premières en tant qu'éléments structuraux du cadre de référence. Il semble, en outre, que c'est la fonction intuitive de globalité qui est privilégiée par Moustakas.

> En effet, « l'intuition rend possible la perception des choses en tant que totalités... toute action qui parvient à l'intégration, à l'unité ou à la totalité de quoi que ce soit nécessite l'intuition » (p. 22)[9]... « L'intuition, pour l'essentiel, guide le chercheur dans la découverte de schèmes et de significations qui mèneront à des significations plus hautes et à une connaissance plus large et plus approfondie » (p. 24)[10]

Le « séjour » intérieur s'entend du fait de rester dans le thème pour en soutirer de l'information, du sens, de demeurer aussi dans l'expérience du thème jusqu'à ce qu'il parle. C'est un processus délibéré, douloureux même, mais il contribue à faire ressortir les qualités et les significations essentielles du thème, de l'expérience (p. 2-25)[11]. En « habitant » dans l'expérience, on arrive à y faire sa place, ce qui implique « de voir une chose comme elle est et d'opérer tous les changements nécessaires pour supprimer tout désordre et faire monter à la conscience ses propres expériences avec tout l'éveil et toute l'inspiration nécessaires » (p. 25)[12].

Finalement, l'exploration heuristique ne peut s'accomplir qu'en relation avec son cadre interne de référence (p. 26)[13]. C'est ce cadre qui fournit ultimement le sens de l'expérience et qui a pu, à l'origine, en fournir la motivation pour l'explorer, voire la mise en valeur initiale. À la limite, le processus heuristique peut faire progresser ce cadre en mettant en lumière, par exemple, des aspects négligés, ignorés, inconnus.

On a noté précédemment une référence semblable à la propriété intuitive de globalité qui est analogue à la fonction structurant notre herméneutique et notre

paradigme. L'état d'attention associé à la concentration rend compte de la focalisation de même que du « séjour » intérieur. Quant à l'autodialogue, il sera particulièrement manifeste dans l'exercice de ce que nous appellerons le processus d'individualisation, bien qu'il couvre le champ entier de la pratique méditative.

En résumé, l'heuristique agit dans notre démarche beaucoup plus comme une dimension d'exploration qu'en tant que méthodologie. Si méthodologie il y a, c'est par accident que nous en avons fait usage, ce qui n'enlève rien à sa pertinence, bien que son application soit en cela limitée. Notre méthodologie, quant à elle, s'inspire de l'herméneutique.

4. La méthodologie selon l'herméneutique modérée

4.1 Le problème de l'interprétation

Dans son analyse de l'histoire de l'herméneutique et par rapport aux tentatives de développement d'une herméneutique universelle, Gallagher (1992, 320-331) fait la critique suivante : ramener l'interprétation au modèle de lecture, et de lecture de texte en particulier, est trop étroit pour fonder une herméneutique universelle. Il faudrait en fait baser l'herméneutique universelle non sur la lecture, mais sur l'expérience éducative. Nous traduisons : « L'expérience éducative offre un meilleur paradigme – un paradigme plus universel – que le texte. Elle procure un modèle assez large pour inclure tant l'interprétation que la conversation et le jeu. Le paradigme de l'apprentissage s'inspire plus du *processus* d'interprétation que de l'*objet* d'interprétation. Le processus d'interprétation ne s'apparente pas à la lecture, mais à l'apprentissage, lequel est, en fait, lié à l'explication et à l'application » (p. 331).

Tant que l'herméneutique était basée sur la lecture de texte, elle avait tendance à négliger, voire à nier l'aspect explication de l'interprétation. Or, le paradigme herméneutique de l'expérience éducative réunit l'explication à l'interprétation et à l'application. « Une image plus complète du processus herméneutique inclurait la *subtilitas intelligendi* en tant que processus d'apprentissage, la *subtilitas explicandi* en tant que pratique éducative de l'interprétation et la *subtilitas applicandi* en tant que compréhension de soi transformée par l'exercice de l'interprétation » (p. 330). « Ces trois moments de l'interprétation ne constitueraient pas ainsi trois partie différentes mais, comme le dirait Gadamer, formeraient une "fusion intérieure", une "interrelation". Il n'y a pas d'apprentissage (compréhension) sans explication et application » (p.330-331).

Dans notre projet, nous avons laissé de côté l'aspect application au sens de la praxis. Nous avons clairement indiqué que nous ne nous rendions pas jusque-là. Nous avons néanmoins fait usage de l'application dans l'exercice de la méditation. En fait, nous avons d'abord appliqué avant de comprendre et d'expliquer. Ainsi, l'élucidation du dévoilement de l'être-humain pour l'élaboration d'un savoir-être suppose que nous puissions expliquer ce que nous avons compris de notre application : ce serait donc une expérience éducative. Certes, nous avons lu le texte-objet, mais nous l'avons lu et

interprété en vue d'en acquérir une expérience éducative, nous l'avons lu et interprété à la manière d'une expérience éducative.

Cette lecture-interprétation éducative s'est accomplie en quatre étapes :

1- le passage de l'objet-texte à un texte comme objet de méditation;
2- l'application de la pratique méditative au texte en tant qu'objet de méditation;
3- l'interprétation des données méditatives à l'aide de l'analyse par théorisation ancrée;
4- l'explication ou élucidation du savoir-être par la mise en relation de la grille d'analyse contextuelle avec les étapes de l'analyse par théorisation ancrée.

4.1.1 L'objet-texte et l'interprétation

L'objectif de la première étape est d'intérioriser le plus complètement possible l'objet-texte afin de le rendre méditable. L'approche suivie s'inspire de l'herméneutique conservatrice : primauté de l'objet, fonction intuitive d'extrapolation supposant ainsi un minimum de changement quant à la transposition de l'objet-texte, ancrage dans l'objet. L'aspect critique de cette étape a été assurée par les trois lectrices. La compréhension exitentiale reste à cet égard totalement implicite.

4.1.2 La méditation comme application de l'interprétation

L'objectif de la deuxième étape est précisément de méditer le texte, d'en faire une expérience éducative. Cette étape marque l'abandon de l'objet-texte au profit de l'objet médité. L'aspect application de l'interprétation est ici mis en évidence à travers une herméneutique modérée : équilibre sujet-objet, intuition de globalité, mouvement d'un processus à l'autre à l'intérieur de l'équilibre sujet-objet. La transformation est accomplie par la dimension implicite du déroulement méditatif.

Telle est en tout cas notre hypothèse. Parce que c'est une application, l'aspect critique au sens de sincérité, de validité et de légitimité est agi et demeure non explicité. Normalement, l'aspect critique suppose une sortie du sujet par rapport à l'objet et une

évaluation du premier vers le second en fonction des trois critères mentionnés et sur la base des a priori du sujet. Ce faisant, ce serait sortir de l'application pour l'examiner.

Dans la pratique méditative, le sujet demeure dans l'application; il en est de même de l'aspect critique, ce qui exige qu'on soit sincère, valide et légitime dans l'application même du déroulement méditatif. Dans ces circonstances, ce n'est plus tant le sujet qui se juge lui-même sur la base de ses étants, mais c'est l'être-humain qui se dévoile, qui juge les étants du sujet par le simple fait qu'il les extrapole dans des intuitions secondes d'être. Le fait de proposer ainsi de nouveaux états d'être est un jugement implicite sur les limites des états d'être déjà acquis, et ce jugement, à notre avis, répond aux mêmes critères. Rappelons que ce sont des critères issus d'une théorie (explicitation) de la communication. Or, c'est précisément la communication entre le sujet et l'être-humain dont il est question ici.

Ainsi, le succès de la relation du sujet avec le processus d'intuition symbolique est à la mesure de sa sincérité. Le succès de la relation du sujet avec le processus de l'intuition idéelle sur la base de cette sincérité plus ou moins actualisée se traduit par la validité de l'intégration du sens de l'idée archétypale avec les significations éparses du déjà acquis. Le succès de la relation du sujet avec l'intuition d'être dépend de la légitimité, de l'éthique et, ultimement, de l'altruisme des motivations démontrées par le sujet sur la base de la sincérité, de la validité et en fonction de son projet de connaissance. C'est à ces conditions, croyons-nous, qu'il y a transformation d'être dans l'exercice méditatif. Le sujet est sincère quand il explore vraiment la métaphore et le symbole, il est valide quand le sens nouveau intègre sa relation avec l'objet dans un ensemble plus complet et global, il est légitime quand ses motivations sont humbles, altruistes, bref, quand elles s'exercent pour le compte et au service de l'être-humain. En bout de ligne, les résultats obtenus sont à la mesure de la capacité du sujet d'appliquer ces trois catégories de la critique.

Pour nous résumer, si l'aspect critique reste implicite dans le déroulement méditatif, s'il est agi dans la phase application de l'expérience éducative, cela a des incidences sur notre notion de transformation. En clair, cela signifie que ni le sujet, ni le cadre de référence, ni le paradigme ne sont transformés par la méditation. Toutefois, sous l'impulsion du dévoilement de l'être-humain, les modalités d'être du sujet, les

étants, sont extrapolées à travers les intuitions secondes d'être, et ce, à partir d'une situation localement et temporellement déterminée, c'est-à-dire une certaine méditation. À ce moment seulement et dans ces conditions seulement, il y a « transformation » des modalités d'être du sujet qui sont alors « critiquées » par les modalités d'être provenant du dévoilement de l'être-humain à l'occasion de l'apparition d'une intuition seconde d'être.

L'intuition seconde, comme il a été dit, n'annule pas l'intuition première : elle s'y juxtapose. La transformation repose donc sur la capacité de générer une intuition seconde provenant du dévoilement de l'être-humain à partir d'une situation localement et temporellement déterminée. La capacité de générer une intuition seconde d'être – ce qui suppose l'acceptation de l'intuition première correspondante – dans des situations autres que la méditation est une question qui relève de la praxis et elle sort du champ de notre recherche. La transformation serait donc toujours de l'ordre de l'ici et maintenant, quelque chose qui n'est jamais donné, mais qui peut être actualisé à tout moment par la volonté et la capacité du sujet. La praxis serait un art...

4.1.3 L'interprétation selon l'analyse par théorisation ancrée

Le traitement que nous faisons de l'analyse par théorisation ancrée s'inspire des travaux de Pierre Paillé (1994). C'est une analyse en six étapes – codification, catégorisation, mise en relation, intégration, modélisation et théorisation – dont nous décrirons les caractéristiques un peu plus loin. Il importe pour le moment de montrer comment l'interprétation dans notre projet s'est articulée à partir de cette analyse.

Nous l'avons dit, les résumés de l'objet-texte ont constitué un premier corpus de données, un corpus information appelé aussi savoir théorique pour notre objectif. Ce sont sur ces données de l'objet-texte que nous avons médité. Le déroulement de la méditation a été consigné, et c'est sur ce déroulement que porte l'interprétation.

Le corpus de ces données se retrouve dans le journal de recherche. Ce dernier est donc constitué de données méditatives. Comme nous en sommes à une deuxième version de notre projet, nous avions déjà procédé à une première codification et

catégorisation. L'analyse par théorisation ancrée nous a permis de développer notre interprétation bien au-delà de notre approximation initiale. Ce qui ne signifie pas qu'elle était fausse, seulement que, ne dépassant guère le stade latent, elle n'avait pas la validité et la fiabilité voulues.

Notre deuxième interprétation s'est inspirée de la première, même si les codes et les catégories ont été nommés de façon plus précise et plus rigoureuse. Cette interprétation s'est construite à partir d'un corpus déjà constitué, mais libre, néanmoins, des annotations issues de la première interprétation. Au fil de son déroulement, nous nous sommes astreint à comparer les deux versions afin de consolider cette deuxième interprétation. Cette démarche nous a permis de pousser la codification jusqu'à la moitié du corpus (Méditation n° 9), puis de procéder directement à la catégorisation de la deuxième partie, une fois accomplie la catégorisation de la première.

Cette étape de codification est insérée dans le journal méditatif, et il en est de même pour l'émergence de la catégorisation. Ainsi, le journal de recherche présenté dans le prochain chapitre en est la version originale, mais annotée de codes et catégories de la deuxième interprétation, plus fidèle, pensons-nous, à la description des données empiriques.

Dans la codification, nous avons cherché à répondre à la question suivante : Que disent ces données à propos des résultats de ce que nous avons fait dans l'acte de méditer ? Nous avons traité ces données comme des signes de la « gestuelle méditative » et nous avons décrit les conséquences de cette gestuelle. L'influence de la grille d'analyse à ce niveau est tout au plus latente, du moins dans la deuxième codification. Nous la pensons d'ailleurs absente de la première codification.

C'est à l'étape de la catégorisation que nous faisons intervenir la grille d'analyse en tant que contexte du déroulement méditatif. Du même coup, c'est le début du retournement vers l'*aletheia* de l'analyse par théorisation ancrée dont nous avons déjà fait état. C'est l'amorce de l'interprétation en tant que facilitant le dévoilement de l'être-humain à travers le traitement même de l'objet médité selon l'herméneutique modérée et, conséquemment, de l'élucidation du savoir-être. Il est à souligner que l'analyse par théorisation ancrée prête le flanc à un tel traitement, car elle autorise, nous le verrons

plus loin, l'insertion d'une approche théorique dans sa lecture du phénomène. La différence essentielle est le fait que cette insertion est suggérée à la troisième étape, celle de la mise en relation, alors que nous l'avons fait dès la deuxième étape, à la catégorisation.

La grille d'analyse repose sur les notions développées durant l'étape correspondante. Il s'agit, nous le rappelons, des notions suivantes : processus de perception, processus de réflexion, processus d'évaluation, processus d'individualisation, processus d'intuition symbolique, processus d'intuition idéelle et processus d'intuition d'être ainsi que des fonctions intuitives d'extrapolation, d'autoévidence, de coercition et de globalité.

À cette étape de la catégorisation, processus et fonctions ont été utilisées de manière différente. Nous avons, en effet, considéré les processus comme des catégories et les fonctions comme des manières d'être des intuitions. La raison est simple : au moment de la catégorisation, nous n'avions encore qu'une vague idée du fonctionnement de chacune. C'est aux étapes subséquentes de l'analyse que nous avons découvert la pertinence des fonctions intuitives pour interpréter le triple processus de l'intuition. Nous avons constaté que ces fonctions sont inhérentes aux processus de l'intuition. En est-il ainsi des autres processus ? L'analyse ne se prononce pas là-dessus. Aussi avons-nous donné aux processus le statut de catégorie.

Fait intéressant, à ces sept catégories ou processus s'est ajoutée une huitième et dernière catégorie ainsi désignée : résultats de la méditation : nouveau rapport au réel. Cette dernière catégorie, absente de la première version, a été fondamentale dans l'évaluation des résultats de la méditation et, à certains égards, elle est la plus empirique de toutes, car nous n'avions aucune conception théorique préalable à sa découverte.

Cette huitième catégorie est véritablement née de l'analyse par théorisation ancrée et de l'interprétation qui lui est associée. Cette catégorie s'est tout simplement imposée au regard (fonction coercitive de l'intuition idéelle ?), car elle s'ajoutait aux processus comme un résultat, elle était différente des processus. Ceux-ci ne pouvaient en eux-mêmes en rendre compte, sinon par leur action réciproque. Cette huitième catégorie est la clé qui a ouvert la porte à l'interprétation du phénomène méditatif vécu

comme quelque chose d'unifié, comme un « organisme ». Le propre de l'organisme n'est-il pas de se reproduire, semblable et différent tout à la fois ? Cela suppose aussi que le dévoilement de l'être-humain nécessite l'exercice coordonné des sept processus pour qu'il soit productif, il faut que s'achève en lui la fonction intuitive de globalité.

Nous nous sommes efforcé de suivre fidèlement et exactement le profil de l'analyse par théorisation ancrée, décrit dans la section suivante, encore que nous ayons procédé selon nos objectifs. Nous avons, à ce titre, fait un usage abondant des mémos pour ancrer l'interprétation au fil de l'analyse. Dès la catégorisation, comme nous l'avons mentionné, nous nous sommes situé à l'intérieur de l'approche théorique. Certes, les écrits de référence n'étaient peut-être pas scientifiques au sens courant du terme, mais ils se sont révélés très utiles et nous ont permis d'explorer le phénomène du dévoilement tout en faisant justice aux données.

L'intégration a constitué pour nous une étape capitale. Elle nous a enfin permis de cerner notre problème de façon claire et précise et de réorganiser par la suite tout le projet dans sa foulée. Cette étape a certainement été un moment fort ! Des perspectives nouvelles sont apparues. Nous avons abordé les deux étapes suivantes en nous inspirant du modèle présenté de l'analyse par théorisation ancrée quant à son objet, mais en l'adaptant quant à son objectif, celui de l'élucidation du savoir-être.

Qu'en est-il maintenant de la dimension critique de sincérité, de validité et de légitimité ? À cette étape, elle n'est plus seulement implicite comme à celle de l'exercice méditatif. Sommes-nous encore le seul juge de notre sincérité, de notre validité et de notre légitimité ? Le savoir-être élucidé est-il sincère, valide et légitime ? Ultimement, c'est l'application dans la praxis qui en sera la mesure. Mais, en tant que modèle du savoir-être, en tant que construction intellectuelle, comment juger ? Ce serait, en fait, une faiblesse de la fonction intuitive de globalité de se suffire à ce point à elle-même dans cette sorte de dialogue intérieur qu'elle peut en venir à perdre de vue les paramètres sociaux de communication et du paradigme dominant. Certes, l'invention peut être belle, mais à quoi peut-elle servir ? Nous reprendrons, dans la conclusion finale, cette question des limites de notre démarche.

4.1.4 L'interprétation explicative du dévoilement de l'être-humain

Nous l'avons dit, ce niveau d'interprétation s'insère dans l'analyse par théorisation ancrée dès l'étape de la catégorisation. Il se résume à l'insertion de la grille d'analyse contextuelle et à sa documentation, à même les étapes de cette analyse. L'interprétation repose essentiellement sur l'orientation du regard vers l'objet naturel de l'analyse, l'adéquation à l'objet, mais vers le dévoilement de l'être-humain à travers les processus cognitifs de la pratique méditative dorénavant élucidés sous forme de savoir-être. C'est l'explication du jeu de ces processus qui crée l'élucidation en tant que savoir-être. Elle est à ce point tributaire des étapes de l'analyse par théorisation ancrée qu'il faudra bien les décrire.

5. L'analyse par théorisation ancrée : les aspects essentiels

Le terme analyse par théorisation ancrée est une traduction-adaptation de Pierre Paillé (1994, 148-179) de l'expression *grounded theory* développée par Glaser et Strauss (1967) et qui renvoie à une « approche de théorisation empirique et inductive » (1994, 148). Nous suivrons les principes et les étapes décrits par Paillé, lesquels s'inspirent non seulement de l'ouvrage original de Glaser et Strauss, mais d'élaborations subséquentes publiées par ces auteurs indépendamment ou en collaboration.

L'adaptation qu'en fait Paillé est conçue de telle sorte que cette analyse est moins une méthode de recherche qualitative qu'une méthode d'analyse des données et qu'elle procède par étapes successives à travers un cheminement itératif plutôt qu'à l'aide « d'opérations multiples de codage » (p. 149). C'est essentiellement une « démarche de théorisation » au sens de « dégager le sens d'un événement », d'expliquer « divers éléments d'une situation », de « renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (p. 149).

C'est une analyse qualitative, non une analyse de contenu, laquelle se réfère à une « analyse fréquentielle du contenu d'une communication ou d'un message en vue de déterminer les conditions de production ou la nature du producteur » (p. 151). Elle équivaut plutôt à une « acte de conceptualisation » (p. 151). C'est une « méthode d'analyse de données empiriques, quel que soit, en fin de compte, le support du corpus de base » (p. 152).

Idéalement, cette méthode procède simultanément à la collecte et à l'analyse des données favorisant ainsi le questionnement et la compréhension, (p. 152); « fondamentalement, la logique de l'analyse est itérative, c'est-à-dire que la production et la vérification de la théorisation procèdent par approximations successives jusqu'à la validité et la fiabilité voulue » (p. 153). Mais elle peut aussi s'appliquer à un corpus déjà constitué (p. 152). L'important, c'est qu'elle demeure *ancrée* « solidement dans les données empirique recueillies » (p. 150).

5.1 Les six étapes de l'analyse par théorisation ancrée

> On peut isoler six grandes étapes d'une analyse par théorisation ancrée : il s'agit de la *codification*, qui consiste à étiqueter l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial, de la *catégorisation*, où les aspects les plus importants du phénomène à l'étude commencent à être nommés, de la *mise en relation*, étape où l'analyse débute véritablement, de *l'intégration*, moment central où l'essentiel du propos doit être cerné, de la *modélisation*, où l'on tente de reproduire la dynamique du phénomène analysé, et enfin de la *théorisation*, qui consiste en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de la « multidimensionnalité » et de la « multicausalité » du phénomène étudié (p. 153).

« L'évolution de l'analyse est progressive..., les étapes sont présentées dans un ordre qui reflète le processus réel de théorisation d'un corpus » (p. 153-154). La progression n'est pas linéaire, surtout lors de la codification et la catégorisation faites de nombreuses rétroactions (p. 154).

Dans la codification initiale, il s'agira « simplement de dégager, relever, nommer, résumer, thématiser, presque ligne par ligne, le propos développé à l'intérieur du corpus sur lequel porte l'analyse » (p. 154). « L'emploi de mots, d'expressions, ou de très courtes phrases remplira adéquatement cette fonction » (p. 154), qui est de « dégager le plus fidèlement possible et avec le plus de concision possible le témoignage livré... en évitant toutefois de répéter le verbatim lui-même » (p. 154).

Comme « en analyse par théorisation ancrée, ce que l'on fait, essentiellement, à chacune des étapes, c'est poser des questions au corpus, (pour) la codification, ces questions sont : *Qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ?* » (p. 154). Cette codification ne traduira jamais parfaitement le témoignage livré, mais elle ancrera l'analyse sans avoir recours à « la logique classique du codage-se-voulant-exhaustif-et-objectif, qui ne correspond nullement au caractère itératif de l'analyse par théorisation ancrée » (p. 156-157).

« La deuxième étape de l'analyse consiste à coder à nouveau le corpus, cette fois avec un outil beaucoup plus riche : la catégorie » (p. 157). Il est de mise d'exploiter d'abord la codification initiale avant de passer à la catégorie (p. 157). On regroupera ainsi des codes, notamment quant à leur nature et à leur fonction, certains étant des

« catégories virtuelles » (p. 157-158). Une fois que les catégories centrales ont été précisées et que le phénomène a commencé à prendre forme, on peut cesser de coder le corpus ligne par ligne, au point que *la codification peut être progressivement abandonnée à mi-chemin de la recherche* » (p. 158).

Il s'agit dans la catégorisation de nommer « de manière plus riche et plus englobante les phénomènes, les événements qui se dégagent des données » (p. 159). Dans un premier temps, on dresse la liste des catégories issues de la codification et, dans un deuxième temps, on relie le corpus non annoté en y inscrivant cette fois-ci les catégories. Cette activité s'inspire, par ailleurs, des questions suivantes : « *Qu'est-ce qui se passe ici ? De quoi s'agit-il ? Je suis en face de quel phénomène ?* » (p. 159).

« La catégorie doit en fait hisser l'analyse au niveau de la compréhension... d'un phénomène... (où) il s'agit bien souvent d'un processus » (p. 160). « Un vocabulaire précis est de toute première importance pour la catégorisation » (p. 160), laquelle est déjà une théorisation car elle constitue un début d'explication du phénomène étudié (p. 160). Ce début d'explication prendra, dans la pratique, la forme de mémos où le chercheur pensant sur papier raffinera son analyse (p. 163).

« La catégorisation n'annule pas la codification, elle la place en réalité dans un contexte explicatif plus large et plus significatif » (p. 164). « Quatre opérations (sont) parmi les plus profitables pour l'évolution et la fiabilité de la théorisation » (p. 164) :
« 1. définir les principales catégories; 2) en dégager les propriétés; 3) en spécifier les conditions sociales légitimant leur formulation; et 4) en identifier les diverses formes » (p. 164).

« Définir une catégorie, c'est spécifier à quoi la catégorie et le phénomène renvoient... qu'entends-tu par ? » (p. 164). « Cette définition doit : ... correspondre le plus adéquatement possible aux données empiriques » (p. 165). Dégager les propriétés, caractéristiques et attributs suppose qu'on s'interroge sur la composition du phénomène et de la catégorie (p. 165). La spécification des conditions sociales « veut avant tout déterminer... ce qui doit être présent pour que le phénomène en question ait lieu et pour que la catégorie s'applique » (p. 165). Finalement, dans l'identification des

diverses formes de la catégorie, on veut « en arriver... à suivre l'évolution de plusieurs dimensions d'un phénomène selon le contexte, l'époque, le lieu, etc. » (p. 166).

« Le chercheur vise... la saturation de la catégorie » (p. 166), c'est-à-dire le point où rien de nouveau ne peut lui être ajouté. Ce moment est affaire de jugement et repose, en dernière analyse, sur le degré de fiabilité atteint pour que le chercheur accepte de défendre son étude auprès du lecteur.

Dans la mise en relation ou troisième étape, on s'interroge sur le quoi et le comment des relations entre catégories (p. 167). On vise l'élaboration d'une schématisation pyramidale où une catégorie ou des catégories centrales chapeauteront des catégories subsidiaires (p. 167). La rédaction de mémos sera ici fondamentale (p. 168). L'exercice a pour but de raffiner et d'enrichir l'analyse (p. 169).

Trois approches de mise en relation des catégories sont possibles : l'approche empirique, l'approche spéculative et l'approche théorique (p. 170-171).

« L'approche empirique... se rapporte à la mise en relation des catégories à partir d'elles-mêmes et des phénomènes auxquels elles sont associées » (p. 170). L'approche spéculative s'appuie sur la logique des liens entre catégories : « à quelle autre catégorie cette catégorie devrait-elle logiquement être liée ? Quels sont les types de liens qui normalement unissent ces deux catégories ? Devrait-il y avoir une catégorie qui précède ou qui suive cette autre catégorie ? etc. » (p. 171).

Dans l'approche théorique, on recourt aux « écrits scientifiques sur la question. Les relations établies à l'intérieur d'un cadre théorique ou conceptuel formel peuvent être d'une grande utilité pour le repérage des relations empiriques dans son propre corpus. Si les relations sont semblables, ce sera un indice intéressant du caractère généralisable de l'analyse qui s'ébauche » (p. 171).

La mise en relation donne accès à la dimension dynamique de l'analyse du corpus, en marche vers l'explication (p. 171).

« L'intégration fait appel à des questions bien précises au regard du corpus : Quels est le problème principal ? Je suis en face de quel phénomène en général ? Mon étude porte en définitive sur quoi ? » (p. 172).

L'analyse par théorisation ancrée mène le chercheur « dans des directions qui n'étaient pas prévisibles au début de la recherche » (p. 172). On peut certes revenir aux questions d'origine, au cadre de départ, mais on devrait aussi mesurer les résultats du cheminement de l'analyse, précisément parce que, à cette étape, on est à même de cerner le problème central, l'histoire, en quelque sorte, avec ses moments forts : « L'histoire, c'est bien sûr la trame catégorielle de l'analyse empirique qu'il faut mettre en évidence autour d'un thème unificateur. En fait, plus qu'un thème, il s'agit bien souvent d'un phénomène de dimension théorique qu'il vaudra la peine de modéliser » (p. 173).

« La modélisation consiste à reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles, caractérisant un phénomène... On tentera de dégager les caractéristiques importantes du phénomène, son déroulement habituel, les moments forts de son existence, ses conséquences à divers niveaux » (p. 174). C'est le phénomène central, cerné par l'intégration, qu'on interroge (p. 174).

On s'attardera particulièrement au type de phénomène dont il s'agit, à ses propriétés, à ses antécédents, c'est-à-dire à « l'ensemble des conditions d'existence du phénomène » (p. 174), aux conséquences et répercussions du phénomène, ainsi qu'aux processus en jeu de manière à en dégager la complexité, la dynamique et les blocages, les reflux, les changements qu'il traverse dans sa nature, son rythme, sa forme, son ampleur, sa structure, etc. (p. 175-176).

La théorie s'est consolidée au fur et à mesure de l'analyse. La théorisation cherchera donc « à renforcer progressivement la théorie émergente et à affaiblir les explications qui en divergent » (p. 177). Ce travail s'accomplit à l'aide de trois stratégies :
« 1) l'échantillonnage théorique, 2) la vérification des implications théoriques, et 3) l'induction analytique » (p. 177).

Il s'agira d'abord « d'échantillonner les diverses manifestations du phénomène... (à travers le) développement et la... saturation des catégories, ...(le) raffermissement des relations établies, ...(la) mise en évidence de la complexité du phénomène, de sa structure, de ses processus, etc. » (p. 178), tout en maintenant l'enracinement dans les données (p. 178).

Il s'agira ensuite « d'indiquer le plus précisément possible quelles implications découlent logiquement de la théorie ou des explications alternatives, pour ensuite vérifier dans le corpus... si ces implications se manifestent effectivement... Une façon commode de procéder consiste à utiliser la formule "si... alors" » (p. 178-179).

Finalement, dans l'induction analytique, il s'agira de « confronter constamment l'explication d'un phénomène aux cas qui défient – les "cas négatifs" – cette explication » (p. 179).

Conclusion

Il est clair que ce n'est pas une méthodologie simple que nous empruntons : ce n'est ni purement de l'heuristique, ni entièrement de l'herméneutique, ni une utilisation courante d'une méthode de recherche qualitative. Ses faiblesses viennent du manque de « pureté » méthodologique et de l'articulation difficile des méthodes qui, en soi, ne vont pas nécessairement dans le même sens. L'élucidation de cette articulation a été fort pénible, car nous n'avions guère de modèle de référence sûr et les suggestions reçues n'étaient qu'indicatives, compte tenu de notre incompréhension de la complexité du phénomène méditatif et de l'objectif poursuivi. En fait, ce sont ceux-ci les vrais responsables, pour ainsi dire, de nos difficultés. Il nous a fallu créer la méthode pour rendre compte du phénomène, car rien de ce que nous avons trouvé sur le plan méthodologique paraissait suffire à nos fins.

Or, une création *au niveau de la pensée*, comme c'était notre intention, est toujours risquée et sa validité est toujours chancelante puisque, par nature, elle n'a pas encore été testée et éprouvée dans l'arène sociale. Elle est restée en-deçà de ce débat, par choix et par nécessité. Ce qui ne veut pas dire qu'on n'aurait pas pu faire mieux. Bien au contraire ! Nous aurions pu faire valider nos codes et catégories, par exemple, pour peu que nous ayons trouvé des lecteurs de langue française minimalement familiers avec notre approche méditative, ce qui est loin d'être évident. Cela aurait ajouté de la force aux développements qui suivent. Nous en sommes conscient. Nous aurions pu ajouter de la rigueur aux propos comme au développement logique et suivre ainsi un protocole d'écriture plus scientifique. Mais étant d'abord et avant tout philosophe, nous revendiquons à ce titre notre style déductif et notre primauté à la cohérence interne.

En dépit de ces faiblesses, nous pensons avoir respecté l'intégrité du phénomène méditatif et son élucidation sous forme de savoir-être. Nous affirmons sans réserve que nous avons été motivé dans nos choix par notre volonté de donner priorité au phénomène méditatif ainsi qu'à notre paradigme et que nous avons adapté la méthodologie correspondante. Nous nous sommes égaré à plusieurs reprises, tantôt en raison de nos propres insuffisances, tantôt à cause de suggestions méthodologiques, certes bien intentionnées, mais qui se sont avérées inappropriées quant au phénomène

étudié et qui, en conséquence, ont introduit des détours douloureux dans notre cheminement. Ceci est inévitablement le prix à payer pour relever le défi d'introduire dans le débat universitaire un paradigme (steinérien) qui jusque-là s'était développé à l'écart. Mais nous avons, nous-même, fait ce choix...

Notes du chapitre III

[1] Extraire des chapitres d'un ouvrage peut être une entreprise problématique lorsqu'on vise à rendre compte de la pensée d'un auteur; mais elle nous apparaît justifiable dans la mesure où on ne cherche qu'à prendre appui sur un texte pour explorer la méditation.

[2] Traduction de l'auteur.

[3] Traduction du chapitre méthodologique par A. Haramein, *La méthode heuristique : Une approche passionnée de la recherche en sciences humaines*, p. 2 et 16.

[4] Voir M. Beauregard (1990), *Analyse heuristique d'une expérience de didactique des mathématiques*, mémoire de maîtrise en orthopédagogie, Université de Montréal.
- L. Désilets (1983), *L'éveil à l'expérience vécue comme moteur de croissance professionnelle d'enseignantes*, mémoire de maîtrise, Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.
- F. Laroque (1996), Exploration heuristique d'un espace vital dans une pratique éducative, mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université de Montréal.
- J. Morin (1992), *Compréhension et représentation de l'autonomie dans un contexte éducatif : essai herméneutique*, thèse de doctorat en psychopédagogie, Université de Montréal.
- L. Pariat (1995), *Exploration heuristique de l'expérience des difficultés et de leur gestion à l'occasion d'un projet de création dans un contexte de formation*, mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université de Montréal.
- P. Proulx (1985), *Analyse de changement de relation éducative selon une approche heuristique*, mémoire de maîtrise, Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.
- L. Turcotte (1982), *Utilisation constructive d'un malaise chez une éducatrice débutante à travers un mode heuristique de perfectionnement*, mémoire de maîtrise, Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

[5] Traduction de l'auteur.

[6] Cité dans Moustakas, 1990, 20. Traduction de l'auteur.

[7] Traduction de l'auteur.

[8] Idem.

[9] Idem.

[10] Idem.

[11] Idem.

[12] Idem.

[13] Idem.

Chapitre IV

Journal de recherche

Codification et catégorisation des données méditatives

Première étape de l'analyse par théorisation ancrée et début de la deuxième étape

Chapitre IV - Journal de recherche

Codification et catégorisation des données méditatives

Première étape de l'analyse par théorisation ancrée et début de la deuxième étape

Introduction

Nous présentons ici le journal de recherche dans son intégrité et assorti des codes et catégories. Ces codes sont le fruit du travail relatif à la première étape de l'analyse par théorisation ancrée intitulée codification et ils servent de base à l'application des catégories (deuxième étape) qui est aussi amorcée dans ces lignes et qui sera poursuivie lors du prochain chapitre. Rappelons les paramètres de la codification.

Dans la codification initiale, il s'agira « simplement de dégager, relever, nommer, résumer, thématiser, presque ligne par ligne, le propos développé à l'intérieur du corpus sur lequel porte l'analyse » (p. 154). « L'emploi de mots, d'expressions, ou de très courtes phrases remplira adéquatement cette fonction » (p. 154), qui est de « dégager le plus fidèlement possible et avec le plus de concision possible le témoignage livré... en évitant toutefois de répéter le verbatim lui-même » (p. 154).

Comme « en analyse par théorisation ancrée, ce que l'on fait, essentiellement, à chacune des étapes, c'est poser des questions au corpus, (pour) la codification, ces questions sont : *Qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ?* » (p. 154). Cette codification ne traduira jamais parfaitement le témoignage livré, mais elle ancrera l'analyse sans avoir recours à « la logique classique du codage-se-voulant-exhaustif-et-objectif, qui ne correspond nullement au caractère itératif de l'analyse par théorisation ancrée » (p. 156-157).

« La deuxième étape de l'analyse consiste à coder à nouveau le corpus, cette fois avec un outil beaucoup plus riche : la catégorie » (p. 157). Il est de mise d'exploiter d'abord la codification initiale avant de passer à la catégorie (p. 157). On regroupera ainsi des

codes, notamment quant à leur nature et à leur fonction, certains étant des « catégories virtuelles » (p. 157-158). Une fois que les catégories centrales ont été précisées et que le phénomène a commencé à prendre forme, on peut cesser de coder le corpus ligne par ligne, au point que *la codification peut être progressivement abandonnée à mi-chemin de la recherche* » (p. 158).

Il s'agit dans la catégorisation de nommer « de manière plus riche et plus englobante les phénomènes, les événements qui se dégagent des données » (p. 159). Dans un premier temps, on dresse la liste des catégories issues de la codification et, dans un deuxième temps, on relie le corpus non annoté en y inscrivant cette fois-ci les catégories. Cette activité s'inspire, par ailleurs, des questions suivantes : « *Qu'est-ce qui se passe ici ? De quoi s'agit-il ? Je suis en face de quel phénomène ?* » (p. 159).

« La catégorie doit en fait hisser l'analyse au niveau de la compréhension... d'un phénomène... (où) il s'agit bien souvent d'un processus » (p. 160). « Un vocabulaire précis est de toute première importance pour la catégorisation » (p. 160), laquelle est déjà une théorisation car elle constitue un début d'explication du phénomène étudié (p. 160). Ce début d'explication prendra, dans la pratique, la forme de mémos où le chercheur pensant sur papier raffinera son analyse (p. 163).

Nous avons déjà mentionné que nous avons procédé à deux codifications. La première a été effectuée avant l'inclusion dans ce projet de l'analyse par théorisation ancrée c'est-à-dire, dans la version du premier dépôt. Cette codification était « intuitive », elle se voulait entièrement sous l'influence de notre cadre de référence et non encore le fruit d'une méthodologie reconnue. Nous avions néanmoins un système qui consistait à identifier les composantes essentielles d'une méditation donnée puis à nommer *ce qu'il y a ici.*

Prenons l'exemple de la méditation numéro un qui s'est déroulée en deux séances. Le résumé se lisait ainsi : figure masquée (S), vérité (I) en tant qu'impératif éthique...être entier, c'est être présent, c'est être en harmonie (IS), retour sur soi, bol (S), uni au monde extérieur, présence (P), responsabilité, bien-être, complétude (SE) (C).

Les abréviations entre parenthèses représentaient un effort pour systématiser les codes et ils étaient déjà un début de catégorisation. Le sens donné à ces abréviations était le suivant :

S : symbole, IS : idée synthétique, P : perception, SE : sentiment, R : regard, I : idée,
SEN : sensation, ST : stratégie, TH : thème, EX : expérience, ? : question.

C'est en résumant de la même façon les dix-sept méditations que nous étions parvenu à dégager ces codes et « catégories ». Lorsque nous avons procédé à la deuxième codification, celle provenant de l'analyse par théorisation ancrée, nous avons décidé de recommencer à neuf et de ne pas tenir compte, par conséquent, de la première codification. Ce faisant, nous nous sommes efforcé de rester fidèle aux questions de la codification mentionnées plus haut. Pour alléger le texte, nous avons pris la liberté d'inclure la codification à même le corpus du journal. Bien que le déroulement du propos initial n'en a pas été modifié, le journal a néanmoins été sectionné au rythme des codes.

Mais nous sommes allé plus loin que la codification. On trouvera en effet les catégories sous forme des sept processus intégrées à ce même corpus. Parce que nous avons appliqué les trois questions de cette étape de la catégorisation : *qu'est-ce qui se passe ici?, de quoi s'agit-il?, je suis en face de quel phénomène?* et puisqu'*il s'agit bien souvent d'un processus,* nous nous croyions justifié d'y inclure la théorie des processus cognitifs propre à notre grille d'analyse contextuelle.

C'est dès cette étape que nous avons amorcé le retournement de l'objectif naturel de l'analyse par théorisation ancrée c'est-à-dire, que nous n'avons pas fait émerger les catégories des codes mais nous avons au contraire interprété les codes en fonction des catégories de notre grille d'analyse contextuelle afin de procéder au dévoilement de le l'être-humain au lieu de l'adéquation à l'objet-texte. Si la catégorie indique *souvent un processus*, nous pouvons dire que nous avons à tout le moins respecté la lettre du protocole quoique dans un autre esprit.

Une note aux lecteurs : l'annotation soulignée en petits caractères se réfère aux sous-codes, celle en caractères gras, aux codes et celle soulignée en gros caractères, aux catégories. De plus, nous indiquons en début de méditation le titre du chapitre correspondant, les résumés se retrouvant en annexe.

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre 1

(mardi le 22 avril 1997)

Catégories et **Codes**

Chapitre I - Les activités, le calcul, la lecture et l'écriture.

Perception

Préparation

1- par résumé

Les derniers jours ont préparé cette méditation : après lecture du chapitre et après avoir souligné les passages significatifs, j'en ai fait un résumé écrit. Chaque paragraphe du résumé a ensuite été réduit à une phrase, 19 paragraphes devenant ainsi 19 phrases.

2- par mémorisation

Ces phrases ont ensuite été mémorisées de manière à ce que je puisse recréer les énoncés d'abord dans l'ordre de leur énonciation puis en fonction de leurs thématiques et de leur sens.

Je fais une première mémorisation la veille en soirée puis je la reprends le lendemain en matinée. Cela est déjà beaucoup plus facile de ramener les énoncés à la conscience.

Réflexion

3- par questionnement du sens de énoncés

Ces énoncés affirmatifs, je suis capable bien sûr de leur donner un sens mais je m'efforce de les changer en questions en toile de fond la question : qu'est-ce qu'ils veulent dire?

Synthèse des énoncés

Je remarque qu'il suffit d'évoquer une idée d'un énoncé donné pour que l'énoncé complet se présente à la conscience. Cette sorte de réverbération est un pas vers l'action de penser sans langage les énoncés.

Je m'efforce par conséquent de poursuivre dans cette voie et de les penser ensemble sans langage sans me laisser entraîner par l'un ou l'autre des énoncés particuliers.

Individualisation

Réceptif au nouveau

Tout en maintenant cet état de concentration j'essaie du même coup à devenir réceptif à ce qui pourrait apparaître de nouveau dans la conscience en relation avec ce chapitre.

Intuition symbolique

Image symbolique donnée intuitivement

Après quelques minutes de cet effort, un symbole m'apparaît, celui d'une figure portant un masque qui lui recouvre les yeux.

Intuition idéelle

Idée synthétique (vérité)

Accompagnant ce symbole émerge l'idée de vérité. Cette idée n'est pas porteuse d'une définition et ne réfère à aucune représentation conceptuelle particulière

Intuition d'être

Perception de distance avec l'impératif éthique

mais elle contient une sorte d'exigence, d'impératif éthique. C'est de cette manière qu'elle est reçue et ressentie. Je me fonds pour un temps dans cette exigence ce qui me trouble car j'en viens à mesurer ma distance de cette exigence.

Évaluation

Conclusion et vérification conceptuelle

Je résous de mettre fin à l'expérience sur cette note - elle a duré approximativement une heure - avec l'intention de la reprendre sur cette base plus tard. Je m'attarde néanmoins quelque peu à réinvestir cette idée de vérité dans les énoncés du premier chapitre pour voir ce qu'elle pourrait expliquer et si elle peut fournir une clé pour l'interprétation.

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre 1 (suite)

(mercredi le 23 avril 1997)

Perception

Préparation

Reprise des 19 phrases du Chapitre 1. Je les recrée une fois de plus dans ma conscience dans l'ordre, du moins à peu de chose près.

Obstacles à la concentration

Plusieurs fois je suis interrompu par des pensées parasites venant de la mémoire mais je suis néanmoins capable de reprendre le fil. On dirait que je le fais un peu plus lentement qu'hier et que j'accompagne les énoncés de plus de sens.

Évaluation

Thème du chapitre et de la méditation

Très tôt après cette étape, je réalise que je peux résumer ce chapitre à cette formule qui s'annonce spontanément comme une sorte d'impératif : *Être entier, c'est être présent, c'est être en harmonie*. Au lieu de revenir sérieusement sur la découverte de la veille, je crois préférable d'approfondir cette formule dans le contexte des 19 phrases.

Individualisation

Attention portée sur l'attitude réceptive

Je parviens à maintenir l'attention sur ce thème tout en maintenant une attitude réceptive. Je ne vais guère très loin toutefois et je décide donc de porter mon attention sur ma propre attitude réceptive. Je réalise alors que j'imagine celle-ci comme une sorte de bol prêt à recueillir quelque chose et que, ce faisant, je perçois une tension dans l'action réceptive.

Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

Sens plus aiguisé de soi

Petit à petit, le silence intérieur s'épaissit et un sens plus aigu de mon existence m'est donné et ce, d'une façon très éveillée.

Sens de l'ouie plus éveillé

Le sens de l'ouïe devient curieusement plus perceptif : mon attention est capable de suivre plus de variations sonores et je me sens lié à ce que j'entends.

Sens de la vue plus vigilant

Je décide alors de vérifier s'il y a changement dans ma perception visuelle car jusqu'ici j'avais les yeux fermés. Les objets de mon environnement se dressent devant moi de façon plus concrète que de coutume.

Le monde a autant d'existence que moi

Leur existence me frappe comme si je ne les avais perçus jusqu'ici que de manière abstraite. Ils ont autant d'existence que je peux en avoir et je ne me lasse pas de les regarder avec attention jusque dans les détails. Il en est de même pour l'atmosphère de la pièce et pour la luminosité qui y règne.

Je me sens uni au monde

En toute quiétude quoique bien éveillé et libre de me mouvoir comme je veux dans l'expérience au gré de ce que la perception me suggère, je me sens uni au monde extérieur. En fait ce dernier ne m'apparaît plus comme extérieur mais je réalise que je fais partie de lui comme il fait partie de moi. Un sentiment de bien-être tranquille accompagne toute l'expérience où tout se passe sans être forcé.

Présence et responsabilité pour le Monde

Tout est présence et je ressens, comme une sorte d'écho encore faible, poindre un sentiment de responsabilité pour ce qui m'entoure.

Perte du sens du corps physique

J'ai perdu la sensation du corps physique durant l'expérience. Tout ce qui restait c'était la perception de symétrie où les côtés gauche et droit du corps étaient ressentis simultanément.

Évaluation

Conclusion

S'il y avait hier une impression d'incomplétude après l'expérience, ce n'est pas le cas aujourd'hui. J'ai le net sentiment d'avoir atteint mon objectif en joignant à la pensée, l'expérience et je me sens prêt pour amorcer le travail du Chapitre II.

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre II

(lundi le 5 mai 1997)

Chapitre II - Du langage. Du lien qui unit l'homme au Cosmos.

Perception

Mémorisation

Après l'étape de mémorisation des 17 énoncés synthétiques du chapitre,

Individualisation

Malaise à propos du thème

je restais accroché à l'idée de la place du sentiment comme facteur à la fois d'outil pédagogique et de lien avec le Cosmos. Je suis resté une partie de la journée avec cette idée et le caractère énigmatique du chapitre se renforçait. Il y avait une sorte de malaise qui accompagnait cette expérience, quelque chose qui me troublait sans pourtant que je puisse l'identifier clairement.

Perception

Obstacles à la concentration

J'ai donc repris en soirée le thème du chapitre en m'efforçant de penser simultanément les énoncés synthétiques malgré la présence de distractions mentales.

Intuition symbolique

Image symbolique donnée intuitivement (oeuf)

Une fois la concentration établie toutefois et tout en gardant en tête la question de qu'est-ce que Steiner veut dire dans ce chapitre, j'ai laissé l'imagination donner forme au thème. L'image qui a surgi est celle d'un oeuf, grisâtre avec des points noirs, assez gros, reposant dans un nid d'oiseau lui-même placé sur le rebord d'une fenêtre, le tout durant un magnifique coucher de soleil orange, soleil qui répand sa chaleur sur l'oeuf, comme s'il le couvait.

La perspective du regard faisait que la scène était observée du dedans, comme si j'étais dans une maison. Un bien-être tranquille accompagnait l'expérience.

Intuition idéelle

Sens de l'image symbolique (gestation)

À la question du sens de cette imagination, le mot GESTATION fit irruption.

Évaluation

Refus de vérification

Repenser le chapitre à partir de ce point de vue m'apparaissait une entreprise trop énorme pour le moment et après avoir musé quelque temps sur ce concept,

Réinvestissement du sens dans l'expérience de l'image symbolique

je résolus de reprendre l'expérience sur cette nouvelle base, non tout-de-même sans être retourné à l'imagination pour m'introduire cette fois dans l'oeuf où, curieusement, j'avais la perception du corps physique entier baignant dans une atmosphère meublée mais indifférenciée. Je réalisais aussi la solidité de la coquille et m'étonnais à l'idée du temps.

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre II (suite)

(mardi le 6 mai 1997)

Réflexion

Retour théorique comparatif entre les deux méditations

Si la méditation du premier chapitre était préoccupée par l'être, par l'exister, celle du deuxième chapitre se penche plus vers le temps, le devenir et, en particulier, vers le processus de gestation. La première m'apparaissait plus comme une certitude et comme quelque chose que je partage avec l'environnement, au même degré pour ainsi dire. Cette deuxième méditation toutefois me remplit de questions et son caractère énigmatique ne me quitte pas.

Réflexion sur le sens de l'idée de gestation

Cela tourne bien sûr autour de l'idée de gestation dans le contexte du chapitre. La gestation n'est-elle pas ce qui existe entre le moment de l'acte de reproduction et celui de la naissance? N'est-ce pas un temps où la substance est transformée non pas tant sous l'action humaine mais sous l'influence de forces naturelles voires cosmiques? Le lieu temporel du sentiment, le processus auquel il appartient est-il de l'ordre de la gestation?

La gestation n'est-elle pas cette musicalité qui devient plus qu'elle-même et à laquelle viendra se mêler l'influence pictorale et sculpturale? Se laisser guider par le sentiment dans l'acte pédagogique, signifie-t-il se laisser guider non pas seulement par ce qui nous attire et nous repousse - les voyelles - mais aussi par ce qui cherche à reproduire les objets extérieurs - les consonnes - , plus, par l'interaction rythmique des deux? Mais un autre être humain, de quel objet extérieur est-il la reproduction? Ne représente-t-il pas au contraire une consonne qui reproduit un objet qui nous échappe et qui constitue justement cette énigme qui stimule l'effort de compréhension?

Lien avec l'acte formateur

L'acte pédagogique formateur doit-il s'opérer dans l'état de gestation, propre au vécu du sentiment, et dans l'indifférenciation de cet état. Amour et

compréhension ne sont-ils pas l'équivalent éminemment humain du processus universel de gestation? Quelle est ma responsabilité de formateur dans le processus de gestation et tout d'abord, qu'est-ce qui est en gestation chez les étudiants-formateurs? Quel est le rapport entre gestation et gestion? N'y aurait-il pas lieu de parler de gestation pédagogique au lieu de gestion pédagogique? La gestion est-elle autre chose qu'une gestation sans amour ni compréhension?

Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

Perception du monde externe comme en devenir

Au détour de ce tourbillon de questions et lorsque je retourne à la perception du monde extérieur, celui-ci ne m'apparaît pas, comme la dernière fois, dans l'immédiateté du, cela est, mais comme entouré du mouvement temporel, dans une sorte d'épisode biographique, relatif à un âge et par conséquent, en devenir.

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre III

(mardi le 13 mai 1997)

Chapitre III - Arts plastiques et peinture. Musique et poésie.

Perception

Préparation par mémorisation faite la veille

J'ai procédé à la mémorisation des énoncés principaux la veille.

En guise de mise en train, j'ai terminé le lendemain, donc aujourd'hui, le résumé du chapitre suivant, le chapitre IV, puis je me suis attardé à la méditation proprement dite. Le rappel des énoncés principaux se faisait sans grande difficulté et avec un minimum d'énonciation langagière. Celle-ci est nécessaire à l'étape de mémorisation,

Réflexion

Et par évocation des idées sans mots

mais je note qu'il suffit ensuite d'énoncer la rubrique pour que le sens se présente immédiatement la conscience, sans les mots. Ce sont des idées sans mots, une compréhension sans énonciation.

Obstacles à la concentration

Il y avait trop de perturbations provenant de mes responsabilités quotidiennes pour que je puisse me libérer suffisamment et aller plus loin dans l'exploration du thème. Cette mémorisation a d'abord été initiée en après-midi puis elle a été reprise en soirée juste avant le coucher.

Individualisation

Ressentir les mouvements des idées perçues comme « vivantes »

Très tôt une fois amorcée cette nouvelle étape, je me rendis compte que le sens des idées provoquait des mouvements dans ma volonté. En d'autres termes, je bougeais les idées sans effort volontaire. J'amenais certes l'idée à la conscience mais celle-ci provoquait ensuite un mouvement que je

ressentais, mouvement ni agréable ni désagréable, une sorte de direction. Je réalisai alors que je pouvais imaginer de cette manière chacun des énoncés et qu'ils se prêtaient tous à l'imagerie, à une imagerie spatiale. Je pouvais en effet tous les concevoir en imagination dans l'espace et me les représenter devant la conscience, non pas abstraitement mais en les ressentant, en les vivant.

Intuition symbolique

Image symbolique donnée intuitivement (jardinier)

Peu à peu une image en vint à s'imposer et c'était celle du jardinier. Je réalisais avec force et vivacité que l'éducateur est un *jardinier* qui travaille avec les forces des deux courants artistiques.

Évaluation

Vérification à la lumière des énoncés

Je soumis alors cette image du jardinier à la lumière de chacun des énoncés et elle s'en trouvait confirmée avec toutes sortes de nuances qu'apportait justement la diversité des énoncés.

Réflexion

Sens pédagogique du jardinier

Quel est donc le jardin de ce jardinier ai-je alors demandé : c'est celui de l'Humanité. Éduquer c'est cultiver l'Humanité, cultiver ce qu'il y a de spécifiquement humain et l'interventionnisme artistique n'est rien d'autre que la méthode qui est liée à cet objectif.

Conscience morale de responsabilité

Certes je réalisais que cette idée n'est pas nouvelle en soi, mais l'angle où elle m'apparaissait aujourd'hui l'était tout à fait d'autant plus que cette idée était accompagnée d'un fort sentiment de responsabilité. Ce que je voyais poindre dans les méditations précédentes, a pris ici son essor, un relief inégalé, une conviction même.

Intuition d'être

Idée d'humanité, passé et futur

Je revins alors à l'idée d'Humanité et décidai de « m'asseoir » sur cette position, de faire silence en elle afin d'y plonger davantage.

Curieusement je me mis a l'explorer en fonction de son passé, et je n'allai nulle part comme si elle n'avait aucune racine accessible à mon expérience. Je réalisai que cela devait être faux mais je ne pouvais néanmoins m'en approcher expérimentalement. Je la regardai par conséquent dans son futur et elle se déploya tout naturellement.

Idée de fraternité, inéluctable

Je percevais clairement qu'un jour les êtres humains agiront à partir d'eux-mêmes et qu'inévitablement sera ainsi institué le règne de la fraternité. Ce jour est lointain mais il m'apparaissait aussi inévitable que le levée du soleil demain matin. Je voyais qu'il était insupportable pour l'être humain conscient de l'être et capable d'affirmer son humanité contre toutes les forces qui cherchent à la détruire, de ne pas être, ipso facto, le frère et la soeur de ses semblables. La fraternité m'apparaissait alors dans son inéluctabilité et dans son lien intrinsèque avec la notion d'Humanité.

Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

Fruits intérieurs de la méditation

Je suis sorti de cette méditation, bouleversé mais heureux, rafraîchi dans mon esprit et raffermi dans ma volonté d'éducateur.

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre IV

(mercredi le 21 mai 1997)

Chapitre IV - La première heure de classe. Habilité manuelle : dessin et peinture. L'enseignement des langues et la grammaire.

Perception

Préparation par mémorisation faite la veille

Comme pour le chapitre précédent, j'ai procédé à la mémorisation la veille en soirée.

Concentration facilitée

Je note que c'est toujours un effort que cette étape de mémorisation ; je fais l'expérience d'obstacles, de résistances que je dois à chaque fois surmonter et écarter momentanément. Lors du rappel le lendemain, il n'en reste qu'une sorte d'écho, sans grand pouvoir sur la concentration.

Réflexion

Réflexion sur le sens des énoncés

Une fois ceci établi, il est particulièrement instructif de jouer avec le sens des énoncés pour un temps.

Individualisation

Résistance au donné intuitif de l'imagination

Pour des raisons que j'ignore, je tends à réfréner les élans de l'imagination qui cherchent à donner forme aux énoncés. Autant me suis-je abandonné à ces élans lors de la méditation du chapitre III, autant je m'évertue cette fois-ci à retenir l'imagerie et à rester dans les significations.

Intuition idéelle

Énoncé synthétique

Peu à peu, celles-ci se cristallisent dans l'énoncé suivant : *je vis dans le verbe vivant.*

Évaluation

Réinvestissement de l'énoncé synthétique

Cet énoncé, je le réinvestis dans les énoncés initiaux, pour les éclairer en quelque sorte et pour vérifier s'il enrichit ou non leur sens. J'en viens à mieux saisir la méthode que Steiner propose pour que ce verbe vivant pénètre dans la salle de classe et devienne, au tout début de la scolarité et de la façon la plus pragmatique qui soit, la base et le fondement de l'enseignement à venir.

Intuition symbolique

Une sensation provoque une image (sphère)

Alors que je contemple ces idées, une sensation commence à s'imposer à ma conscience et me force à lui donner, en imagination, une forme. Il semble que cette sensation soit venue à bout de ma résistance qui ne m'apparaît plus d'ailleurs pertinente. Cette forme, toute simple, me place au centre d'une sphère. Je ressens très nettement tant ma place centrale que celle de la sphère qui m'entoure de toutes parts.

Évaluation

Image en tant qu'obstacle

Aussitôt cela réalisé, je me rends compte que cette image peut être un obstacle à la poursuite de l'exploration.

Individualisation

La question du qui

Cette découverte est initiée par une question : je vis dans le point central mais *qui* vit dans la sphère? L'image disparaît spontanément alors que j'interroge la sphère ne me rendant pas compte que je ne fais que reproduire la sphère dans mon regard. Ce n'est qu'en me demandant qui peut poser cette question, que je peux poursuivre le processus.

Intuition d'être

Le qui rapproche du sacré

Je me rapproche alors de l'acte du qui ; qui en effet peut poser la question du qui. Je reste en silence pour un temps avec l'idée du qui et peu à peu je saisis combien unique est cette question. Comme elle est différente du quoi, du comment, du pourquoi, du combien! Comme elle les précède aussi! Qui vit donc dans le verbe vivant? Plus j'explore le qui, plus un sentiment particulier prend du contour : le sacré. Au point que je ne peux plus penser plus avant sans ressentir l'aura du sacré qui pénètre l'identité de l'être, de ce qui est.

Résultats de la méditation: nouveau rapport au réel

Fruits intérieurs de la méditation (conscience morale)

Je ne veux trop m'épancher dans ce sentiment afin qu'il ne me détourne pas de mon objectif, mais je note que sa présence raffermit ma volonté d'action et m'incite à revoir mon comportement face à autrui. C'est sur cette note que je mets fin à l'expérience.

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre V

(vendredi le 6 juin 1997)

Chapitre V - Écriture et lecture. Orthographe.

Perception

Préparation par mémorisation faite la veille

Après avoir accompli les étapes d'usage et avoir mémorisé, la veille, les énoncés principaux du chapitre, je m'évertue à les rappeler à la conscience.

Évaluation

Thème principal

Ces énoncés s'organisent rapidement autour de l'idée de l'enseignement vivant de l'orthographe. L'idée maîtresse ici m'apparaît comme étant *l'aspect vivant de l'écriture et de la lecture* ainsi que des conditions minimales nécessaires qui doivent l'accompagner tant sur le plan de la démarche didactique que sur celui de la stratégie psychopédagogique avec, ici et là, des avertissements sur des distorsions possibles par rapport à cette visée.

Réflexion

Réflexion sur rapport entre vie, enseignement et orthographe

Je décide donc de m'attarder à cette idée d'enseignement vivant de l'orthographe, du rapport entre vie, enseignement et orthographe. Très vite j'y associe des concepts déjà connus

Individualisation

Pour entrer dans le sujet : recours à l'imagination

mais, ce faisant, je garde l'impression que je ne perce pas le « mystère » et le « secret » , que je n'entre pas dans le sujet. Je délaisse par conséquent cette stratégie et invite l'imagination à se saisir du sujet.

Intuition symbolique

Image symbolique donnée intuitivement (bilboquet)

Je n'ai guère à attendre car une image se dresse tout de suite dans ma conscience, celle d'un bilboquet ...Tant le support que la balle ou boule sont faits du même bois, ni trop foncé ni trop pâle. Le bois est bien lisse et le grain est égal, uniforme. Le support de la boule, s'il est semblable à un tee de golf, s'étend profondément vers le bas au point où je ne peux le suivre, un peu comme s'il n'y avait pas de limites à son extension dans la profondeur. La boule repose sur le support, toutefois sans la corde qui l'y relierait.

Évaluation

Séparation des perceptions visuelle et auditive

Mes efforts pour voir cette boule quitter le support s'avèrent nuls encore que j'entends le son sec de la boule qui, projetée dans les airs, revient, à tout coup, sur son socle. Autrement dit, je ne peux voir le mouvement ou jeu du bilboquet mais je peux l'entendre alors même que, visuellement, il est immobile. Je suis particulièrement saisi par le caractère énigmatique de cette image immobile visuellement mais mobile sur le plan sonore.

Réflexion

Réflexion sur le sens de l'image symbolique et son rapport à la pédagogie

Quel est donc le rapport de sens entre cette image et la dimension vivante de l'enseignement de l'écriture et de la lecture? Il y a dans un premier temps le rapport entre jeu et vie. Le jeu est-il analogue à la vie? Dans le jeu il y a activité conformément à des règles. Dans le cas du bilboquet, ces règles sont très simples et relèvent de la structure du jeu, c'est-à-dire la mécanique même de l'objet. C'est un jeu individuel qui repose sur la lecture du moment mort dans le mouvement périphérique de la boule, qui tombe alors, si cela est fait avec dextérité, sur le support. La réussite du jeu provient de la saisie dans le temps où le cercle devient rayon. On peut aussi imaginer la stratégie opposée ou le support vient rencontrer la boule juste au moment où elle est prête à tomber, en s'élevant vers elle en quelque sorte.

Le centre et la périphérie

Quoiqu'il en soit c'est le rapport entre le cercle et le centre dont il est question, entre la périphérie et le centre et, analogiquement, entre le monde et soi-

même. Si on suit la logique de l'image toutefois, le centre et la périphérie ne se quittent pas dans l'espace visible, mais dans celui invisible du son. Le son vient confirmer la stabilité du bilboquet, point de départ et d'arrivée du jeu mais me laisse dans l'inconnu quant à la façon qu'a le départ de devenir arrivée.

Individualisation

La théorisation crée un malaise intérieur

Une sorte de malaise m'envahit au fur et à mesure que j'écris ces lignes. Je me rends compte que je cherche à théoriser pour combler le vide de sens créer par l'aspect énigmatique de cette image.

Retrait de la théorisation

Je décide donc de retraiter et de rester avec le caractère énigmatique sans provoquer d'explications artificielles. On verra si cela pourra s'éclairer plus tard.

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre VI

(jeudi le 12 juin 1997)

Chapitre VI - Le rythme de la vie. La répétition rythmique en éducation.

Perception

Préparation par mémorisation faite la veille

Comme j'en ai pris l'habitude, j'ai procédé à la mémorisation des énoncés principaux la veille au soir afin de favoriser leur intégration et comme anticipé je peux facilement les ramener à la conscience ce matin.

Évaluation

Thème principal : éducation externe et interne, relation affectueuse, rythme

Il m'apparaît clairement que le chapitre repose sur la polarité entre une éducation basée sur des procédés extérieurs et une éducation qui suit un cheminement plus intérieur. L'ensemble des propos peut aisément être ramené à cette polarité. Une des clés essentielles de la didactique intérieure est la relation affectueuse entre l'élève et le maître et la graduelle connaissance de celui-ci pour ce qu'est la vie et ses rythmes. Je soutiens donc l'ensemble des idées du chapitre autour de ce noyau.

Réflexion

L'idée d'amour dans ma pratique de formation

Dans cette phase contemplative, je repasse en revue la nature émotive de ma relation avec mes étudiants-maîtres et j'en viens à conclure que c'est de l'amour dont il est question ici. La relation pédagogique n'est-elle pas au fond un type particulier de relation amoureuse et pour en revenir au chapitre, ce type particulier ne viendrait-il pas du fait qu'on peut placer cette relation sur la relative objectivité du sentiment de la vie, de la mesure, de la mélodie, du rythme, de la croissance? Les éléments plus subjectifs de la relation amoureuse personnalisée seraient ainsi tempérés par un regard plus détaché

sur la manière dont un être croît et éventuellement l'intervention mesurée, rythmée, mélodique, harmonique pourrait être découverte.

Individualisation

Sensation d'oppression

Je décide qu'il vaut la peine de s'attarder à cette idée et d'entrer avec elle dans le silence, dans la deuxième phase où elle est pensée sans mots, juste avec le sens. Petit à petit je ne peux même plus évoquer le sens car une sensation m'oppresse légèrement au niveau de la poitrine. Je me sens haletant, cherchant mon souffle. C'est comme si je devais respirer plus rapidement et que j'y arrivais mal.

Oppression se change en légèreté sous l'effet de l'attention

Je me sens étrangement lourd bien que pour peu que je m'abandonne à ce respir plus rapide, j'entre dans une sorte de légèreté d'être. Plus je porte mon attention sur celle-ci, plus l'oppression au niveau de la poitrine diminue et perd de l'importance.

Intuition d'être

Halo d'amour lumineux

L'endroit en avant de la poitrine devient sensible, concret, perceptible, lumineux, attendrissant. Graduellement il s'étend tout autour de la poitrine comme une sorte de cercle, de halo. J'ai la nette sensation qu'il me supporte, qu'il m'élève hors de moi-même. Je découvre dans ce cercle harmonique, lumineux une très fine sensation d'amour, comme de fines gouttelettes répandues à même la substance, fines mais solides, tangibles, douces, joyeuses.

Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

Fruits de la méditation : Regard critique et moral sur ma sensibilité en formation

Cette expérience m'ouvre les yeux sur ma lourdeur émotive dans ma relation pédagogique et sur le fait qu'au niveau de la sensibilité, il y a quelque chose de vide, de plat, de mort. Cette attitude me devient insupportable...C'est ainsi que l'expérience se termine!

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre VII

(mercredi le 18 juin 1997)

Chapitre VII - L'enseignement au cours de la 9e année. Éléments de zoologie.

Perception

Préparation par mémorisation faite la veille

Comme j'en ai pris l'habitude, j'ai procédé à la mémorisation des énoncés principaux la veille. Leur rappel est un fois de plus relativement facile bien que la complexité du chapitre m'attire dans trois directions différentes simultanément.

Évaluation

Trois thèmes : l'être humain, sa place dans la nature, le juste moment pédagogique

Il y a d'abord tout ce qui tourne autour de la nature de l'être humain, la qualité propre de son existence ; ensuite, il y a les références à sa place dans la nature, là où il se fond en elle et là où il s'en distingue ; il y a enfin, en ce qui concerne plus particulièrement l'aspect pédagogique, son placement dans le temps c'est-à-dire le moment approprié pour que l'enseignement proposé ait lieu. Être, espace et temps sont placés ici dans une sorte d'équation et demandent d'être médités ensemble.

Réflexion

Rapport émotif aux idées

Ce faisant je m'efforce d'être sensible à la dimension émotive des idées associées à chaque rôle. Graduellement le pôle de la place de l'être humain dans la nature prend préséance et je découvre qu'il y a dans ces idées une expansion du sentiment d'être accompagné de reconnaissance, de gratitude.

Individualisation

Expansion libératrice du sentiment par conscientisation du lien avec les animaux

S'adonner à l'imagination des analogies de notre tête avec les animaux inférieurs et de notre tronc avec les animaux supérieurs n'est ni macabre ni bizarre. Elle a au contraire quelque chose de libérateur, d'exaltant un peu comme si j'étais moins prisonnier de moi-même, j'étais moins seulement moi-même. Ce lien de parenté avec les animaux et le sentiment d'appartenance avec leur réalité deviennent plus concrets, plus réels beaucoup moins abstraits. Cette découverte est une agréable surprise, la surprise d'une union avec un pan de la réalité sans doute trop inconscient jusqu'ici.

Intuition idéelle

Constatation : je suis libre dans la mesure de mon lien conscient avec la nature

Plus j'explorais et m'abandonnais à cette complexe texture de sentiments, plus je glissais sans m'en rendre compte vers le rôle de l'être et du questionnement à propos de la nature de l'être humain. Cela prit la forme de cette constatation : plus je suis ce qui m'unit à la nature animale de façon aveugle, moins je suis libre alors qu'au contraire plus je deviens conscient de mon lien avec cette nature, plus je m'en distingue et plus je suis libre.

Intuition d'être

Constatation : je suis libre

Cette constatation m'apparût durant l'expérience sous cette forme toute brève de cette soudaine réalisation : je suis libre. Je n'ai pas conclu après une longue interrogation que j'étais libre, je constatais que je l'étais comme on constate la présence d'un objet quelconque devant nos yeux. C'était affirmatif, sans la présence aucune de doute, d'hésitation, de réserve, dans une expression la plus simple du monde. Le choc de cette constatation ne venant pas tant d'elle-même que du contexte de son apparition à savoir dans la contemplation du lien conscientisé avec la nature animale.

Intuition idéelle

Constatation : je suis libre dans la mesure ou je me lie consciemment à ce qui m'oppose

En d'autres termes ce n'est pas en me distinguant par l'opposition que je serais libre mais en m'unissant consciemment à elle. Les conséquences de cette affirmation me donnent le vertige...

Intuition symbolique

Image symbolique donnée intuitivement (spirale)

Je décide de n'en pas rester là et de poursuivre l'expérience autant que faire se peut mais cette fois à partir de cette constatation de liberté. Je change alors de stratégie et essaie de voir si l'imagination ne peut pas m'être d'un certain secours. À l'idée de liberté, elle répond par une spirale qui s'étend en cercles de plus en plus petits vers le bas et de plus en plus grands vers le haut. Mon attention descend lorsque je la porte vers le bas et monte dès que je la porte vers le haut. Qui plus est je peux arrêter le mouvement aussitôt que je sors de la spirale. Je m'évertue ensuite à sortir des idées qui m'apparaissent, même celle de liberté. La constatation réalisée plus tôt se résume alors à ce simple processus d'entrer et de sortir des contenus de conscience que ceux-ci « montent » ou « descendent ».

Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

Constatation : ma liberté est liée à l'assentiment, l'attention, l'identification

Je réalise que ma liberté a comme assise mon pouvoir de donner ou de refuser mon assentiment, de porter ou d'écarter mon attention, de m'identifier ou de me désidentifier. À la lumière de la phase précédente de la méditation sur les liens avec la nature animale, peut-être puis-je conclure qu'en portant pleinement attention sur ce qui nous unit, on se libère sans se détacher...

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre VIII

(vendredi le 20 juin 1997)

Chapitre VIII - De l'enseignement après la 12e année : Histoire physique.

Perception

Préparation par mémorisation faite la veille

Comme à l'accoutumé, la mémorisation s'est faite la veille.

Évaluation

Deux groupes de thèmes : lien avec nature et histoire, émerveillement

En passant en revue les différents énoncés, je note qu'il y a un groupe d'énoncés qui tournent autour de l'idée de pertinence temporelle et de l'idée de se situer parmi des forces et impulsions à la fois historiques et naturelles de même que ni trop loin ni trop près du réel concret. Un autre groupe d'énoncés est concerné par l'attitude de l'enseignant et par sa relation avec « l'enfant » intérieur, en particulier avec la qualité d'émerveillement qui est plus facilement communiquée d'ailleurs lorsque la relation maître-élèves est « appropriée ».

Réflexion

Réflexion sur le sens de ces thèmes

La contemplation de ces idées a duré un bon moment car leur enchevêtrement est complexe. Je suis à la fois motivé par appréhender ce que l'auteur veut dire et par le désir de découvrir quelque chose de nouveau.

Individualisation

Pour faire l'expérience du thème

Je semble tourner en rond pendant un certain temps, ne sachant trop comment pénétrer expérientiellement dans le thème balisé par ces idées.

Je suis intrigué par le lien de parenté, l'analogie entre les impulsions historiques et les forces actives dans l'organisme ainsi que sur le moment approprié pour en commencer l'exposé.

Individualisation

Deux sentiments : le tragique et la reconnaissance

Très vite je suis déchiré entre deux sentiments : le tragique et la reconnaissance. Je ne peux m'abandonner complètement ni à l'un ni à l'autre. Je suis comme devant quelque chose de grave, d'immensément sérieux mais de fascinant tout à la fois.

Intuition symbolique

Imagination du passé

Je laisse mon imagination se saisir du contexte culturel qui est le mien à savoir la culture acadienne de la Nouvelle-Écosse.

Réflexion

Réflexion sur mon contexte social en fonction du rapport histoire-nature

D'un côté on peut porter son regard vers le drame individuel et social et d'un autre on peut établir une relation avec la physiologie du rejet, de l'excrétion pour ce qui est de la déportation et de la lente digestion pour ce qui est de l'assimilation. D'un côté, on personnalise, de l'autre, on dépersonnalise dans des processus vitaux, d'un côté l'histoire, de l'autre, la physique, la physiologie, mis côte à côte dans le curriculum et dont l'intégration est vérifiée dans la compréhension séparée de l'une et l'autre des disciplines, dans l'éventualité, bien sûr, où cela est fait au bon moment du développement.

Juste moment pédagogique et émerveillement

Encore que le bon moment n'est pas suffisant, et il faut encore que l'enseignant s'y prenne de telle manière qu'il appelle ce qui est jeune en lui et qu'il soit animé par l'émerveillement, l'esprit de découverte.

L'éveil à soi dans la distinction nature-histoire

C'est à cette condition semble-t-il que l'élève s'éveille, c'est-à-dire réalise sa propre existence dans le courant des puissantes forces extérieures. Il est sans doute facile de ressentir le puissant déterminisme qu'exercent ces forces sur la personne. On n'a qu'à penser à l'adolescence pour s'en convaincre. En s'identifiant à ce qui est jeune en lui, l'enseignant n'encourage-t-il pas, par une sorte d'émulation, le seul lien conscient et personnalisé possible de l'adolescent avec les forces extérieures qui le façonnent? La question vaut la peine d'être posée! Serait-ce du même coup ramener au présent ce qui est de l'ordre du passé, lier jeunesse et vieillesse, créer un espace de liberté personnalisée dans le déterminisme historique et biologique et ouvrir l'élève à sa contribution humaine et non seulement économique?

Intuition d'être

enracinement, lien avec humanité souffrante

Toutes ces pensées m'en viennent à me demander si Steiner n'offre pas là sa « recette » pour développer une conscience historique tout en trouvant sa place dans le courant de l'histoire. Plus en effet j'explore le vécu de ces pensées, plus je sens une sorte d'enracinement, de connexion avec ce qu'on pourrait appeler la douloureuse marche de l'Humanité.

Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

Fruits de la méditation : quelle est ma participation à l'histoire?

Je suis en tout cas renvoyé à ma propre situation et à une sorte d'interrogation lancinante sur la nature de ma participation et de ma contribution, à travers quels processus particuliers et ultimement pour et avec qui. La porte est maintenant grande ouverte... C'est cet aspect qui est véritablement nouveau dans cette méditation.

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre IX

(mardi le 24 juin 1997)

Chapitre IX - L'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères.

Perception

Préparation par la mémorisation faite la veille

Après avoir procédé, la veille, à la mémorisation d'usage, je ramène à la conscience les énoncés principaux.

Évaluation

Thème principal : la vie durant l'enseignement des langues et en classe

Contemplant leur sens, j'en arrive peu à peu à dégager la complexe idée fondamentale qui, je pense, anime le chapitre. Il semble que Steiner nous donne ici une autre « recette » , celle pour amener de la vie dans la salle de classe, une vie pénétrée de conscience toutefois et non une sorte de turbulence débridée.

Réflexion

Développement sur le thème

En quelques phrases la recette pourrait être décrite ainsi : pour que la vie soit présente dans la salle de classe durant les périodes d'enseignement des langues, il faut d'abord s'ancrer dans le lien réciproque de l'être humain avec son environnement d'où on dégage la logique de la vie. Selon que l'être humain s'identifie à l'environnement, il l'exprime par des phrases impersonnelles et lorsqu'il s'en sépare, on a les phrases avec sujet et verbe. Cette expérience fondamentale de l'être - identifié et non-identifié - est présentée sous le signe de la transformation de la première vers la seconde.

Maintenant cette expérience présente et active par le biais d'exemples, dans une sorte d'alternance je suppose, on initie à la grammaire qui lui donne petit à petit une structure consciente - les règles - qui une fois acquises peuvent se débarrasser des exemples. L'étudiant qui invente lui-même ses exemples fait le même chemin mais indépendamment. Le but de la grammaire est le développement de structures et de la conscience non divorcée du terrain relationnel fertile entre l'être humain et son environnement.

Le but de l'enseignement des langues étrangères est mobilité et applicabilité diversifiée. Partant du même terrain et en s'assurant que la prononciation est conforme à la langue elle-même, l'élève raconte librement ce qu'il a compris dans une autre langue. Compréhension et explication s'opèrent dans deux registres différents qui s'entrelacent et se multiplient pour peu qu'on compare les langues. On ne confondra pas par ailleurs prononciation, élocution libre et grammaire. Il semble qu'il faille les distinguer clairement.

L'enseignement est économique s'il reste à l'intérieur de la logique de la vie, s'il ne se perd pas dans l'abstraction. Il est de plus générateur de facultés pour sa propre assimilation, facultés qui apparaissent puis disparaissent. Un engagement total de l'enseignant est nécessaire pour l'application de cette méthode. En bref telle est la « recette » pour amener la vie dans la salle de classe.

Individualisation

Expérience du thème : émotion d'enthousiasme dans la connaissance

C'est de ce nouveau point de départ que j'entame la méditation, où je cherche à faire l'expérience du thème. Très vite la qualité émotive du thème se charge un peu comme si la poitrine s'emplissait, se gonflait et me donnait appui et solidité.

Intuition idéelle

Saisie du rapport entre passion et connaissance

Je saisis du même coup et de façon plus concrète et plus riche en distinctions, le rapport entre enthousiasme, passion et connaissance.

Individualisation

Sensibilité de la connaissance

Il semble que je touche la sensibilité de la connaissance et je me demande si ce n'est pas justement cela qu'il faut allumer pour que la « vie » de la connaissance devienne présente. Mais d'où vient cette soudaine levée de passion, forte et tangible? Autrement dit puis-je m'en désidentifier sans me l'aliéner?

Intuition symbolique

Image symbolique donnée intuitivement (graine de tournesol)

Je laisse l'imagination me guider. Apparaît tout de suite une graine qui se change dès que je porte mon attention sur elle, en un champ de tournesols géants dans lequel je me promène à ma guise. Ils se tiennent bien droits, majestueux, tout près les uns des autres. Sans pourtant les voir, je ressens la présence de beaucoup d'autres personnes dans ce champ qui, comme moi, s'y promènent.

Réflexion

Réflexion sur la métaphore du jardinier en formation du maîtres

Je réalise que dans le fond la métaphore de l'éducateur qui s'exprime ici est celle du jardinier. Steiner essaie de montrer que la vie, laquelle est une sorte de qualité d'être, peut être manifeste dans l'environnement pédagogique et que lorsqu'elle l'est, des facultés émergent qui sinon, restent inconnues, enfouies. Je fais l'expérience que cette métaphore de l'éducateur en tant que jardinier est précisément celle qui m'habite et j'y vois là un point de jonction avec Steiner sauf que lui est capable de donner une forme didactique à cette aspiration alors que moi je ne puis à peine que la constater. Je suis fondamentalement motivé par le développement de facultés et pour l'essentiel je m'évertue à fournir à mes étudiants-maîtres des expériences capables de faire jaillir, d'éveiller des facultés. Jamais n'ai-je vu ceci aussi clairement. Mais d'où peut venir cette aspiration?

Individualisation

D'où vient cette métaphore?

Plus je reste avec cette question, plus je cherche l'origine d'une telle impulsion, plus elle se dégage de l'étroitesse du cercle de ma personne, plus elle s'éloigne.

Intuition d'être

Expérience de la distance d'avec l'idéal vécu comme une permanence

Je fais alors l'expérience de la distance entre ce que je suis et ce modèle qui semble vivre maintenant bien au-delà quoiqu'il reste accessible. J'ai une image visuelle de la distance entre l'être et l'idéal et ce n'est pas du tout pénible, ni angoissant, ni enrageant. C'est un fait tout simplement. Je note que dans cette distance je récupère ma liberté et lorsque je porte à nouveau mon regard sur l'idéal qui se tient à distance, je ressens une sorte de permanence. Il semble que je pourrais rester ainsi pendant des heures sans qu'il soit alterné.

Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

Conclusion

Pour la première fois durant ces méditations j'ai le sens que c'est moi qui met un terme à son déroulement et qu'elle ne vient pas à une conclusion d'elle-même. Pourtant, alors même qu'elle est terminée et que j'écris maintenant ces lignes, le lien tangible avec l'idéal lointain ne m'a pas quitté...

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre X

(jeudi le 26 juin 1997)

Chapitre X - Répartition des matières et pratiques de l'enseignement jusqu'aux 9e, 12e et 14e années.

Perception

Là encore j'ai procédé la veille à la mémorisation des énoncés principaux que je rappelle à la conscience ensuite. Comme je perçois certains « trous » dans la mémoire, je retourne à mes notes pour que la suite des énoncés soit complète.

Évaluation

L'idée fondamentale que je dégage de ce chapitre cette fois-ci est celle de l'association entre les sens ou la perception avec la vie puis la vérité et que, pédagogiquement, il faille y greffer le travail de la pensée, plus abstraite, en réunissant d'une certaine manière des disciplines diverses. Pour ce qui est de la grammaire on procède plus toutefois à partir des contenus de mémoire que de la perception directe. Association donc de la perception non seulement avec la vie et la vérité mais avec aussi un élément thérapeutique.

Réflexion

C'est un peu comme si Steiner disait au fond que l'humanité est malade parce qu'elle est séparée, isolée du monde et qu'il fallait s'unir de nouveau à celui-ci d'abord par la perception sensorielle, le concret puis en créant du sens en comparant, via les différentes disciplines, les perceptions ainsi acquises. D'abord adaequatio, ensuite aletheia c'est-à-dire d'abord la vérité au sens de rendre fidèlement dans le langage le contenu de la perception puis dévoiler le sens par la comparaison, l'intégration, l'association. Volonté d'abord, intellect ensuite. C'est sur cette base que j'entame l'étape suivante, celle de la méditation proprement dite, celle de l'expérience du thème.

Individualisation

Je m'attarde à l'idée de Vie et à celle de Vérité. Je me rend compte que je n'en ai pas de compréhension claire. Cela me met sur la piste que c'est peut-être du côté de la perception qu'il faut chercher, non celui de la conception.

Réflexion

Avant d'en arriver là, je saisis tout de même que ces idées reposent sur le lien qu'on a avec le monde et que ce lien, sur le plan de la conscience, n'est pas nécessairement donné, un acquis. Adaequatio ne voudrait dire qu'harmoniser, à travers la perception, sa volonté avec celle du monde ou harmoniser son existence avec celle du monde. Ce serait sur cette base et cette base seulement qu'aletheia, le dévoilement du sens, peut sainement apparaître.

Intuition symbolique

Je fais alors appel à l'imagination pour voir ce qu'elle peut m'offrir ; j'y vois un champ, puis un cours d'eau, le ciel, puis vite toute la terre et même l'espace dans lequel elle vit, les astres. Bref, je fais l'expérience de l'expansion du regard, de la perspective dans une sorte d'attraction vers la globalité... et l'unité.

Intuition idéelle

L'imagination me dit que tout cela c'est une réalité, du plus petit au plus grand et que ce qu'il y a derrière les concepts de vie et de vérité que j'entretiens, c'est une aspiration vers un état unifié, une participation à un univers conçu comme une unité.

Intuition d'être

Je me tourne alors vers la perception et je me met à observer ce qui m'entoure un peu à l'instar de ce que j'ai fait durant la méditation du Chapitre I. Tout existe autour de moi de façon beaucoup plus concrète, tangible qu'auparavant ; c'est moins un cadre pour mes activités, qu'une réalité en soi. Une curiosité spontanée émerge à propos des couleurs, des objets, des formes, du grain de bois porteuse de cette étrange question, qui êtes-vous?

Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

Mon attention est entièrement donnée à la perception et j'y perds le sens même de qui je suis. Je sais pourtant que je ne suis pas le monde et qu'au contraire celui-ci vient à ma rencontre de façon plus intense voire plus exigeante qu'avant l'exercice. Tout effectivement apparaît vivant parce que cela existe.

Réflexion

Est-ce que c'est cela adaequatio? Une sorte de relation écologique de vivant à vivant, d'existence à existence, rendu présent par l'intensification de l'attention. Poursuivre plus avant dans cette voie de la densification de l'existence du monde me donnera-t-il jamais le sens ou bien dois-je ajouter une autre approche centrée sur la pensée à moins que je ne puisse dégager celle-ci de l'expérience elle-même? Combien réels sont mes étudiants pour ma conscience lorsque je m'entretiens avec eux dans la salle de classe? Sont-ils des ombres ou des personnes réelles? La perception de l'existence est une donnée bien réelle et affecte qualitativement notre rapport au monde...

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre XI

(mardi le 1er juillet 1997)

Chapitre XI - L'enseignement de la géographie.

Perception

Après la mémorisation d'usage qui a eu lieu la veille, je rappelle à la conscience, un à un, les énoncés principaux.

Évaluation

Ceux-ci retracent le chemin didactique à parcourir pour, qu'à travers la géographie, l'étudiant établisse un lien intérieur, affectif voire d'identification avec son environnement immédiat d'abord puis avec cet extraordinaire élan de survie qui bat dans l'histoire humaine, dans sa diversité et sa prolifération. Ne peut-on en effet tout rattacher à cela et tout colorer par cette formidable pulsation de survie?

Individualisation

Le thème est immense et il est ressenti à la fois comme fascinant et grave. En fait l'impact émotif du thème est comme trop fort, il m'emporte dans sa gravité et immobilise ma pensée, me cloue à la faveur d'une sorte de déterminisme intrinsèque. Plus j'essaie de le penser plus il me renvoie dans une sorte de stupéfaction. C'est un peu comme nager à contre-courant. Ma seule porte de sortie est de diriger mon attention sur ma réaction au thème au lieu de sur celui-ci car il est clair que je n'irai nulle part autrement.

Graduellement et non sans effort, j'y gagne l'espace de manoeuvre suffisant pour revenir au thème.

Réflexion

Qu'y a-t-il donc de si important à enseigner pour établir un lien intérieur avec tant l'environnement naturel qu'avec l'activité humaine qui s'y est jumelée? Quel avantage y tire-t-on en comparaison du développement d'une position

plus séparée, plus détachée, plus critique? À un niveau élémentaire et pourtant combien fondamental pour la pédagogie, ne retrouve-t-on pas là l'attitude occidentale de base qui voit dans la séparation, d'avec l'environnement, pouvoir et liberté, force de transformation technologique qui entre en contact avec une position plus mystique d'identification ou à tout le moins une position organique de parenté ontologique avec la nature? Quelles sont donc les racines de la conscience écologique? Il y a la nature certes mais il y a aussi l'intervention humaine par rapport à elle, et c'est dans ce rapport que cette didactique de la géographie s'articule.

Plus je m'attarde sur ce rapport, plus la question suivante émerge : existe-t-il en toutes choses une façon d'intervenir humainement qui en respecte l'intégrité, la développe même, l'émancipe vers des formes plus évoluées? Certes le foisonnement des pratiques « organiques » et des discours sur « l'harmonie » avec la nature, répondent affirmativement à cette question mais leur succès que je sache est fort inégal et cette tendance est encore très marginale. Je reviens donc à la question, existe-t-il un lien qui célèbre l'union entre l'activité humaine et les forces naturelles qui permettrait de prolonger celles-ci, consciemment, dans la nature humaine? Bref est-on obligé de forcer la main à la nature ou est-il possible qu'une collaboration s'installe avec comme résultat une relation plus étroite entre la Vie et la nature humaine? Dans le fond la science ne cherche-t-elle pas elle aussi à améliorer la vie humaine c'est-à-dire à faire participer celle-ci de façon plus élevée sur l'échelle qualitative, à la Vie universelle? Y a-t-il autre chose!? Le reste est une question de méthode!

Évaluation

Plus j'avance dans cette voie, plus je réalise que ce que je suis en train de brosser c'est un idéal, l'idéal de la réconciliation entre la nature et l'activité humaine. Les traces qu'ont laissées l'histoire et la géographie ne sont pas dans cette didactique seulement pour informer à propos du passé mais pour établir un lien dans le présent entre la personne de l'étudiant et l'environnement naturel et humain. Curieusement ceci ouvre vers le futur car un idéal est toujours un élan vers le futur ; la conscience écologique est après tout juste naissante au niveau de la population en général.

Individualisation

Cet idéal a-t-il lui-même une histoire?

Intuition symbolique

Ce qu'apporte l'imagination à cette question est celle d'un calice, d'un vase et l'idée qui l'accompagne est celle que ce vase est celui du Graal. La vieille blessure du roi Amfortas, inguérissable, et qui espère enfin son remède.

Intuition idéelle

La conscience écologique participerait-elle à cet idéal millénaire maintenant, de ce qui guérit l'être humain de son mal être, de son malaise d'être incurable, participerait-elle à ce fol espoir si étranger semble-t-il au cynisme post-moderne et à la désespérance technocratisée contemporaine? Ce morceau est juste trop gros, il devra n'être digéré que lentement...

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre XII

(jeudi le 3 juillet 1997)

Chapitre XII - Comment tout ce que l'enfant apprend pendant ses années de classe doit finalement prendre une ampleur telle que cela ait des prolongements jusque dans la vie courante.

Perception

Après la mémorisation faite la veille, je peux faire revivre les énoncés principaux en prenant la peine de vérifier, par la lecture, que je n'en oublie aucun.

Évaluation

Je m'efforce alors de chercher le thème du chapitre que j'arrive à résumer ainsi : le rapport de l'identité avec l'univers des pensées humaines perçues dans leurs résultats. D'un point de vue didactique - car tel est le propos de ce chapitre - l'auteur essaie de démontrer de façon généralisée, qu'une fois acquise le rapport de l'être humain avec les règnes minéral, végétal, minéral et même humain, mais dans son passé, il faudrait mettre l'élève en rapport avec le règne humain dans son présent via son industrie ou en d'autres mots via ce que la volonté a accompli de concert avec l'intelligence. Il propose des pistes dans ce sens tant pour le curriculum que pour l'enseignant et avec des détours sur les conditions de son époque.

Réflexion

Je muse pour un temps sur les liens des différents énoncés avec le thème mais je note que s'ils m'éclairent sur le plan de la technique pédagogique, ils m'égarent aussi quant à mon objectif d'expérience du thème. Je reviens donc à celui-ci et j'essaie vraiment de m'ancrer sur l'idée de relation avec les pensées qui ont donné naissance à la technologie spécifiquement, mais aussi plus globalement à la matérialité de la culture. J'essaie de me centrer sur le

monde du travail en le voyant comme une certaine expression des pensées humaines.

Je réalise que cela peut être une réelle impossibilité pour certains contemporains d'établir un lien conscient avec les pensées qui se meuvent derrière les tendances du marché du travail. Vivre au crochet de la société de façon endémique serait peut-être une forme de cette incapacité de relation et réduire les opportunités de travail en serait une autre. Je m'aventure pour un temps dans cette voie mais pour intéressante qu'elle soit, elle me fait tourner autour du thème plus qu'elle me donne accès à ce qu'il a d'essentiel.

Individualisation

Quelle est donc la nature des pensées avec lesquelles on demande d'établir une relation afin de vivre au présent? Une nature telle qu'elle peut être un frein, un obstacle pour beaucoup de personnes?

Intuition symbolique

C'est à ce point que je cherche à me laisser guider par l'imagination afin d'entrer plus profondément dans le sujet. L'image qui apparaît immédiatement en réponse à ce questionnement est celle d'une batterie d'artillerie moderne sise sur une colline dénudée en pleine nuit et illuminée par le flash soudain d'un éclair annonçant un violent orage. L'éclair frappant, selon ma perspective, en avant de la batterie, ce qui m'est révélé c'est plus son ombre qu'autre chose.

Intuition d'être

En restant centré sur cette image pour un certain temps, ce qui se révèle ensuite c'est l'atmosphère lourde, chaude, humide comme une sorte de souffle épais, tangible, obscur, silencieux même car, étrangement, je n'entends pas le tonnerre.

Intuition idéelle

L'expérience est très réelle, très concrète et je me demande si elle ne traduit pas ce à quoi on se réfère dans la littérature spiritualiste comme le souffle de la Bête ou le souffle du Dragon et peut-être que les fanatiques de tout acabit qui refusent le monde moderne ont-ils quelque part une expérience de cela.

Pour ma part, je dois dire que l'expérience ne provoque ni la peur ni rejet quelconque. En fait je suis plutôt neutre encore que ce qui me remue c'est son caractère révélateur. Jamais n'ai-je perçu avec autant d'acuité l'élément nécessairement destructeur, guerrier de la culture technologique moderne. Paradoxalement, le souffle chaud et humide s'apparente aux conditions dans lesquelles l'embryon se développe et la vie prolifère. Quant à cette batterie sur la colline, elle m'oriente vers l'idée que c'est la peur face à l'immensité de l'univers qui motive la culture technologique et guerrière...

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre XIII

(lundi le 7 juillet 1997)

Chapitre XIII - Comment établir le programme.

Perception

Après la mémorisation d'usage accomplie la veille, je rappelle comme d'habitude les énoncés principaux tout en vérifiant que je n'oublie rien.

Évaluation

Quel est donc le thème central, essentiel qui trouve expression dans ces énoncés? Ceux-ci reflètent en effet l'idée de compromis entre le plan scolaire Waldorf et les exigences du monde extérieur. C'est comme si l'auteur cherchait une voie qui honore à la fois la vision spécifique de la pédagogie Waldorf et les contraintes apportées par les conditions sociales et culturelles de son temps. Ce qui n'est pas sujet à compromis, c'est la méthode elle-même, celle qui vivifie l'intellectualisme, le complète par l'ajout de la sensibilité, de l'imagination et de l'activité volontaire. Ce qui est sujet à compromis, c'est l'ampleur de l'application de la méthode, ce sont des ajouts ou omissions au contenu du curriculum, des ajustements pour permettre à la méthode de rencontrer des exigences extérieures, des espaces pour travailler à partir de ce que les étudiants ont déjà acquis. La méthode cherche à rester thérapeutique mais sans s'aliéner la participation au monde moderne. Est-ce une façon de prévenir le dogmatisme que de rester d'une part ancré dans ses convictions pédagogiques mais de les laisser à la fois confronter par les contraintes de la vie moderne?

Réflexion

J'essaie alors d'explorer ce qu'est cette particulière attitude au monde, la place des convictions et celle de l'application. J'en arrive à la conclusion que pour l'auteur il ne s'agit pas de modifier les représentations d'un étudiant par exemple en fonction d'une autre représentation que nous croyons plus juste,

mais de vivifier la représentation acquise et qui s'est intellectualisée, par l'apport de la sensibilité, de l'imagination et de l'activité volontaire. Il faut y apporter un supplément d'âme et inviter l'étudiant à rencontrer cette représentation avec une plus grande partie de lui-même voire même son entièreté. Dans cette perspective, ce qui est appelé vivant, signifie une relation plus pleine entre la personne et les représentations qu'elle entretient et ce serait là l'essentiel de la méthode et, ce qui en fait peut-être sa modernité, car elle laisse le champ libre dans l'univers des représentations en amenant la personne à y être plus complètement. Sinon elles vivent de leur propre vie, elles ne sont pas humanisées, elles sont de simple influences de « l'extérieur », elles ne sont pas conscientisées. Se donner des conditions pour que l'être humain entre en relation plus complète, plus entière avec les représentations qu'il entretient à propos du Monde, voilà peut-être ce que cherche au fond cette méthode.

Individualisation

Ces pensées, je les entretiens pour un temps et elles éveillent le questionnement à propos de ce qu'est l'être humain dans cette perspective, quelle est donc la conception sous-jacente et puis-je en avoir en quelque sorte l'expérience? Je juge que c'est une question qui justifie pleinement qu'on y entre par le silence et l'imagination. Je reste avec elle pour un temps sans me laisser entraîner par les associations.

Intuition symbolique

La concentration est fermement ancrée et je me tourne vers l'imagination qui me présente le panorama d'un volcan grandiose, vivant et actif, sans pour autant cracher sa lave ni son feu. Le point de vue se déplace rapidement vers la cratère où chaleur et lumière s'amalgament ensemble dans des jeux colorés de jaune, d'orange et de rouge.

Intuition idéelle

Est-ce à dire que l'être humain est lumière tellurique, feu de la terre, qu'il est enraciné dans la gestation, dans la fusion des matières et substances.

Intuition d'être

Il est intéressant de constater que j'en arrive à cela seulement après avoir traversé une sorte de passage bordé de minces pierres plates toutes

pressées les unes contre les autres et en saillies. Une étrange sensation de minéral accompagne ce passage et c'est en restant en contact avec cette sensation que l'image du volcan est apparue.

Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

Cette sensation était d'autant plus troublante qu'elle m'a accompagné tout au long de ma vie au moins depuis la puberté sans que je ne puisse me l'expliquer. Voilà que je la retrouve sur la voie d'un questionnement plus conscient sur la nature de l'être humain!...

Méthode et Pratique Méditation sur le Chapitre XIV et sur la Conclusion

(mercredi le 9 juillet 1997)

Chapitre XIV - Comment la morale de l'éducateur se transforme en pratique dans l'enseignement.

Perception

Comme d'habitude j'ai procédé, la veille, à la mémorisation des énoncés principaux et je puis évoquer sans grande peine leurs significations

Évaluation

qui se cristallisent à mon avis autour du thème comment l'éducateur peut-il agir de façon libre, autonome et morale et transmettre l'idée d'humanité. Être humain, çà s'apprend et comment arrive-t-on, à travers ce qu'on enseigne, à se rencontrer dans notre humanité entendu que la position d'enseignant est une position d'influence? Autrement dit, comment l'expérience du savoir être arrive-t-elle à se concrétiser à travers le savoir-faire et le savoir tout court?

Réflexion

L'auteur indique un certain cheminement à suivre : d'abord éviter les obstacles mis par les programmes d'état et une fidélité étroite à « l'objectivité » du concret. Comprendre ensuite le développement de l'enfant, se laisser guider par ces indications et intervenir au moment juste, ceci est capital, car on enseigne ainsi, selon lui, pour la vie, pour peu qu'on s'adresse non pas exclusivement à l'intelligence, mais aussi au sentiment et à la volonté. Il y a ensuite l'exercice des quatre « vertus » : initiative, curiosité, intégrité, renouvellement. Il y a enfin le fait de laisser agir sur soi l'enseignement sur le développement de l'enfant qui aidera alors l'intervention pratique et le fait de se lier intérieurement à l'influence de puissances spirituelles positives qui sont aussi à l'oeuvre dans le mouvement-mère, l'anthroposophie. Telle est fondamentalement la voie que propose l'auteur.

Individualisation

J'arrive à initier l'expérience du thème en me centrant sur la question : comment enseigne-t-on à être humain à travers l'enseignement? Je reconnais d'emblée que c'est un thème qui m'est cher, que c'est une préoccupation que je porte depuis longtemps sans pour autant avoir été capable de la conscientiser et encore moins de l'articuler convenablement.

Réflexion

Je reconnais aussi que c'est une tâche de l'enseignement qui avait traditionnellement et possède encore comme expression et exigence que l'enseignant devait être un « modèle » pour ses étudiants. Mais tous les modèles, je les ai toujours ressentis, comme des formes de carcan, de prison aboutissant souvent à des dogmatismes plus ou moins subtils. Comment rendre compte d'une Humanité qui n'habite pas tant ses modèles mais les crée et en est libre à la rigueur?

Intuition symbolique

Me tournant alors vers l'imagination, ce qui m'apparaît est l'image d'un immense voilier blanc voguant sur une mer relativement calme. Vers l'arrière du bateau, le panorama est ensoleillé et cela fait reluire le bateau; à l'avant d'immenses nuages gris sombres se dressent comme une muraille. Le voilier navigue entre les deux.

Intuition d'être

Restant avec cette image pour un temps, un extraordinaire sentiment de liberté m'envahit, une liberté grave cependant, sans célébration, sans fanfare, une liberté d'une stabilité qui me frappe, m'étonne. J'explore cette stabilité qui se révèle alors comme une réalité verticale. La verticalité est la raison de sa stabilité et en elle je retrouve l'exigence incontournable de responsabilité, une responsabilité à couper le souffle, une sorte d'abîme.

Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

Une joie tout intérieure accompagne l'expérience, une joie spécifique, celle d'être chez soi. Je me sens chez moi dans l'espace de liberté.

Intuition idéelle

Est-ce donc le lieu de l'Humanité aussi, j'aurais tendance à le croire?! Je ne fais que me rendre présent et concret une réalité fondamentale de notre lot sur terre! Je ne ressens pas pour le moment le danger mais je le perçois tout autour. Enseigner l'humanité, le savoir-être humain, est-il finalement enseigner à partir de cette perspective, de cette expérience de la liberté essentielle de l'être humain, une liberté encore individualiste certes, mais une liberté précurseure de tout le reste sur fond d'un abîme de responsabilité ...

Méditation sur le chapitre XV :

Intervention de l'enseignant en regard de l'intuition

(lundi le 14 juillet 1997)

Chapitre XV - L'intervention de l'enseignement en regard de l'intuition.

Perception

Une fois de plus j'ai procédé au travail de mémorisation des énoncés principaux la veille au soir afin de permettre à la nuit et au sommeil de contribuer à leur façon à la méditation.

Réflexion

Alors que je rappelle à la conscience les énoncés non pas de la façon qu'ils ont été mémorisés mais en fonction des significations qui les regroupent et les différencient, toutes sortes de questions émergent. L'expérience est-elle vraiment la terre nourricière de l'intuition? Doit-on équivaloir expérience et perception sensible? Comment le vécu de l'expérience change-t-il selon que l'enfant est au début ou à la fin du primaire ou même au secondaire? Les opérations heuristiques sont-elles vraiment naturelles à l'esprit et suffirait-il de les encourager pour qu'elles émergent et se développent? Sommes-nous donc prédestinés à la connaissance? Il serait donc naturel à l'esprit de questionner, d'explorer et de comprendre! Quelle est donc la nature des liens entre ces opérations et la personne qui s'y trouve mêlée? Sont-ils créateurs d'identité? Comment forme-t-on l'étudiant-maître à guider un tel apprentissage? Doit-il lui-même être au fait de ses propres processus cognififs? Quel type de rapport au monde, ce type d'apprentissage met-il de l'avant? Et ainsi de suite...

Évaluation

Je me rend compte que toutes ses pistes aussi intéressantes qu'elles soient ne mèneront qu'à un savoir théorique et si je devais les poursuivre je

développerais une connaissance sur le thème et non pas nécessairement une expérience du thème.

Individualisation

Une première brèche, pour saisir celui-ci est venue avec la question : qu'est-ce connaître dans cette perspective? Je retombe vite dans la théorie avec cette question. La véritable ouverture pour saisir ce que les auteurs veulent dire vient avec la réalisation de la confiance extraordinaire qu'ils placent dans l'esprit humain et dans la nature humaine. Il faut vraiment vouloir respecter l'individu qui se forme dans sa marche vers la connaissance pour promouvoir une telle pédagogie. Il faut croire dans sa possibilité d'éclosion pour peu qu'on le guide et qu'on crée les conditions favorables. Il faut une idée sociale et communautaire de la connaissance. Il faut être un peu comme un jardinier à l'affût de ce qui est vivant dans la connaissance et, qui, de mille et une façon, aide à sa croissance.

Intuitions symbolique, idéelle et d'être

Plus j'entre dans cette sorte d'humanisme idéaliste, plus mes sentiments se gonflent d'espoir et une image non sollicitée vient prendre, à ma surprise, la relève. Je me sens soudainement très grand, les jambes dans la terre jusqu'aux genoux, le torse régnant au-dessus d'un pré ensoleillé où les herbes hautes, vertes et jaunes, sont balayées par le vent. J'y vois d'autres gens s'y mouvoir, étant eux aussi des sortes de géants. Quant à la tête, elle regarde tout cela de la hauteur des nuages. Cette image est instantanée et je décide de l'explorer plus avant. Quelle étrange sensation que de faire partie de la terre avec ses jambes et ses pieds. Quelle extraordinaire force, solidité s'en dégage. La tête semble trop haute, trop éloignée, comme si elle n'appartenait pas à ce qui se passe ici bas. C'est au niveau du torse que cela se passe, dans l'entre-deux. La joie est grande de faire partie de ce grand pré, avec d'autres, balayé par un vent qui anime complètement le paysage. Lorsque je porte mon attention vers les autres personnes, celles-ci se changent soudainement en fenêtres qui, si elles sont illuminées du point de vue de ma perspective, laissent entrevoir, de l'autre côté, une profonde obscurité. C'est un peu comme si je pouvais voir, à travers eux, le jour et la nuit en même temps, comme s'ils se tenaient à la frontière des deux réalités.

Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

Je laisse cette image gravée son impression sur moi, énigmatique mais aussi avec un étrange écho de « réalité ». C'est un peu comme si cela me disait : ceci est la réalité. J'émerge tranquillement de la méditation avec le sentiment d'une riche moisson...

Méditation sur le chapitre XVI :

Pour mettre en valeur les modes intuitifs

(samedi le 19 juillet 1997)

Chapitre XVI - Pour mettre en valeur les modes intuitifs.

Perception

Ici encore, j'ai procédé à la mémorisation des énoncés principaux la veille au soir. Cette façon de faire mienne ces énoncés, de me les rendre présents puis de les intégrer durant le sommeil, sert bien mes objectifs.

Évaluation

Alors que je rapatrie les énoncés, je note qu'ils s'organisent autour du thème : comment peut-on se lier de façon significative au Monde dans le contexte de l'éducation publique? La voie proposée par les auteurs et qu'ils appellent l'activité intuitive veut que le Monde soit rencontré et graduellement assimilé par l'étudiant en fonction d'abord de l'être propre de celui-ci - ce qui crée la certitude subjective - puis dans sa projection dans l'arène sociale élargie - où règne l'incertitude objective seul lieu légitime de l'évaluation-.

Réflexion

Je crois que, sans me tromper, tous les détails des énoncés - qui appartiennent au savoir théorique et technique - vont dans la direction de cette intention de pensée. C'est ce que j'observe en interprétant les énoncés à la lumière de cette représentation du thème.

Individualisation

Alors même que je procède à cette vérification informelle à travers l'association logique des pensées, une sorte de ferme observation sur mes propres processus cognitifs se fait jour avec une certaine insistance. Jusqu'à présent et de façon générale, je retournais volontairement sur mes processus pour faire avancer l'exploration méditative. Cette fois-ci elle m'est imposée à

partir de ce qui me semble être un observateur extérieur. Ce que cette observation me transmet c'est que mon mode d'appréhension de l'objet de connaissance est une sorte d'expansion de l'intériorité protégée par une membrane qui filtre pour ainsi dire ce qui vient de l'extérieur et le transforme dans le langage de l'intériorité. À la limite je me ressens comme une sorte de ballon qui flotte à cause de l'air qu'il contient.

Intuition d'être

Or cette observation provient d'un oeil, d'un regard qui m'apparaît extérieur justement parce qu'il est capable de voir ce qu'il voit dans la manière qu'il le voit.

Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

Il n'y a pas de jugement moral, d'évaluation critique de ma position, sinon une mise à jour de son contour donc de ses limites.

Réflexion

Je reste stupéfait pour un temps mais je suis bientôt attiré par le regard lui-même, par cette position inhabituelle du point de vue et je m'efforce par conséquent d'entrer en relation avec lui pour ainsi dire. Puis-je donc le suivre et aller de « l'autre côté »? Est-ce donc la voie de « l'objectivité » personnelle? Je replace la question du thème dans ce nouveau contexte et principalement la relation de sens avec le Monde. Je réalise bien vite que cela place l'être humain - parce qu'il crée après tout le sens, cela n'étant pas donné d'emblée - dans une relation créatrice avec le Monde.

Intuition idéelle

Poursuivant, je conclus qu'il y a Création, pouvoir continuel de Création, et tant le Monde que moi-même en sommes les fruits. Se relier au Monde par le sens c'est en d'autre mots participer à la Création permanente du Monde, c'est participer à l'immensité de ces processus de Création de façon plus active certes, et plus consciente nécessairement. C'est enfin placer un regard conscient par le Monde, c'est presque le regarder en train de nous regarder. Quelle est donc cette extraordinaire force de Création qui habite et façonne le Monde? Est-ce cela le Logos? Je décide de rester avec cette pensée, de rester dans cette position de regard silencieux vers ce qui crée.

Intuition d'être

Alors que je me maintiens dans le silence des pensées dans cette position, petit à petit une sensation émerge, sensation qui s'amplifie à travers l'attention que je lui porte. Cette sensation est extrêmement simple mais pourtant fort riche. Cette sensation, c'est celle d'être supporté, d'être soutenu. Ce n'est pas différencié au-delà de cette constatation que cela me supporte, me soutient, intrinsèquement, pour aucune raison. Les sons de l'extérieur que j'entends encore malgré ma concentration, le sens de l'espace extérieur, que je ressens encore, eh bien ces perceptions viennent se joindre et renforcer cette sensation.

Intuition symbolique

L'imagination m'apporte l'image de la mer, d'une immense étendue d'eau sur laquelle, invisible, je flotte, plus que je supporte aussi.

Intuition idéelle

Des tensions d'être ignorées jusqu'alors se détendent, se défont et une sorte de réconciliation profonde émerge, une sorte d'abandon conscient où je ne cherche pas à être autre chose que ce qui est là, présent, dans l'expérience. Je me demande si cela n'est pas le visage caché de la foi...

Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

Plus encore! L'expérience ne m'est pas tout à fait inconnue. Bien souvent ai-je eu une sensation similaire lors d'exercices physiques, lors de la pratique, plus spécifiquement de la gymnastique Bothmer dans sa version « Dynamique Spatiale ». À la différence près toutefois que la dualité entre l'espace extérieur et ma perception est plus forte. J'ai l'impression sur ce point d'avoir bouclé la boucle et que le travail du corps comme celui de la pensée, peuvent mener au même endroit ...

Méditation sur le chapitre XVII :

Programmes et enseignement : arrangements et présentations intuitifs du contenu enseigné

(mardi le 22 juillet 1997)

Chapitre XVII - Programme et enseignement : arrangements et présentations intuitifs du contenu enseigné.

Perception

Ayant mémorisé les énoncés la veille, je les rappelle à la conscience autour de certains concepts. Étant donné leur nombre et leur complexité, cela prend un temps plus long que d'habitude.

Réflexion

J'organise donc les énoncés autour du curriculum, de l'arrangement, de la présentation, de l'enseignant, de l'étudiant, de la nature de l'intuition, de l'engagement de la Volonté et de la réceptivité, de la familiarité avec l'objet de connaissance, de la construction des représentations structurales et enfin de la compréhension. Ce méandre d'idées constitue un savoir théorique à propos d'un savoir technique et pratique. Je cherche alors un thème commun avec le souci de ne pas en imposer un pour sortir de cette complexité. J'erre ainsi pendant un certain temps.

Évaluation

Je me rends compte que tous ces énoncés cherchent à donner de la chair au savoir intuitif, à incarner celui-ci dans la planification et la pratique pédagogiques. C'est comme s'il cherchait à humaniser le monde, à rendre l'objet du monde à travers l'être humain, le sujet du monde.

Individualisation

Cette constatation s'est faite peu après que j'eus réalisé l'ampleur de l'inconnu qui nous entoure et nous imprègne. L'inconnu comme perception pour la

conscience m'apparaissait comme très réel, comme une réelle présence et non comme une notion abstraite. Je restai pour un temps en face de cet inconnu, un peu comme devant un abîme et je compris la réaction inévitable de la recherche de sens comme quelque chose de profondément inévitable, comme une sorte de danse avec cet inconnu, le plein et le vide, le plein s'emplissant toujours davantage et le vide devenant toujours plus lui-même. C'est la danse de la connaissance.

Réflexion

Qu'est-ce qui arrive lorsqu'on place ceci dans la pédagogie, au coeur même de la pratique pédagogique? Serait-ce une façon de placer les étudiants devant ce fait et de les encourager à se mettre en marche? Si on imaginait un grand nombre d'étudiants - et d'enseignants - capable d'intégrer la culture et d'y apporter des intuitions non seulement originales mais significatives et ancrées dans leur être propre, aboutirions-nous à des êtres si convaincus de leurs vérités qu'ils se combattraient entre eux comme à l'époque des guerres de religion ou, comme aujourd'hui, dans des guerres idéologiques? Ou bien le pôle de l'incertitude objective peut-il être suffisamment fort pour contrebalancer ces tendances? Nos traditions démocratiques sont-elles assez fortes pour tenir?

Quel que soit le scénario du futur, je réalise que ce type de savoir, le savoir intuitif, ancre l'être de l'étudiant dans le processus de production du savoir avec les risques que cela comporte. On le fait entrer dans ce mouvement au lieu de simplement le nourrir des fruits de la production du savoir. On veut qu'il ait lui-même le pouvoir de digérer la culture à la lumière de son propre être et d'habiliter en plus celui-ci à faire sa marque dans la culture, une marque issue du sens, de la compréhension.

Individualisation

Je cherche maintenant à explorer le geste intentionnel de ce savoir.

Intuition d'être

Le premier écho est moins une image, qu'une sensation que je décrirai comme une densité d'être. Plus je m'approche de cette densité et cherche à

la pénétrer par mon attention, plus les pensées s'estompent et fond place à un silence tangible, envahissant, presque dur.

Intuition symbolique

Cette sensation de dureté m'étonne d'ailleurs et elle se révèle être plus de la solidité que de la dureté.

Intuition idéelle

C'est compact et je comprends soudainement que je touche au fondement, que le savoir intuitif est bien le fondement du savoir et c'est ce qui fait que les convictions résistent car elles reposent sur le terrain dur de l'être. Est-il seulement le fondement, je l'ignore encore!?

Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

Mais je viens de comprendre le plus simplement et le plus directement du monde, ce que cela veut dire fondement de la connaissance. C'est presque littéral...!

Chapitre V

Analyse par théorisation ancrée des données méditatives (deuxième à sixième étapes)

Deuxième étape - La catégorisation

Introduction

D'abord rappelons les directives de Paillé :

« La catégorisation n'annule pas la codification, elle la place en réalité dans un contexte explicatif plus large et plus significatif » (p. 164). « Quatre opérations (sont) parmi les plus profitables pour l'évolution et la fiabilité de la théorisation » (p. 164) : « 1. définir les principales catégories; 2) en dégager les propriétés; 3) en spécifier les conditions sociales légitimant leur formulation; et 4) en identifier les diverses formes » (p. 164).

« Définir une catégorie, c'est spécifier à quoi la catégorie et le phénomène renvoient... qu'entends-tu par ? » (p. 164). « Cette définition doit : ... correspondre le plus adéquatement possible aux données empiriques » (p. 165). Dégager les propriétés, caractéristiques et attributs suppose qu'on s'interroge sur la composition du phénomène et de la catégorie (p. 165). La spécification des conditions sociales « veut avant tout déterminer... ce qui doit être présent pour que le phénomène en question ait lieu et pour que la catégorie s'applique » (p. 165). Finalement, dans l'identification des diverses formes de la catégorie, on veut « en arriver... à suivre l'évolution de plusieurs dimensions d'un phénomène selon le contexte, l'époque, le lieu, etc. » (p. 166).

« Le chercheur vise... la saturation de la catégorie » (p. 166), c'est-à-dire le point où rien de nouveau ne peut lui être ajouté. Ce moment est affaire de jugement et repose, en dernière analyse, sur le degré de fiabilité atteint pour que le chercheur accepte de défendre son étude auprès du lecteur.

Nous avons respecté les quatre opérations de la catégorisation et nous nous sommes efforcé de mettre en évidence ce que nous faisions à travers l'interprétation de chaque processus fournie par notre grille d'analyse contextuelle. Après tout, c'est nous-même qui nous nous engagions dans chaque processus par notre action et la manière d'être de notre engagement a précisément été traduite par les différents processus.

Puisque notre objectif est le dévoilement plus que l'*adaequatio*, l'idée de la saturation de la catégorie ne s'appliquait pas de la même façon. Ce que nous avons en fait découvert pour chacun des processus, c'est que, bien que nous sommes dans une problématique du dévoilement, nous n'abandonnions pas complètement pour ce faire celle de l'adéquation et que celle-ci reste une conséquence de la saturation. Ce que nous cherchons à dire, et comme on le verra au fil de cette étape, chaque processus s'achève dans un état d'être qui, une fois atteint, donne le signal de la saturation et permet de passer à un autre processus et ce, jusqu'à l'intuition d'être. C'est alors la saturation même de l'intuition d'être qui provoque, au terme de la saturation de tous les autres processus, la huitième catégorie, les résultats de la méditation.

Ainsi le processus de perception s'achève dans la concentration de l'attention, le processus de réflexion, dans la pensée en tant que force, le processus d'évaluation, dans la réceptivité, et ainsi de suite. Ces états seraient, dans une problématique du dévoilement de l'être-humain, le résultat de l'action du sujet à l'intérieur d'un processus ou catégorie donnés et l'adéquation à une certaine manière d'être du processus. Dans une perspective de dévoilement, l'adéquation s'applique à une manière d'être, non à un objet. Cette manière d'être serait un dynamisme, un état du processus qui se circonscrit lui-même, tout en restant ouvert au processus suivant. Il achève et accomplit le *cercle herméneutique existential* à un niveau avant de passer au suivant. Cela suggérerait que la compréhension existentiale est composée et structurée de ces manières d'être en tant qu'achèvement, saturation, adéquation de l'action du sujet engagé dans les processus cognitifs.

1. Le processus de perception

1.1 Définition de la catégorie

Il s'agit ici de la perception de la pensée des auteurs à travers le texte des chapitres choisis. La perception s'applique à des concepts qu'elle n'a pas générés, dont elle n'est pas la source. La perception rend compte du sens véhiculé par le texte et

cherche à répondre à cette question : qu'est-ce que le texte dit? Le texte est ainsi objectivé, est conçu comme un objet sans référence à l'action objectivante du sujet. La fiabilité de cet objet a néanmoins été confirmée par la vérification de trois personnes. Le texte objectivé est donc raisonnablement conforme aux textes d'origine eux-mêmes.

La perception se réfère aussi à l'activité reproductrice où l'objet devient objet pour le sujet, où celui-ci peut évoquer à volonté l'objet qui a été alors mémorisé. C'est une action d'intériorisation de l'objet perçu qui devient alors un objet mémorisé. La perception de cet objet mémorisé servira ensuite d'assise pour le déroulement ultérieur de l'exercice méditatif.

On pourra donc parler de perception extérieure du texte objectivé et de perception intérieure c'est-à-dire du texte objectivé mémorisé.

1.2 Les propriétés de la catégorie

Délimiter l'objet : en faisant de textes quelconques des textes qui serviront à l'exercice méditatif, la perception circonscrit, d'entrée de jeu, les possibilités éventuelles de cet exercice. Elle fait aussi de l'objet, le point de départ de l'activité méditative du sujet.

Se concentrer : du même coup, la perception concentre l'attention du sujet sur l'objet. Si le sujet n'est pas concentré sur l'objet, il n'y a pas de perception de l'objet.

Ancrer : la perception offre au sujet un point d'ancrage dans un phénomène qui lui est extérieur et qui lui sert de référent.

Objectiver : La perception permet de créer un objet pour le sujet, de rendre compte d'un objet indépendant du sujet, de mettre en action, chez le sujet, ce par quoi il peut considérer le monde comme le monde, ayant une existence propre.

Reproduire : pour quel le texte devienne texte objectivité pour le sujet, il faut que ce texte fasse impression sur la conscience du sujet, y soit reproduit de telle sorte qu'il soit identique à sa forme écrite. Le texte résumé écrit doit être lu certes, mais aussi reproduit tel quel dans la conscience.

Mémoriser : pour retenir ce qui a été reproduit, il est nécessaire de se le répéter suffisamment pour pouvoir ensuite évoquer sans erreur le texte reproduit et objectivé. La pensée de l'auteur est ainsi mémorisée dans ses propres expressions verbales certes, mais aussi en fonction du sens même des énoncés.

Préparer l'exercice méditatif : non seulement, la perception sert-elle d'assise phénoménale pour la méditation, elle travaille aussi à préparer la méditation en permettant à la pensée de se meubler de concepts indicateurs de l'objet et de se les assimiler.

Pointer les obstacles : à travers ce processus de perception le sujet peut en effet se tourner vers lui-même et déterminer ce qui s'oppose et résiste à l'objectivation de l'objet textuel et à sa mémorisation. Il y a donc une sorte d'auto-correction qui se passe avec comme objectif, l'atteinte d'une concentration rendue aisée parce qu'ininterrompue.

1.3 Spécification des conditions sociales de la catégorie

Minimalement, il faut bien sûr du donné, quelque chose qui existe et qui se donne, à la perception justement. Il faut de même un sujet qui perçoit, qui vit et rend compte de ce qui est perçu. Bref, il faut une rencontre entre un sujet connaissant et un objet à connaître.

Il est nécessaire aussi que l'attention du sujet soit de nature telle, qu'elle soit absorbée par la représentation de l'objet. La qualité de la perception dépendra somme toute, dans le contexte méditatif, de la qualité de l'attention qui, à son tour, est tributaire du pouvoir de concentration.

Que ce soit en face de l'objet perçu ou tout au long du processus de reproduction intérieure de cet objet puis de sa mémorisation, la concentration de l'attention est une condition sine qua non. Qui dit concentration toutefois, dit aussi distractions, résistances, obstacles. Ce qui en effet s'oppose à la concentration entière, force l'attention à sans cesse revenir sur son objet, à s'y ancrer.

Cet effort peut être fastidieux et prolongé comme il peut devenir une distraction en lui-même. Ce n'est que lorsque l'attention peut se mouvoir à volonté et sans effort autour de son objet, qu'on peut réellement parler d'état de concentration. La perception est ainsi totalement intériorisée et peut se prolonger dans la phase d'exploration proprement dite.

1.4 Identification des diverses formes de la catégorie

Il faut distinguer trois moments :

- La perception avant l'exercice méditatif
- La perception pendant l'exercice méditatif
- La perception après l'exercice méditatif

Avant l'exercice méditatif, la perception participe à la préparation du texte objectivé et il le fait en conjonction avec d'autres processus cognitifs. Nous croyons que ce sont les mêmes que ceux qui font l'objet de cette recherche, c'est-à-dire inhérents à l'exercice méditatif. Il s'agit, en tout cas, d'établir l'objet perçu et d'en faire le point de départ de l'exercice méditatif. C'est une activité certes, mais une activité passive au sens où elle ne crée pas l'objet initial mais se contente de le reconnaître, de le circonscrire et de l'intégrer. L'objectif de cette phase est d'offrir au sujet, la perception de l'objet de manière à ce qu'il puisse en disposer librement.

Pendant l'exercice méditatif, la perception devient un outil d'exploration de l'objet en tant qu'il est transformé. Elle accompagne en effet le sujet dans sa quête pour modifier, ce qui n'est à l'origine qu'information, en expériences intérieures significatives capables de modifier la conscience et le rapport au réel. Sans la perception, le sujet n'aurait tout simplement pas conscience de ce qui se passe. Elle sert donc, au premier chef, de facteur de conscience. Elle rend compte des modifications de conscience du sujet, et elle est en fait présente à toutes les étapes que traversent le sujet. Son rôle est de fidèlement donner au sujet le phénomène dont il est l'expérience.

Après l'exercice méditatif, la perception livre d'emblée les résultats, c'est-à-dire le phénomène de modification de conscience. Elle fait découvrir au sujet une nouvelle facette du réel, en le positionnant différemment par rapport à celui-ci certes mais aussi

en lui offrant l'expérience de nouvelles qualités du réel. Ironiquement, c'est la fidélité de la perception avant et pendant la méditation, qui sert de garant à ce qui arrive après. En livrant si directement un coup d'œil renouvelé mais étrange sur le réel, sa fidélité permet au sujet de ne pas douter de ce dont il fait l'expérience, alors même qu'il ne peut encore se l'expliquer.

En somme, le processus de perception est au cœur des processus cognitifs.

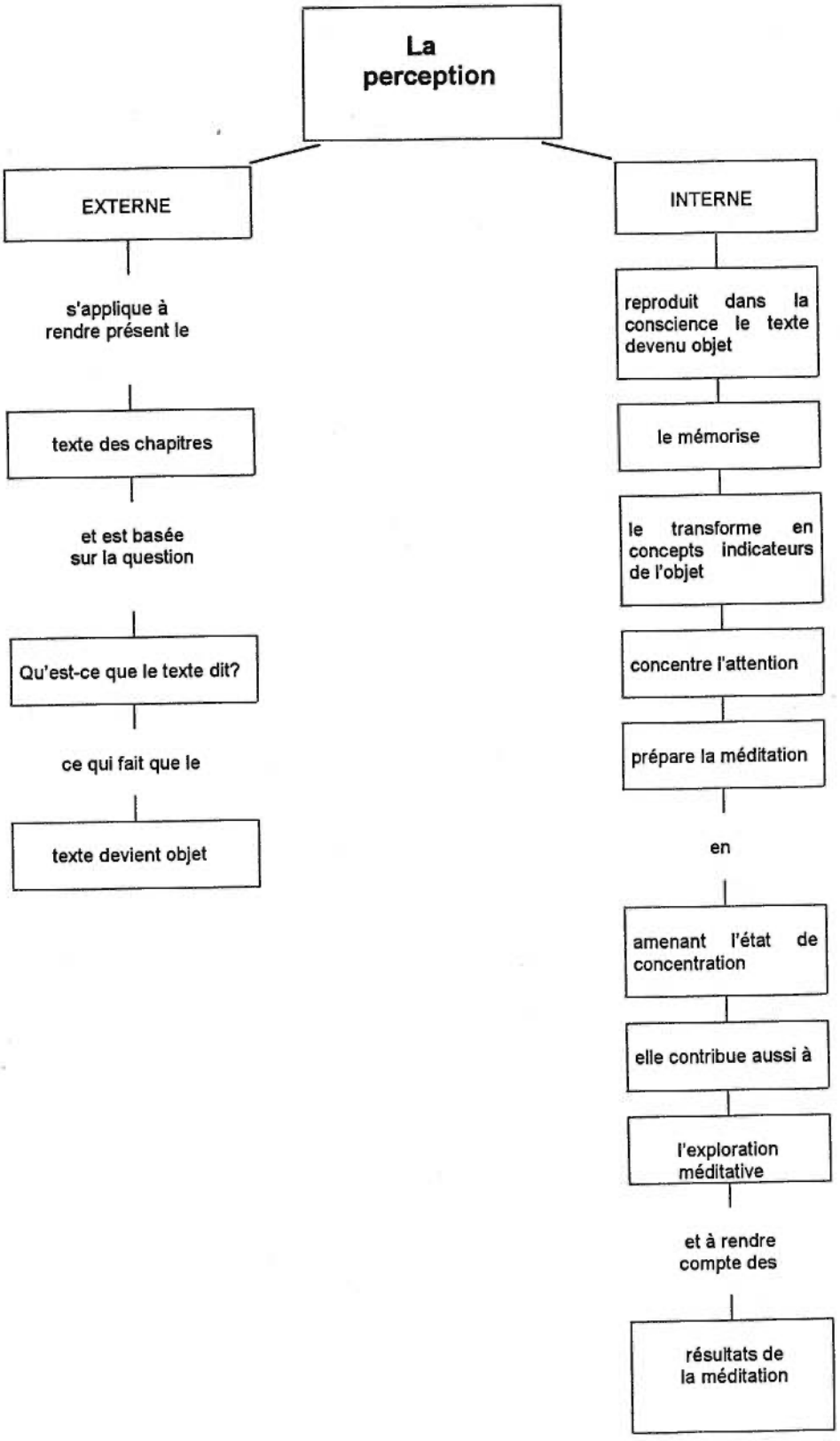
1.5 Mémo sur la catégorie : processus de perception

C'est le processus le plus stable, le plus uniforme, le plus solide. Les raisons sont évidentes : elles tiennent à la nature ou au type de méditation choisie qui impose de suivre pas à pas les énoncés d'un texte et de les enregistrer le plus fidèlement possible. En son sein, œuvrent bien sûr les autres processus qui contribuent à la sélection des énoncés et à leur communication. Ces autres processus sont toutefois sous sa gouverne.

La mémorisation a dû par contre faire l'objet d'ajustements et il a fallu s'y prendre à plusieurs fois pour que sa qualité soit de bon niveau. La notion d'intervalle y a joué un rôle important et ce qui a été déterminant fut de minimiser les interférences durant ces périodes et par conséquent de laisser agir le mystérieux pouvoir de la nuit. On dirait qu'ensuite la mémorisation est devenue plus transparente au point de permettre aux processus suivants d'interagir plus librement avec lui. Cela a été jusqu'à accueillir le dernier processus de l'échelle, l'intuition d'être, et de modifier ainsi la perception du réel observable. Donc malgré sa stabilité, il est malléable et se laisse habiter par d'autres processus au point de modifier ce qui est retenu dans le geste perceptif.

Jusqu'à certain point, il semble que ce processus soit associé à l'idée de réalité et d'objectivité du Monde. Combien le Monde est dense, présent, réel, mystérieux ou combien il est illusoire, fantomatique, se réfère à ce processus. De ce fait, il apparaît comme complètement donné à l'objet, ce qui serait alors sa fonction dans l'ordre de la connaissance.

1.6 Schéma de la catégorie : processus de perception



2. Le processus de réflexion

Définition de la catégorie

Si la perception permet de cerner ce que disent les auteurs, il appartient à la lexion de dégager ce qu'ils veulent dire. La réflexion ne se contente pas d'accepter la mpréhension première issue de la saisie de la pensée des auteurs, mais elle cherche, ır cette base, à explorer les sens des énoncés. Ce faisant, elle met en relation ces ıoncés eux-mêmes et les a priori conceptuels du sujet.

Pour l'exercice méditatif, ce qui importe toutefois dans ce processus, c'est la ırédominance de la dimension intellectuelle. La réflexion met en mouvement le sens des idées, sans référence immédiate à ce que le sujet est, ressent ou veut. C'est une sorte de computation réchauffée seulement par la friction des idées. C'est en fait une première approximation par le sujet de l'univers circonscrit de sens dans lequel la méditation aura lieu. La réflexion éclaire, rend transparent, donne l'intelligence des énoncés, relie la pensée des auteurs à celle du sujet tout en la distinguant. La réflexion, à ce stade, c'est la pensée encore aux prises avec l'énonciation intérieure des mots.

Quatre gestes mentaux caractérisent son expression dans l'exercice méditatif : questionner, associer les idées, théoriser abstraitement et conclure. À travers ces quatre gestes, le processus de réflexion atteint son objectif, qui est la compréhension intellectuelle de l'objet. Cette compréhension sera à son tour synthétisée donc concentrée davantage jusqu'au point où elle pourra être évoquée sans énonciation verbale. Cette pensée silencieuse et mobile procure au sujet le degré d'éveil nécessaire et la liberté de manœuvre pour explorer le thème à sa guise.

2.2 Les propriétés de la catégorie

Questionner, théoriser et conclure supposent tous le geste d'associer les idées. On peut donc dire que la réflexion se résume à diverses propriétés d'association. Pour rendre compte de ces propriétés, nous avons trouvé utile de nous les représenter à l'aide d'une imagination spatiale et dynamique.

L'expansion : lorsqu'il est question de développer une idée, une notion et de lui associer d'autres idées.

La concentration : lorsqu'au contraire il s'agit d'intégrer un contexte par exemple à une notion déjà présente.

L'approfondissement : lorsqu'il s'agit de questionner et d'explorer le sens d'un énoncé.

Élévation : lorsqu'il est question de gagner de la perspective, d'abstraire à partir de notions déjà existantes.

Rassemblement : en référence au processus de synthèse des énoncés.

Séparation : dans l'analyse d'une intuition symbolique par exemple, pour en extraire le sens.

Rapprochement : par la comparaison de notions entre elles et en relation avec des concepts déjà connus du sujet.

Éloignement : en écartant des notions considérées comme non pertinentes pour le propos.

Envol : en référence à l'abondance des associations et questions générées par l'exploration des énoncés.

Reste sur place : quand la réflexion n'arrive pas à se mettre en branle, quand elle est hésitante, manque de vigueur et ne mène nulle part.

L'implosion : c'est lorsque la pensée sans énonciation verbale a été atteinte.

2.3 Spécification des conditions sociales de la catégorie

La réflexion est impossible sans la capacité de générer des idées et sans le questionnement créé par l'opacité initiale des perceptions. Il faut cette tension entre le percept donné d'un côté et la volonté d'en découvrir le sens, c'est-à-dire le concept correspondant : c'est la vérité en tant qu'adaequatio. Mais comme cette correspondance varie selon le positionnement du sujet par rapport à l'objet, ce qui rend possible de multiples adaequatios vraies, la vérité est aussi aletheia ou dévoilement. Epistémologiquement les mouvements horizontal et vertical, adaequatio et aletheia, peuvent être considérés comme des conditions de l'existence de la réflexion.

Pour la pratique de la réflexion en situation méditative, il est nécessaire que le mouvement réflexif cesse d'être mu en réaction aux perceptions et aux idées mais devienne le lieu mobile d'éveil à la dimension idéelle. Pour ce faire, le sujet doit arriver à maîtriser le flot des pensées sans perdre leur mobilité. Le sujet y arrive en distinguant contenu de pensée et force de pensée. À un contenu quelconque, on pourra toujours lui associer ou lui opposer un autre contenu et ce, ad infinitum. Quant à la force de pensée, c'est l'agent actif de prise de conscience, c'est le fil d'Ariane, c'est elle qui maintient en éveil. L'éveil est ainsi considéré comme une chose en soi, indépendante des contenus de pensée dont elle est ordinairement tributaire.

En somme, l'éveil est généré par le mouvement des idées séparées de leurs contenus spécifiques et il est réinvesti par le sujet dans la direction de son choix. L'accès à la pensée sans élocution intérieure des mots assure cette transition.

2.4 Identification des diverses formes de la catégorie

La réflexion considérée comme mouvement associatif d'idées, a pris les formes suivantes au fil de l'exercice méditatif :

- **Développer** le sens d'une idée, d'une notion. Ex : de gestation (Méd. #2)

- **Lier** des idées de différents ordres comme la philosophie avec la pédagogie. Ex : idée du jardinier (Méd. #3)

- **Explorer** le sens d'une idée, d'une notion. Ex : lien possible entre activité humaine et forces naturelles (Méd. #11)

- **Examiner** le rapport entre des idées. Ex : vie, enseignement et orthographe (Méd. #5)

- **Approfondir** le sens des thèmes principaux. Ex : « l'enfant » chez l'enseignant (Méd. #8)

- **Analyser** le sens d'une intuition symbolique. Ex : le sens du bilboquet (Méd. #5)

- **Intégrer** le déjà connu à la compréhension. Ex : mon contexte social (Méd. #8)

- **Abstraire** à partir de notions de didactique. Ex : adaequatio, Aletheia (Méd. #10)

- **Interpréter** la pensée des auteurs. Ex : ces énoncés cherchent à humaniser le monde (Méd. #17)

- **Synthétiser** les énoncés des chapitres.

- **Questionner** le sens et la portée d'événements méditatifs. Ex : Est-ce cela le logos? (Méd. #10)

- **Conclure** à partir des propos des auteurs. Ex : Telle est la voie que propose l'auteur (Méd. #14)

La réflexion doit aussi être considérée comme mouvement en repos et, en tant que telle, comme source d'éveil pour le sujet. La distillation des concepts à partir des mots, permet au sujet de penser dans le silence des mots et prépare ainsi les étapes subséquentes de la méditation. Ce silence conscient et éveillé de la pensée réflexive assure le sujet qu'il a le pouvoir de se lier comme il l'entend au thème considéré.

2.5 Mémo sur la catégorie : processus de réflexion

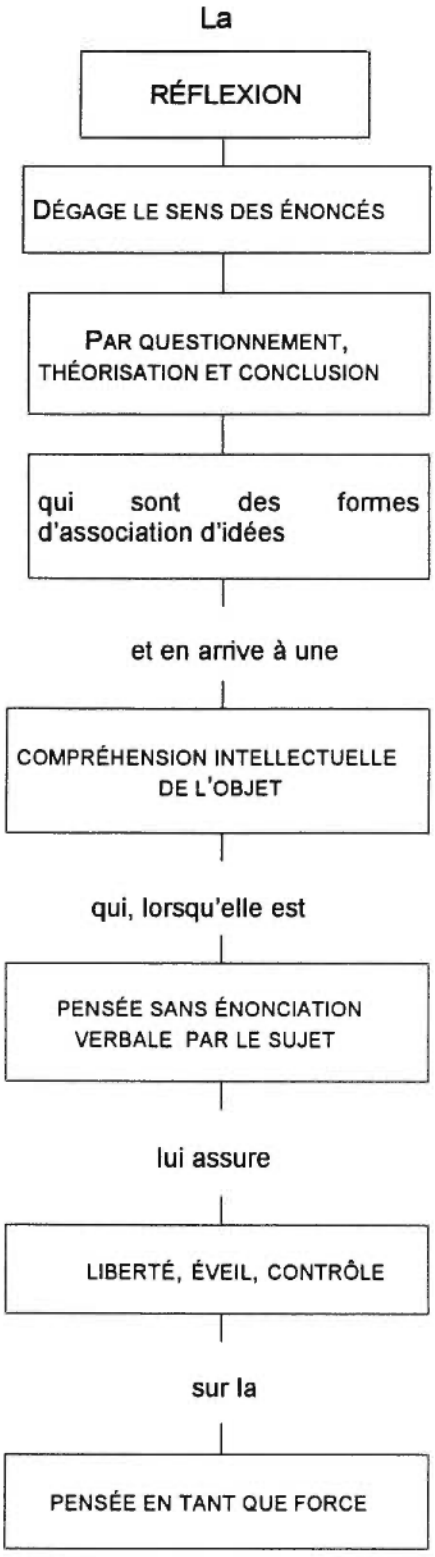
Par nature, ce processus est mobilité, mobilité des idées dans ce contexte à travers les associations et le questionnement. À certains moments c'est la volonté qui est le moteur de ce mouvement, à d'autres moments il se déploie à partir d'un dynamisme intrinsèque. L'élément déclencheur est des plus variés et il peut appartenir à n'importe quel autre processus.

Il arrive aussi qu'il s'emballe, qu'il déverse un flot d'idées sans qu'il soit possible de le contrôler comme il arrive, quoique plus rarement, de rester muet, silencieux, au prise avec une certaine stupeur donc sous l'emprise d'un autre processus qui l'immobilise. Si le thème est le point central, ce processus tourne autour et le regarde à partir de plusieurs angles mais il n'a pas le pouvoir d'entrer dans le thème. Il ne fait que prendre ce qui lui est donné et brode autour, l'amène plus loin; il développe plus qu'il ne crée, bien qu'il puisse le faire de façon magistrale.

Il est indispensable toutefois dans la préparation du thème, dans le fait d'amener le thème à un point où il peut devenir expérience. Il permet de se l'assimiler, de se le rendre présent, de se le personnaliser conceptuellement. Ce faisant le rapport au sens bouge de la même manière que l'attention se saisit du concept. Ce rapport est plus mécanique et nerveux au début et pousse l'attention dans différentes directions; ensuite, il s'apaise sans s'effondrer et laisse l'espace de manœuvre pour que l'attention le déploie à son propre rythme, en fonction de ses priorités.

Le caractère parfois énigmatique du cheminement méditatif déboussole ce processus, le fait tourner à vide, un peu comme s'il cherchait son souffle sans jamais l'atteindre. Le sens qui s'échappe sans cesse sans parvenir à l'apaisement de l'auto-évidence mène à une sorte de folie qui peut s'avérer dangereuse. C'est un processus qui appelle l'idée de contrôle, non sans ambivalence. Il est aussi à noter que ce processus peut consolider les autres, leur donner de l'extension. Il a souvent été utile pour étendre le champ d'un autre processus et pour l'amener de façon plus vive devant le regard de l'attention et pour aider celle-ci à se repositionner. Ceci n'était possible toutefois que lorsque le mouvement de la pensée s'affranchissait du mouvement des mots et ne vivait alors que dans l'univers du sens.

2.6 Schéma de la catégorie : processus de réflexion



3. Le processus d'évaluation

3.1 Définition de la catégorie

Si la réflexion tend à multiplier les avenues et les points de vue, l'évaluation cherche quant à elle, à découvrir en ceux-ci ce qu'ils peuvent avoir de commun, ce qui les rassemble. Ce faisant, elle se doit de distinguer entre l'essentiel et l'accessoire. Elle permet donc de centrer la multiplicité des énoncés en un thème principal, une idée fondamentale. Elle rétrécit au lieu d'élargir et, par le fait même, agit étroitement avec le processus de réflexion. Elle correspond à l'exercice du jugement.

Comme le jugement suppose par ailleurs l'existence d'une personne morale, qui la cautionne, l'évaluation est de même intimement liée au processus suivant, le processus d'individualisation. L'évaluation suppose aussi l'existence des critères, sans lesquels elle ne peut exercer sa fonction. Dans l'exercice de la méditation, ce critère se résume comme suit : est-ce que le sujet peut faire **l'expérience** du thème?

C'est donc dire que le jugement, dans ce contexte, a pour rôle de préparer l'objet pour qu'il soit « assimilable », donc individualisable, par le sujet. L'objet doit devenir suprêmement significatif, c'est-à-dire transparent pour le sujet. Toutefois cette transparence se limite initialement au déjà connu de l'objet, à ce qu'il a d'ancien. L'objet doit être jugé non seulement de façon telle qu'il soit circonscrit dans son passé, dans le passé du sujet en fait, mais aussi pour permettre qu'une plateforme pour recevoir le nouveau soit créé. En d'autres termes, la faculté de juger devient une pure faculté de recevoir au terme de sa consolidation du passé. Le désir de quelque chose d'autre que la répétition du passé, est une conséquence de l'action de juger rendue consciente qu'elle est faite de sens. Il n'y a en effet pas de sens définitif mais une quête perpétuelle pour du sens nouveau.

Recevoir le sens nouveau est une disposition. Il faut qu'un espace soit créé et cet espace, c'est le lieu où le jugement, qui normalement s'opère, est suspendu. Le jugement suspendu est une sorte de potentiel, ultimement une question du genre : **Étant donné ce passé, quoi de neuf peut l'éclairer?** C'est une question sous forme

d'attitude, avec comme contenu, la synthèse du thème tel qu'il est assimilable par le sujet. Le jugement suspendu, c'est l'organe, rendu stable et silencieux, d'ouverture et de réceptivité au sens renouvelé. Le jugement suspendu, c'est le jugement rendu pauvre et humble, c'est le jugement qui réalise qu'il ne sait rien, c'est le vide appelant le plein...

3.2 Les propriétés de la catégorie

Le processus d'évaluation s'articule à partir de la faculté de juger. Dans le contexte de l'exercice méditatif, le jugement est caractérisé par les propriétés suivantes :

- **Distinguer** entre l'essentiel et l'accessoire quant à l'objet lui-même et en conjonction avec le processus de réflexion.

- **Découvrir** l'angle à partir duquel l'essentiel de l'objet peut devenir une expérience pour le sujet, à partir des intimations du processus d'individualisation.

- **Faire,** de l'expérience du thème, le critère par excellence, pour préparer l'objet à être assimilable par le sujet.

- **Circonscrire** ce que le sujet connaît déjà du thème, son passé tel qu'il peut être évoqué à ce moment.

- **Former** la réceptivité de manière à ce que le sens nouveau puisse être accueilli et reconnu comme tel, c'est-à-dire d'en faire une attitude de questionnement.

- **Auto-corriger** la faculté même de recevoir le sens nouveau. Ex : réceptivité vue comme un bol (Méd. #1)

- **Vérifier** la pertinence du nouveau en réinvestissant le sens nouveau dans les énoncés mémorisés du passé.

3.3 Spécification des conditions sociales de la catégorie

Plus que tout autre, on dirait que le processus d'évaluation repose sur l'exercice d'autres processus, en l'occurrence, processus de perception, réflexion, individualisation. On voit mal en effet comment on peut juger sans quelque chose et sans quelqu'un. Qui plus est, ce processus suppose un fort élément qualitatif, associé à la valeur qui est donnée à ce qui est jugé, certes, mais aussi au critère même qui sert de mesure au jugement. Cette valeur plonge profondément dans l'être même de la personne morale et ne se justifie guère elle-même.

Implicite à ce processus, il y a de même l'intervalle entre l'objet et le sujet, la relative opacité qualitative de l'objet par rapport au vécu du sujet d'une part, et la résistante unicité du sujet par rapport à la plus vaste objectivité de l'objet d'autre part. Cette tension permet l'exercice du jugement conscient et délimite du même coup la relation entre le déjà connu et le nouveau.

3.4 Identification des diverses formes de la catégorie

Il faut d'abord distinguer les formes qui correspondent à la **préparation** de l'objet :

- choix dans les résumés des énoncés
- identification des thèmes essentiels
- transparence du sens de ces thèmes
- distinction entre l'essentiel et l'accessoire

des formes qui stratégiquement unissent l'objet au sujet :

- découverte de l'angle sous lequel l'objet peut être approché pour être expérimentable par le sujet

des formes qui rendent possible la réception du sens nouveau :

- réceptivité provenant de la suspension du jugement devenue une attitude de questionnement
- auto-correction de la réceptivité pour être plus efficace dans sa réception du sens nouveau

des formes, finalement, de vérification de la pertinence de l'expérience méditative.

- réinvestissement du sens nouveau dans le résumé des énoncés.

3.5 Mémo de la catégorie : processus d'évaluation

Nul doute que ce processus était présent dans l'exercice de résumer, dans le fait de retenir les énoncés essentiels en fonction des critères mentionnés. Il accompagnait ainsi sans cesse les mouvements de la pensée et contribuait à la fixer, à la consolider autour de ces énoncés qui pouvaient être mémorisés. En ce sens, le processus d'évaluation était sous la gouverne du processus de perception.

Le processus d'évaluation a commencé à se libérer tant du processus de perception que de celui de réflexion et à opérer finalement sur sa propre base avec l'attitude de réceptivité, lorsqu'il amorçait le silence intérieur à partir de la pensée sans mot qui appartient encore au processus précédent. Ce silence permettait alors de ressentir le sens, d'accueillir celui-ci d'une façon toute personnelle et d'amorcer ainsi l'interaction entre l'objet et le sujet de manière à ce que celui-ci soit réellement interpellé par l'objet, par un objet qui dès lors le dérange, l'intrigue, etc.

Ce processus sert aussi d'assise au processus suivant, l'individualisation, afin que celle-ci puisse mieux manœuvrer à l'intérieur du mouvement de la pensée, en jugeant justement, en discernant, en choisissant. Mais elle n'en reste pas là et elle œuvrera ainsi à l'intérieur des images et symboles reçus dans le but d'en soutirer plus d'information et de sens, dans le but aussi de mieux ressentir, au-delà de l'impact global et initial de l'image, ce qu'elle peut bien vouloir dire et ultimement « qui » est en train de dire. Ce processus est analytique dans son fonctionnement; il prépare à la fois le terrain pour que quelque chose soit reçu et « distille » ce quelque chose pour que la marche, soit ascendante, soit descendante, de la méditation se poursuive.

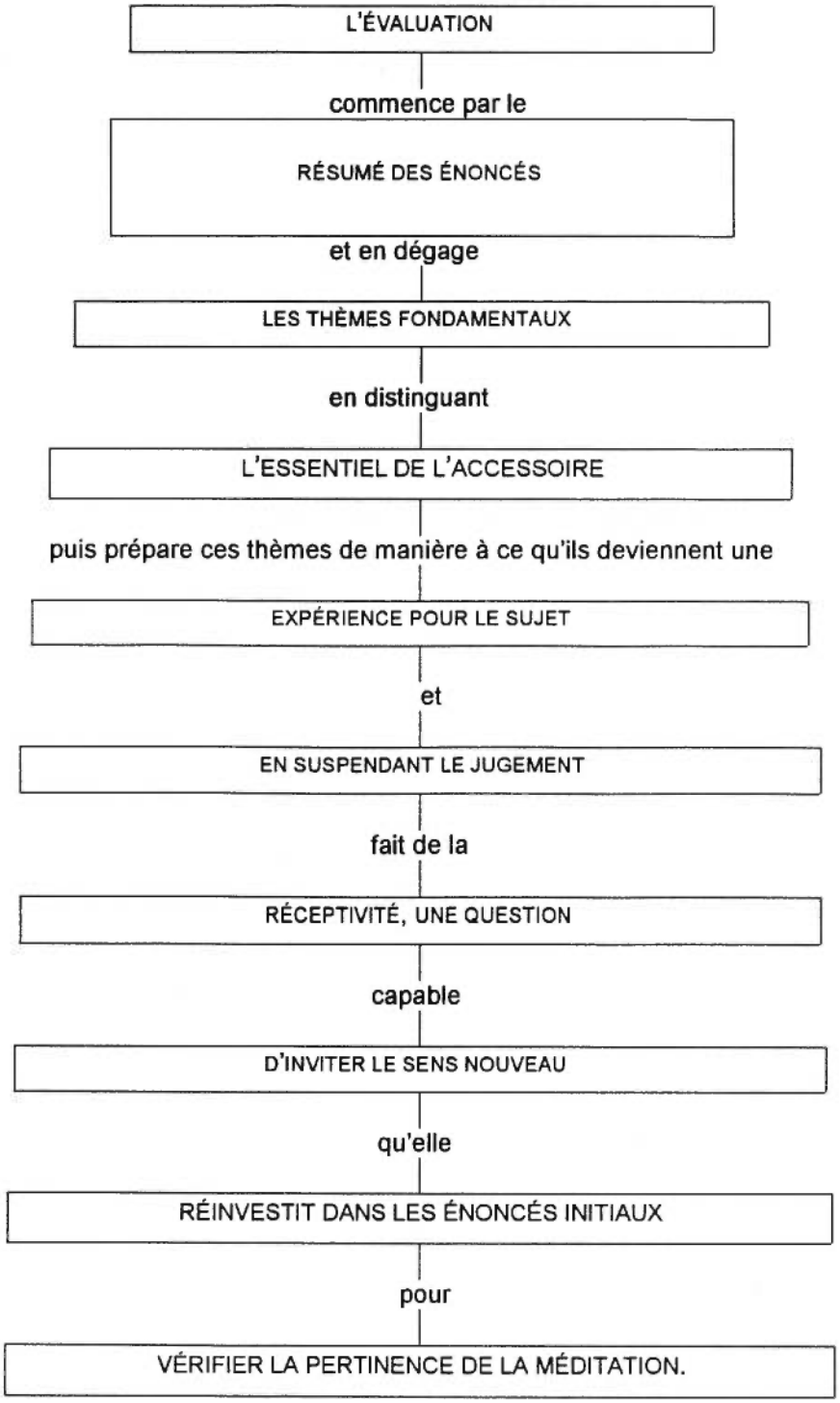
Il arrive aussi que ce processus accueille une sensation au lieu d'une image, d'un symbole et que grâce à cette sensation, il permet à l'attention de mieux pénétrer dans l'expérience du corps. Au lieu de simplement enregistrer la sensation comme cela est de coutume - donc en rester au processus de perception - il s'attarde tout de suite au

« langage » de la sensation, à ce qu'elle peut vouloir dire. Inhérent à ce processus, il y a semble-t-il un geste d'aller au-delà de ce qui est accueilli, voire de lui-même. Il est capable d'accompagner le déroulement des signes dans une attitude presque d'interrogation, en tout cas de non-jugement.

Évaluer, bien sûr, implique un jugement. Or, il semble que ce dernier n'opère pas en tant que refus et critique conscients, dans la phase initiale, de réception proprement dite, mais seulement dans le traitement de ce qui est reçu. Ce processus ne ferme la porte à aucun invité; il choisit juste quelle sorte de conversation, et avec qui, il est prêt à converser.

Finalement, il faut mentionner qu'il peut y avoir des ratés dans ce processus. Il peut en effet s'immobiliser et engloutir l'attention qui devient alors stupéfaite, gelée, et ce, dans une indifférenciation totale. Le processus d'évaluation peut provoquer l'expérience opposée d'indifférenciation par une sorte de trop-plein. Cette expérience reste néanmoins active, car là aussi on peut suivre même le brouillard et aboutir à une idée comme celle du Graal par exemple. Encore faut-il que l'individualisation s'allie au processus de réflexion!

3.6 Schéma de la catégorie : processus d'évaluation



4. Le processus d'individualisation

4.1 Définition de la catégorie

Cette catégorie se définit par l'attention que le sujet porte à lui-même et sur l'objet, par la relation devenue consciente entre le sujet et l'objet. Elle implique une **réaction** à l'objet, qu'elle soit de niveau idéelle, émotive ou sensorielle, afin que le sujet fasse sien, l'objet contemplé. L'individualisation vient ainsi compléter l'action des trois processus précédents, en plaçant justement le sujet au cœur même des gestes de percevoir, réfléchir et d'évaluer.

Mais plus qu'une réaction, l'individualisation est aussi une **question** sur la nature et l'origine tant du sujet que de l'objet. Elle montre du même coup qu'elle n'est pas achevée, comme l'idée de réaction pourrait le faire croire, mais qu'elle est aussi ouverte et en devenir, qu'elle est préoccupée par ce qui est et par la source de ce qui est.

L'individualisation se réfère à la multiplicité des positionnements de l'attention et par le fait qu'elle peut entrer et sortir, s'identifier et se désidentifier de n'importe quel contenu de conscience, à son gré. C'est donc le lieu par excellence de la liberté et elle peut, de ce fait, s'ajuster au déroulement méditatif, le bloquer ou le laisser s'épanouir.

Finalement, l'individualisation peut même porter son attention sur l'attention elle-même et s'observer « de l'extérieur », ce qui suppose que le pouvoir qui la supporte, n'est pas limité par sa propre configuration et s'étend au-delà de la conscience même où, habituellement, elle se reconnaît.

4.2 Les propriétés de la catégorie

En ce qui a trait à la propriété de réaction, on peut voir que l'individualisation est sensible de trois manières : idéelle, émotive, sensorielle.

Un exemple de la réaction idéelle se retrouve lorsque le sujet note qu'il ne peut penser l'idée d'Humanité dans son passé mais seulement dans son futur probable (Méd.

#3). Un exemple de la réaction sensorielle est issu de la même méditation #3, où le mouvement des idées est ressenti. La réaction émotive est plus variée et plus complexe, elle peut se classifier en négative, positive et ambivalente.

En négatif, on retrouve notamment : le malaise face au thème (Méd. #2), la résistance à l'exercice de l'imagination (Méd. #4), le sentiment d'oppression (Méd. #6). En positif, il y a entre autres : l'expansion libératrice du sentiment (Méd. #7), l'enthousiasme dans la connaissance (Méd. #9), être remué par le caractère révélateur (Méd. #12), les sentiments qui se gonflent (Méd. #15). Quant à l'ambivalence, on la découvre dans les sentiments de tragique et de reconnaissance (Méd. #8), à l'atmosphère fascinante et grave (Méd. #11).

La propriété de questionnement est exemplifié par l'interrogation sur l'origine du Qui (Méd. #4) et sur la source de la métaphore (Méd. #9) d'une part, et par l'interrogation sur la nature des pensées liées au travail (Méd. #12) de même que sur celle de l'être humain (Méd. #13) d'autre part.

Dans la propriété de réaction, l'individualisation note les conséquences de l'action de l'objet sur elle-même, alors que dans le questionnement elle est préoccupée par les causes et par ce qui est au-delà de l'apparence et ultimement, par sa participation à l'être même du sujet et de l'objet.

La troisième propriété touche à l'ajustement du sujet à l'intérieur même du déroulement méditatif conçu comme une réalité en soi et par le positionnement relatif que le sujet est capable de prendre. Des exemples de ceci se retrouvent : quand le sujet cherche du côté de la perception (Méd. #10), s'ancre dans les pensées derrière la technologie (Méd. #12), se place face à l'inconnu (Méd. #17). À juste titre, on peut concevoir cette propriété, comme étant le lieu de la liberté, où le sujet reste suprême, c'est -à-dire jamais l'esclave de ses contenus de conscience, à moins qu'il ne le veuille.

Il demeure néanmoins prisonnier de lui-même, à moins qu'il ne puisse suivre le fil d'Ariane, c'est-à-dire la source même de son propre pouvoir, celui de l'attention (voir Méd. #16). Il est intéressant de constater, si l'on en croit le donné méditatif, qu'on puisse sortir de soi-même en tant qu'organisation achevée, qu'au cœur et au terme

même du processus d'individualisation, le sujet devient lui-même un objet, puisqu'il est perçu de l'extérieur. Ce qui amène la question : qui est le sujet du sujet devenu objet? Avec justesse pourra-t-on nommer cette propriété, propriété de transcendance.

4.3 Spécification des conditions sociales de la catégorie

Pour que cette catégorie se manifeste, il faut d'emblée la présence des processus de perception, de réflexion et d'évaluation qui sont alors personnalisés : ce qui est perçu, réfléchi et évalué, l'est à la lumière du sujet qui se voit dans l'objet. Pour ce faire toutefois, l'individualisation nécessite la conscience, laquelle est une conséquence de l'exercice de l'attention. Une attention éveillée, libre, ouverte, dans la relation entre l'objet et le sujet, est une condition sine qua non pour que le sujet s'individualise, c'est-à-dire se découvre à la lumière de sa relation avec l'objet.

Il faut la liberté de l'attention, capable « d'assujettir » l'objet comme d'objectiver le sujet, c'est-à-dire qu'il faut que le sujet s'identifie et se désidentifie en ayant la perception interne du déroulement méditatif comme référent. La liberté de l'attention amène l'improvisation, cet antidote contre la nature séquentielle et rigide du déroulement méditatif, contre sa mécanisation. La méditation devient sous son influence, un jeu sérieux, une découverte appréhendée, où le sens n'est plus même tout à fait limité par ce que le sujet apporte, implicitement, avec lui-même.

4.4. Identification des diverses formes de la catégorie

Dans le contexte de ce processus, il y a une étroite parenté entre les formes et les propriétés. Ce sont en fait les propriétés réaction, question, positionnement et transcendance qui ouvrent la porte à la quasi infinie variété de formes dont cette catégorie peut se revêtir. C'est en fait exactement de cela qu'il s'agit, si bien qu'on pourrait citer les dix-sept méditations comme autant de formes et de dimensions du processus d'individualisation. C'est d'ailleurs ce que veut dire individualiser : faire de quelque chose de générique, appartenant à un genre, à un profil, une réalité absolument unique et sans pareille. Les formes de l'individualisation se résument donc, en tant qu'agent actif, à ses propriétés, et en tant qu'agent passif, au parcours unique de chacune des méditations.

4.5 Mémo sur la catégorie : processus d'individualisation

Le processus d'individualisation est très intimement lié à l'identité, au sujet, un sujet attentif à lui-même. C'est en effet le sujet qui est attentif, qui perçoit et qui pense, bref qui vit dans et par l'attention, une attention qui le rend conscient de lui-même certes mais aussi de l'objet. On note donc que l'individualisation s'investit dans les autres processus et y gagne une certaine conscience. Mais on constate aussi qu'il peut être sous la domination des autres processus comme il peut s'en affranchir et cela se traduit par des expériences très différentes.

Dans sa marche d'un processus à l'autre, l'individualisation le fera quelques fois sans heurt comme une course à relais bien exécutée. Mais il arrivera aussi qu'elle fera l'expérience d'obstacles et d'intervalles entre les processus. Ceci est particulièrement le cas lorsqu'elle sombre sous l'influence des processus comme la réflexion et l'évaluation, alors qu'elle est emportée dans le tourbillon ou immobilisée dans la stupéfaction.

Dans le cas des processus intuitifs, sa relation sera différente. Pour ce qui est du processus de l'intuition symbolique, elle restera incapable d'avoir conscience du déroulement du processus comme tel, mais devra se contenter de recevoir le contenu un peu comme sous l'effet d'un choc. Pour ce qui est des deux autres processus, on dirait qu'ils exercent une fascination sur l'individualisation, qu'ils l'emportent et la soulèvent, l'élargissent et l'éveillent à quelque chose de nouveau, surprenant, inusité, mystérieux. Ils agissent comme du dedans et non de l'extérieur.

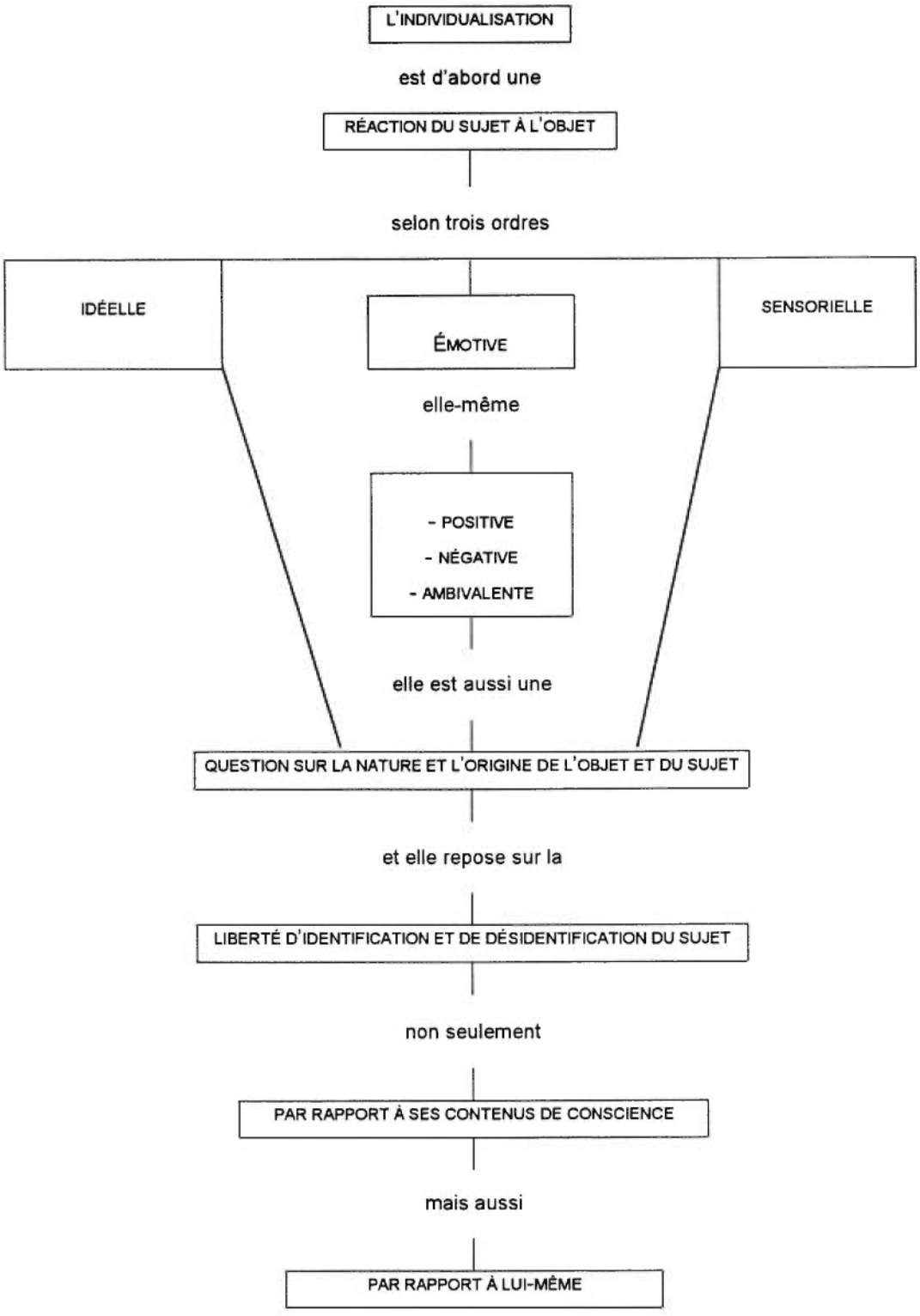
On note aussi que le processus d'individualisation peut imposer lui aussi sa nature sur les autres processus et il en découle une sorte d'harmonie, de mesure, d'équilibre dans l'expérience méditative. Celle-ci, par ailleurs, met alors en évidence le thème de la liberté soit sous forme de légèreté d'être soit en relation avec une attitude sobre de responsabilité acheminée par le processus de l'intuition d'être.

Au-delà du phénomène de la liberté, l'individualisation a aussi été capable de modifier, au fil de la méditation, le regard qu'elle portait sur les événements intérieurs. Dans une alternance entre l'objet et le sujet, l'individualisation est arrivée à maintenir

vivant, le déroulement. Elle a permis au sujet de prendre conscience de son propre pouvoir c'est-à-dire celui de donner ou de refuser son consentement, celui de s'identifier aux contenus partagés par les autres processus ou au contraire, de s'en désidentifier. Cela, en fait, cerne le périmètre de sa liberté. Ce faisant, il lui est possible soit de suivre séquentiellement le mouvement ascendant ou descendant des processus, soit de « sauter » de l'un à l'autre au gré de ses exigences. En ce sens, son pouvoir s'étend à l'influence qu'elle peut avoir sur la montée ou la descente le long de l'échelle des processus.

Il faut enfin mentionner que l'individualisation peut tourner son attention vers le sujet mais aussi vers le regard même, vers le geste du regard. Elle s'est alors rendue compte que regarder le regard mène au Regard du regard et l'a fait sortir, comme jamais auparavant, de son identification ordinaire et référentielle. Plus que tout autre constatation, il semble que celle-ci s'aligne vers l'expérience du support spirituel du Moi.

4.6 Schéma de la catégorie : processus d'individualisation



5. Le processus d'intuition symbolique

5.1 Définition de la catégorie

Comme il en a été question dans le cadre de référence :

> « Le terme d'intuition désigne la manière d'être d'une connaissance qui comprend directement son objet, par un contact sans médiats avec lui, et sans le secours des signes ou des procédés expérimentaux... l'intuition caractérise un acte complet ou total de la conscience qui est compréhension « compréhension » en même temps que « contact » (Encyclopeida Universalis, 1980 : 44).

Or, ce qui définit l'intuition symbolique, c'est qu'elle est contact sans encore compréhension. Le symbole qui est donnée, l'est certes de façon spontanée et immédiate - en ce sens il correspond à la caractéristique commune à toutes les intuitions selon Fischbein - mais il n'est pas accompagné d'une compréhension subite. Au contraire, il est souvent énigmatique, hermétique, opaque bien qu'étrangement stable et perméable à l'exploration à partir de différentes perspectives du regard, de l'attention.

Ce faisant, l'intuition symbolique est peut-être génératrice de sentiments nouveaux par rapport à l'objet, elle ouvre peut-être le sujet à considérer d'une façon renouvelée l'objet initial, mais elle ne procure pas le sens qui seul peut mener à l'évidence. Dans cette optique, l'intuition symbolique pose plus un problème qu'elle offre une solution.

5.2 Les propriétés de la catégorie

En tant qu'intuition, nous venons de voir que l'intuition symbolique est caractérisée par l'immédiateté, par le fait qu'elle soit donnée à l'attention du sujet, en réponse au travail préalable c'est-à-dire à l'exercice des quatre processus initiaux.

Mais de quoi le symbole est-il la représentation? Est-il une traduction métaphorique du contenu thématique ou de l'action intérieure des processus? À moins que ce ne soit des deux à la fois!? Il faut se rappeler qu'il est une première

appréhension de l'objet synthétisé et pensé sans énonciation verbale. C'est un concentré, en d'autres termes, de l'objet à qui on a retiré les mots pour en permettre l'expérience par le sujet. Que ce qui suit, soit plus expérience que compréhension, se conçoit dès lors très bien puisque tel était bien l'objectif de tout l'exercice précédent. Intuition symbolique signifie donc expérience immédiate car en elle, le sujet perçoit, ressent, se questionne. C'est une expérience analogue à l'expérience sensorielle, douée même d'une apparente autonomie. Tout y est imaginé toutefois. Nous sommes dans l'imaginaire.

L'intuition a aussi d'autres propriétés que l'immédiateté. Notre cadre de référence faisait état de l'auto-évidence, l'extrapolation, la coercition et la globalité. Nous avons déjà montré que l'auto-évidence ne s'appliquait pas. Or, nous venons de voir que le symbole est une extrapolation du thème, qu'il permet d'aller au-delà de celui-ci sans nécessairement en perdre l'ancrage. Imaginaire certes, mais imaginaire orienté et guidé par l'idée thématique. Par la vertu de sa synthèse extrapolée du thème, le symbole est aussi global c'est-à-dire qu'il forme une unité structurée, un ensemble organisé, une gestalt sensoriellement signifiante. C'est un langage mais semblable à une langue étrangère qu'on ne comprend pas encore, faite de sons et de rythmes, sans les idées.

L'intuition symbolique est finalement coercitive car elle s'impose en absolu à la conscience. L'attention est peut-être libre de se mouvoir en son sein mais le choix de tel ou tel symbole lui échappe car tous les efforts ont été faits pour qu'il soit la traduction fidèle de l'objet assimilé par le sujet. Ce n'est donc pas une fantaisie, c'est-à-dire une production arbitraire du sujet. Son caractère nécessaire donne les paramètres de la libre exploration.

5.3 Spécification des conditions sociales de la catégorie

Pour que cette catégorie se manifeste, il faut une capacité d'imaginer, de saisir métaphoriquement un contenu idéel et de puiser à même la mémoire sensorielle des équivalents aux concepts qui délimitent l'objet. Il faut que l'imagination transforme, en fait, les données de la mémoire sensorielle et la modèle à l'objet conceptuel, le vivifie

pour le sortir de son abstraction et pour donner du contenu à l'expérience du sujet. C'est l'agent actif.

Il faut aussi une réceptivité individualisée, un espace fait sien, un lieu où l'intuition symbolique est non seulement reçue, mais où elle est invitée, sollicitée puis ensuite accueillie comme telle et non repoussée, ignorée ou négligée. Le caractère énigmatique du langage symbolique peut faire, en effet. que le symbole soit facilement écarté de la conscience, jugé sans aucune forme de procès comme étant non pertinent étant donné l'absence de liens significatifs explicites avec le déjà connu. La suspension du jugement est ici cruciale et contribue à la poursuite du déroulement méditatif ultérieur. Or, on a vu que la suspension du jugement est préparatoire à la réceptivité. La réceptivité est l'agent passif.

5.4 Identification des diverses formes de la catégorie

Les formes de l'intuition symbolique sont tributaires des types de symboles qui se sont présentés à la conscience. Il y a eu, en effet, des symboles :

1° : géométriques :
- sphère (Méd. #4)
- spirale (Méd. #7)

2° : relatifs à des objets faits de main d'homme
- bilboquet (Méd. #5)
- vase du Graal (Méd. #11)
- batterie d'artillerie (Méd. #12)

3° : relatifs à l'être humain :
- masque (Méd. #1)
- grand Homme/Nature (Méd. #15)

4° : relatifs à la nature :
- œuf (Méd. #2)
- jardinier (Méd. #3 et 9)

- graines devenant des tournesols géants (Méd. #9)
- champ (Méd. #10)
- volcan (Méd. #13)
- voilier entre deux horizons (Méd. 14)
- grand Homme/Nature (Méd. #15)
- la mer (Méd. #16)

Certes, le sens de ces symboles pourra faire par exemple qu'il est question de l'être humain dans le jardinier, dans le voilier mais ce qui importe pour l'intuition symbolique c'est l'aspect graphique et visuel lui-même, que le sens soit justement représenté par certains types d'images. Pourquoi, par contre, tant de symboles relatifs à la nature et porteurs de différenciations élémentaires - feu, air, eau, terre - si poussées? Quelle est donc la contribution de l'objet à l'évocation, par le sujet, d'un type ou l'autre de symbole? Jusqu'au bout, ce processus conservera-t-il son caractère énigmatique!...

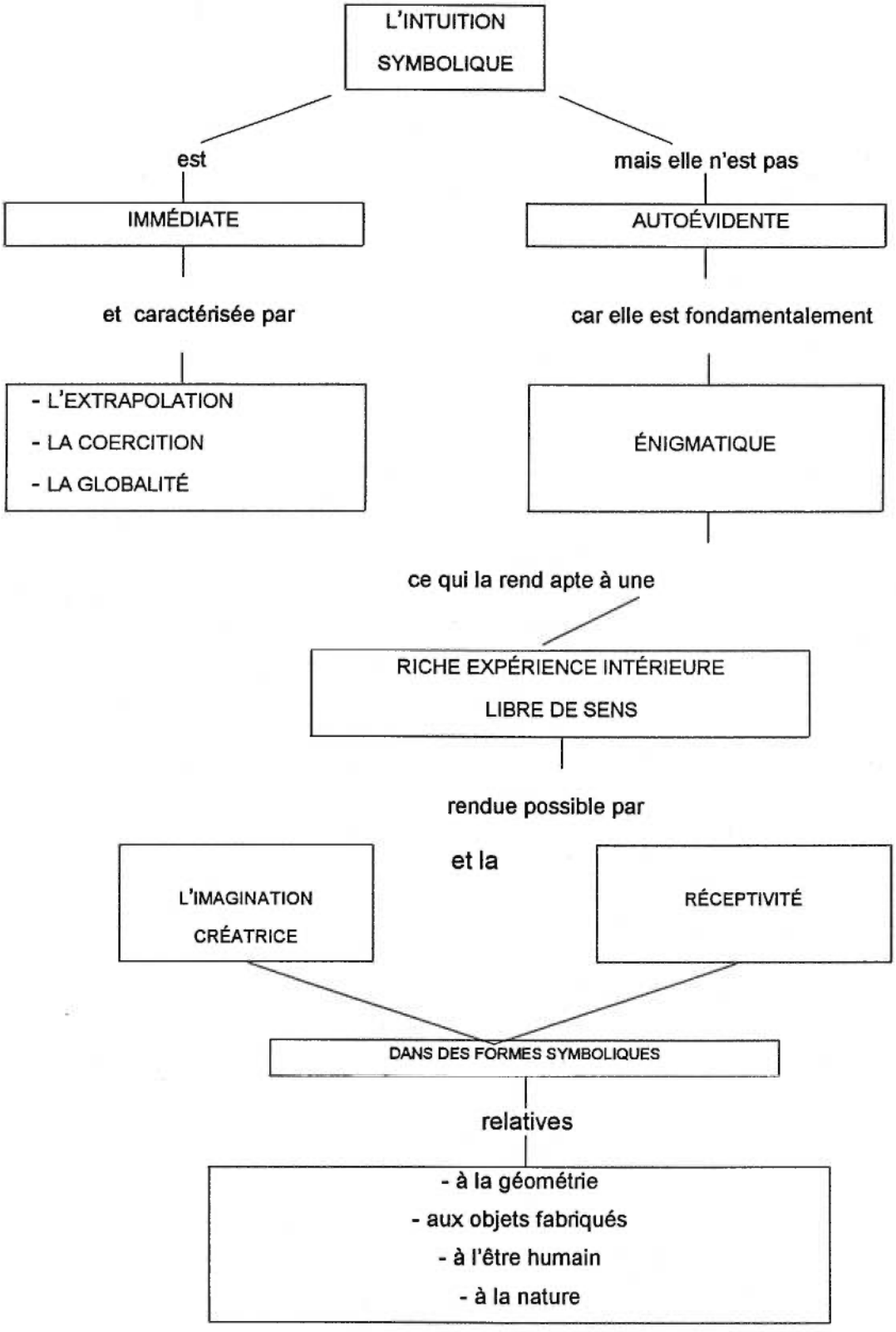
5.5 Mémo sur la catégorie : processus d'intuition symbolique

Parce qu'il est intuitif, c'est le processus qui jusqu'ici a laissé le moins de traces. Il serait par conséquent facile de sous-estimer son impact. Il laisse peu de traces précisément parce que c'est lui qui trace, c'est lui qui fait le sillon, c'est lui qui imprime, qui marque. Il s'efface donc devant le message qui apparaît, le symbole, encore que la force, la précision, voire le contour du message, la manière dont il est donné, renseignent sur la nature de ce processus. Le geste d'imprimer s'avère d'ailleurs tellement rapide, soudain et apparaissant là où on ne s'y attend pas, qu'il est très difficile pour l'attention de s'en saisir, d'autant plus difficile, que ce qui lui est ainsi apporté est d'abord de nature globale, synthétique.

Quant aux symboles eux-mêmes et au fait qu'ils soient si riches en expérience intérieure, tout en étant si énigmatiques, ils amènent la question de leur fonction dans l'ordre de la connaissance. Quelle est donc leur utilité? Certes, ils synthétisent mais pourquoi doivent-ils le faire dans un tel état de non-transparence pour la compréhension? Ils forcent en tout cas l'analyse. L'intuition symbolique serait-elle une intuition opaque qui se donne à l'analyse, une synthèse qui rend vivant pour le sujet, le

contenu conceptuel abstrait de l'objet afin de préparer une idéation plus haute? Ce caractère vivant, serait-ce la raison derrière l'abondance de symboles relatifs à la nature?...

5.6 Schéma de la catégorie : processus d'intuition symbolique



6. Le processus d'intuition idéelle

6.1 Définition de la catégorie

L'intuition idéelle n'est plus seulement contact, elle est aussi compréhension. C'est un éclair subit de compréhension sur la base du travail, jusqu'alors accompli, du déroulement méditatif. Ce qui caractérise au premier chef son type de compréhension, c'est qu'elle est autoévidente c'est-à-dire claire, limpide, transparente. C'est la « réponse » évidente au questionnement initial, une « réponse » donnée sous l'habillement d'une formule lapidaire, concise, abstraite, ferme et généralisante.

Cette formule ne s'embarrasse pas de preuves, de doutes, d'hésitations, de restrictions ni même de nuances. L'évidence conceptuelle est sa preuve, la preuve de sa véracité. En fait, la formule est porteuse de conviction sur la base d'une référence implicite au vrai, à la vérité. L'énoncé est donc vrai, parce qu'il est clair et évident. Et comme il n'a pas à s'embarrasser de critique...

L'intuition idéelle se définit donc comme une compréhension soudaine, immédiate et autoévidente, faite de concepts abstraits apparaissant comme vrais et qui suggèrent la conviction, concepts qui sont rassemblés en des formules affirmatives et concises.

6.2 Les propriétés de la catégorie

Si l'intuition idéelle est immédiate et autoévidente, elle est porteuse en outre des propriétés de l'intuition symbolique, à savoir la globalité, l'extrapolation et la coercition. Elle est, en effet, globale par son caractère synthétique même et parce qu'elle peut signifier beaucoup de choses. En fait, le sens est si riche qu'on ne peut l'épuiser ni même lui rendre justice. Chaque idée couvre un champ immense et elle est insérée dans un réseau conceptuel où elle est le principe fondateur et organisateur. Chaque idée est, par ailleurs, nouvelle pour la conscience du sujet.

Le type d'idées qui émanent, toutefois, de ce processus reflète ce qu'on pourrait appeler les principes, les archétypes, les paradigmes, les fondements théoriques. Il s'agit de ces idées qui organisent les systèmes théoriques en un tout cohérent. Elles sont avant tout logiques, données essentiellement au sens. Avec elles, l'ordre et la hiérarchie peuvent être créés car leur **contenu**, jamais épuisé, sert de fondement et d'architecture au processus de réflexion.

Cette globalité suppose l'extrapolation car, sans elle, le sens immédiat des énoncés ne pourrait jamais être abstrait suffisamment pour acquérir le statut d'idées archétypes. L'extrapolation est donc une extrapolation vers l'abstrait, une simplification et une généralisation, un mouvement vers les principes originaires. L'extrapolation peut ainsi être conçue comme une « intrapolation », un mouvement vers le dedans des concepts, leur sens ultime; c'est par conséquent un mouvement inspiré par la notion *d'Aletheia*, de non-voilement. La vérité serait donc dans le dévoilement du sens des énoncés, jusque dans leur fondement idéel et au-delà duquel, il n'y a que l'être.

C'est ce dévoilement progressif du sens qui est accompagné par l'expérience d'autoévidence. Plus le sens s'enrichit, plus il est transparent pour le sujet au point où il exerce sur lui une étroite mais ferme coercition. Le sens s'impose sans autre critère que lui-même et sous un mode affirmatif tel, qu'il éclaire majestueusement certes, mais dans l'oubli voire l'occultation du point de vue. En d'autres termes, il n'amène pas avec lui la conscience de son point de vue, de sa perspective. C'est à se demander si là, ne réside pas la source de son pouvoir coercitif! Ce pouvoir c'est celui des convictions, des croyances fondamentales qui régissent notre rapport au Monde.

6.3 Spécification des conditions sociales de la catégorie

Comme pour l'intuition symbolique, la réceptivité est ici aussi un facteur essentiel. La compréhension intuitive ne peut être, en effet, ni invitée, ni reçue, ni accueillie. La nouveauté qui la rend si attrayante et qui lui confère l'évidence ne peut être reçue qu'en fonction du déjà connu, auquel elle donne précisément un sens renouvelé. S'il n'y a pas de désir de comprendre mieux et différemment, si l'on craint pour ses convictions déjà acquises, il est peu probable qu'on invite des idées qui sont de nature paradigmatique. On ne peut alors remuer ses fondements. La réceptivité doit

donc être suffisamment profonde et stabilisée, confiante et sûre d'elle-même pour que soit éclairé le fondement idéel sur lequel on repose.

La réceptivité n'est néanmoins pas suffisante car ce qui est reçu, étant des idées, il faut au préalable que la réflexion se soit saisie conceptuellement de l'objet et l'ait, par le biais d'associations, inséré dans le réseau conceptuel déjà existant. L'abstraction s'opère à partir de concepts; sans eux, pas d'idées archétypes. Elles seraient en effet l'archétype de quoi? Concepts et idées vivent dans et par le sens. Ils se situent peut-être à des lieux différents sur l'échelle - ou dans le champ - des significations, mais ce n'est qu'une question de degré. Le sens, c'est ce qui les unit tout en les séparant. Le processus de réflexion est donc tout aussi essentiel, en fournissant la matière première et en la transformant suffisamment pour offrir une première intégration des signifiants. Ils va des codes aux catégories.

6.4 Identification des diverses formes de la catégorie

En passant en revue toutes les idées issues de l'activité du processus d'intuition idéelle, il semble qu'elles réfèrent toutes à la **nature de ce qui est**. En d'autres termes, elles se prononcent sur l'être de la réalité, sur la manière d'être, bref sur l'ontologie. Non pas tant l'être en soi toutefois, mais l'être relationnel, l'être en tant que relation, et non pas pris isolément :

1° : **Relation avec soi-même d'abord :**
ex : Être entier, c'est être en harmonie (Méd. #1)
- Je vis dans le Verbe vivant (Méd. #4)
- Je suis libre dans le lien conscient à ce qui m'oppose (Méd. #7)

2° : **Relation avec l'Humanité ensuite :**
Ex : Le futur de l'humanité est dans la fraternité (Méd. #3)
- Être humain est le feu de la terre (Méd. #13)

3° : **Relation aussi avec la nature :**

Ex : Idée de gestation (Méd. #2)

- Plus je suis conscient de mon lien avec la nature, plus je suis libre (Méd. #7)

4° : **Relation avec la culture :**

Ex : Guérir du mal être (Méd. #11)

- Élément destructeur de la technologie et peur sous-jacente (Méd. #12)

5° : **Relation enfin avec la connaissance :**

Ex : Idée de Vérité (Méd. #1)

- Se lier par le sens, c'est participer à la création permanente du Monde (Méd. #16)
- Le visage caché de la foi (Méd. #16)
- Le savoir intuitif est le fondement de la connaissance (Méd. #17)

6.5 Mémo sur le processus : intuition idéelle

C'est le processus synthétique par excellence, celui qui s'érige sur la multiplicité des énoncés, celui par lequel non seulement on converge vers un thème commun mais aussi par lequel le sens tend à s'universaliser de façon originale et inattendue. C'est ce processus qui affirme dans une sorte d'autorité intrinsèque. Il est d'une assurance déroutante et repose sur une forte impression d'évidence. Son univers est celui du sens, de la logique inhérente au sens. Il traduit le réalisme du sens sans égard au réalisme des sens. Il est habité par l'idée, par la clarté, la transparence et l'évidence de l'idée. Il provoque l'assentiment immédiat de l'attention sans distance critique. De toute façon, on ne peut critiquer un sens que par un autre sens, même si, à la rigueur, celui-ci est un non-sens. Ce processus représente la suprématie du sens, ce par quoi tout ce qui est, prend son sens.

Il se traduit dans des formules qui peuvent à la fois servir de guide vers le processus suivant, celui de l'intuition d'être, soit se cristalliser et dégénérer en formules dogmatiques et idéologiques qui enferment et tuent l'être dans leur spécificité trop étroite et trop rigide. Le sens devient alors tyran au lieu d'affranchir et d'ennoblir. C'est

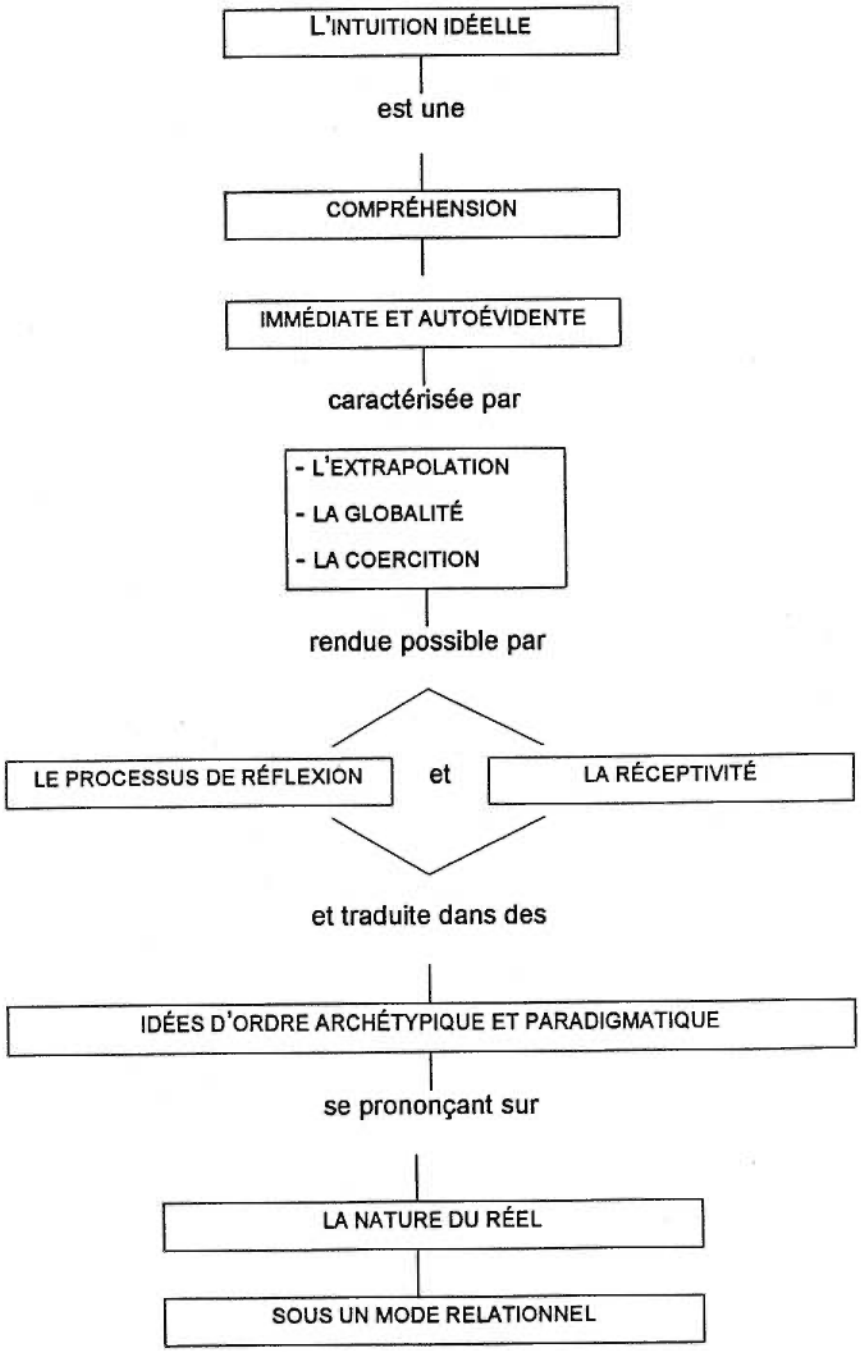
sans doute aussi le lieu des paradigmes, c'est-à-dire, des grandes organisations du sens, des grands systèmes fondateurs de la pensée.

L'expérience du processus de l'intuition idéelle peut contribuer à donner forme au processus de réflexion, à la solidifier. Lorsque la jonction ne s'opère pas, ce dernier peut perdre les pédales ou s'enfouir en lui-même. Cela est arrivé dans l'exemple de l'image du bilboquet où le sens n'arrivait pas à lever l'image et à l'insérer dans un énoncé, ce qui fait que la pensée n'a été ramenée qu'à des associations.

À plusieurs reprises, dans le déroulement méditatif, le sens des formules a été vérifié auprès des énoncés qui lui ont donné naissance. Le chemin inverse était ainsi parcouru. Sa fonction étant d'éclairer la conscience, l'attention semble par ailleurs vouloir se changer en « vision » lorsqu'elle poursuit son chemin ascendant donc en direction du processus de l'intuition d'être. Ceci était particulièrement manifeste dans la méditation sur le troisième chapitre. Est-ce dire que la vision est la pensée de l'être?

Même au plan des idées, l'intuition idéelle n'est pas toujours une formule, quelquefois c'est une métaphore (méditation numéro neuf) ou une question (méditation numéro seize). Il est remarquable que la seule question de ce processus, la seule fois où il peut sortir de se tendance d'affirmer, est en référence au Logos, à la source par conséquent du sens. Ce qui laisse soupçonner que la question des origines est celle qui permet à l'attention de s'affranchir du mode affirmatif de ce processus, donc de ce qui crée les convictions.

6.6 Schéma de la catégorie : processus d'intuition idéelle



7. Le processus d'intuition d'être

7.1 Définition de la catégorie

Par définition, l'être est intuitionné c'est-à-dire qu'il se donne d'emblée à la conscience, qui le suppose d'ailleurs. L'être n'est pas le produit d'une déduction, d'une réflexion, une sorte de conclusion à laquelle on parvient, c'est une reconnaissance, une perception habitée. C'est le début et la fin, et tout ce qu'il y a entre les deux. Or, ce qu'il y a justement entre les deux, c'est l'existence de l'être, les formes multiples dont il se revêt et qui font que tel être est reconnu comme tel être.

L 'intuition d'être, c'est **être autrement** et non pas seulement exister autrement. Ce n'est pas jouer tel ou tel personnage dans des décors différents, ce n'est pas modifier son image de soi en fonction d'une qualité d'être implicite souvent inconsciente. C'est, au contraire, humblement solliciter l'expérience d'être qualitativement autre pour quelques brefs moments. C'est explorer l'être de l'être, l'être de la personne ce qui implique la capacité de sortir de la personne... et d'y revenir.

L'intuition d'être ne sonde pas tant la personne, que l'être qui la fonde et qui lui donne son regard particulier sur le Monde. C'est aussi le dévoilement d'aspects ou de qualités de l'être qui sont insoupçonnés d'où l'émerveillement, le respect, la gratitude qui accompagnent ce genre d'expérience, le sens de plénitude aussi, profondément paisible et réconfortante. L'intuition d'être, c'est finalement une présence d'être, plus qu'une présence d'esprit, une présence participative à l'être du Monde, quel qu'il soit.

7.2 Les propriétés de la catégorie

Semblable aux autres types d'intuitions, l'intuition d'être est, certes, immédiate; auto-évidente au sens où l'attention reconnaît d'emblée que c'est bien de l'être dont il est question à la lumière de l'extrapolation qu'elle peut faire à partir de l'être déjà connu de la personne; globale au sens ici de plénitude, qui se suffit à lui-même, un tout homogène plus qu'une partie appelant une autre partie.

Nous ne croyons pas, toutefois, que la coercition s'applique à l'intuition d'être. C'est même plutôt le contraire qui s'applique c'est-à-dire une libération de la coercition non perçue et non reconnue de la personne. C'est, en effet, plutôt celle-ci qui impose et qui force un certain type d'être peu importe les circonstances, les conditions, les besoins. L'intuition d'être se révèle à l'opposé un merveilleux baume de fraîcheur et de liberté, une abondance et une variété de qualités d'être inaccessibles à la personne dans sa situation normale et journalière. Ses qualités d'être comme la liberté (Méd. #7 et 14), l'amour (Méd. #6), d'être soutenu (Méd. #16), de la présence du sacré (Méd. #4) ou de la densité d'être (Méd. #17) sont, sans nul doute, exceptionnelles dans la vie quotidienne.

Une propriété importante de cette catégorie est sa dimension éthique, morale. Il semble en fait que la conscience morale agisse comme un sorte de portrait qu'il faut traverser pour avoir accès aux qualités d'être mentionnées plus haut. Dès la première méditation, l'impératif éthique (associé à l'idée de vérité) a surgi et avec lui la perception de distance, douloureuse distance qui sépare le sujet de cette notion. Un peu plus loin, mais toujours dans cette même méditation, le sentiment de responsabilité pour le Monde apparaît aussi, sentiment qu'on retrouvera d'ailleurs dans la méditation #14.

Outre cet aspect, on pourrait certes argumenter que les qualités d'être, sont des valeurs et appartiennent ainsi au domaine moral. L'être de la personne serait donc un être moral. Si le processus d'intuition idéelle s'attarde à ce qui est, au pur niveau du sens, le processus d'intuition d'être attribue une valeur intrinsèque à l'ontologie vécue intérieurement. Est-ce à dire que le Beau, le Vrai et le Bien sont des en-soi et que nous nous rapprochions du platonisme?

7.3 Spécification des conditions sociales de la catégorie

On peut difficilement concevoir l'exercice de ce processus, sans l'action combinée des autres processus qui ont distillé en quelque sort l'objet initial au point de rendre possible pour le sujet, un dépassement voire une transcendance. Il aura fallu transformer l'objet au point d'en faire une pure pensée afin qu'une perspective renouvelée de l'être n'en reste pas seulement à une théorie. Étrange paradoxe! La proximité, en fait, de la pensée intuitivement rendue évidente et de l'intuition d'être, doit

être mis en évidence. Sauf, que ce qui est formule d'un côté est riche expérience d'être de l'autre. On peut en rester à la formule de ce qui est sans, en fait, sonder le riche champ de qualités et de valeurs d'être, peut-être un peu comme on peut regarder une image d'un lieu et comprendre sa topographie sans en faire l'expérience directe. Sans l'image et sa compréhension peut-être ne serions-nous jamais allé dans ce lieu, mais à elles seules, elles ne livrent pas l'expérience, qui n'est donnée que par l'intuition d'être.

Comment celle-ci aurait, par ailleurs, été possible sans l'intensification préalable de l'attention du sujet et sans, une fois de plus, la réceptivité, la conceptualité, et même cette fois-ci, la perception? En effet, les qualités et valeurs d'être sont perçues, à l'intérieur de la conscience, comme des objets, non opposées au sujet, mais prolongeant le sujet ou mieux encore, comme le sujet du sujet. La perception n'est pas donnée comme dans la perception extérieure, mais elle est créée et ce qui en résulte est une création dans laquelle le sujet reconnaît participer.

7.4 Identification des formes de la catégorie

À l'image du processus d'individualisation, les formes de l'intuition d'être se confondent, dans leur caractère unique, avec la multiplicité des qualités et valeurs d'être. La forme est déterminée par l'être et non pas le contraire, et elle est aussi variée que peut l'être l'expérience. On peut néanmoins demander : de quel sorte d'être est-il ici question? Il semble alors qu'on entre dans le domaine de tous les paradoxes, dès qu'on considère les méditations dans leur ensemble :

C'est un être :

- où il y a de la distance bien qu'on soit proche
- où il y a de la responsabilité bien qu'on soit libre
- où il y a de la fraternité et de l'amour bien qu'on soit seul
- où il y a de la solidité bien qu'il y ait de la distance
- où l'on est chez soi bien qu'éloigné de l'idéal
- où l'on est soutenu alors même qu'on se soit débarrassé des supports
- où il y a de la présence alors même qu'on est absent au Monde

7.5 Mémo sur le processus : intuition d'être

Le déroulement méditatif a montré l'évolution de la présence de ce processus au sein des autres. Au début, il apparaissait comme distant, à la périphérie, alors qu'à la fin, il prenait pied au cœur même du déroulement. Cette lente intégration au sein même des autres processus a été marquée par des signes.

Au début, ce ne fut pas qu'un écho de responsabilité perçu par le processus d'individualisation, quelque chose qui touche, certes celle-ci, mais à distance, sans encore influencer vraiment son regard (méditation numéro un). Ensuite, dans l'examen de la gestation (méditation numéro deux), ce processus disparaît; s'il s'agit, c'est à l'arrière-scène, à l'abri du regard attentif. L 'écho de responsabilité se modifie alors en un sentiment qui, lorsqu'on s'y attarde, projette l'attention dans une sorte d'espérance solide, celui de la fraternité humaine (méditation numéro trois).

De la « vision » du futur, on s'ancre ensuite dans le présent et on pénètre dans l'atmosphère de l'être, dans l'environnement par lequel il se révèle. Cette atmosphère de sacré stimule et la volonté et la conscience morale (méditation numéro quatre). Ensuite, il disparaît encore car l'attention reste au prise avec l'image et sa théorisation (méditation numéro cinq). Il contribue dans l'étape subséquente à ce que l'attention porte son regard sur soi et s'évalue moralement (méditation numéro six). De là, il éclaire les liens entre l'expérience de liberté de l'attention et son affranchissement à partir d'une conscience de la « nature animale » (méditation numéro sept).

Ce processus présente alors à la liberté du sujet attentif, le met face à face, avec la moralité de la responsabilité et son caractère éminemment grave et sérieux, et questionne le sujet quant à sa place dans la grande destinée humaine (méditation numéro huit). Sur cette base, il est à même de présenter au sujet attentif une représentation de la distance qui le sépare de l'idéal et qui, paradoxalement, l'unit aussi à l'idéal en rendant possible la liberté. Cette distance, c'est l'espace de la liberté (méditation numéro neuf). Ceci établi, ce processus contribue à modifier ensuite la perception du réel, transforme l'idée de réalité dans la perception de la réalité. Il affirme donc son pouvoir sur notre représentation du réel, et par conséquent, sur notre relation entre le percept et le concept et fournit à l'attention l'occasion de lever le voile sur la

« réalité » du percept (méditation numéro dix). Il y a ensuite un autre hiatus (méditation 11).

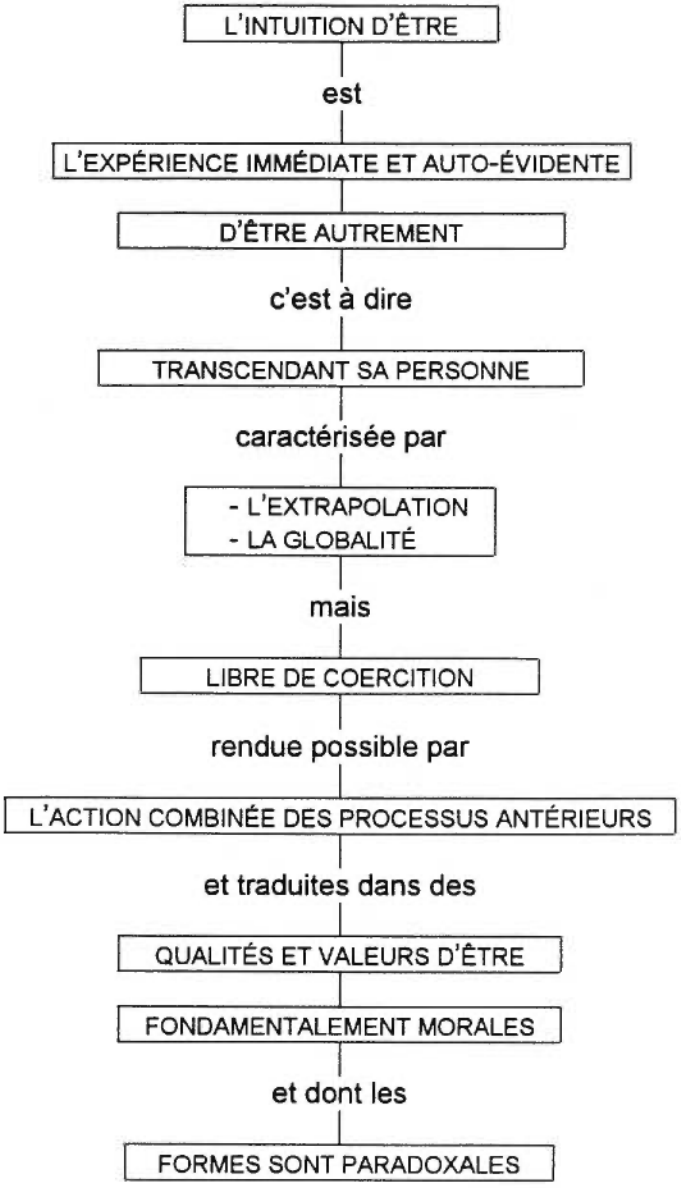
Du passé, on revient ensuite au présent mais à l'intérieur d'une dimension toute aussi large, celle de la culture contemporaine qu'on arrive à caractériser, sommairement certes, mais de façon très suggestive (méditation numéro douze). Similairement, c'est l'être de l'être humain qui est caractérisé, par la suite, par le biais de la puissance de l'image et de l'énoncé métaphorique (médiation numéro treize).

On note alors un retour à l'élément grave et responsable, mais intégré cette fois-ci à la liberté au point que la méditation entière se déroule sous son influence (méditation numéro quatorze). La représentation de l'idéal humain prend ensuite la relève et se déploie dans l'espace intérieur où elle acquiert, là aussi, un contour qui résonne comme réel. La réalité n'est plus seulement liée à la perception extérieure, mais, s'applique aussi à la perception intérieure (méditation numéro quinze).

Lorsqu'enfin le regard se tourne vers la source du regard, lorsque regard et source se confondent, on débouche dès lors sur ce qui supporte (méditation numéro seize), sur la pierre dont la dureté et la densité en font le fondement de la connaissance (méditation numéro dix-sept).

Le processus de l'intuition d'être est le seul que nous pouvons rendre sous forme «biographique », sous forme développementale. Il nous apparaît comme ayant, dès le début, influencé le déroulement, qui l'a d'ailleurs révélé de plus en plus clairement. Il rend possible le double mouvement d'ascension et de descente des processus de la conscience, où ce qui est en haut attire ce qui est en bas et où ce qui est en bas s'élance vers ce qui est en haut.

7.6 Schéma de la catégorie : intuition d'être



8. Résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

8.1 Définition de la catégorie

Que retrouve-ton au terme de l'exercice méditatif, de l'action combinée des sept processus cognitifs? Nous y découvrons la transformation du rapport habituel entre le sujet et l'objet du Monde. Ce qui caractérise la conscience ordinaire, où le sujet se définit comme un non-objet et l'objet comme un non-sujet, c'est ce qui est transformé. La dualité de conscience, comme d'ailleurs la conscience de la dualité, est momentanément abolie, sans néanmoins perte de distinction. En d'autres termes, sujet et objet, Moi et Monde, apparaissent à la conscience comme ontologiquement unis bien qu'expérimentalement distincts.

Cette transformation de conscience, puisqu'elle modifie le rapport ontologique au réel, est de nature paradigmatique, structurelle. Il n'est pas juste question d'obtenir par la méditation de nouvelles informations; il est question d'apprendre à être différemment, et on ne peut être différemment qu'en travaillant structurellement, car l'être structure, vit au niveau des fondements. Le savoir-être ainsi généré par le déroulement méditatif, se dévoile à la conscience dans la transformation structurelle de l'être.

Certes, ces méditations ne lèvent le voile que pour de très brèves périodes. Ces ouvertures, ces brèches ainsi provoquées dans la structure initiale de l'être de la personne, ne rendent visibles que de nouvelles possibilités. Elles ne consacrent pas un acquis, elles ne célèbrent pas les accomplissements et les conquêtes passées; elles orientent au contraire vers le futur et se donnent comme des semences, des points de départ, des origines. Le contenu du savoir-être, serait donc un contenu **au début**. Son quoi, son qui, son comment parlent du point de vue de la naissance, du possible voire du recommencement. Le savoir-être n'est pas un savoir achevé, c'est un savoir à l'état naissant, encore plein d'espoir, non désillusionné, nourri d'émerveillement. Le savoir-être est par conséquent un savoir vivant, un savoir qui renouvelle, un savoir près de la source...

8.2 Les propriétés de la catégorie

À la lumière du déroulement méditatif, le nouveau rapport au réel est illustré par les propriétés suivantes :

- **Intensification de la perception** : les sens sont en effet plus aiguisés et la perception est animée d'une attention plus présente et plus ouverte à l'objet.

ex : Le monde perçu apparaît aussi vivant, concret et aussi réel que le sujet percevant, et comme en devenir (Méd. #1, 2, 10)

- **Dilution de la séparation entre le Moi/sujet et le Monde/objet** : le sujet se sent, en effet, uni au Monde ontologiquement c'est-à-dire que l'être du sujet et celui de Monde, ne font qu'un.

ex : Se ressentir comme uni au Monde perçu (Méd. #1)

- **Renforcement de la vie intérieure** : non seulement le sujet se sent-il mieux, mais il se sent aussi plus fort, plus solide, plus responsable même.

ex : Responsable pour le Monde (Méd. #1), Bouleversé, heureux, rafraîchi, raffermi (Méd. #1,3,4)

- **Positionnement épistémologique plus clair du sujet** : où il y a une reconnaissance du statut épistémologique de l'intuition pour le savoir être de même que l'état de vivre entre deux dimensions, versants de la réalité. Paradoxalement, l'union ontologique sujet-Moi et objet-Monde n'abolit pas tant la dualité qu'il la précise en la situant.

ex : - Intuition comme fondement à la connaissance (Méd. #17)
- Vivre à la frontière de deux réalités comme étant la réalité (Méd. #15)

- **Remise en question de l'être constitué de la personne** : il s'agit ici d'un regard critique, d'un jugement moral, d'un questionnement sur des positions acquises et limitées ainsi qu'une exhortation à s'améliorer, à se perfectionner.

ex : - Revoir son comportement avec autrui (Méd. #4)
- Regard critique sur la sensibilité en formation (Méd. #6)
- Questionnement sur la participation aux courants historiques (Méd. #8)

- **Intégration renouvelée d'expériences passées** : c'est-à-dire l'apparition subite, inattendue d'expériences antérieures, placées ici sous un jour nouveau et qui, sans être pourtant élucidées, étendent la dimension temporelle et renforcent la valeur de l'expérience.

  ex : - Sensation de minéral (Méd. #13)
  - Découverte de la jonction entre le travail de la pensée et celui du corps (Méd. #16)

8.3 Spécifications des conditions sociales de la catégorie

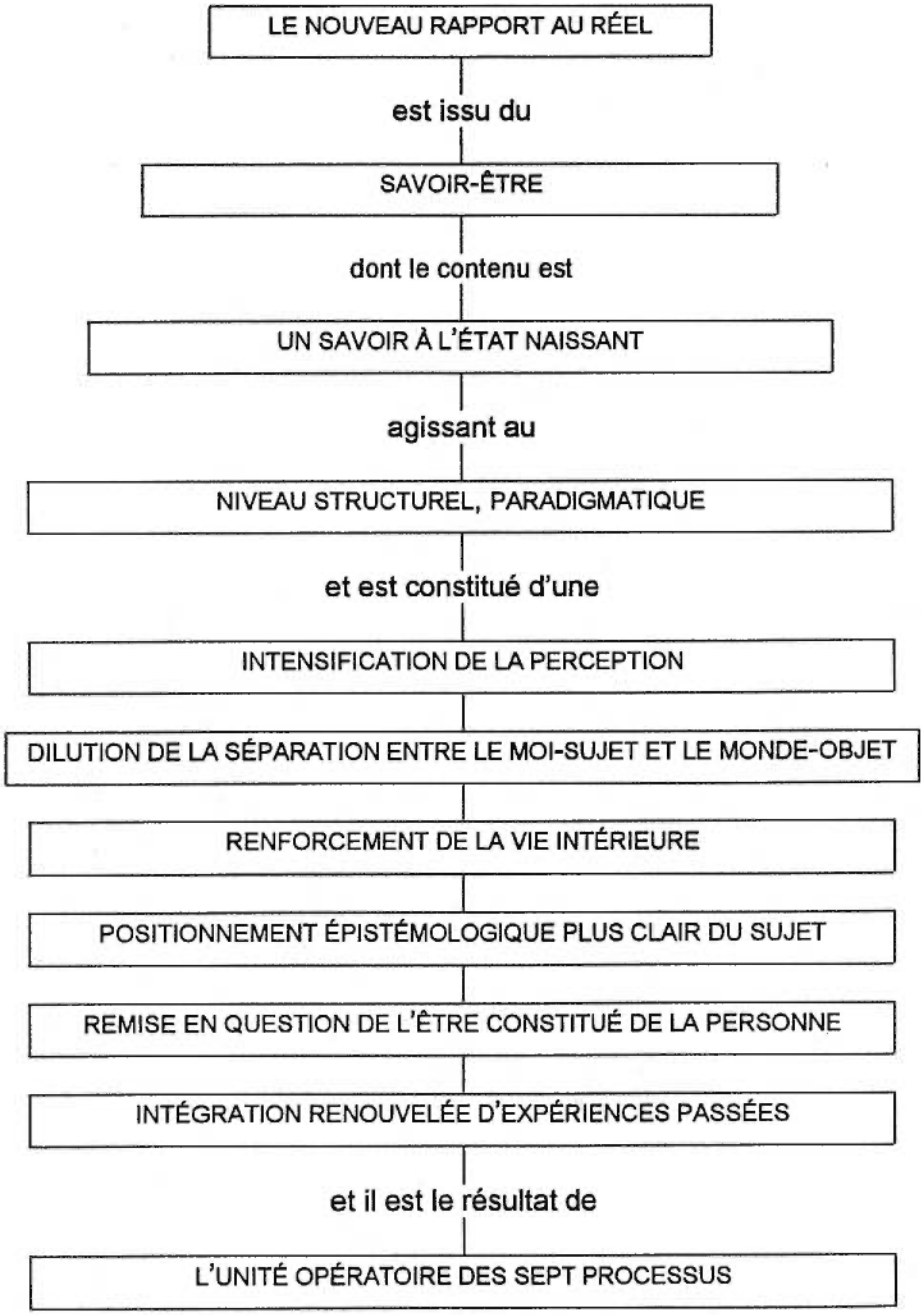
Ce qui permet le phénomène de dévoilement de l'être dans la transformation potentielle de sa structure, vient bien sûr de l'action combinée des sept processus cognitifs décrits. C'est l'ensemble, le tout qui est l'agent de transformation c'est-à-dire qu'il y a une réalité à la totalité, au jeu mutuel des sept processus. La présence de l'ensemble est ici plus que la somme des parties car il y est question de l'intégration des processus, d'opérations interactives et mutuellement dépendantes. L'être de l'ensemble est une unité organiquement constituée à la limite, une identité systématique, une improvisation enracinée selon des thèmes toujours variés et pourtant rattachés au savoir être qui se dévoile dans ce qu'il a de vivant.

8.4 Identification des diverses formes de la catégorie

Suivant en cela la présentation des propriétés, les formes du savoir être - puisque c'est de cela dont il est question - les formes et dimensions de la catégorie, font référence à une sorte de « rajeunissement » de l'être, c'est-à-dire à un dévoilement de son rapport au réel par le biais de transformations au niveau :

- de la perception du Monde extérieur
- de l'union du Moi-sujet au Monde-objet
- de la force intérieure
- de la position du sujet connaissant
- du tissu moral du sujet
- de la jonction entre le passé et le futur

8.5 Schéma de la catégorie : résultats de la méditation : nouveau rapport au réel



Troisième étape - Mise en relation des catégories

Introduction

Rappelons une fois de plus les propos de Paillé :

Dans la mise en relation ou troisième étape, on s'interroge sur le quoi et le comment des relations entre catégories (p. 167). On vise l'élaboration d'une schématisation pyramidale où une catégorie ou des catégories centrales chapeauteront des catégories subsidiaires (p. 167). La rédaction de mémos sera ici fondamentale (p. 168). L'exercice a pour but de raffiner et d'enrichir l'analyse (p. 169).

Trois approches de mise en relation des catégories sont possibles : l'approche empirique, l'approche spéculative et l'approche théorique (p. 170-171).

« L'approche empirique... se rapporte à la mise en relation des catégories à partir d'elles-mêmes et des phénomènes auxquels elles sont associées » (p. 170). L'approche spéculative s'appuie sur la logique des liens entre catégories : « à quelle autre catégorie cette catégorie devrait-elle logiquement être liée ? Quels sont les types de liens qui normalement unissent ces deux catégories ? Devrait-il y avoir une catégorie qui précède ou qui suive cette autre catégorie ? etc. » (p. 171).

Dans l'approche théorique, on recourt aux « écrits scientifiques sur la question. Les relations établies à l'intérieur d'un cadre théorique ou conceptuel formel peuvent être d'une grande utilité pour le repérage des relations empiriques dans son propre corpus. Si les relations sont semblables, ce sera un indice intéressant du caractère généralisable de l'analyse qui s'ébauche » (p. 171).

La mise en relation donne accès à la dimension dynamique de l'analyse du corpus, en marche vers l'explication (p. 171).

Dans notre perspective nous avons fait usage de l'approche théorique pour la mise en relation. C'est en effet grâce à la grille d'analyse que nous avons pu mettre en

évidence les types de relations qui suivent. Au terme de ces développements, nous introduisons les qualificatifs d'holistique et d'organique pour décrire la nature relationnelle des processus et nous nous expliquons sur le sens donné à ces notions dans le septième mémo. Outre ce qui sera dit à partir de la lecture du phénomène, rappelons qu'organique est utilisé dans le prolongement de la théorie du vivant de Steiner comme fondement à la théorie des forces de l'âme et des processus.

Quant à holistique, au sens d'ensemble organisé comme une unité représentant plus que la somme de ses parties, il nous semble bien correspondre à la nature relationnelle des processus. Ce faisant, nous n'avons pas cherché à nous situer, dans l'utilisation de ces deux notions, par rapport au débat contemporain sur le sujet. Nous estimions qu'une telle insertion serait plus pertinente lors de l'étape de la praxis. Or, comme on le sait, notre projet s'arrête en-deçà.

1. Cinq types de relations

Au terme de l'examen de la dernière catégorie, le nouveau rapport au réel, nous avancions l'hypothèse que cette catégorie était le résultat de l'unité opératoire des sept processus cognitifs, c'est-à-dire de leur action combinée et réciproque agissant ainsi comme une unité, un système, un corps ou un organe. Cette section devrait nous permettre d'explorer et d'ancrer cette affirmation en portant notre attention justement sur les façons dont ces sept catégories ou processus sont liés ensemble et par lesquelles ils transforment, conséquemment, la relation du sujet à l'objet.

D'emblée, nous avons pu identifier cinq types de relation qui caractérisent, à nos yeux, les rapports réciproques des sept processus cognitifs. Dans l'ensemble, ces types de relations sont inspirés par la grille d'analyse contextuelle et par la théorie des forces de « l'âme » de Lievegoed. Ceci est particulièrement le cas des types 1 et 5 et, jusqu'à un certain point, du type 4. Nous estimons que les types 2 et 3 de même que, jusqu'à un certain degré, le type 4 sont le fruit d'une « émergence » de notre lecture du phénomène lui-même, de l'expérience que nous avons vécue dans la pratique méditative. Cette lecture est néanmoins faite dans le prolongement de la grille d'analyse. Quant aux mémos, et ici comme ailleurs, ils sont utilisés dans une

perspective d'explicitation de notre interprétation et non comme instrument de travail dans une dynamique d'émergence ainsi qu'on pourrait s'y attendre si nous nous étions plié aux protocoles reconnus en recherche qualitative.

1. Dans la foulée du rythme interne des processus, on note un mouvement ascendant, d'expansion, centrifuge, orienté hors soi où l'action d'un processus contribue à l'exercice des autres processus

et

un mouvement descendant, de contraction, centripète, orienté vers soi où l'action des autres processus contribue à l'exercice d'un processus donné.

En d'autres termes, et pour reprendre la formule célèbre, on est en présence d'un : tous pour un, un pour tous.

2. Les trois processus : perception, réflexion et évaluation sont intimement liés entre eux, surtout dans leur relation avec l'objet, ce qui semble contribuer à leur donner un mouvement descendant naturel.

3. Les trois processus : intuition symbolique, intuition idéelle et intuition d'être sont plus indépendants l'un de l'autre et ils appellent plus naturellement un mouvement ascendant.

4. Le processus d'individualisation pénètre tous les autres processus encore qu'il semble agir du dedans dans les trois processus descendant et être agi du dehors dans les trois processus ascendants. Dans les deux cas, il est le témoin des événements méditatifs, l'écran où se projettent ces événements et la mesure de la portée de ces événements.

5. Il existe un lien de même nature entre les processus d'évaluation et d'intuition symbolique, de réflexion et d'intuition idéelle, de perception et d'intuition d'être.

2. Mémo sur les mouvements ascendant et descendant des sept processus cognitifs

La méditation est porteuse d'une dynamique interne où chaque processus, d'une part se consolide en lui-même et d'autre part, se dépasse, offre quelque chose susceptible d'être pris en charge par l'étape subséquente et ainsi de lui servir de base. Ainsi, la perception, d'une part reproduit l'objet et d'autre part, intensifie et concentre l'attention; la réflexion se concentre, d'une part sur le sens de l'objet, jusqu'au point de se séparer d'autre part de l'énonciation verbale; l'évaluation se sert ainsi du sens épuré des énoncés, pour dégager l'essentiel et le changer en une réceptivité interrogative; l'individualisation permet de réagir à l'objet devenu expérience d'une part, puis de libérer son attention par l'identification et la désidentification d'autre part; l'intuition symbolique enrichit l'expérience intérieure d'une part, mais demeure énigmatique, opaque d'autre part; l'intuition idéelle éclaire la compréhension sur la nature du réel d'une part, mais elle est silencieuse quant à la place du sujet moral dans ce réel; l'intuition d'être donne certes l'expérience nouvelle de qualités et de valeurs d'être morales mais ses formes prises ensemble sont paradoxales.

C'est un peu comme si les trois premiers processus créent un plein dans leur mouvement ascendant : concentration, sens épuré, réceptivité, alors que les trois derniers font place à un manque, à un vide : énigmatique, absence du sujet moral, formes paradoxales. À la limite, on pourrait penser que c'est précisément ce manque qui appelle le processus suivant, le paradoxe étant précisément la frontière ultime de l'être ancien en train de devenir, pour de brefs moments et sous l'aspect d'un potentiel, l'être nouveau.

Quoiqu'il en soit, nous sommes d'avis que ce rythme interne laisse des pistes et des indicateurs de ce double mouvement, descendant et ascendant, et nous croyons que ce mouvement est associé au fait que chaque processus contribue à tous les autres et que tous les processus contribuent à chacun. Voyons un peu comme cela s'articule :

1° processus de perception

Mouvement ascendant

Perception :
- dans la réflexion : les concepts sont perçus
- dans l'évaluation : les distinctions, comparaisons sont perçues
- dans l'individualisation : l'objet et le sujet sont perçus
- dans l'intuition symbolique : l'image est perçue
- dans l'intuition idéelle : le sens est perçu
- dans l'intuition d'être : les qualités d'être sont perçues

Mouvement descendant

- réflexion dans la perception : reconnaissance conceptuelle du perçu
- évaluation dans la perception : évalue les différences perceptuelles
- individualisation dans la perception : donne attention du sujet à la perception
- intuition symbolique dans la perception : rend compte de la non-évidence du sens du perçu
- intuition idéelle dans la perception : rend compte de l'absence du sujet moral dans le perçu
- intuition d'être dans la perception : rend compte du caractère paradoxal du perçu

2° processus de réflexion

Mouvement ascendant

Réflexion :
- dans la perception : reconnaissance conceptuelle du perçu
- dans l'évaluation : c'est une évaluation conceptuelle
- dans l'individualisation : l'attention du sujet est conceptuellement instruite
- dans l'intuition symbolique : énigmatique est en référence au sens
- dans l'intuition idéelle : compréhension évidente ne peut être que conceptuelle

- dans l'intuition d'être : reconnaissance conceptuelle des qualités d'être

Mouvement descendant

- perception dans la réflexion : les concepts sont perçus
- évaluation dans la réflexion : contribue aux comparaisons selon le sens
- individualisation dans la réflexion : oriente vers les questions sur la nature et l'origine
- intuition symbolique dans la réflexion : provoque une expérience qui met en lumière les limites du sens habituel
- intuition idéelle dans la réflexion : élargit le sens par les idées abstraites
- intuition d'être dans la réflexion : fournit aux concepts le pendant de l'être

3° processus d'évaluation

Mouvement ascendant

Évaluation :
- dans la perception : évalue les différences perceptuelles
- dans la réflexion : contribue aux comparaisons selon le sens
- dans l'individualisation : évalue l'aspect « expérience pour le sujet » de l'objet
- dans l'intuition symbolique : reçoit et différencie l'image
- dans l'intuition idéelle : reçoit et reconnaît l'ordre paradigmatique des idées
- dans l'intuition d'être : aboutit et se définit dans des valeurs

Mouvement descendant

- perception dans l'évaluation : les distinctions, comparaisons sont perçues
- réflexion dans l'évaluation : c'est une évaluation conceptuelle
- individualisation dans l'évaluation : contribue à déterminer ce qui est de l'ordre de l'expérience
- intuition symbolique dans l'évaluation : agit et peut-être même prépare la réceptivité
- intuition idéelle dans l'évaluation : apporte le fondement conceptuel aux principes mêmes de l'évaluation
- intuition d'être dans l'évaluation : donne l'être aux valeurs qui sont implicitement des

évaluations.

Est-il besoin de poursuivre? La démonstration n'est-elle pas suffisante pour rendre compte qu'effectivement les processus s'interpénètrent très intimement et ultimement ne peuvent être ce qu'ils sont, que sous l'influence plus ou moins discrète de tous les autres processus. Nous aboutissons donc à une série de combinaisons fort variées et complexes. On pourrait aussi en venir à la conclusion qu'un apprentissage réussi, au sens où il serait capable de transformer l'être du sujet et son rapport au réel, supposerait l'action coordonnée et harmonieuse des sept processus. Mais si, au contraire, les processus ne descendent ou ne montent pas ensemble, ou si l'un d'entre eux descend alors qu'il devrait monter, par exemple l'évaluation cherchant l'essentiel alors qu'elle devrait être réceptive, peut-être ferions-nous face à une difficulté d'apprentissage, un blocage cognitif, une interruption dans l'action de connaître? Mais n'anticipons point! Bien qu'on puisse tout-de-même entrevoir des possibilités d'intervention voire de correction cognitives et pédagogiques!... Après tout, le nombre de combinaisons serait autant de possibilités d'erreur. N'avons-nous pas nous-mêmes fait l'expérience d'une réflexion qui s'emballe, d'une évaluation paralysée et stupéfaite, d'une image symbolique close sur elle-même?

3. Mémo sur les liens entre les processus de perception, réflexion et évaluation

Pour percevoir, il nous faut reconnaître conceptuellement le perçu et cette reconnaissance est déjà une évaluation en embryon, car aucun concept n'existe isolément. Pour réfléchir, il nous faut percevoir mentalement les concepts et dès qu'on réfléchit, on associe, on distingue donc on évalue. Pour évaluer, il faut associer des concepts, donc les percevoir. C'est ce qui nous fait dire que ces trois processus fonctionnent ensemble et qu'il n'y aurait pas, pour ainsi dire, de perception pure, de réflexion pure et d'évaluation pure.

Qui plus est, bien qu'ils supposent l'action attentive du sujet et éventuellement du processus d'individualisation, ils peuvent aisément fonctionner d'eux-mêmes, autrement dit sans qu'on leur porte attention. Méditer est en fait un effort pour apporter plus d'attention et de présence à ces processus. Ce que l'intensification de l'attention

apporte, par ailleurs, c'est l'élément auto-réflexif qui correspondrait dans la chaîne des processus présentés à la perception, la réflexion de la réflexion, l'évaluation de l'évaluation. Nous les avions en effet délibérément laissés de côté. Le processus d'individualisation commence précisément, selon nous, lorsque le sujet réalise la manière dont il perçoit, réfléchit et évalue, et éventuellement comment il intuitionne. Nous croyons, par ailleurs, que c'est ce processus qui imprime justement un mouvement ascendant aux trois autres processus qui, autrement, laissés à eux-mêmes, et par conséquent, à leur action inconsciente, ne reproduisent que le déjà acquis, le passé de la perception, réflexion, évaluation, bref les intuitions premières.

4. Mémo sur les liens entre les trois processus intuitifs

Le fait que nous puissions imaginer sans comprendre le sens des images et sans l'expérience d'être de ce qui est imaginé; le fait qu'on puisse comprendre le sens d'idéaux abstraits sans pour autant être capable de se les représenter imaginativement et concrètement, de même que sans vivre des qualités d'être différentes qui en seraient la conséquence; le fait qu'on puisse être plein d'une riche expérience d'être dans une sobriété d'imagination la plus complète et tout en étant tout à fait indifférent au sens et à la portée sociale d'un tel événement; tout cela milite en faveur d'une séparation, d'un intervalle entre les trois processus intuitifs.

Cela expliquerait pourquoi on peut s'arrêter aisément à l'un ou l'autre de ces processus et conclure, à tort, être parvenu au savoir intuitif. Chacun est un univers en lui-même et il n'est pas sûr qu'ils obéissent à une certaine séquentialité autrement qu'à travers leur manque, leur incomplétude structurale. C'est ce qui prête à confusion car le caractère immédiat et global de l'intuition donne, certes, l'expérience subjective de complétude bien que structurellement le réel ne peut être qu'image, que sens, qu'être. L'être a en effet besoin d'être représenté et d'être signifiant d'où l'incomplétude structurale de l'un ou l'autre des modes intuitifs.

Mais qu'est-ce qui permet de prendre conscience de cette incomplétude structurale au cœur même de l'expérience intuitive et globale? Ne serait ce pas, là encore, le rôle du processus d'individualisation à travers cette fois-ci l'intuition de

l'intuition? Cette intuition de l'intuition serait alors la vision implicite du réel dans lequel le sujet baigne, une ontologie du réel en fait, ce qu'est le réel. Faut-il prendre conscience que ce réel est à l'origine tant du sujet que de l'objet et qu'il est même, pour le sujet qui en prend justement conscience, un sujet-objet, donc proche et loin à la fois, proche par le sujet et loin par l'objet? La question de la nature et de l'origine n'est-elle pas en effet au cœur même du processus d'individualisation tel que nous l'avons notée? La question ontologique du sujet qui s'individualise deviendrait-elle ainsi le guide par lequel l'incomplétude structurale des modes intuitifs se dévoile et une question par laquelle le réel, en retour, se dévoile au sujet, précisément dans sa nature et son origine à travers le phénomène méditatif? Ne serait-ce pas alors la perpétuelle nature en mouvement du réel, qui fait qu'il ne peut être appréhendé que dans le changement et la transformation de la conscience et de l'être même qui l'appréhende?

Autrement dit, l'être du réel en mouvement ne serait accessible qu'à l'être en mouvement de la personne dans une sorte de parenté ontologique où le même perçoit et connaît le même. Les sept processus seraient alors, ce qui met l'être de la personne en mouvement, tout en l'ajustant, la modulant à l'être du réel, l'être de la personne devenant ainsi l'organe par lequel l'être du réel est connu, peut-être semblable en cela à l'œil qui permet que le monde soit vu...

5. Mémo sur la place du processus d'individualisation

Initialement, le sujet peut prendre conscience de l'objet sans auto-référence, dans l'oubli de soi-même, en fonction justement des intuitions premières que l'objet lui livre. Mais avec l'émergence de la dimension auto-réflexive déjà mentionnée, le sujet s'individualise, alors même qu'il se saisit de l'objet, plus, par le fait même qu'il prend conscience de sa saisie de l'objet. Cette dimension auto-réflexive est possible parce que le sujet se désindentifie de l'objet; auparavant, il était comme assoupi à lui-même dans l'objet, identifié qu'il était, à l'objet.

Dans les trois processus de perception, réflexion et évaluation, le sujet ne sort pas de lui-même, il sort seulement de l'objet pour pouvoir mieux activer les trois processus l'un par rapport à l'autre. Le sujet demeure néanmoins dans les trois processus pour en prendre justement conscience et pour les évaluer, alors même qu'il

les individualise, car conscience des processus est toujours en même temps une auto-conscience puisqu'ils se déroulent après tout dans l'intimité du sujet, c'est-à-dire dans le sujet connaissant. C'est toujours, je perçois, je réfléchis, j'évalue et maintenant... je suis. Le degré d'être sert de mesure à ces actes cognitifs ainsi que d'unique témoin, et c'est parce qu'ils ont un témoin, que ces actes cognitifs existent.

Au terme du processus d'individualisation toutefois, alors que l'objet a été approprié par le sujet, intégré par lui, fait sien, il n'est plus un objet, mais il est devenu le sujet lui-même par le pouvoir d'identification de celui-ci. Ce à quoi le sujet s'identifie cependant, n'est plus l'objet initial bien sûr, mais l'objet transformé par les processus de perception, de réflexion et d'évaluation, qui ont justement modifié l'objet pour qu'il devienne une expérience pour le sujet. C'est ce résidu expérientiel qui est l'objet devenu sujet, ce qui est assimilable par le sujet. Le cercle se referme, le sujet est enclos en lui-même et on peut, si l'on veut, en rester là.

Toutefois, il y demeure un sérieux problème puisque l'objet ne sert plus que le sujet, n'est pertinent que pour lui, a perdu par conséquent son universalité. Pour la regagner, il faudrait que l'objet redevienne à nouveau comme tel c'est-à-dire différent du sujet, voire opposé au sujet. Or, comme il ne l'est plus, cela revient à dire que le sujet doit s'opposer à lui-même dans sa tentative d'universaliser à nouveau l'objet. Le sujet peut sans doute s'opposer à lui-même mais il échouera certainement, ce faisant, à universaliser l'objet, puisque celui-ci ne peut que demeurer sujet, à moins bien sûr que ce dernier ne refuse les fruits du processus d'individualisation. Mais revenir au point initial ou même arrêter juste avant l'individualisation, ne peut que maintenir une position naïve sur l'objet c'est-à-dire dans l'ignorance du rôle du sujet dans la fabrication de l'objet en tant qu'objet.

On se retrouve donc devant un dilemme! C'est ici, à notre sens, qu'intervient l'individualisation dans l'individualisation c'est-à-dire le sujet dans le sujet, là où le sujet devient un objet pour lui-même. Devenant objet pour lui-même, il s'universalise et du même coup universalise l'objet initial devenu sujet. En d'autres termes, pour que le sujet sorte de lui-même, il faut que la conscience qui le délimite et le constitue comme sujet, soit perçue de l'extérieur. C'est la différence, dont nous avons fait état, entre la

personne et l'être de la personne. Le sujet du sujet, accessible par l'individualisation dans et de l'individualisation, serait précisément cet être de la personne, son fondement.

Comme la personne est ce qui détermine, initialement, la nature et la structure de l'objet qui se place devant lui, accéder à l'être de la personne c'est, par conséquent. non seulement percevoir la personne-sujet de l'extérieur mais cette perception n'est aussi possible, que dans le changement de la personne. Percevoir la personne de l'extérieur est synonyme de la percevoir dans sa transformation et comme l'objet est devenu sujet, c'est aussi synonyme de transformation de l'objet.

Or, le sujet. selon nous, n'a pas le pouvoir de sortir de lui-même. Il faut l'action du sujet dans le sujet, d'où l'apparence que quelque chose arrive au sujet, de l'extérieur. L'intuition serait précisément ce qui se donne au sujet, et son contenu aurait la forme d'un sujet-objet c'est-à-dire de la même nature que le sujet d'une part - ce qui provoque l'assentiment immédiat du sujet - et de l'objet d'autre part, puisque'après tout l'intuition est porteuse d'un contenu qui n'est justement pas individualisé, donc partie prenante du sujet. Le sujet-objet de l'intuition est plus à la fois que le sujet et l'objet pris séparément ou encore, plus que l'objet individualisé dans le sujet. C'est en suivant les différentes formes de sujet-objets de l'intuition, qui fait que peu à peu le sujet s'acclimate puis bascule finalement dans un nouveau rapport au réel.

Dans cette perspective, l'intuition n'est pas un phénomène subjectif, c'est-à-dire un objet individualisé, mais, bien qu'elle suppose celui-ci, c'est un phénomène objectif, objectivé selon la nature du sujet, qu'elle inclut et qu'elle dépasse à la fois. Elle se prononce, par ailleurs, sur le réel selon les trois modes que nous avons illustrés et, ce ne serait que dans la synthèse de ces trois modes, qu'un nouveau rapport au réel serait non seulement envisageable mais aussi rendu possible.

6. Mémo sur les liens entre les processus intuitifs et les processus de perception, de réflexion et d'évaluation

Si on se penche, en premier lieu, sur la nature du phénomène d'évaluation, on se rend compte qu'il implique la comparaison entre des objets perçus et conceptualisés, à la lumière de critères qui ne peuvent être que l'expression de qualités d'être. On peut ramener, selon nous, tous les critères à des choix de qualités d'être qui peuvent, certes, être conflictuels, mais qui néanmoins trahissent des conceptions et des valeurs d'existence qui ne se justifient elles-mêmes que par elles-mêmes, ou plus précisément par l'expérience qu'en a le sujet. D'où la notion qu'il n'y a pas d'évaluation absolument objective et qu'il reste toujours une part de subjectivité dans tout jugement.

La première chose à considérer est donc le rapport entre l'expérience du sujet et le phénomène de l'évaluation, car l'expérience du sujet est le premier déterminant et témoin des qualités d'être, c'est elle qui traduit l'existence des qualités d'être, là où elles sont vécues. Or, il y a toujours une part d'imagination dans le vécu des qualités d'être, une sorte de plus-value qui est attachée à ce qui ne serait autrement que perception. L'imagination ne serait, en fait, rien d'autre que la faculté qui donne forme à toutes sortes de qualités, qui permet au sujet de se les représenter. Il n'y a de qualités d'être possible, que pour un sujet capable de les vivre, et celui-ci ne peut les vivre que s'il se les représente. L'imagination serait cet outil.

Mais qu'est-ce qui donne une direction à l'imagination, lieu par essence de tous les possibles? Certes, le sujet peut d'emblée la laisser se déployer à son propre gré, en fonction des ses fantaisies, bref en fonction de lui-même, sans nulle autre référence que sa vision intrinsèque des qualités d'être. Dans le cas qui nous occupe toutefois, nous avons mis beaucoup d'effort pour nous ancrer d'abord dans un objet, puis dans sa transformation pour qu'il devienne une expérience, c'est-à-dire une qualité d'être, pour le sujet. Cet objet dans le sujet est une qualité d'être, donc une imagination susceptible dès lors d'expansion, d'extrapolation pour peu qu'elle soit réceptive. Le sujet pourrait donc minimiser sa propre fantaisie de qualités d'être, la rendre sobre, humble, silencieuse pour tirer un meilleur profit de la croissance de l'imagination à partir de la direction indiquée par l'objet dans le sujet. Autrement dit, l'effort méditatif à ce stade, est

de laisser l'objet dans le sujet, l'objet sous forme de qualités d'être, se déployer naturellement à l'intérieur de l'existence des qualités d'être.

L'intuition symbolique serait ainsi un prolongement du facteur imaginatif et de qualité d'être de l'évaluation; elle en serait ainsi de même nature, encore qu'à un niveau différent c'est-à-dire, non plus seulement une mesure de l'objet par le sujet, mais un élargissement même de la mesure.

Le rapport de même nature entre l'intuition idéelle et le processus de réflexion est plus évident. Les deux processus sont basés sur le sens, nés des concepts, sur la compréhension. Celle-ci est d'ailleurs toujours immédiate - elle arrive spontanément - que ce soit par et travers les associations mentales que par voies plus visiblement intuitives. Ce qui change, c'est l'ampleur du sens et son impact sur le sujet. Dans les deux cas toutefois, le sujet se meut d'évidence en évidence pour éclairer l'objet, le sujet, l'objet dans le sujet et finalement l'objet-sujet, que représente la plénitude de l'intuition. La nature fondamentalement intuitive de la compréhension sert de lien et de pont entre ces deux processus.

La perception informe sur l'existence de l'objet, sur son apparence, sur le fait qu'il y a quelque chose, et que ce quelque chose se présente comme cela. Ce qu'est l'être de l'objet, cela, initialement, elle ne peut le donner en elle-même. Il faut que s'ajoute la dimension conceptuelle pour que l'objet soit nommé, décrit puis compris dans sa fonction et intégré au sujet comprenant. À elle seule, la perception objective l'objet sans plus, quoique, ce faisant, elle le prépare pour les étapes ultérieures.

L'intuition d'être est une perception de l'être qui se dévoile à la conscience du sujet comme un objet-sujet, un objet de même nature que le sujet. La saisie est immédiate et intérieure. L'être n'est pas un objet comme les autres; il se dévoile dans son intériorité d'emblée, alors que la perception ordinaire ne révèle que l'extériorité des objets.

C'est pour cela qu'il est un sujet-objet, c'est une qualité d'être dont l'extériorité est précisément les intuitions symbolique et idéelle, c'est-à-dire son image et son sens. Et là, il faut sans doute distinguer entre l'image et le sens préparatoires à l'intuition

d'être, et l'image et le sens, conséquences de l'intuition d'être. Autrement dit, elle peut dire plus sur elle-même une fois atteinte, que ce qu'on a été capable de glaner à son propos, alors qu'on l'anticipait.

Perception de l'objet et perception de l'être bien que qualitativement différentes, obéissent néanmoins, selon nous, à une même nature : celle de donner à la conscience du sujet, lui présenter, tant le matériau que l'impulsion initiale à l'acte de connaissance.

7. Mémo sur les liens entre les sept processus cognitifs et les résultats de la méditation

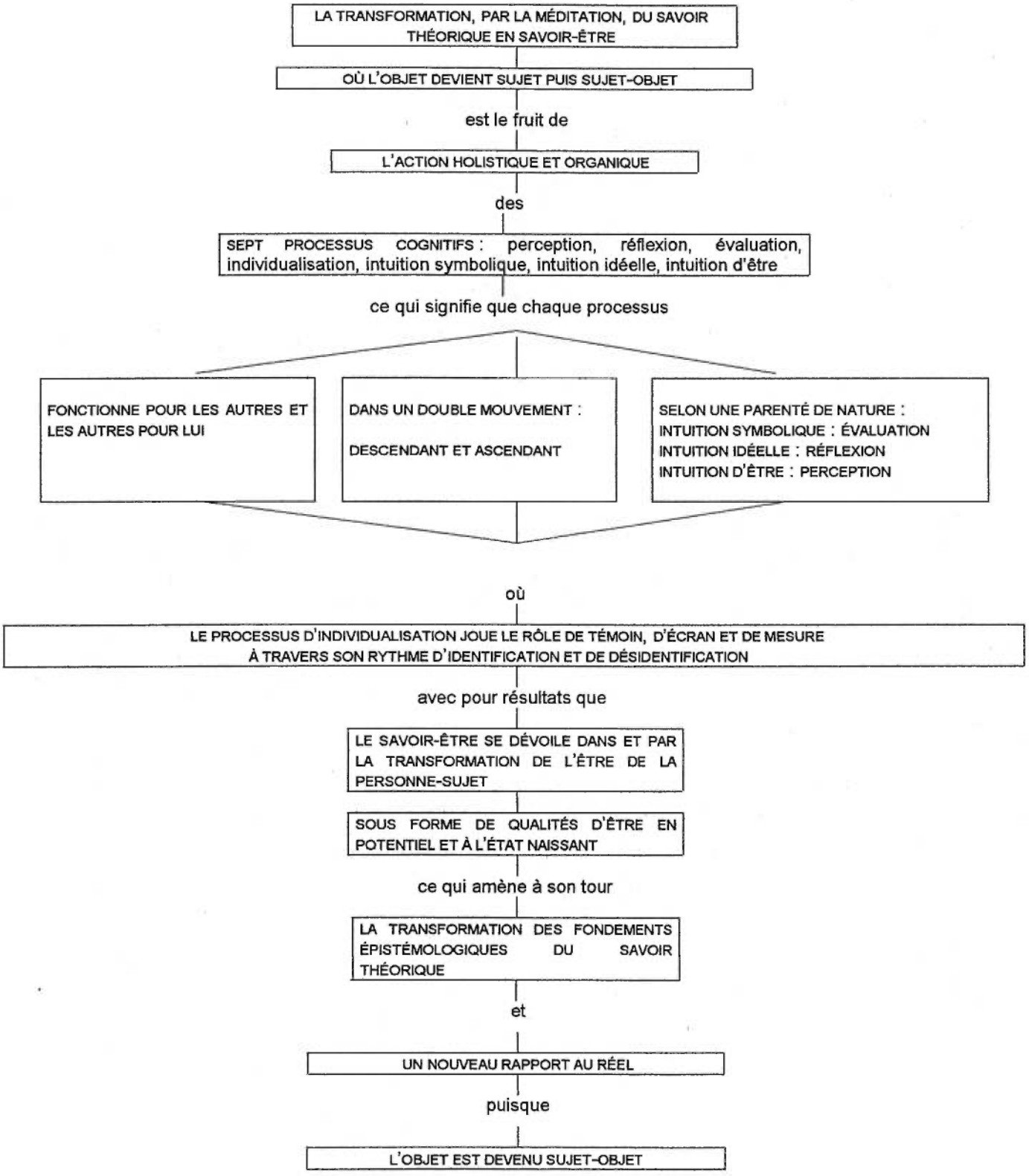
Maintenant que nous avons établi la nature des liens intrinsèques aux processus cognitifs, qu'en est-il de ce nouveau rapport au réel? Est-il bien la conséquence de l'action réciproque des processus cognitifs? Nous le pensons. Ceux-ci seraient, en effet, la cause immédiate et nécessaire au renouvellement du rapport avec le réel, et ils expliquent la difficulté et la complexité des changements de nature paradigmatique. Du même coup, l'action réciproque des sept processus balise une certaine conception holistique voire même organique du rapport à la connaissance et à l'apprentissage.

Nous disons holistique, au sens d'une approche multi-dimensionnelle, intégrée et unifiée, différenciée et complémentaire, structurée et improvisée, de la nature d'un chemin, d'une voie. Nous disons aussi organique, non seulement pour ces mêmes raisons, mais parce que les résultats sont en fait plus qu'une conséquence, mais un fruit de l'élaboration intérieure. Autrement dit, le réel étant vivant, un nouveau rapport au réel porte quelque chose de cette vie.

Nous avons, en effet, fait état que l'être-humain qui se dévoile, les qualités d'être du Monde qu'il révèle, sont à l'état naissant, des potentiels voire des semences. L'état d'être du savoir être est un état des origines, de la genèse, fait d'espoir donc orienté vers le futur. Organique donc, mais tout en potentiel, avant la phase de développement, de croissance, de maturation. Une sorte d'éternel début, tout en fraîcheur, une force de devenir, une source formidable. Par conséquent, ce n'est déjà plus un fruit, mais une graine pour le prochain cycle. En fait, c'est comme si la fin et le début se touchaient, se

rejoignaient et qu'un cercle se traçait. La fin, le terme des processus amènent le début d'un rapport nouveau au réel, nouveau parce qu'au début. La maturation puis le vieillissement des processus, amènent la jeunesse de l'être c'est-à-dire encore susceptible de transformation, non achevé. Le savoir du dévoilement rend compte, non pas tant de la biographie de la personne, mais du présent de l'être de la personne, avec cet extraordinaire paradoxe que ce présent, parce qu'à l'état naissant, est tout entier orienté vers le futur. Ce n'est donc pas un présent statique mais étonnement dynamique, peut-être porteur d'un projet comme la graine est porteuse d'un projet de plante... En attendant, cet état naissant est déjà capable d'extrapoler les fondements épistémologiques du sujet dans le sens de son paradigme et, par extension, du savoir théorique dont celui-ci se fait le porteur.

8. Schéma des relations entre les catégories



Quatrième étape : l'intégration

Introduction

Écoutons une fois de plus Paillé :

« L'intégration fait appel à des questions bien précises au regard du corpus : Quels est le problème principal ? Je suis en face de quel phénomène en général ? Mon étude porte en définitive sur quoi ? » (p. 172).

L'analyse par théorisation ancrée mène le chercheur « dans des directions qui n'étaient pas prévisibles au début de la recherche » (p. 172). On peut certes revenir aux questions d'origine, au cadre de départ, mais on devrait aussi mesurer les résultats du cheminement de l'analyse, précisément parce que, à cette étape, on est à même de cerner le problème central, l'histoire, en quelque sorte, avec ses moments forts : « L'histoire, c'est bien sûr la trame catégorielle de l'analyse empirique qu'il faut mettre en évidence autour d'un thème unificateur. En fait, plus qu'un thème, il s'agit bien souvent d'un phénomène de dimension théorique qu'il vaudra la peine de modéliser » (p. 173).

Cette étape dégagera le phénomène central et, par conséquent, le savoir du dévoilement de l'être-humain, le savoir-être. Le phénomène central donne forme à la nature du savoir-être et à celle de la compréhension existentiale.

1. Mémo sur les résultats de la méditation : nouveau rapport au réel

Si on porte maintenant son regard sur les résultats du cheminement méditatif, on note une étroite relation entre l'identitaire et le paradigmatique au point où l'on peut faire équivaloir le second au premier; une transformation de soi-même amène une transformation de sa vision de l'objet. C'est parce que, nous l'avons montré, cette transformation n'est possible qu'avec l'accès aux niveaux intuitifs et que ces niveaux intuitifs supposent l'existence du sujet-objet, c'est-à-dire que l'objet est non seulement

devenu sujet mais que celui-ci, en tant que personne, peut se transcender dans l'être de sa personne, et faire de celle-ci un nouvel objet. C'est ainsi que le cycle de la transformation s'opère sous l'impulsion et en fonction de l'orientation de l'objet initial.

Le nouveau rapport au réel, tel que déterminé par les méditations spécifiques qui ont fait l'objet de cette thèse, comporte des coordonnées précises qui, théoriquement du moins, n'épuisent pas les possibilités qui seraient générées par d'autres méditations. Ces coordonnées indiquent comme fait majeur la perte momentanée de la conscience qui sépare le sujet de l'objet. Le sujet perçoit l'objet non seulement comme participant de lui-même mais aussi il se perçoit comme partie prenante de la même existence. Y a-t-il quelque chose de plus radical? L'important est que ce ne soit pas seulement une vue théorique sur l'unité de la conscience, mais une expérience pleine et entière car c'est elle qui découvre le voile sur un nouveau rapport au réel, sur un autre possible, sur un début de quelque chose d'autre qui n'abolit ni ne se substitue à l'ancien, mais plutôt s'y ajoute.

Les conséquences d'une telle expérience d'unification de la conscience sont, dans le contexte de la pratique poursuivie, une intensification de la perception, un renforcement de la vie intérieure, une clarification de la position épistémologique, l'impulsion de s'améliorer et l'intégration de certains pans de son propre passé. En d'autres termes, les capacités du sujet sont étendues par son extension consciente dans l'être du Monde. Cela existe, pourrait-on dire! Telle serait donc la nature du dévoilement de l'être-humain ainsi que nous avons pu en faire l'expérience. Toutefois, il faut rappeler que voir différemment est certes un préalable à l'agir différemment mais il ne saurait en aucun cas s'y substituer. Le dévoilement ouvre des horizons mais, demeurant à l'état naissant, il ne procure pas le moyen de modifier le réel; il n'en est que l'antichambre. Le nouveau rapport au réel n'est pas encore une transformation du réel mais un fondement ontologique le rendant éventuellement possible. Cette nuance est primordiale!

2. L'intégration holistique et organique des processus cognitifs inhérents à la méditation : le phénomène central

Si, d'une part, on reconnaît que la méditation est une pratique pertinente pour illustrer les processus cognitifs inhérents au dévoilement de l'être-humain et si d'autre part, les résultats de la pratique méditative démontrent la réalité d'un tel dévoilement, le phénomène central et essentiel de nature psychopédagogique qui nous occupe, ne peut être que le jeu des processus cognitifs eux-mêmes dans la pratique méditative. Ils sont le chemin, la voie par laquelle l'objectif du dévoilement a pu être réalisé de même qu'ils contribuent à limiter la portée de cette réalisation et les limites du savoir de ce dévoilement.

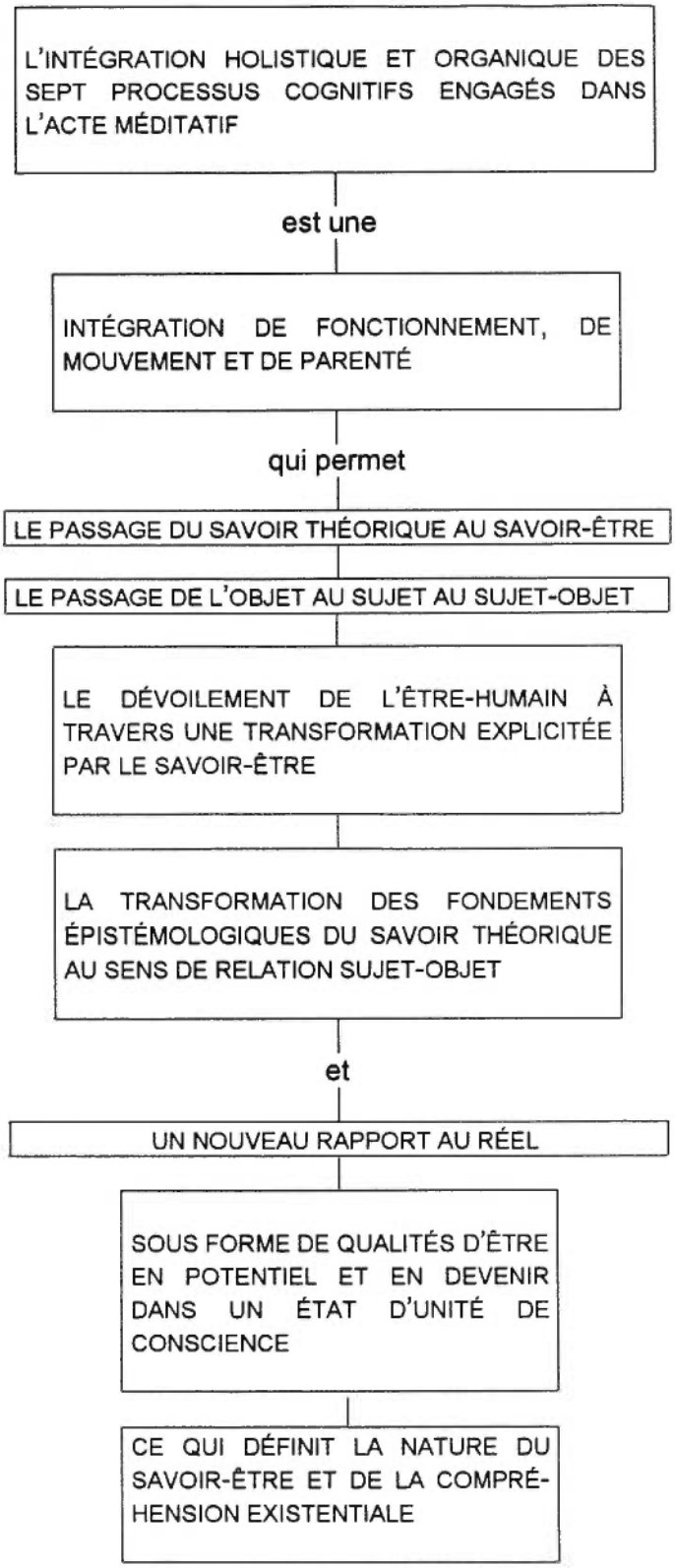
Le phénomène qui nous occupe est donc cette voie cognitive par laquelle le savoir théorique, ou relation au texte comme information, est transformé en savoir-être, ou savoir du dévoilement de l'être-humain mais plus encore, par laquelle le dévoilement transforme en effet les fondements épistémologiques, au niveau ontologique, en fonction justement de l'expérience de l'unité de conscience, dans les limites que nous avons mentionnées.

Ce qui nous occupe par dessus tout dans cette voie cognitive, c'est la relation holistique et organique des processus cognitifs eux-mêmes, c'est leur unité intégrée de fonctionnement, c'est l'ensemble formant ainsi une sorte d'organisme en mouvement où les parties s'interpénètrent et se soutiennent mutuellement. Car, ce n'est pas tant tel ou tel processus qui crée ultimement le dévoilement en tant qu'expérience de conscience et la savoir du dévoilement, mais c'est bien la pulsation ascendante et descendante des processus cognitifs dans leur unité holistique qui provoque un tel résultat. Par conséquent, ce serait l'absence de fonctionnement organique qui serait la cause d'un apprentissage qui manquerait à la tâche de redéfinir expérientiellement le rapport sujet-objet, d'un apprentissage qui n'a d'autre choix alors que de se résumer à la transmission et à l'accumulation d'informations.

Tel est donc le problème principal, le phénomène central, ce sur quoi, en définitive, porte l'étude : l'intégration holistique des sept processus cognitifs à travers leur fonctionnement, leur nature et leur parenté est une réalité qui est un savoir-faire. De

cette intégration dépend en effet le passage du savoir théorique au savoir-être au sens défini, le passage de l'objet au sujet au sujet-objet, le dévoilement de l'être-humain et son explicitation dans le savoir-être, la transformation des fondements épistémologiques au niveau ontologique du savoir théorique, l'apparition d'un nouveau rapport au réel, tout cela sous la forme d'impulsions, d'orientations de potentiels.

3. Schéma de l'intégration



Cinquième étape : la modélisation

Introduction

Paillé écrit :

« La modélisation consiste à reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles, caractérisant un phénomène... On tentera de dégager les caractéristiques importantes du phénomène, son déroulement habituel, les moments forts de son existence, ses conséquences à divers niveaux » (p. 174). C'est le phénomène central, cerné par l'intégration, qu'on interroge (p. 174).

On s'attardera particulièrement au type de phénomène dont il s'agit, à ses propriétés, à ses antécédents, c'est-à-dire à « l'ensemble des conditions d'existence du phénomène » (p. 174), aux conséquences et répercussions du phénomène, ainsi qu'aux processus en jeu de manière à en dégager la complexité, la dynamique et les blocages, les reflux, les changements qu'il traverse dans sa nature, son rythme, sa forme, son ampleur, sa structure, etc. (p. 175-176).

C'est ici que nous présentons de façon synthétique le phénomène central. Nous articulons ainsi le savoir-être et l'ampleur de la compréhension existentiale.

1. Le type de phénomène

L'intégration holistique et organique des sept processus cognitifs est avant tout un phénomène de conscience vécu de façon privée, dans l'intimité du sujet et traduit par et dans la pensée à la faveur d'un exercice méditatif. C'est donc aussi un phénomène de pensée, une pensée qui cherche à se rendre conscientes les voies mêmes par lesquelles elle s'exerce dans le cadre déterminé.

La conscience de ces voies ou processus suppose l'action d'attention du sujet qui, dans son observation de la pensée, fait cette distinction fondamentale entre la pensée réflexive et la pensée intuitive. En fait, le type particulier de phénomène de pensée, créé par l'intégration holistique des processus est un mariage conscientisé entre réflexion et intuition. Réflexion et intuition sont ici pris au sens large de combinaison des trois premiers processus pour la réflexion et des trois derniers pour l'intuition.

Ainsi, et puisque le tout se déroule dans le champ de la méditation, on assiste à un rapprochement dans le temps, de processus qui pourraient en être normalement éloignés. En d'autres termes, la méditation concentre l'action de ces processus dans un court espace temporel, en fait une unité bien tissée, alors que normalement, ils seraient dilatés et, par conséquent, faiblement intégrés et moins susceptibles d'être observés.

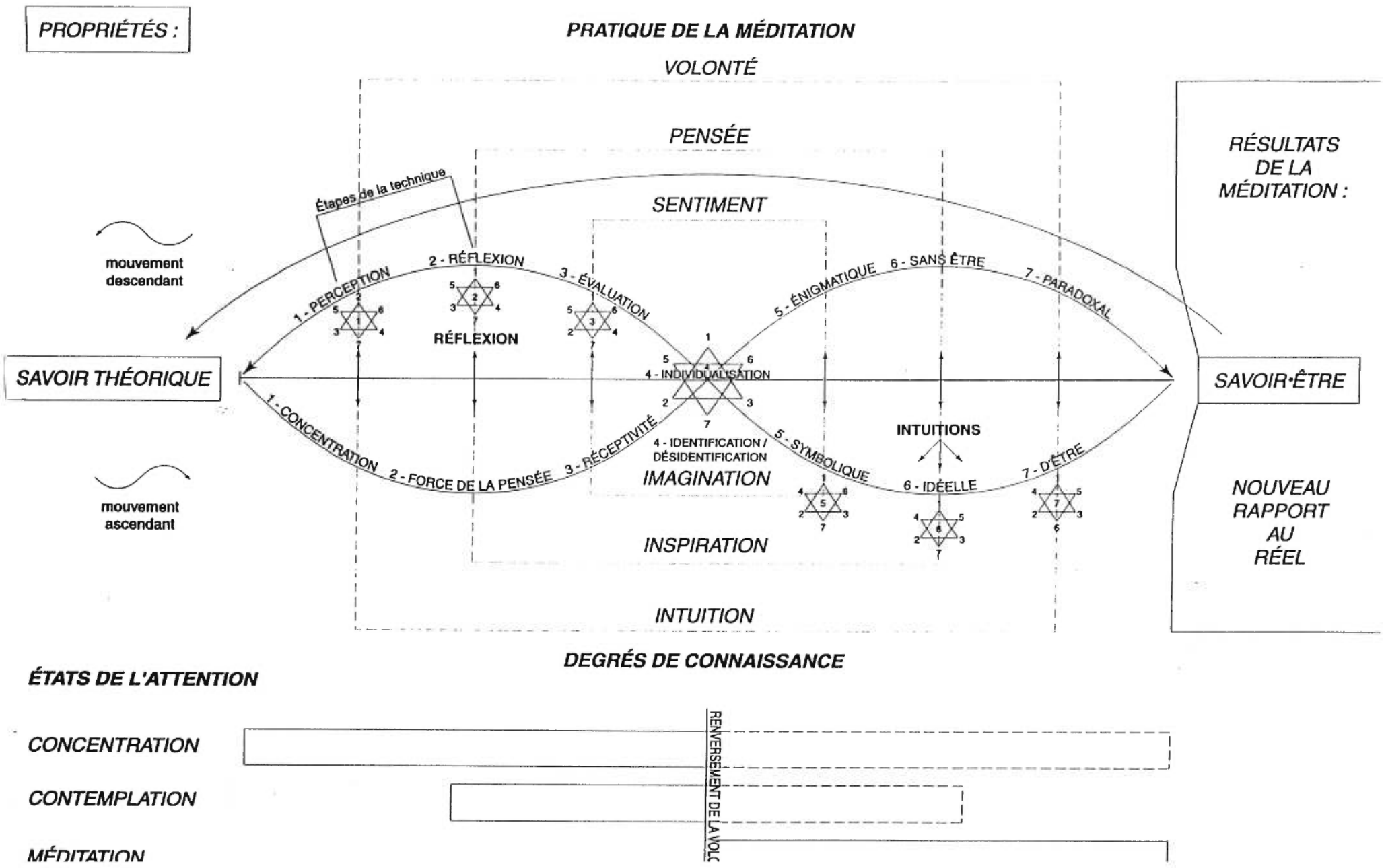
Sous cette forme dilatée, il nous apparaît que l'apprentissage offre d'innombrables exemples de l'action isolée ou conjointe de ces processus. Sous une forme concentrée, il nous semble que le phénomène est beaucoup moins fréquent quand il n'est pas purement et simplement ignoré. La méditation, comme siège de ces processus sous forme concentrée, n'est tout simplement pas une stratégie cognitive courante en formation des maîtres et en éducation en général. Les raisons sont de nature paradigmatique : on en voit pas du tout la pertinence pour ce qu'on cherche à accomplir.

L'intérêt du type de phénomène étudié est d'examiner les relations entre ces processus en tant qu'ils agissent ensemble et de façon unifiée, holistique et organique, puis de rendre compte des résultats. On peut en dégager ainsi la pertinence de même que ses paramètres pour l'apprentissage. Rappelons finalement que les sept processus cognitifs sont par nature un phénomène d'apprentissage, c'est-à-dire qu'ils traduisent les gestes cognitifs du sujet méditant, les actions cognitives par lesquelles il s'approprie l'objet théorique et cherche son pendant intuitif, basé sur le dévoilement de l'être-humain explicité sous forme de savoir-être.

2. Les propriétés du phénomène

Les propriétés inhérentes à l'intégration holistique des sept processus cognitifs sont, par définition, tributaires des relations entre ces processus ou catégories. Nous avons déjà mentionné les relations de fonctionnement, de mouvement et de parenté comme représentant une structure de base au jeu des processus. Les paramètres, quant à eux, sont constitués par la forme spécifique de pratique méditative que nous avons utilisée tant pour exercer qu'observer l'action des processus. Cette forme a été décrite dans le cadre conceptuel et elle se manifeste dans chaque méditation sous des aspects variés. Afin de rendre compte de la complexité relationnelle comme synthèse des propriétés du phénomène dans le cadre méditatif, nous proposons le tableau schématique suivant :

Schéma de la structure du phénomène central : relation holistique et organique des sept processus, dans les paramètres de la méditation



Ce tableau du phénomène central illustre l'intégration holistique et organique des sept processus cognitifs, dans le cadre de la méditation. On y retrouve les sept catégories ou processus dans leur unité de fonctionnement, de mouvement et de parenté, la dynamique de transformation du savoir théorique en savoir-être à travers le dévoilement ainsi que la nature des résultats, les aspects de réflexion et d'intuition de la pensée. A cela, nous avons jumelé le tableau (décrit dans le cadre conceptuel) relatif aux trois forces du sujet c'est-à-dire, la volonté, la pensée et le sentiment, aux étapes initiales de la technique, aux états de l'attention et aux degrés de connaissance. Le tout se termine dans l'explicitation du savoir-être comme achèvement de la transformation épistémologique du savoir théorique à travers le dévoilement de l'être-humain.

Les sept processus et leur relation ayant été abondamment discutés, on notera les commentaires suivants au sujet des paramètres de la méditation : comme la méditation est un acte et un phénomène de conscience vécus dans l'intimité du sujet, il est normal qu'entrent en jeu les forces qui donnent au sujet son identité certes, mais aussi, forces par lesquelles l'objet est appréhendé puis transformé. C'est justement lorsque ces forces sont concentrées dans la méditation, rendues distinctes l'une de l'autres puis mises à profit, que les degrés de connaissance correspondants se font jour. Ceux-ci peuvent certainement apparaître dans les formes plus dilatées de stratégie d'apprentissage mais il est douteux que leur fonctionnement holistique soit mis en évidence de cette manière.

Quant aux états de l'attention, le schéma cherche à démontrer l'importance de la concentration en sa phase initiale et de sa transformation via la réceptivité et le renversement de la volonté en une substance où le sujet peut se mouvoir et rester conscient. Sinon il y aurait dispersion de l'attention et l'accès aux processus intuitifs serait interdit au sujet qui ne pourrait soutenir leur action. La contemplation se hisse sur la concentration, s'active dans la réflexion et l'évaluation, détermine sous l'action de l'individualisation ce qui est facteur d'expérience, puis devient à son tour une sorte de membrane conceptuelle susceptible d'accueillir images et idées données intuitivement. Finalement, la méditation proprement dite commence lorsque l'objet est devenu partie prenante du sujet et une sorte d'improvisation sur le thème. Elle est le lieu des processus intuitifs. L'attention y est ouverte, flexible, libre, curieuse bien que concentrée

et elle n'est pas limitée par la conceptualisation mais peut s'en servir comme tremplin et comme outil pour sonder l'expérience.

Les étapes de la technique, on le voit, se situent dans les étapes initiales du déroulement méditatif et elles rendent compte de la préparation de l'objet théorique en un contenu qui libère le sens de son énonciation dans la conscience.

3. Les antécédents du phénomène

Quelles sont en effet les conditions qui permettent l'existence du fonctionnement holistique des sept processus cognitifs? Pris ensemble comme une unité fonctionnelle concentrée dans le temps, eh bien, ils supposent la capacité de méditer. Certes, chaque apprenant dans son parcours d'apprentissage perçoit réfléchit, évalue, individualise à chaque instant et à chaque étape; parfois il se représentera métaphoriquement l'objet de son étude et de son propos, l'éclairera aussi par des idées fondamentales mais plus rarement, croyons-nous, poussera-t-il jusqu'à l'être, jusqu'à ces qualités d'être difficilement justifiables puisque reposant sur elles-mêmes et difficilement intégrables au reste du savoir. L'analyse par théorisation ancrée, par exemple, est elle-même un phénomène cognitif qui s'arrête au processus d'intuition idéelle. Ancrer la théorie dans le phénomène d'être - ce qui à certains égards pourrait être regardé comme le véritable ancrage - ne fait pas d'emblée partie de son outillage méthodologique. Dégager la structure et les processus d'un phénomène représente un ancrage suffisant dans cette approche et l'idée même de l'être du phénomène, vécu de façon immédiate dans l'être du sujet, est une idée appartenant à un autre univers épistémologique, d'où la nécessité du retournement vers *aletheia*. Or, la méditation appartient et se réfère à une ontologie expérientielle dont le statut scientifique est encore inexistant.

Cela suppose donc, pour le sujet méditant, non seulement une capacité de méditer mais, au préalable, une motivation, une volonté obstinée, voire une foi en un processus cognitif pour lequel il y a peu de support épistémologique dans la discipline qui le concerne. Cela implique aussi un désir d'aller jusqu'au bout, jusqu'au terme de ses propres capacités en cette matière et de ne pas s'arrêter en cours de route et de ne pas succomber tant aux charmes qu'aux pièges de chacun des processus.

En somme, il faut : un savoir-faire, la technique de la méditation; un savoir théorique, la pertinence épistémologique de la méditation; un savoir d'expérience, une familiarisation variée avec la pratique méditative; et un savoir-être, c'est-à-dire une explicitation des modalités d'être du dévoilement de l'être-humain dans le double mouvement ascendant et descendant de la méditation sans se laisser dérouter ou immobiliser. Les qualités ou modalités d'être sont dès lors réunies pour en faire un art...

Si le savoir-faire est défectueux, la méditation ne prendra tout simplement pas son envol. On risque alors de mélanger les différentes techniques et, ce faisant, on n'ira nulle part car on cherche à parvenir aux qualités d'être en suivant simultanément plusieurs routes. Une technique est porteuse d'une intégrité qu'il est de mise de respecter. Si c'est le savoir théorique qui est faible, on devra s'attendre à ne pas pouvoir interpréter correctement les phénomènes quand ils surgissent et le sujet pourra plus aisément sombrer dans la situation où il suit ce qu'il aime et fuit ce qu'il craint. Il y a donc très peu de transformation possible du savoir-être dans cette voie qui favorise, au contraire, une consolidation des a priori.

Le savoir d'expérience est un puissant collaborateur et un appui précieux dans la gestion des phénomènes cognitifs propres à la méditation. S'il n'est pas suffisant, on court le risque de ne pas avoir le degré de concentration nécessaire pour rester éveillé et conscient au sein de ces phénomènes - bref on s'endort - et surtout de ne pas avoir la discipline nécessaire pour s'abstraire régulièrement des préoccupations quotidiennes et se livrer à la méditation. Si la vie journalière n'offrait pas son lot de distractions et de responsabilités qui rivalisent d'importance et qui font obstacle à une intériorisation silencieuse, la pratique méditative serait chose facile. Or, c'est le contraire qui est le cas : il est en effet bien difficile d'atteindre cet état de calme concentration où le sujet n'est plus l'esclave de ses associations d'idées. Et nous n'en sommes pas encore à la méditation à travers le silence qui, règle générale, n'est donnée que lorsqu'on dort. Mais dormir n'est pas méditer!...

Quant au savoir-être, il nous semble qu'il doit se revêtir de sobriété et d'humilité. Certaines expériences méditatives sont profondes et tellement pleines de positivité, qu'on peut aisément croire que nous avons le monde à nos pieds. Qui plus est, chaque

processus est immensément riche et complexe puisqu'il participe de l'ensemble des processus. Son attrait peut être irrésistible et chaque fois on en ressort comme plus que soi-même. Cela est un grave danger si l'on ne fait pas preuve d'une maturité suffisante et si on se laisse bercer par l'illusion passagère de notre propre importance. Toutefois, lorsque l'ensemble des processus fonctionnent holistiquement, l'identité ne s'enfle pas mais au contraire se désoufle, se simplifie dans une sorte de gratitude et dans la reconnaissance qu'elle participe à plus que soi. Le bonheur vient de là, vient de la claire conscience que le sujet est uni, ontologiquement, à l'être du Monde. Paradoxalement, le sujet se libère en se libérant de lui-même, ce qui est le début de la vie spirituelle...

4. Les conséquences du phénomène

Le phénomène étant un phénomène d'apprentissage, il est par conséquent de mise de l'examiner à la lumière d'une vue élargie de l'apprentissage. Prenons appui sur deux phénomènes cognitifs reconnus en éducation : l'approche métacognitive et l'approche heuristique.

4.1 L'approche métacognitive

Le déroulement méditatif tel que décrit dans cette thèse comporte des analogies avec le déroulement métacognitif car il s'agit dans un cas comme dans l'autre d'un regard sur la construction de la connaissance. La métacognition est en effet la « connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche » (Legendre, 1993, 834). Poursuivant toujours le point de vue de la psychologie cognitive :

> « La métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et à l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret » (p. 835).

L'activité cognitive est concernée par le processus mental du sujet et les propriétés de l'objet ainsi que par la régulation de celui-là en fonction de celui-ci (p. 835). Cette question de l'autorégulation a une importance primordiale pour Vygotsky et elle

« constitue pour lui la deuxième et ultime phase de développement cognitif » (p. 836), la première se résumant à la résolution mécanique et inconsciente des problèmes (p. 837).

Le processus métacognitif se déploie ainsi : une situation est présentée au sujet qui lui applique une certaine activité cognitive. Ce dernier prenant ensuite conscience de son activité émet un jugement à son propos et prend une décision par rapport à ses activités cognitives qu'il réinvestit alors dans sa tâche en fonction de l'objet. Le processus métacognitif débouche sur le jugement métacognitif et aboutit à la décision métacognitive (p. 835).

La démarche métacognitive est faite de trois composantes : Il faut que l'individu 1 : Connaisse certaines choses à propos de lui-même, de l'activité cognitive à accomplir et des façons de procéder pour l'accomplir. C'est le savoir métacognitif. 2. Gère, en cours de démarche intellectuelle, ses activités cognitives selon un processus d'autorégulation. 3. Valide son jugement et son savoir métacognitifs en confrontant la rétroaction externe avec la régulation interne qu'il s'est donné (p. 836).

Les habiletés métacognitives sont de l'ordre de l'introspection et de l'autorégulation.

> « L'introspection consiste en un dialogue avec soi-même (se questionner et répondre) visant à objectiver ses expériences métacognitives. C'est-à-dire comprendre ses états (émotions, sentiments) ainsi que les façons de procéder qu'on adopte spontanément, de façon habituellement inconsciente et automatique... L'autorégulation consiste à intervenir consciemment et délibérément dans sa démarche cognitive, pour désautomatiser les conduites défavorables et renforcer les stratégies de réussite » (p. 836).

Sur la base de cette description du processus métacognitif, il nous apparaît que ce qui est en cause ici c'est surtout l'exercice des quatre premiers processus : perception, réflexion, évaluation et individualisation et ce, dans une forme cyclique. On prend connaissance de l'objet, on pense l'objet, on porte attention à la fois sur l'objet et sur la manière dont le sujet pense l'objet, on porte un jugement et sur l'objet et le sujet qui en modifie potentiellement la relation puis on évalue son jugement interne à la lumière de la rétroaction externe. Cette démarche repose sur la graduelle adéquation

du sujet avec le problème à résoudre donc l'objet, et consacre ainsi la suprématie de celui-ci sur celui-là.

Bien qu'il soit question de modifier l'attitude mécanique et d'y introduire un élément réflexif, les processus par lesquels une telle transformation peut se produire ne sont guère éclairés. C'est pourquoi les trois processus intuitifs ne sont pas affranchis dans cette démarche et demeurent ensevelis dans les processus réflexifs car il y a bien néanmoins génération « *d'insights* » de compréhension et un repositionnement du sujet, mais pas dans une démarche consciente et éclairée par la dimension ontologique.

Il n'est pas question vraiment du dévoilement de l'être à travers une exploration de l'objet mais plutôt de la création d'un espace de manœuvre pour permettre à l'attention du sujet de s'approprier le sujet (p. 836) à travers l'objet. Cela va dans le sens des processus méditatifs mais on s'arrête à mi-chemin. C'est pourquoi c'est un exercice de résolution de problème et non pas encore une démarche de dévoilement de l'être et du réel. Cet aspect est occulté et il s'affaisse dans le problème, à l'image des processus intuitifs qui demeurent latents et cachés dans les processus antérieurs.

4.2 L'approche heuristique

L'approche heuristique ou de découverte est comparable à l'approche méditative au niveau de son intention de connaissance, c'est-à-dire qu'elle est préoccupée par l'exploration de l'objet sur la base des questions profondes du sujet ou, si on préfère, de l'être en devenir du sujet.

Selon Moustakas (1990, 16-27), les processus inhérents à la recherche heuristique se présentent ainsi : l'auto-dialogue, l'intuition, le regard intérieur, la focalisation et la relation à son cadre interne de référence. À ceux-ci, on doit ajouter la capacité d'entrer dans la question, de devenir un avec elle, de s'identifier à elle afin d'en avoir une compréhension (p. 15).

La séquence des processus peut donc se présenter ainsi : on se concentre sur la question de recherche au point de confondre l'objet et le sujet ; le sujet s'en détache ensuite en faisant parler l'objet et en lui parlant. Il établit ainsi la nature de sa relation

personnelle avec l'objet qui est devenu un phénomène intérieur. Cette relation s'étend, à cause de l'identification préalable, aux domaines conscient et inconscient et devient une connaissance à la fois explicite et tacite, autrement dit, le phénomène se révèle dans ce qu'il a d'apparent et dans ce qu'il a de subliminal, c'est-à-dire dans ce qui lui confère l'unité. La voie par laquelle la connaissance tacite est rendue manifeste, est celle de l'intuition. C'est cette intuition qui mène à des connaissances plus élevées, à des schèmes et des significations renouvelées.

C'est le regard intérieur qui est l'élément qui persiste à rester à ce niveau qualitatif de l'expérience et c'est lui qui a acheminé celle-ci en dépit des distractions. Aidé de la focalisation qui lui a permis de se créer un espace intérieur pour l'exploration et la clarification de la question, il se sera débarrassé du désordre et aura pris contact avec ses propres expériences relativement à la question. Comment celle-ci est finalement comprise, est alors une traduction du cadre interne de référence.

La concentration sur la question de recherche au point de s'y identifier rend compte à notre point de vue de l'activité des quatre premiers processus : l'objet est perçu, pensé, jugé puis intégré au sujet. L'auto-dialogue exprime le rapport entre les processus de réflexion et d'individualisation. C'est dans ce rapport que l'attention se détache tout en étant uni à l'objet, à la question. La connaissance tacite et l'intuition font ensuite état de l'activité des processus d'intuitions symbolique et idéelle. La pénétration du processus d'individualisation dans ces processus rend compte de la notion de regard intérieur et avec l'aide du processus d'évaluation, de l'idée de focalisation, d'espace intérieur où l'on juge et l'on reste avec l'essentiel. Le réinvestissement du processus de réflexion dans l'intuition idéelle révèle finalement le cadre de référence.

Il ne reste plus que le processus de l'intuition d'être. Certes l'heuristique découvre le sujet en découvrant l'objet mais ce faisant, en reste-t-elle à la mise en lumière des schèmes (patterns) fondamentaux, des significations fondamentales? Quel est le processus par lequel le sujet se révèle à lui-même dans l'objet du point de vue de son être et non seulement à partir de celui de la pensée universalisée des schèmes? Pourtant tout son geste cognitif y mène mais encore faut-il un processus qui l'actualise et une dimension ontologique qui en indique au préalable l'existence.

Le processus de l'intuition d'être est au cœur, à notre avis, du processus heuristique mais il n'est pas, dans la pratique, rendu explicite sous forme de processus. Il reste donc tacite, coit, silencieux, présent, mais laissé implicite dans les processus qui lui sont antérieurs. Or, c'est ce qui m'amène à poser l'hypothèse que la méditation telle que décrite et utilisée dans ce travail est une heuristique qui se conscientise à l'intuition d'être et qui établit une relation tangible, personnelle et directe avec l'être de la personne qui habite et entoure le sujet.

Ce serait la fonction de la méditation telle que pratiquée et sa contribution à la recherche heuristique. Au sens de Steiner, l'heuristique telle que présentée par Moustakas n'aboutit qu'à une connaissance inspirée et non pas à l'être du phénomène qui en serait la dimension intuitive. Une pédagogie et une formation de maîtres qui s'appuieraient sur les processus méditatifs non seulement seraient-elles heuristiques dans leur essence mais devraient aussi faire intervenir le dialogue entre l'attention et l'attention de l'attention. Certes, il est facile de présenter ces deux notions mais cela n'est pas simple du tout d'éveiller à l'exercice des processus sous-jacents dans le contexte des autres processus, en association avec eux. C'est une démarche, une voie et non pas seulement des catégories abstraites.

Certes l'approche heuristique fait place à la cognition intuitive mais le manque de différenciation à cet égard ne l'élève pas jusqu'à l'intuition d'être en tant que phénomène distinct et indépendant, ce qui fait que l'unité de conscience, en tant que résultat de la méditation, continuera de lui échapper. Au mieux le sujet s'identifiera avec sa question et éclairera l'objet sous cette lumière, mais, ce faisant, il demeure clairement dans une perspective de dualité de conscience. Cela ne lui enlève aucune pertinence quoique cela limite le dévoilement de l'être-humain et son explicitation sous forme de savoir-être.

4.3 La portée des conséquences

On le voit par ces deux exemples, les processus cognitifs élaborés dans la méditation ne sont pas uniques à celle-ci, loin de là, mais puisque son champ est le vécu intérieur de la conscience, cela lui permet non seulement de ne jamais abandonner la dimension ontologique mais d'en faire aussi le fondement à tout le reste. Toute la question pédagogique repose ensuite sur sa finalité : enseigne-t-on et forme-t-on en vue de permettre à l'apprenant de se transformer, de transformer son rapport au réel tout en transformant son rapport à l'objet?

Ce n'est que dans ce cadre que l'intégration holistique des processus peut être utile et significative, qu'elle peut en tant qu'outil de formation, être pertinente. Si c'est cet objectif qui est poursuivi, alors est justifié l'exercice particulier des processus cognitifs qui la caractérise. Il faut se rappeler que la perception n'est pas alors seulement utilisée pour elle-même, mais aussi pour développer la concentration; que la réflexion porte aussi comme but d'évoquer la pensée sans énonciation; que l'évaluation peut aussi aboutir à la réceptivité; que l'individualisation est aiguillonnée, dans sa liberté, par un questionnement sur la nature et l'origine, que l'intuition symbolique est riche mais énigmatique; que l'intuition idéelle est lumineuse mais qu'elle masque l'être; qu'enfin l'intuition d'être emporte avec puissance l'assentiment du sujet mais elle est aussi profondément paradoxale.

Il y a suffisamment d'indices dans ces quelques lignes pour développer des stratégies d'apprentissage qui, même sans être aussi radicales, servent les aspirations du savoir-être dans sa tension avec les autres types de savoir. Il semble aussi qu'il y ait dans ces lignes des suggestions pour fonder une praxis non pas basée sur les problématiques des savoirs technique ou pratique, théorique et d'expérience, mais sur le phénomène, combien fondamental, de l'humanisation consciente de l'être humain à la lumière de la participation unifiée de celui-ci à l'être du Monde. La conséquence ultime, en est une de perspective et d'orientation et elle est, par conséquent, de nature paradigmatique encore, il faut le rappeler, qu'elle soit tout juste une vision.

5. Les processus du phénomène

Il s'agit moins ici de rendre compte des sept processus en soi, lesquels constituent le phénomène étudié, que de témoigner du déroulement méditatif dans son ensemble, c'est-à-dire à travers les dix-sept méditations. Ce déroulement méditatif est examiné sous l'angle justement de l'unité des sept processus en relation avec leurs résultats. En d'autres termes, quels sont les points forts, qu'est-ce qui caractérise l'intégration holistique des sept processus à chaque méditation et surtout les changements de l'intégration elle-même, alors qu'on passe d'une méditation à l'autre. Ce qui est donc en question dans cette section, c'est le mouvement d'ensemble du phénomène d'intégration. L'examen détaillé de chaque méditation dans sa façon de donner forme à l'intégration des sept processus fera, quant à lui, l'objet de l'étape suivante, celle de la théorisation et, plus spécifiquement, dans la section sur la vérification par échantillonnage théorique.

Ajoutons que l'intégration holistique des sept processus n'est reconnue que s'il y a atteinte des résultats de la méditation, à savoir un nouveau rapport au réel. Notre hypothèse veut en effet que ce nouveau rapport au réel soit la conséquence directe de l'action intégrée des sept processus. Ceci étant dit, cela ne signifie pas que les processus trouvent une expérience identique, pleine et entière, dans chaque méditation, bien au contraire. Ce qui fait la beauté et la complexité du phénomène, c'est qu'il est sans cesse changeant et que néanmoins les résultats sont étonnamment présents, quoiqu'avec quelques exceptions.

Méditation #1 : Les résultats sont là et on retrouve effectivement l'action des sept processus, toutefois, les trois premiers processus sont hésitants et non encore bien coordonnés.

Méditation #2 : Les sept processus ainsi que leurs résultats sont en place mais la méditation n'as pas encore trouvé sa forme achevée. On note des interférences graves tant dans le processus de réflexion que dans l'évaluation et l'individualisation.

Méditation #3 : Outre l'action combinée des sept processus et la constatation des résultats, on note que la réflexion est moins tendue et automatique, qu'elle est plus

concentrée autour du sujet. L'évaluation est implicite, les trois processus intuitifs agissent dans une mutuelle indépendance et l'intuition d'être apparaît comme un poids, une responsabilité.

Méditation #4 : Même chose concernant les sept processus et les résultats. On remarque que le lien de parenté entre la réflexion et l'intuition idéelle, se donne d'emblée à l'observation. La forme de la méditation semble se consolider et prendre ses propres contours.

Ainsi se termine ce qu'on pourrait appeler la phase initiale du déroulement méditatif. Tous les processus sont en place et s'équilibrent mutuellement, ce qui donne une première forme holistique à la méditation, une forme dynamique et qui commence à avoir une vie propre. Cette forme est une résultante de la structure d'ensemble des processus en relation, dans leur interdépendance. Cette forme possède une certaine intégrité et elle trace le périmètre de la voie cognitive. Elle livre au sujet des indices qui favorisent l'anticipation et elle agit en tant que matrice cognitive.

Méditation #5 : C'est la première de trois manifestations d'un cas négatif qui confirme néanmoins l'hypothèse : s'il n'y a pas l'exercice des sept processus, on ne peut s'attendre à un nouveau rapport au réel. Bien que les trois premiers processus tirent avantage de l'intervalle du sommeil pour bien s'intégrer, la réflexion s'emballe au détour de l'intuition symbolique.

Bien que la forme de la méditation soit en place, le mouvement n'est pas encore réglé, c'est-à-dire que le rythme ascendant et descendant n'est pas pleinement libéré. On assiste par conséquent à une descente subite contre laquelle le sujet n'a d'autre option que de clore et de se retirer.

Méditation #6 : L'intuition d'être apparaît ici immédiatement dans la foulée du processus d'individualisation à travers une sensation. Les intuitions symbolique et idéelle lui restent implicites.

Nous sommes en face de la première indication des liens entre les trois types d'intuition et du caractère englobant de l'intuition d'être. En d'autres termes,

l'expérience semble indiquer que si on atteint l'intuition d'être, on peut se passer de la dimension explicite et différenciée des intuitions symbolique et idéelle et parvenir néanmoins aux résultats. La place de la sensation comme voie d'accès à l'intuition d'être ne saurait être passée sous silence.

Méditation #7 : On retrouve maintenant une étroite collaboration et intégration, d'une part, des trois premiers processus et, d'autre part, des trois processus intuitifs. Celles-ci en particulier seraient garantes de l'absence de coercition dans l'intuition d'être.

Méditation #8 : Si la méditation est parvenue à asseoir sa forme, on peut dire qu'elle commence ici à avoir un visage, celui du sujet. Le jeu des processus semble devenir ici le portrait du sujet dans sa relation avec le thème. Du même coup, ce portrait a une fonction d'auto-diagnostic. À la limite, c'est l'intuition d'être se voilant sous forme d'images dynamiques.

Méditation #9 : La facilité des rapports entre tous les processus est un signe que le mouvement est maintenant bien synchronisé et que le rythme ascendant-descendant se fait sans heurt et sans point mort. Simultanément, on assiste à l'apparition d'un espace d'être créé par un entre-deux. La volonté du sujet peut dès lors s'identifier à la « volonté » de la méditation, c'est-à-dire le déroulement organique des processus. Exactement à mi-chemin, un renversement de la volonté s'accomplit sous nos yeux.

Méditation #10 : Le renversement de la volonté signifie que le sujet perçoit la volonté de l'objet. Or, c'est exactement ce qui se passe ici alors que le sujet perçoit que l'objet vient vers lui. Cette expérience est préparée notamment par une expansion de la réflexion et par l'action de parenté entre la perception et l'intuition d'être. La circularité du déroulement méditatif est ici mise en évidence, ce qui signifie que le mouvement est parvenu à maturité, s'auto-contrôle, se gère par lui-même.

Méditation #11 : Deuxième cas négatif qui confirme là encore l'hypothèse : pas sept processus, pas de résultats. C'est un peu comme si la maturation d'un aspect du déroulement méditatif, appelle immédiatement son échec. Au début c'était la forme, maintenant c'est le mouvement. L'intuition idéelle est ici trop forte, trop intense; le sujet ne peut se l'assimiler, dans les contraintes temporelles de la méditation, et ne peut par

conséquent poursuivre. Du même coup, ce sont les lacunes du sujet qui sont une fois de plus mises en évidence et qui agissent comme un frein. C'est à se demander si le processus entier de la méditation n'est pas aussi une voie de développement personnel.

Méditation #12 : Troisième et dernier cas négatif qui confirme une fois de plus l'hypothèse : le nouveau rapport au réel est tributaire de l'action combinée des sept processus. Cette méditation s'étend de la perception jusqu'à l'intuition idéelle. En un sens, elle représente le parcours, déjà indiqué, des approches heuristiques et de théorisation ancrée. Elle est donc une illustration empirique pertinente des propos alors avancés.

L'interrogation intrinsèque à la méditation touche, quant à elle, à la capacité préalable de l'objet à générer une intuition d'être, en particulier l'objet historique. Par conséquent, la nature de l'objet historique serait-elle ainsi, qu'elle ne livre pas, en dehors de sa contingence historique, une intuition d'être? Serait-ce là, au contraire, une limite à la forme de méditation exercée et non pas une limite de l'objet?

Méditation #13 : Apparaît ici un second visage au déroulement méditatif : sa fonction thérapeutique où est réveillé un passé enfoui et porteur d'un questionnement pour lequel il n'y avait jamais eu de réponse. Comme ce sont les résultats qui s'inscrivent dans le prolongement de ce passé, on peut voir qu'il sont, en partie du moins, déjà présents avant la méditation. Ils ne sont pas entièrement cause finale. En somme, les liens causals entre processus et résultats ne sont pas de nature mécanique et étroitement séquentiels : la finalité explicite peut bel et bien être la cause initiale implicite. Ce mouvement du dedans vers le dehors peut en fait être un mouvement du dehors vers le dedans selon qu'on l'observe dans sa dynamique ascendante ou descendante.

Méditation #14 : Dans la foulée de la méditation précédente, on assiste ici à l'action de l'intuition d'être dès le début du processus, ce qui illustre un raffinement du mouvement méditatif et une intégration plus complète donc plus holistique des processus. Si en effet l'intuition d'être peut agir dès la phase de perception, elle pourrait plus facilement guider le déroulement méditatif jusqu'à son terme.

Méditation #15 : C'est au tour maintenant de l'intuition idéelle d'influencer le déroulement méditatif à partir de l'étape de réflexion. L'intégration des processus trouvent aussi expression dans le rapprochement des processus intuitifs où image, sens, être sont plus immédiatement saisis dans leur complémentarité.

Méditation #16 : Cette méditation est unique en ce sens qu'elle est double, qu'elle parvient à des résultats dans la foulée immédiate de l'intuition d'être et qu'elle les réinvestit dans le déroulement méditatif pour atteindre ainsi un résultat encore plus poussé : la réponse à un questionnement de très longue date. Les sept processus sont donc à ce point intégrés qu'ils peuvent dépasser leur dimension circulaire et y ajouter ajouter la dimension de spirale, c'est-à-dire là où le cercle ne se ferme pas et se prolonge dans la verticalité et dans la profondeur tout à la fois.

Méditation #17 : On y retrouve une fois de plus l'étroite collaboration des trois processus intuitifs et l'émergence facilitée des intuitions symbolique et idéelle, à partir de l'intuition d'être. On y remarque aussi pour la première fois une indication claire de l'effet de la transformation du savoir-être sur les paradigmes épistémologiques du savoir théorique.

Ceci indiquerait les conditions d'intégration holistique et organique nécessaires aux sept processus cognitifs pour espérer transformer les fondements du savoir théorique : il faut que forme et mouvement s'unissent dans une dynamique en spirale. Tel serait le portrait de la voie cognitive empruntée!

Sixième étape : la théorisation

Introduction

Reprenons les propos de Paillé :

La théorie s'est consolidée au fur et à mesure de l'analyse. La théorisation cherchera donc « à renforcer progressivement la théorie émergente et à affaiblir les explications qui en divergent » (p. 177). Ce travail s'accomplit à l'aide de trois stratégies : « 1) l'échantillonnage théorique, 2) la vérification des implications théoriques, et 3) l'induction analytique » (p. 177).

Il s'agira d'abord « d'échantillonner les diverses manifestations du phénomène... (à travers le) développement et la... saturation des catégories, ...(le) raffermissement des relations établies, ...(la) mise en évidence de la complexité du phénomène, de sa structure, de ses processus, etc. » (p. 178), tout en maintenant l'enracinement dans les données (p. 178).

Il s'agira ensuite « d'indiquer le plus précisément possible quelles implications découlent logiquement de la théorie ou des explications alternatives, pour ensuite vérifier dans le corpus... si ces implications se manifestent effectivement... Une façon commode de procéder consiste à utiliser la formule "si... alors" » (p. 178-179).

Finalement, dans l'induction analytique, il s'agira de « confronter constamment l'explication d'un phénomène aux cas qui défient (ou qui en devient) – les "cas négatifs" – cette explication » (p. 179).

L'objectif de cette sixième et dernière étape est d'affermir l'hypothèse proposée, à savoir : l'intégration organique et holistique des sept processus cognitifs amène un nouveau rapport au réel, caractérisé par un savoir-être à l'état naissant et agissant au niveau structurel et paradigmatique, perçu comme tel, à travers sa propre transformation, et cause de la transformation paradigmatique du savoir théorique.

1. L'échantillonnage théorique

Dans l'échantillonnage théorique nous avons cherché à ancrer le phénomène d'intégration organique et holistique, dans chacune des dix-sept méditations. Nombre d'affirmations présentées dans la section précédente, portant sur les processus du phénomène, trouveront dans l'échantillonnage, leur ancrage correspondant. Nous avons considéré, au premier chef, l'histoire de la méditation à travers le jeu des processus, sa singularité, sa façon particulière de rendre compte de l'intégration organique et holistique, bref sa manière d'être un échantillon. Nous avons simplement suivi l'ordre ou la séquence des processus traduits dans les catégories. Nous avons ensuite complété cet aspect descriptif par une phase interprétative illustrant, la présence et la pertinence de notre hypothèse.

Méditation sur le chapitre I

Séquence des processus :

1.	Résumés, mémorisation :	processus de perception
2.	Association des idées :	processus de réflexion
3.	Devenir réceptif :	processus d'individualisation
4.	Image du masque	processus d'intuition symbolique
5.	Énoncé de la formule – Idée de vérité :	processus de l'intuition idéelle
6.	Notion de distance :	processus de l'intuition d'être
7.	Conclusion et vérification conceptuelle :	processus d'évaluation
	Intervalle	
8.	Nouvelle préparation :	processus de perception
9.	Thème du chapitre :	processus d'évaluation
10.	Attention portée sur attitude réceptive	processus d'individualisation
11.	Sens aigu de l'autoexistence Objet a autant d'existence que sujet : vue – ouïe, tout est présence Écho de responsabilité :	résultats de la méditation
12.	Conclusion :	processus d'évaluation

Mémo :

On note ici une progression assez régulière et ascendante de la séquence. Le processus d'individualisation est nécessairement en jeu mais il reste inconscient, concentré qu'il est, sur l'objet. Le sujet se heurte alors à un blocage, alors qu'il pénétrerait, normalement, plus consciemment dans le processus de l'intuition d'être. Un retournement vers le sujet s'avère donc nécessaire pour prendre conscience du processus d'individualisation. Du même coup, l'être se densifie et il peut être réinvesti dans le processus de perception. La séparation objet-sujet est ainsi annihilée momentanément au profit de la présence. Malgré le fait que cela ne coule pas, qu'il y ait des heurts, les fruits de la méditation sont très riches, dès le départ, et les sept processus sont tous actifs, encore qu'à des degrés divers.

Méditation sur le chapitre II

Séquence des processus :

1.	Résumés, mémorisation :	processus de perception
2.	Caractère énigmatique, malaise :	processus d'individualisation
3.	L'image qui surgit :	processus d'intuition symbolique
4.	Gestation :	processus de l'intuition idéelle
5.	Réinvestissement du sens :	processus d'évaluation
	Intervalle	
6.	Réflexion sur gestation :	processus de réflexion
7.	Retour au monde extérieur perception en « devenir » :	résultats de la méditation

Mémo :

La séquence, ici, ne se déplace pas uniformément mais reste bloquée, figée, ce qui entraîne l'emprisonnement, pour ainsi dire, du processus d'individualisation. Je suis forcé d'attendre, mais entre temps la fixation continue d'opérer. Il est alors facile de procéder à l'imagerie, puis à l'intuition idéelle. Cela semble libérer l'attention. Mais un intervalle est nécessaire. Cette fois-ci, on dirait que le processus de réflexion se déroule dans une sorte de tourbillon théorique qui en vient à affecter la perception. En somme, l'impression générale qu'on en tire, est un manque de rythme, c'est de sombrer dans le trop peu, puis dans l'excès contraire. C'est comme si le processus d'individualisation n'avait pu imposer un équilibre et qu'il tombait alors victime des autres processus. L'intéressante question est de savoir si cela n'est pas l'expérience même de la gestation, si celle-ci ne tend pas, par nature, à polariser ses processus ? Il est instructif de constater que le dernier processus, l'intuition d'être, est absent de la scène active. À moins qu'il ne soit caché justement dans cet étrange malaise ressenti dès le début par le sujet, un malaise inexplicable qui refuse à l'individualisation l'usage normal des processus de réflexion et d'évaluation. La réflexion est menottée au début, puis s'emballe par la suite, alors que l'évaluation ne conscientise pas le thème essentiel et se limite au réinvestissement du sens.

On assiste, par conséquent, à une méditation pas encore bien rodée et bien formée, où l'indépendance des processus semble avoir préséance sur leur coopération, qui est présente malgré tout. Les résultats attestent néanmoins de la chose suivante : ils ne sont pas redevables d'une forme méditative parfaite et clairement délimitée, et ils

attestent de l'interpénétration des processus comme condition suffisante de leur apparition. Ainsi, ce qui est apparemment étrange et troublant pour le sujet, peut en fait être le jeu d'un processus intuitif non différencié et par conséquent, non reconnu comme tel.

Méditation sur le chapitre III

Séquence des processus :

1.	Résumés et mémorisation qui s'étendent dans le temps :	processus de perception
	Intervalle devient maintenant associée à ce qui se fait durant la nuit	
2.	Nouveau rappel de la mémoire :	processus de perception
3.	L'association se dissout dans la compréhension, le mouvement devient moins externe et s'insère dans la volonté :	processus de réflexion
4.	Les idées sont maintenant ressenties :	processus d'individualisation
5.	Image du jardinier qui s'impose :	processus d'intuition symbolique
6.	Vérification :	processus d'évaluation
7.	Sens du jardinier :	processus de réflexion
8.	Sentiment de responsabilité :	processus de l'intuition d'être
9.	Le futur : expérience de la fraternité :	processus de l'intuition idéelle
10.	Bouleversé, rafraîchi, raffermi :	résultats de la méditation

Mémo :

Il semble que nous trouvons, peu à peu, la place que doit avoir l'intervalle, c'est-à-dire entre la mémorisation initiale et la démarche méditative. Dans ce contexte, ne devient-il pas une sorte de seuil ? En tout cas, les associations font place à un mouvement dans le sens. Il y a une nette différenciation entre les deux, encore que c'est difficile à exprimer. C'est un peu comme si l'association est plus nerveuse que la compréhension. Du même coup, la réflexion se déplace et la volonté s'active; l'individualisation, dès lors, réalise son « environnement », habite dans quelque chose de « vivant ». Vient ensuite l'image du jardinier qui aboutit, à travers les énoncés, à l'énoncé sur la raison d'être de l'éducation. Le sentiment de responsabilité vient, dès lors, rencontrer cet énoncé. La conviction s'ancre, le processus de l'intuition idéelle finalement s'amorce puis, lorsque l'attention s'y attarde, il se développe d'une façon tout à fait inattendue. La séquence des processus débouche alors sur une sorte d'apothéose où la pensée semble vouloir devenir une sorte de vision. Est-ce cela qui naît de la rencontre entre le processus d'individualisation avec celui de l'intuition d'être ?

En somme, les sept processus trouvent, ici aussi, une intégration holistique avec, néanmoins, les caractéristiques suivantes : l'évaluation n'est pas explicite dans la

phase initiale mais on la retrouve incluse implicitement dans la perception, réflexion et l'individualisation. L'indépendance des trois processus intuitifs semble indiquer que le mouvement séquentiel est secondaire à leur niveau. On note aussi que lorsque le sujet s'identifie à l'intuition d'être (voir aussi méditation #1), il fait l'expérience d'un poids, d'une lourdeur, bref il se sent responsable. Est-ce à dire, qu'à l'origine, l'intuition d'être est tout entière dans le sens du devoir alors même qu'elle sera plus tard libre de coercition ? À l'évidence, ses formes sont décidément paradoxales !!

Méditation sur le chapitre IV

Séquence des processus :

1.	Résumés, mémorisation :	processus de perception
2.	Jeu avec le sens des énoncés :	processus de réflexion
3.	Résistance au donné intuitif :	processus d'individualisation
4.	Énoncé, je vis dans le verbe vivant :	processus de l'intuition idéelle
5.	Réinvestissement :	processus d'évaluation
6.	Image de la sphère :	processus d'intuition symbolique
7.	Image en tant qu'obstacle :	processus d'évaluation
8.	La question du qui :	processus d'individualisation
9.	Expérience du sacré de l'être :	processus de l'intuition d'être
10.	Volonté raffermie, examen moral :	résultats de la méditation

Mémo :

Ce qui caractérise cette méditation, c'est l'apparition inattendue du processus d'intuition idéelle, en réponse immédiate, penserait-on, au processus de réflexion. Est-ce là, une manifestation du lien de parenté déjà évoqué ? Si tel est le cas, on pourrait, dès lors, sauter directement à l'intuition correspondante au processus utilisé. Le fait qu'elle se produit avant l'imergence du processus d'évaluation, signifie-t-il qu'elle oriente d'emblée la réceptivité vers l'atmosphère de sacré qui entoure la question du qui, bref l'identité ? Une telle intuition de l'être n'est-elle donc possible, qu'à travers une réceptivité orientée par une intuition idéelle ?

Quoiqu'il en soit, les sept processus sont ici encore intégrés holistiquement et ils sont même plus clairement identifiables. On dirait que la forme de la méditation commence à se consolider, à raffermir ses contours.

Méditation sur le chapitre V

Séquence des processus :

1.	Résumés, mémorisation :	processus de perception
2.	Organisation des idées autour d'une idée maîtresse :	processus d'évaluation
3.	Association avec des concepts connus :	processus de réflexion
4.	Recours à l'imagination :	processus d'individualisation
5.	Image du bilboquet qui se dresse :	processus d'intuition symbolique
6.	Différentiation de l'image, visuel/auditif :	processus d'évaluation
7.	Théorisation sur le sens de l'image :	processus de réflexion
8.	Malaise ressenti devant cette théorisation et retrait :	processus d'individualisation

Mémo :

Les trois premiers processus semblent se rapprocher et mieux collaborer dès l'étape initiale. Je me demande si l'intervalle de la nuit ne vient pas influencer cet état de fait et contribuer à tisser plus étroitement les liens qui unissent ces trois processus.

Ce qui est caractéristique de cette méditation, c'est qu'elle s'arrête à l'image dans sa marche ascendante. Le caractère énigmatique du bilboquet dans ce contexte prévient, fait obstacle au passage vers le sens. D'une part, il fait tourbillonner le processus de réflexion qui théorise alors, sans être capable toutefois de prendre pied. D'autre part, il emprisonne l'attention dans un malaise et elle se rend compte, finalement, qu'elle est prise dans un dédale. Je me demande s'il n'y a pas là, l'amorce d'une obsession, c'est-à-dire quelque chose qui nous hante sans qu'on puisse en découvrir le sens et par conséquent sans qu'on puisse y trouver la paix de l'être. C'est troublant ! Mais c'est aussi indicateur de l'aspect aléatoire voire dangereux de l'imagerie. Mais si le bilboquet était une réflexion exacte de la réalité du langage ?... Cela voudrait alors dire qu'il y a des réalités vers lesquelles on ne peut s'approcher qu'avec beaucoup de prudence !

C'est en tout cas la première fois que les sept processus n'arrivent pas à se déployer et à acheminer le sujet vers les résultats attendus. Aurait-il fallu revenir à l'image et l'explorer plus à fond au lieu de se mettre à théoriser à son propos ? Il semble qu'une fois la théorisation lancée, il est bien difficile de faire marche arrière, surtout lorsqu'elle est animée du dedans, par un sens qui n'arrive pas à se déterminer,

et que la réflexion cherche désespérement à combler. Quoiqu'il en soit, c'est une leçon extrêmement utile et qui confirme à sa manière, que sans la présence active des sept processus, on ne peut s'attendre à un nouveau rapport au réel. Elle ajoute en plus en filigrane : on peut effectivement se perdre en chemin. C'est une belle leçon pédagogique !!

Méditation sur le chapitre VI

Séquence des processus :

1.	Résumés, mémorisation :	processus de perception
2.	Choix du thème :	processus d'évaluation
3.	Réflexion sur le thème :	processus de réflexion
4.	Sensation d'oppression :	processus d'individualisation
5.	Halo lumineux :	processus d'intuition d'être
6.	Regard sur ma lourdeur émotive :	résultats de la méditation

Mémo :

Comme pour la méditation précédente, la collaboration des trois premiers processus se manifeste d'emblée, dès l'étape initiale, et facilite l'activité des processus suivants. Ce qui amorce la poursuite n'est pas une image cependant, mais une sensation, une sensation qui se dresse d'abord comme un obstacle mais qui, avec l'individualisation, se transforme peu à peu en une émotion très fine et raffinée qui pousse à son tour la séquence jusqu'à son terme lorsqu'elle éveille l'auto-évaluation. Il est à noter que, ce faisant, elle passe outre les processus des intuitions symboliques et idéelle. Il semble qu'elle n'en prenne pas la peine, qu'elle n'en a pas besoin. Est-ce à dire que l'amour n'a pas besoin de sens et de représentation, qu'il est même, à la limite, son propre sens et sa propre représentation c'est-à-dire qu'il englobe ces processus, qui lui sont alors immanents ? Est-ce parce que la sensation est le point de départ de ce qui suit, qu'on outrepasse, et l'image et le sens ? Elle est néanmoins elle-même remplie de sens, elle parle. L'idée de l'amour ne peut-elle alors se révéler autrement qu'habillée de sensation ? Sa particularité serait-elle que c'est une idée-sensation ?

On note que les sept processus ne sont pas explicites malgré l'existence des résultats. Qu'est-ce à dire ? Tout repose sur la nature de l'intuition d'être. Porte-elle, oui ou non, implicitement les deux autres intuitions ? Nous pensons par l'affirmative. Le cercle ou halo est sans nul doute une image et la reconnaissance conceptuelle d'un cercle lumineux et d'une sensation d'amour, donne sens à l'expérience. On assisterait aussi à un phénomène de parenté entre la perception de la sensation et l'intuition d'être. Le lien immédiat ainsi créé semble indiquer que les processus intuitifs complémentaires, restent implicites. Il y aurait donc une voie cognitive directe qui suppose l'action articulée des trois premiers principes et une intensification du processus d'individualisation. Perception, individualisation et intuition d'être formeraient ainsi une

trilogie puissante de transformation et ils ouvrent la porte à la possibilité de parvenir aux résultats de la méditation, non plus seulement en partant du savoir théorique, mais à partir aussi du savoir pratique et technique, voire du savoir d'expérience.

Méditation sur le chapitre VII

Séquence des processus :

1.	Résumés, mémorisation :	processus de perception
2.	Trois directions différentes : Être, espace et temps	processus d'évaluation
3.	Rapport émotif aux idées :	processus de réflexion
4.	Distinction et expansion du sentiment :	processus d'individualisation
5.	Constatation de liberté :	processus d'intuition idéelle
6.	Énoncé : je suis libre :	processus de l'intuition d'être
7.	Constatation : liberté dans ce qui m'oppose :	processus de l'intuition idéelle
8.	Apparition de l'image de la spirale :	processus d'intuition symbolique
9.	Ma liberté est liée à l'assentiment :	Résultats de la méditation

Mémo :

On assiste, je crois, dans cette méditation, à une complexification des rapports entre les processus. D'abord, les liens étroits entre les trois premiers processus continuent de se manifester de sorte qu'il est devenu plus difficile de distinguer lequel se produit avant lequel. Ensuite, on assiste à un réinvestissement de l'attention vers ces trois processus avant de poursuivre la marche ascendante, comme pour la consolider. Ce qui suit, semble indiquer que les trois processus intuitifs commencent, eux aussi, à s'intégrer mutuellement et à être contenus dans la réalisation soudaine : je suis libre : image, idée et être.

Ces processus intuitifs collaborent de très belle façon et se renforcent mutuellement, tout en permettant un approfondissement de l'expérience : de l'idée à l'être puis de retour à l'idée et enfin l'image. Cette étroite intégration est accompagnée d'une sorte de résolution des contraires qui se résume à cette formule : la liberté dans le lien conscient à ce qui nous oppose donc nous oppresse. Est offert ainsi une clé, pour un paradoxe qui serait peut-être laissé comme tel, si on s'en remettait seulement à l'intuition d'être.

On pourrait y voir aussi les conditions de libération de la coercition, caractéristique de l'intuition d'être et ce, non seulement sur le plan de l'idée mais aussi, sur le plan technique, à savoir entrer ou sortir des contenus de conscience. Ceci laisserait supposer l'influence fondamentale du processus d'individualisation quant à la manière de se lier aux contenus intuitifs. Il peut en effet les accueillir tout en maintenant

sa liberté, pour peu qu'ils soient étroitement intégrés. Si cette indication est juste, cela militerait, certes, en faveur de l'argument favorisant l'intégration des trois processus intuitifs, comme garant du maintien de la liberté intérieure. Sinon, le sujet serait victime d'une forme ou l'autre de coercition.

Méditation sur le chapitre VIII

Séquence des processus :

1.	Résumés, mémorisation :	processus de perception
2.	Regroupement des énoncés :	processus d'évaluation
3.	Réflexion sur les énoncés :	processus de réflexion
4.	Pour faire l'expérience du thème :	processus d'individualisation
5.	Le tragique et la reconnaissance :	processus de l'intuition idéelle
6.	Saisie du contexte culturel :	processus d'intuition symbolique
7.	Explicitation intellectuelle	processus de réflexion
8.	Interrogation sur ma participation, ma contribution	résultats de la méditation

Mémo :

Les trois premiers processus sont bien intégrés ensemble alors que le cœur de la méditation semble reposer sur la réaction du processus d'individualisation, à savoir le tragique et la reconnaissance. Ce déchirement n'appelle pas tant une nouvelle image que le fait de puiser à même la mémoire pour ces souvenirs, qui servent ensuite de base pour une lecture « physiologico-historique ». La réflexion prend ensuite le pas à l'absence d'intuition idéelle, ou plutôt à sa présence implicite dans le processus d'intuition d'être. Peut-être est-ce là finalement un portrait fidèle, comme l'indiquent les résultats de la méditation, de l'état de ma relation avec l'histoire en devenir, où je ressens un lien diffus, sans toutefois avoir une articulation idéelle claire et une représentation riche et orientée vers l'avenir. Je souffrirais donc d'un manque d'imagination historique et d'une absence de pénétration conceptuelle de l'histoire. Les processus seraient donc aussi, un diagnostic de l'état présent de notre relation avec le thème et cela serait illustré par le caractère non explicite et différentié de certains processus. C'est comme une fonction d'auto-correction.

Méditation sur le chapitre IX

Séquence des processus :

1.	Résumés, mémorisation :	processus de perception
2.	Thème principal :	processus d'évaluation
3.	Contemplation du sens des énoncés :	processus de réflexion
4.	Expérience du thème :	processus d'individualisation
5.	Perception des rapports entre enthousiasme et connaissance :	processus d'intuition idéelle
6.	Sensibilité de la connaissance :	processus d'individualisation
7.	Apparition de l'image de la graine :	processus d'intuition symbolique
8.	Métaphore du jardinier :	processus d'intuition symbolique
9.	Explicitation de la métaphore :	processus de réflexion
10.	Ma relation avec la métaphore et le questionnement sur le source de l'inspiration :	processus d'individualisation
11.	Perception de la distance entre soi et l'idéal comme lieu de liberté :	processus d'intuition d'être
12.	Mettre fin à la relation :	résultats de la méditation

Mémo :

Les sept processus s'articulent encore ici autour d'une relation tant explicite que très étroite. Les trois premiers processus sont harmonisés semble-t-il dans leurs aspects descendant et ascendant. Ils n'ont aucune peine à livrer le contenu au processus d'individualisation qui, armé de l'intuition idéelle, peut poursuivre l'exploration du thème à l'aide de l'imagerie qui se déploie immédiatement, sans effort ni détour.

Il n'est pas fait beaucoup de cas de ce déploiement cependant, car la question touche à l'origine, instruite comme elle est, du sens de l'image. Le sens est compris en fonction du sujet, ce qui oriente le reste. L'intuition d'être peut en effet s'en saisir, en partie à travers une nouvelle image, celle de la distance, et elle offre en même temps un environnement pour la liberté, une balise peut-être, certainement un entre-deux. On dirait que s'amorce ici une représentation de l'espace entre le sujet et son idéal d'être, idéal qu'il perçoit d'ailleurs dans sa solidité, c'est-à-dire sa permanence.

Ce vécu propre à l'entre-deux, à une sorte d'intervalle, est-il responsable du fait de donner au sujet, le pouvoir de mettre un terme à la méditation, selon sa décision, et non selon la logique interne du déroulement ? Le sujet s'est-il sans le savoir, identifié au déroulement, au point que les deux vouloirs sont maintenant identifiés l'un à l'autre, qu'il n'y ait plus alors de résidu de coercition ? Le sujet voulant ce que la méditation

elle-même veut ??... Est-ce là une forme et une expression du renversement de la volonté et ce, juste à mi-parcours!?

Méditation sur le chapitre X

Séquence des processus :

1.	Résumés, mémorisation perception de trous :	processus de perception
2.	Idée fondamentale :	processus d'évaluation
3.	Développement théorique :	processus de réflexion
4.	Changement de piste : vers la perception :	processus d'individualisation
5.	Nouvelle théorisation :	processus de réflexion
6.	Apparition de l'image :	processus d'intuition symbolique
7.	Univers comme une unité :	processus de l'intuition idéelle
8.	L'être dans la perception :	processus de l'intuition d'être
9.	Le monde venant à la rencontre :	résultats de la méditation
10.	Théorisation sur adaequatio:	processus de réflexion

Mémo :

C'est la première fois que la mémorisation ne coule pas et que le processus de perception doit se raffermir avant de poursuivre. Autrement, l'apport des autres processus est tout aussi étroit que durant les méditations précédentes. La théorisation est particulièrement développée quant à elle, comme si le processus de réflexion prenait de plus en plus d'expansion. C'est à peine s'il s'arrête quand l'individualisation cherche à aiguillonner l'expérience dans une autre voie. Le changement de perspective est concrétisé, en fait, par l'imagination qui étend le regard, l'emporte et le saisit, lui donne justement de la perspective. Ce qui est regardé alors, c'est ce qui se manifeste à travers la perception. En me tournant vers la perception, je m'en retourne nécessairement vers le processus de perception et les acquis de la méditation fait que ce qui est reproduit n'est pas seulement un percept, mais le début à tout le moins de l'être du percept, c'est-à-dire la perception de la **réalité** de l'objet perçu. Jusqu'à présent l'être appartenait aux processus de l'individualisation et de l'intuition d'être. C'est ainsi que nous pouvions les reconnaître. En apparaissant dans le pôle opposé, celui de la perception, c'est un peu comme si l'aspect d'être se projetait à travers le processus d'individualisation jusque dans celui de la perception et relevait la perception, de son statut de percept à celui d'être du percept ou en d'autre mots permettait d'en révéler l'objectivité. Le phénomène de conscience ne traduit-il pas ici, à sa manière, la relation entre perception, vie et vérité qui formait la thématique initiale ? Cela donnerait tout sa valeur à l'idée : expérience du thème !!

Ce qui importe dans cette méditation, outre le travail vraiment holistique des sept processus, c'est l'intégration et la parenté entre les processus de perception et d'intuition d'être, à travers une intensification de l'attention. C'est un peu une répétition de la méditation # 1, encore que s'ajoute la nuance que le monde **vient vers** le sujet. Sujet et objet n'existent donc pas parallèlement, côte à côte, dans un même degré ontologique, mais il y a aussi dans le second, dans l'objet, un mouvement vers le premier, le sujet. L'objet n'est pas passif mais il se donne activement au sujet. Qu'y a-t-il de caché dans ce mouvement fondamental de l'objet, impossible à dire, sauf qu'il devient plus difficile de soutenir qu'il est une entière fabrication et construction du sujet. Il reste toujours un résidu, précisément celui du mouvement de l'objet, qui est une donnée préalable à la construction de l'objet en tant qu'objet...

Méditation sur le chapitre XI

Séquence des processus :

1.	Résumés, mémorisation :	processus de perception
2.	Tracer le chemin didactique :	processus d'évaluation
3.	Expérience de stupéfaction, redirection de l'attention :	processus d'individualisation
4.	Questionnement et théorisation :	processus de réflexion
5.	Idéal de réconciliation :	processus d'évaluation
6.	Source du questionnement :	processus d'individualisation
7.	Apport de l'imagination :	processus d'intuition symbolique
8.	Idée du Graal, Guérison du mal-être :	processus de l'intuition idéelle
9.	Portée de l'idée du Graal :	processus d'évaluation

Mémo :

Au-delà de la proche collaboration des trois premiers processus, ce que cette méditation met en évidence, c'est la grande place que prend le processus d'individualisation, immobilisé sous l'impact émotif, et ce qu'il doit faire pour se dégager de l'emprise initiale. Il doit en effet retourner en arrière et s'appuyer sur la réflexion pour se défaire de l'immobilisation émotive. Ce faisant, il utilise aussi le processus d'évaluation car il précise de plus en plus son questionnement. L'indifférenciation stupéfiante et initiale du thème s'est peu à peu modifiée et différenciée au point de devenir une question très précise.

On note ainsi que les sept processus ne se déploie pas de façon complète durant cette méditation et que, par conséquent, l'expérience du nouveau rapport au réel ne conclut pas l'exercice méditatif. Il semble que lorsque la teneur conceptuelle de l'intuition idéelle est trop chargée, et peut-être même trop nouvelle, cela force le sujet à assimiler d'abord ce contenu avant d'espérer poursuivre. Il serait alors mis en évidence les limites du sujet quant à l'intégration possible d'un nouvel être lorsque, précisément, le sujet n'est pas adéquatement et conceptuellement préparé. N'est-ce pas aussi une nouvelle façon d'indiquer la déficience historique conceptuelle, déjà reconnue, du sujet?! Cette fois-ci, cette déficience agit comme un blocage au déroulement intégral des processus méditatifs !

Méditation sur le chapitre XII

Séquence des processus :

1.	Résumés, mémorisation :	processus de perception
2.	Identification du thème :	processus d'évaluation
3.	Développement théorique sur le thème :	processus de réflexion
4.	Centration sur la nature des pensées associées au travail :	processus d'individualisation
5.	Souffle de la Bête ou sens de l'image, être de la culture moderne	processus de l'intuition idéelle

Mémo :

Une fois de plus, les sept processus ne trouvent pas expression complète et le nouveau rapport au réel n'arrive pas à la maturité de l'expérience. On note cependant des phénomènes intéressants : d'abord, l'exercice d'exploration de l'image que permettent les processus de perception, d'évaluation et d'individualisation à l'intérieur de l'intuition symbolique. L'image intuitivement donnée peut ainsi acquérir des dimensions et un relief inaccessibles initialement. Qui plus est, le caractère paradoxal de l'intuition idéelle, à savoir les aspects créateur et destructeur de la technologie moderne, rend peut-être compte du travail de l'intuition d'être en son sein. Comme celle-ci est une fois de plus explicitement absente dans un contexte d'une thématique historique, on peut se demander si, au-delà des déficiences du sujet en cette matière, une intuition d'être d'un phénomène historique dans la conscience, est-elle en définitive possible ? Ne serait-ce pas un phénomène inaccessible dans son être, à l'intimité de la conscience, à moins qu'il ne soit présent historiquement, qu'il soit contemporain du sujet et que celui-ci y baigne ? Les limites viendraient donc aussi de la réalité effective à laquelle se réfère la méditation!

Méditation sur le chapitre XIII

Séquence des processus :

1.	Résumés et mémorisation :	processus de perception
2.	Précision du thème : être humain et sa relation avec ses représentations du monde :	processus d'évaluation
3.	Contemplation du sens des énoncés :	processus de réflexion
4.	La nature de l'être humain :	processus d'individualisation
5.	Apparition de l'image du volcan :	processus d'intuition symbolique
6.	Énoncé : Être humain est lumière tellurgique :	processus d'intuition idéelle
7.	L'être à travers la sensation du minéral :	processus de l'intuition d'être
8.	Lien intégrateur avec le passé :	résultats de la méditation

Mémo :

Au-delà du premier processus, les deux autres collaboreront, à l'aide aussi du quatrième, à préciser le thème tel qu'il doit être pour en permettre la méditation. Ce genre de préparation est devenue une sorte d'habitude, voire de nécessité qui permet l'assimilation du contenu. Le processus d'individualisation est ensuite poussé au-delà des identifications usuelles en cherchant une identification plus complète avec le Monde. Il semble que le fait saillant, celui qui permet de passer aux niveaux subséquents, soit lié à une sensation déjà connue mais qui est, cette fois-ci, poursuivie jusqu'à en arriver à une représentation. Est-ce à dire que la question de la relation entre le Moi et le Monde via les représentations, était déjà présente quoiqu'emprisonée dans une sensation pour laquelle nous n'avions aucune explication ? L'image en tout cas ajoute de la puissance et de l'extension, aux idées de croissance, de développement et de « jardinier » mentionnées au préalable.

Ce qui est aussi caractéristique de cette méditation, est le fait que les résultats ou nouveau rapport au réel ont agi et ont influencé les processus intuitifs et n'en sont pas seulement la conséquence. Ce serait parce qu'ils sont liés au passé, un passé non résolu, c'est-à-dire encore empreint d'une réponse à un questionnement. Le nouveau rapport au réel est, dans le cas qui nous occupe, une transformation de la portée, du sens et de l'être d'une expérience préalable, une expérience qui n'était pas parvenue à la maturité de la conscience. Le nouveau rapport au réel ne vient donc pas juste de la transformation de l'objet par le sujet mais par le réveil d'aspects problématiques chez ce dernier. Est-ce là ce qui peut arriver lorsqu'on rencontre une représentation avec

l'entièreté de soi-même comme le suggère la thématique? Serait-ce là, l'aspect thérapeutique de la méditation où l'étrangeté d'expériences passées sert de guide à son déroulement intuitif et agit à la fois en tant que cause et résultat, défiant ainsi la logique ordinaire ? Cet aspect circulaire, à la fois début et fin, caractérise peut-être la nature d'un phénomène thérapeutique !!... Ne dit-on pas que le poison est porteur de son propre remède?!

Méditation sur le chapitre XIV

Séquence des processus :

1.	Résumés, mémorisation :	processus de perception
2.	Précision du thème comment enseigner à être humain :	processus d'évaluation
3.	Relation personnelle au thème et modification du thème :	processus d'individualisation
4.	Contemplation sur l'idée de modèle :	processus de réflexion
5.	Apparition de l'image du voilier :	processus d'intuition symbolique
6.	Éléments de gravité, de responsabilité dans la liberté :	processus de l'intuition d'être
7.	Énoncé : enseigner selon le savoir-être :	processus d'intuition idéelle
8.	Être chez-soi dans la liberté :	résultats de la méditation

Mémo :

Les relations entre les quatre premiers processus sont toujours très étroites et aboutissent à présenter le thème de manière à ce que nous en reconnaissions notre affinité. Cette reconnaissance permet ensuite de le préciser davantage. L'expérience qui s'en suit, se présente sous la polarité de liberté et responsabilité et suggère les conditions par lesquelles la question du thème peut devenir opératoire. Le modèle de l'être humain reposerait, par conséquent, sur la notion de liberté responsable. Si cela n'est pas nouveau, cette méditation a certainement contribué à rendre cette notion plus concrète, plus proche du vécu psychologique. C'est à se demander si, au fond, cette méditation n'est pas sous l'influence entière du processus de l'intuition d'être qui ramène à soi et par étapes, la volonté attentive !

Si tel est le cas, l'intuition d'être est aussi porteuse des résultats mêmes de la méditation, elle est, en soi, les résultats et elle définit le nouveau rapport d'être. Serait-ce à cause de la question initiale, à savoir comment transmettre de façon libre l'idée d'humanité, qui est une question qui appelle d'emblée l'intuition d'être? Il est, par ailleurs, intéressant de noter que la réflexion explicite suit l'individualisation et que l'intuition idéelle suit l'intuition d'être, dans cette méditation. C'est un peu comme si elle disait que l'idée, dans ce cas, doit être le prolongement de l'expérience de l'être et non posée abstraitement et arbitrairement sur l'être. Ultimement on assisterait, dans cette méditation, à l'effet de la cause finale sur le déroulement même de la méditation, c'est-à-dire l'action du sujet-objet sur la manière dont l'objet deviendra sujet puis sujet-objet.

Méditation sur le chapitre XV

Séquence des processus :

1.	Résumés, mémorisation :	processus de perception
2.	Contemplation des énoncés :	processus de réflexion
3.	Précision du thème : Qu'est-ce connaître dans cette perspective :	processus d'évaluation
4.	Réalisation de la confiance en l'être humain :	processus d'individualisation
5.	Explicitation :	processus de réflexion
6.	Image non sollicitée :	processus d'intuition symbolique
7.	Expérience de l'être humain dans l'image :	processus de l'intuition d'être
8.	Énoncé : ceci est la réalité :	processus d'intuition idéelle
9.	Vivre à la frontière de deux monde : ceci est la réalité :	résultats de la méditation

Mémo :

Les trois premiers processus s'articulent encore de façon très étroite, ce qui rend la tâche de cerner le thème essentiel, très facile. Réflexion et évaluation agissent déjà au niveau de la reproduction, en fait. Il semble, par conséquent, que les processus intuitifs agissent déjà dans les processus inférieurs avant de se différencier et d'agir de façon plus indépendante. Il y aurait ainsi plus qu'une ascension mais un double mouvement de descente et d'ascension où ce qui vient « d'en haut » se cache, quoique d'une façon agissante, dans ce qui est « en bas » et relève ensuite le contenu par étapes successives.

On a vu cela à la méditation précédente encore qu'ici, on note la différence suivante : c'est le processus de l'intuition idéelle qui influence l'ascension dès le départ et concrétise ensuite le thème autour d'une préoccupation qui le concerne. On voit que la réflexion prend de l'expansion, dès le début de l'exploration, par une pléthore de questions. Ceci serait un signe selon nous que la réflexion est activée dès le départ, via sa relation de parenté, avec le processus d'intuition idéelle.

On se rend compte, aussi que, l'intuition symbolique n'est plus aussi indépendante des autres processus intuitifs, qu'elle l'était à l'origine. En d'autres termes, les liens entre l'image, le sens et l'être se font plus explicites et tombent plus immédiatement sous l'expérience, à travers l'image elle-même. Ce qui fait que l'image n'est plus aussi opaque, qu'elle traduit l'être en son sein et qu'elle aboutit au sens, qui

devient ainsi le résultat de la méditation. La différenciation est maintenue, malgré que le rapprochement soit bien réel et elle fait que ce qui était dehors, est accessible maintenant au-dedans.

Méditation sur le chapitre XVI

Séquence des processus :

1.	Résumés, mémorisation :	processus de perception
2.	Organisation autour du thème :	processus d'évaluation
3.	Explicitation du thème :	processus de réflexion
4.	Observation des processus cognitifs :	processus d'individualisation
5.	Regard de l'extérieur vers l'intérieur :	processus de l'intuition d'être
6.	Regard sur mon appréhension de l'objet – Relation avec l'autre regard :	résultats de la méditation
7.	Explicitation théorique :	processus de réflexion
8.	Énoncé : Est-ce le Logos ? :	processus de l'intuition idéelle
9.	Sensation qui émerge : Être soutenu, être supporté :	processus de l'intuition d'être
10.	Apparition de l'image de la mer :	processus d'intuition symbolique
11.	Le visage caché de la foi ?	processus de l'intuition idéelle
12.	Relation avec pratique de méditation corporelle :	résultats de la méditation

Mémo :

On dirait que le descente du processus de l'intuition d'être se poursuit au point d'imposer, dès l'entrée de jeu du processus de réflexion, un certain regard au processus d'individualisation. En fait, c'est un véritable revirement du regard qui est imposé et créé, une sorte de pont pour le processus d'individualisation pour sortir de ses paramètres habituels et se retrouver de « l'autre côté ». Ce qui est en cause ici semble-t-il, c'est le Regard du regard, c'est ce par quoi le regard est possible, la source du regard, à la limite.

Ce qui est découvert, c'est que cette source est support et soutien, semblable à la grande mer, pour ce qui est de la vie. Cette fonction de support et soutien s'apparente à la foi, non pas au sens d'adhésion à des croyances, mais à celui de dévoilement de la force du support cognitif. Ce qui est ensuite très étrange, c'est l'analogie d'expérience avec celle de la méditation active dont il a été question au tout premier chapitre.

Ce qui est significatif et digne de mention, c'est qu'on assiste à deux méditations dans une seule, c'est-à-dire qu'à travers l'intuition d'être on aboutit à un nouveau rapport au réel – qui en est le résultat -, lequel est ensuite réinvesti dans la méditation afin de lui permettre d'aller plus loin. Cette méditation dans la méditation permet au sujet non

seulement de rapproprier certains aspects de son passé qu'il ne parvenait pas à s'expliquer, mais à lui confirmer les liens avec une autre pratique méditative, liens qui lui avaient jusqu'alors échappés.

Tout cela indique aussi, qu'à la lumière de la méditation précédente, quand les résultats s'immergent dans les processus intuitifs, ils peuvent alors servir non seulement de point d'aboutissement mais aussi de cause initiale à des développements ultérieurs. La cause finale devient ainsi une cause initiale. La forte présence de l'intuition d'être y est peut-être aussi pour quelque chose car elle se glisse en réponse immédiate au processus d'individualisation et détermine ainsi la suite du déroulement.

Méditation sur le chapitre XVII

Séquence des processus :

1.	Résumés, mémorisation :	processus de perception
2.	Explicitation :	processus de réflexion
3.	Choix du thème :	processus d'évaluation
4.	Réalisation de l'inconnu :	processus d'individualisation
5.	Développement théorique :	processus de réflexion
6	Décision d'explorer le geste intentionnel du savoir intuitif :	processus d'individualisation
7.	Expérience de densité d'être :	processus d'intuition d'être
8.	Dureté, densité et solidité de l'être :	processus de l'intuition symbolique
9.	Le savoir intuitif : fondement du savoir :	processus d'intuition idéelle
10.	Ce qu'est le fondement de la connaissance	résultats de la méditation

Mémo :

Au-delà du processus de perception, une expansion du processus de réflexion s'est avérée nécessaire pour assimiler le contenu plus vaste de ce chapitre à travers différents positionnements. La réponse au questionnement se fait par le biais d'une sensation, plus que par celle d'une image. Ce n'est pas la première fois que ce qui vient apparemment du corps, contribue à l'avancement de l'attention, au lieu d'être simplement un obstacle. Le corps participerait-il ainsi à l'élaboration de la connaissance et ne serions-nous pas dans le tort en l'ignorant ? Encore faut-il poser l'attention sur la sensation et n'en pas rester à l'expérience de soi, mais voir la sensation comme un signe capable de communication !

C'est la route de cette méditation, nous semble-t-il, où la sensation en vient à traduire quelque chose de la densité de l'être, ce qui est ensuite reconnu dans son être, puis dans son apport à la construction de la connaissance. On dépasse ainsi ce qui peut y avoir de personnel dans la notion d'être et on la pose sur le terrain dur du fondement du savoir. Grandit-il là comme un germe, au-delà de la diversité des conceptions particulières auxquelles il donne d'ailleurs forme ? Le dialogue inter-paradigmatique ne peut-il se faire que près du fondement, et dans la pratique qui nous en rapproche ?

On assiste ici, aussi à une étroite collaboration des trois processus intuitifs, une fois de plus initiés par l'intuition d'être que viennent confirmées et raffinées les intuitions

symboliques et idéelle. Le fait que l'intuition idéelle clôture la séquence des processus et que les résultats lui sont immédiatement subséquents, militent en faveur d'une transformation du savoir théorique et conceptuel en tant que dimension du déroulement méditatif. Après tout, conclure que le savoir intuitif serait le fondement du savoir, est bel et bien un énoncé théorique de nature paradigmatique.

2. La vérification des implications théoriques

L'objectif de cette vérification est « d'indiquer le plus précisément possible quelles implications découlent logiquement de la théorie ou des explications alternatives, pour ensuite vérifier dans le corpus... si ces implications se manifestent effectivement. Il faut d'abord décomposer le modèle ou

> la théorie sous forme d'énoncées, pour ensuite se demander, pour chacun d'eux, ce qui devrait logiquement avoir lieu ou exister si ces énoncées étaient vrais. Une façon commode de procéder consiste à utiliser la formule « si... alors » (178-179) (Paillé, 1994 : 178-179).

Nous avons choisi, pour ce faire, le schéma de l'intégration, qui nous apparaît comme le plus complet, le plus précis et comme la traduction la plus fidèle du phénomène étudié. Voici donc, ce que cela donne :

1. S'il y a intégration holistique et organique des sept processus cognitifs engagés dans l'acte méditatif, alors on peut s'attendre à un nouveau rapport au réel, lequel résultat ne sera pas présent si l'intégration holistique est elle-même imparfaite voire absente.

   Nous avons montrés abondamment la véracité d'un tel rapport causal dans les deux sections précédentes. Nous avons aussi précisé la nature de ce rapport causal et mis en évidence que les cas négatifs confirment l'énoncé.

2. Si cette intégration est holistique et organique alors c'est une intégration de fonctionnement, de mouvement et de parenté.

   L'échantillonnage théorique nous a aussi fourni des expressions claires de ces trois modes d'intégration comme caractéristiques d'holistique et d'organique. Holistique se réfère à l'ensemble unifié des processus, et organique, au fait qu'ainsi unifiés, ils sont vivants et constituent un organisme avec une forme, une intégrité, des fonctions multiples, des mouvements relationnels sous des configurations sans cesse différentes, une pulsation et même des espaces internes à même des rythmes et des polarités, tout cela dans une vaste fresque en spirale.

3. Si cette intégration permet le passage du savoir théorique au savoir-être alors l'influence du premier sur le second doit laisser des indices durant l'intégration.

   L'échantillonnage théorique témoigne à plusieurs reprises de l'analogie entre le contenu du thème et la configuration du jeu des processus cognitifs. C'est un peu comme si ces derniers présentaient une image dynamique de l'objet thématique, comme si le sens était entretenu par une matrice de forces qui, en se révélant, dévoile du même coup l'être en devenir qui pense l'objet.

4. Si cette intégration permet le passage de l'objet au sujet au sujet-objet alors elle permet le passage de la dualité de conscience à l'unité de conscience.

   Les résultats illustrent avec éloquence l'émergence, quoique momentanée, de l'unité de conscience comme constituant l'état premier du savoir-être, comme l'exercice des processus démontre abondamment la transformation du rapport de l'objet au sujet.

5. S'il y a dévoilement de l'être-humain à travers une transformation explicitée dans le savoir-être alors l'être du sujet n'est perçu que dans son mouvement, dans son devenir, bref dans sa vie.

   Tel est bien, selon notre expérience, l'un des résultat de l'intégration holistique et organique des processus. Cela signifie que l'être du sujet ne se perçoit que dans son présent qui, parce qu'à l'état naissant, est orienté vers le futur. Le devenir est en effet un présent tendu vers le futur et c'est sans doute pour cela qu'il apparaît comme à l'état naissant. Il serait donc juste de dire que la méditation met bien le sujet en contact avec son être au présent, encore qu'il récupère au passage certains aspects de son passé, celui, semble-t-il, qui est porteur d'une question.

6. Si elle permet la transformation des fondements épistémologiques du savoir théorique au sens de relation sujet-objet, alors la théorie devrait pouvoir se concevoir autrement.

Dans un certain sens, chaque intuition idéelle dans sa nouveauté du regard et dans son évidence parfois troublante, a bel et bien représenté un défi pour le savoir théorique déjà acquis. Ce n'est toutefois qu'à travers un exercice répété, une fois que la forme et le mouvement de la méditation sont parvenus à un état suffisant de maturation, c'est-à-dire dans un état en spirale, qu'on peut parler à juste titre, et si on suit bien sûr les indications dégagées à même le déroulement méditatif, d'une transformation épistémologique du savoir théorique. Pour qu'elle soit telle, il faut, semble-t-il, qu'elle surgisse sur le terrain même du savoir-être. De plus, si nos indications sont justes, elle a lieu, près du corps, c'est-à-dire à travers une sensation. La manière dont on pense un objet serait donc lié à la façon dont le corps se lie à l'objet. Pour penser, il faut préparer le corps de sensations.

7. Si l'intégration permet un nouveau rapport au réel alors elle est holistique et organique.

   Cet énoncé est le pendant du premier et appelle les mêmes commentaires.

8. Si le nouveau rapport au réel prend la forme de qualités d'être en potentiel et en devenir dans un état d'unité de conscience alors le savoir-être et la compréhension existentiale viennent d'être déterminés, tel que le permet la pratique méditative, tant dans leur nature que dans leurs limites.

   Le déroulement méditatif fournit d'amples opportunités pour rendre compte de la nature du savoir-être tel qu'issu du savoir théorique en contexte méditatif. Cette démarche démontre que la voie cognitive qui mène du savoir théorique au savoir-être dévoile celui-ci sous formes d'impulsions qualitatives et d'orientations. Cela n'est certes pas suffisant pour la phase de réalisation, où le nouveau rapport au réel deviendrait manifeste et serait établi dans une communauté humaine par exemple.

Serait-ce une incapacité foncière du savoir-être que d'en rester à l'état de naissance ou pourrions-nous y découvrir d'autres dimensions si on partait du savoir pratique et du savoir d'expérience? La voie cognitive y serait-elle la même?

3. L'induction analytique

L'objectif de la vérification par induction analytique est de « confronter.... l'explication d'un phénomène aux cas qui défient (ou qui en dévient) cette explication. Ces « cas négatifs » doivent obligatoirement être pris en compte » (p. 179).

Nous avons identifié trois « cas négatifs » : les méditations #5, #11 et #12. Ils sont négatifs au sens où ces méditations n'ont pas produit les résultats anticipés. Ces cas sont, au contraire, positifs dans le contexte de notre hypothèse car ils la confirment, par la négative. Ces cas représentent en fait d'excellentes illustrations du jeu des processus dans un déroulement qui n'arrive pas à terme. On peut donc conclure que dans les limites de l'échantillonnage, restreint à ces dix-sept méditations, nous n'avons pas rencontrés de cas qui défient de façon fondamentale notre hypothèse. La méthode de l'induction analytique n'est donc pas concluante compte tenu du nombre d'échantillons.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons procédé à l'analyse par théorisation ancrée des données méditatives dans la perspective du dévoilement. Grâce à la codification et à la catégorisation, cette dernière étant construite à partir de la grille d'analyse, nous avons dégagé la nature des processus cognitifs en cause. Dans la mise en relation, nous avons précisé les formes de relations à travers lesquelles ces processus se déploient. Avec l'intégration, nous sommes parvenu à cerner le phénomène central. Dans la modélisation, nous avons dégagé la structure du phénomène central, lequel constitue l'unité organique et holistique de relations entre processus et la dynamique de son développement à l'intérieur de ses paramètres. Cela nous a mené à la nature du savoir-être et de la compréhension existentiale. Finalement, dans la théorisation, nous avons ancré le phénomène central dans les données méditatives et l'avons vérifié à la lumière des implications logiques et des « cas négatifs ».

Ce faisant, nous avons fait intervenir des interprétations particulières de la personne, de la compréhension et de l'intuition. C'est parce que tant le cadre de référence que le paradigme reposent sur un mode de relation face à l'objet, de relation impliquant personne, compréhension et intuition, qu'ils sont corrigibles du dedans, par le cheminement méditatif. Ils sont à la fois cause et conséquence de cette relation. Qui plus est, la transformation à ce niveau signifie la transformation de la relation au cadre de référence et au paradigme. Cela signifie modifier la relation de l'être de la personne avec son propre cadre de référence et son propre paradigme tout en acceptant leurs limites et leurs possibilités. En d'autres mots, on ne se libère jamais des intuitions premières. Les intuitions secondes que nous pourrions avoir obéissent au cercle herméneutique et se situent, par conséquent, dans leur prolongement.

Toutefois, les intuitions secondes qui appartiennent à l'intuition d'être permettent à la conscience du sujet de sortir à ce niveau, et seulement à ce niveau, de l'identification à la structure idéelle du cadre de référence et du paradigme, laquelle structure est, par définition, de l'ordre de l'intuition idéelle. Les qualités d'être ne reposent que sur elles-mêmes et puisqu'elles sont des qualités d'origine, elles

constitueraient leur source, bien que paradoxalement atteignables à travers leur prolongement. Dans la source, un nouveau rapport au réel est possible, un rapport qui met parfois en cause la manière qu'a le sujet de s'identifier à son cadre de référence et à son paradigme. Cela apporte une preuve supplémentaire à la sortie hors de la structure idéelle puisque comment est-il possible de faire la critique de soi dans son cadre de référence voire dans son paradigme, sans cette perception de « soi dans le cadre de référence », laquelle suppose qu'on est momentanément à l'extérieur du cadre c'est-à-dire, dans l'intuition d'être.

Conclusion

Conclusion

Ma question de recherche portait sur l'élucidation de la nature et des processus du savoir-être en tant que savoir du dévoilement de l'être-humain dans le contexte d'un pratique méditative d'inspiration steinérienne portant sur des textes pédagogiques. Dans cette question se retrouve l'essentiel de l'originalité de cette thèse.

Cette thèse est, en effet, originale sur le plan du thème, le savoir-être. J'ai montré combien il était central dans ma problématique, combien il était ignoré des épistémologies contemporaines dans sa dimension d'ici et maintenant, dans quelles circonstances il se manifestait dans ma pratique pédagogique et quel éclairage ma démarche a pu lui donner c'est-à-dire, celle de l'intégration organique et holistique des sept processsus. Elle est originale aussi sur le plan de l'objectif, une élucidation ou interprétation à partir d'une approche herméneutique modérée du dévoilement. J'y ai indiqué le type particulier de relation sujet-objet, de fonction de l'intuition, de paradigme propres à la compréhension existentiale ou compréhension du savoir-être. Elle est originale sur le plan du champ d'exploration, une pratique méditative. J'ai décrit en détail l'adaptation faite à la technique de Kühlewind, le cadre de référence qui s'y rattache, la nature et les limites de la transformation qu'on peut y espérer, mon savoir d'expérience dans le domaine et sa pertinence quant à mes objectifs. Elle est enfin originale sur le plan méthodologique, une utilisation de l'analyse par théorisation ancrée aux fins du dévoilement de l'être et non d'adéquation à l'objet-texte. J'ai articulé comment la grille d'analyse contextuelle a servi à tourner l'interprétation de l'objet médité vers le dévoilement de l'être-humain et a permis l'élaboration du savoir-être.

Cette thèse est originale, ai-je dit, parce qu'elle se veut un dialogue avec une dimension de la pratique pédagogique, l'être-humain, prise trop souvent pour acquise et qui reste généralement silencieuse et détachée de l'activité cognitive. Or, pour reprendre Heidegger, l'être-humain se montre, il ne se démontre pas. Le dévoilement de l'être-humain en tant qu'énoncé est une *monstration* (Couturier, 1990, 141-142), non une démonstration. Lorsque que le regard se porte sur l'objet du dévoilement et qu'il se prononce sur cet objet *comme quelque chose qui se montre* (p.142), son énoncé est

catégorial, son énoncé est une *monstration* (p. 141-142). Dois-je rappeler, en passant, que j'ai montré les processus comme des catégories.

C'est ainsi que j'ai voulu élucider puis élaborer le savoir-être, sous forme des sept processus et en tant que monstration du dévoilement. Par conséquent, je n'ai pas démontré le dévoilement, je l'ai simplement montré parce que telle est la nature de l'être-humain qui, en se dévoilant, se montre. L'être-humain n'est ni la conséquence ni l'aboutissement d'un déroulement logique, d'un modèle, Souvenons-nous que l'intuition idéelle, malgré la richesse de sens qu'elle peut apporter, débouche sur l'absence de l'être. C'est cette absence même qui appelle l'intuition d'être pour qu'elle vienne combler ce vide par une plénitude qui prend la forme d'intuitions secondes de modalités d'être.

Bien sûr, j'ai montré ce dévoilement à travers un prisme, celui des sept processus. La nature du savoir-être, du savoir de ce dévoilement, est ainsi influencée par la structure du regard. Cette nature du savoir-être correspond, selon cette monstration, non seulement à celle des sept processus mais, de façon encore plus fondamentale, à celle de l'intégration organique et holistique de ces sept processus. Le savoir-être est global ou holistique parce qu'il se modèle sur l'expérience méditative qui ne trouve son achèvement, puisqu'il est question de dévoilement de l'être-humain, que dans l'intuition d'être, terme des autres processus et condition de sa manifestation. C'est aussi la globalité qui amène les résultats de la méditation, le nouveau rapport au réel qui est un savoir à l'état naissant, donc une promesse de devenir, donc une ouverture. Le savoir-être est donc aussi organique car il se modèle, en le montrant à travers la transformation, ce qui produit du neuf à l'état naissant, ce qui se re-produit, ceci étant une caractéristique fondamentale de la vie. L'aspect organique du savoir-être en représente aussi la limite, celle d'un savoir à l'état naissant, en germe, des origines, en potentiel, vers un devenir non encore actualisé. C'est un savoir proche du pro-jet, du paradigme. Le temps du savoir-être est le présent orienté vers le futur. C'est pour cela qu'il ne peut être qu'ouverture et qu'il est identique à la compréhension existentiale.

Si j'anticipais justement sur ce futur et si j'envisageais, dans le cadre d'une autre recherche, le problème de dégager des orientations pour le savoir moral appelé praxis en tant qu'extension du savoir-être, je crois qu'on pourrait poser ce problème ainsi :

compte tenu de la perception de la globalité de l'être d'une situation donnée, compte tenu du fait que cette perception de la globalité de l'être de la situation est fonction de la capacité de se transformer dans l'ici et maintenant et que cette capacité dévoile justement l'être-humain à travers cette situation, que dois-je faire, quelle décision prendre? Comme, par ailleurs, la perception de la globalité est tributaire tant de l'intégration organique et holistique des processus cognitifs que du savoir de cette intégration, il serait sans doute possible d'analyser puis de remédier à des approches qui fondent la moralité sur l'application de principes universels. La praxis n'est pas la *technè*. Le savoir de cette intégration suppose que le sujet soit suffisamment libre pour être capable, pour juger le passé, de se mettre dans l'état naissant d'être et de devenir. La praxis morale suppose une intuition du devenir et de l'ambiguïté d'une situation dans le contexte de l'être-humain. Devrait-on y voir là, accompagnant la compréhension existentiale, une expression du *sentiment de situation* en tant qu'existential?

Mais tel n'est pas l'objet de notre projet et ce n'était là que des indications bien sommaires. La praxis est, en fait, un aspect gadamérien de l'herméneutique de Heidegger. Nous devons beaucoup à celle-ci car elle a contribué à nous fournir des concepts-clés pour insérer notre projet dans une matrice de sens tout en élucidant nombre de rapports qui étaient jusque-là demeurés obscurs. Outre l'articulation de l'idée du dévoilement de l'être, elle a contribué à l'éclaircissement du type de compréhension, la compréhension existentiale, susceptible de saisir ce dévoilement. Tout ce qui a été dit sur le savoir-être s'applique, à mon point de vue, à la compréhension existentiale. Plus, le savoir-être est compréhension existentiale.

Si je m'en suis remis à l'herméneutique du dévoilement de Heidegger et à l'herméneutique modérée pour la méthodologie, cela fait de cette thèse une recherche plus philosophique que scientifique au sens strict. Notre projet s'inscrit, en fait, dans cette ancienne tradition philosophique du : *Connais-toi, toi-même*. L'impulsion derrière le savoir-être ne peut être que la connaissance de soi pour laquelle j'ai d'ailleurs préféré l'angle ontologique à l'angle psychologique. Mon paradigme, rappelons-le, voulait une création au niveau de la pensée pour récupérer ma propre vision. Mais quelle serait donc la validité d'une telle entreprise?

D'entrée de jeu, qu'on me permette de souligner que selon la position aristotélicienne « la philosophie n'a d'autre finalité que celle qu'elle est à elle-même. Elle est donc « gratuite », mais c'est aussi en cette essentielle gratuité qu'elle trouve sa seule et suffisante justification... pourquoi refuser à la philosophie ce qui est libéralement accordé aux arts? » (Valcke, 1998, 245). La philosophie est animée par « le plaisir de connaître certes, mais surtout et essentiellement par le plaisir de la recherche, de la découverte de la connaissance » (p.245). « Comme toute science d'ailleurs [elle] est d'abord recherche gratuite du vrai. Elle devient, alors, au-delà du morne horizon de l'utile, témoin d'une dimension autre de la nature humaine, d'une dimension « verticale » - dirais-je d'une dimension sacrée et religieuse? C'est dans cette fonction essentielle que la philosophie rejoint aussi sa finalité vraie, spécifique et nécessaire. Alors, et alors seulement, elle est d'une irremplaçable utilité » (p. 247).

« N'avoir d'autre fin qu'elle-même, tel serait l'apanage de la « Sagesse », et la philosophie tend vers la sagesse...dans cette *liberté* à l'égard de toute fin autre qu'elle-même, dans cette *indépendance* » (p. 239).

Parce que le savoir-être est une monstration, il est un *témoin d'une dimension autre de la nature humaine.* En tant que tel, il se suffit à lui-même puisqu'après tout, il ne repose que sur lui-même. Puis-je rappeler, en effet, que l'objet de la recherche sont les textes médités, lesquels sont entièrement dès lors sous l'influence du cadre de référence. Le savoir-être est gratuit et il aurait la même utilité qu'une oeuvre d'art. Sa validité ne peut reposer sur son utilité car, du point de vue des autres savoirs, il n'en a aucune. Sa validité peut seulement reposer sur la qualité de sa monstration.

Des douze métaphores éducatives de Charbonnel (1993, 33-34), la monstration épond le mieux à celle de *porteur de lumière* (Brunet, 1998, 146). Voit-on mieux l'être-umain à travers notre lunette? tel serait le critère de validité de mon propos sur le savoir-être, car la qualité de la vue, l'éclairage est bien l'objet de la monstration.

Que la validité ne repose que sur la qualité de la monstration et que cette qualité oit elle-même, à la limite, fonction de la liberté et de l'autosuffisance –lesquels sont lors garants de la « pureté » de la lunette-, cela ne signifie pas que notre démarche ne oit pas reproductible. Qu'on se reporte à la brève analyse que j'ai faite de l'heuristique

analogues aux miens avec la différence, toutefois, que l'intuition d'être demeure implicite dans l'heuristique et absente dans la métacognition. En principe, il s'agirait de voir comment l'inclusion de l'intuition d'être et son intégration aux autres processus pourraient contribuer à ces démarches cognitives. Il est sans doute de même de toutes les approches qui, pour des raisons paradigmatiques, se refusent à toute ontologie et qui estiment, comme suffisante, une psychologie. Quant à ma perspective, et dans le prolongement d'une psychopédagogie, peut-être faudrait-il songer, pour la décrire, à une ontopédagogie et ainsi donner primauté à l'être au lieu des modèles...

Dans ces contextes, je pense qu'il suffirait d'examiner comment le savoir-être pourrait leur être profitable, un savoir-être élaboré sous forme de processus cognitifs. Ce faisant, on reproduirait du moins une partie de ma démarche. Toutefois, si on voulait la reproduire dans son intégralité, nul doute que d'être capable de méditer s'avérerait indispensable comme il est indispensable de savoir jouer du piano si on cherche à reproduire et à interpréter une sonate, par exemple.

À savoir maintenant si d'autres formes de méditation pourraient aussi bien faire l'affaire que la nôtre, eh bien pourquoi pas, mais il faut voir! Arriverait-on aux mêmes résultats? Du point de vue du contenu, c'est peu probable! Du point de vue des processus, et malgré les différences individuelles qui s'imposeraient, je pense qu'on se rejoindrait. Nos descriptions du fonctionnement de ces processus pourraient sans doute varier voire s'opposer, mais ce serait tant mieux! Où trouver de tels collègues, voilà toute la question!

Un autre aspect tant de la validité que de la reproductivité touche à la question de l'expérience éducative que nous avons soutirée de l'émergence de la problématique. On se souviendra de l'analogie suggérée entre les sept étapes de cette émergence et les sept processus de la grille d'analyse. Dans mon activité de recherche, l'expérience éducative qui lui est inhérente posséderait la même structure séquentielle du dévoilement de l'être-humain que celle de l'activité de méditation.

Qu'on soutire à l'apprentissage de la vie engagée dans la recherche un modèle de savoir qu'on reproduit dans ses processus par la méditation, pourrait, en fait, devenir un critère de validité pour le savoir-être. Ce serait sa reproductivité à un autre niveau

c'est-à-dire, celui de la vie, qui le rendrait valide puisqu'il en serait l'explicitation. Plus, c'est son adéquation à la vie qui en constituerait la validité. Dans une démarche d'*aletheia* qui n'a plus d'adéquation à l'objet extérieur au sujet, la validité venant de l'*adaequatio* est transférée à l'apprentissage de la vie. Celui-ci serait la mesure du savoir-être.

En d'autres mots, et en ce qui concerne ma recherche, le savoir-être est valide dans sa structure de dévoilement à travers la méditation dans la mesure où cette structure est reproduite dans l'expérience éducative de l'émergence de la problématique. Dans l'analyse par théorisation ancrée selon la perspective de l'*adaequatio*, l'interprétation ou pensée émerge de l'observation du phénomène et la séquentialité ancrée de l'émergence de la pensée en assure la validité alors que dans une perspective d'*aletheia,* c'est la séquentialité ancrée dans la vie de l'émergence du phénomène qui, traduite dans la pensée – laquelle dans ce contexte est une monstration ou observation -, en assure la validité ou *adaequatio.* La validité de la sagesse est donc, après tout, à la mesure de son application dans la vie.

La validité viendrait ainsi de la multiplicité des niveaux de correspondance. Dis autrement, cela pourrait se traduire ainsi : mon interprétation du savoir-être –laquelle est ici une monstration- est valide dans la mesure où il est l'explicitation du savoir-être de l'action à au moins deux niveaux : celui de l'apprentissage venant directement de la vie et celui, correspondant, de l'action de la pensée.

Ceci ne se rapprocherait-il d'ailleurs d'un trait essentiel de l'éducation? En effet, et nous inspirant des propos de Brunet (1998) qui « à l'aide d'images empruntées aux arts serviteurs de la vie... [conclut à] un des aspects les plus essentiels de l'éducation : elle est un art qui coopère avec la nature « (p. 143), je dirai, pour ma part, que du point de vue de l'éducation de savoir-être, que c'est un art qui coopère avec l'expérience de la vie. Quant à la reproductivité qui, dans le contexte du savoir-être, est équivalente à la validité, eh bien, elle signifie re-produire, produire à nouveau, produire du nouveau. L'explicitation du savoir-être est valide dans la mesure où elle reproduit dans son interprétation l'expérience vécue. N'est-ce pas boucler le cercle herméneutique!?

Cette question du rapport entre le savoir-être et l'expérience éducative est fascinante et mériterait que je m'y penche dans une recherche ultérieure surtout dans ses liens avec la validité et la reproductivité. Après tout, le savoir-être n'est-il pas lui-même avant tout une expérience vécue et une expérience vécue ne peut-elle l'être autrement qu'au présent sinon ce serait un souvenir ou un projet, un désir, etc?

La nature du savoir-être est un bien étrange et complexe carrefour de processus de connaissance en mouvement et en devenir, campé entre le cadre de référence et le paradigme ou projet dans une sorte d'élan transformateur dans lequel se dévoile l'être-humain dans une expérience vécue au présent dans la conscience d'un sujet attentif à un objet. Sa nature est une compréhension, une compréhension existentiale, c'est-à-dire une ouverture. Mais une ouverture à quoi, et surtout pour quoi?

Gallagher (1992) a ceci à dire sur l'expérience éducative selon l'herméneutique modérée (pp. 188-190, 348-350).

1. *Elle a la structure du cercle herméneutique* c'est-à-dire où le non familier est compris à partir du familier dans une dialectique d'appropriation et de transcendance, d'assimilation et d'accommodation.
2. *Elle est toujours contrainte par le processus de la tradition* mais c'est une contrainte créatrice c'est-à-dire qui permet aussi la compréhension.
3. *Elle est toujours linguistique* c'est-à-dire qu'elle est insérée dans quelque chose qui va au-delà de la subjectivité et qui, lui aussi, limite et rend possible.
4. *Elle est toujours productive* c'est-à-dire qu'elle fait nôtre tant le langage que la tradition et, ce faisant, les transforme et en fait une expérience pour l'individu.
5. *Sa structure herméneutique est identique à la structure du questionnement* c'est-à-dire qu'elle ouvre la relation entre l'interprète et l'objet d'interprétation et se maintient dans cette relativité, dans un jeu entre le familier et l'inconnu.
6. *Elle implique toujours une application* c'est-à-dire l'insertion d'un sens global à même les significations données au monde afin que l'existence nous soit pertinente et intéressante.

7. *Elle implique la compréhension de soi*, laquelle vient de la tension entre l'appropriation de soi et la transcendance de soi, où les possibilités de devenir sont projetées et testées.
8. *Elle a toujours une dimension normative* basée sur l'auto-responsabilité et inspirée du modèle de la *phronèsis*, laquelle donne la mesure du pouvoir qui vient de l'expérience éducative.

Y aurait-il donc une analogie entre ces principes de l'expérience éducative et les sept processus cognitifs ainsi que leur résultat? Est-ce à dire que le *pour quoi* de l'ouverture de la compréhension existentiale, c'est *pour l'apprentissage,* pour développer une relation au monde qui soit une relation d'apprentissage? Pourrait-on évaluer chaque processus à la lumière de ces principes pour régulariser leur fonctionnement en situation d'apprentissage? Ces principes fournissent-ils le lien entre le savoir-être et la projection du savoir-être dans des fondements psychopédagogiques voire ontopédagogiques? La compréhension existentiale, et le savoir-être, sont-ils de la nature d'une expérience éducative? Est-ce à dire que la nature du processus de perception est analogue à la structure du cercle herméneutique, celle du processus de réflexion à celle de l'appropriation de la tradition, etc.? Ces aspects peuvent-ils contribuer à donner de la chair aux critères de validité et de reproductivité du savoir-être?

Telles seraient des questions que j'aimerais explorer dans l'avenir pour poursuivre l'entreprise d'élucidation du savoir-être et pour mieux comprendre sa nature. Ces questions mènent toutes au-delà de l'élucidation vers celle de la praxis où la modélisation du savoir-être pourra être testée, évaluée, raffinée, transformée, rendue socialement pertinente, bref sera achevée dans une interprétation pour le monde.

Cet examen de l'expérience éducative appartient au futur. Si je me penche maintenant sur le passé et sur l'expérience associée à ces douze longues années du cheminement doctoral, je ne peux m'empêcher de frémir à l'idée de recommander à quiconque de reproduire notre exploration du savoir-être si les conditions devaient être similaires. Celles-ci n'ont jamais été très facilitantes. L'éloignement géographique et culturel, à une époque qui ignorait ou faisait encore peu usage du courrier électronique, a été fort coûteux.

J'ai souffert d'une aliénation certaine vis-à-vis la culture universitaire québécoise tant par nécessité que par choix et, conséquemment, j'ai souvent eu de la peine à composer avec les demandes de positionnement avec comme référence cette culture. Une appartenance plus étroite à un groupe de recherche enraciné dans le même milieu universitaire que celui d'où originait ma thèse aurait été, toutefois, des plus bénéfique.

Une autre problématique tout aussi fondamentale, est celle de l'*isolement* et du *complexe du minoritaire*. J'ai beaucoup souffert d'isolement : en tant que philosophe-éducateur-ésotériste enseignant soit en français québécois dans une petite université acadienne située en milieu minoritaire soit en anglais dans une université anglophone qui ne m'utilise que pour boucher ses trous, enseignant la formation des maîtres à partir d'une perspective tellement contrastante par rapport à l'éducation publique, sur quoi d'extérieur aurais-je bien pu m'appuyer? Comment s'étonner que la seule façon de survivre au quotidien a été de m'en remettre à moi-même, d'être autosuffisant et de suivre l'en soi de l'intuition globale et du : *Connais-toi, toi-même*. Comme le souligne Aline Giroux (1998) en référence à Montaigne sur le thème des temps de détresse : « les certitudes s'étant effondrées, il reste à se connaître soi-même, à s'en remettre à soi-même » (p. 36).

S'en remettre à soi-même, c'est fort et fragile à la fois. C'est fort parce que cela nous permet de conserver notre intégrité personnelle dans un milieu culturellement étranger et appauvri; c'est fragile parce que le réseau social s'atténue, s'atrophie et que notre participation véritable à *l'être social* est plus affaire d'adaptation à ce qui nous est étranger que d'identification vécue à un projet d'amélioration sociale. Heureusement pour moi, ceci est beaucoup moins le cas depuis mon déménagement en Californie en août 1999.

Telle est, à mon avis, la faiblesse essentielle et les limites fondamentales de notre démarche : trop fondée sur elle-même, elle tarde à se socialiser, ayant trop puisé à l'autosuffisance, elle s'est isolée du langage social qui la traduit, de la portée sociale qui l'anime, de la culture humaniste dans laquelle elle s'insère. Si elle est bien ancrée en moi-même, il reste à faire la monstration que le dévoilement de l'être-humain s'opère aussi bien sinon mieux dans le social que dans l'individuel. Il reste à faire la preuve que

je peux y mettre autant d'acharnement et de concentration, bref que je peux en faire le lieu d'une praxis véritable.

Ainsi, ce serait tout naturellement vers l'enseignement que je serais porté à me tourner. J'ai déjà mentionné, à titre d'activités futures de recherche, celles sur les liens entre le savoir-être et l'expérience éducative. Sur le plan de ma pratique éducative, que ce soit l'enseignement en tant que tel ou la direction de recherche, il serait utile d'explorer les conditions qui favorisent un dialogue authentique comme prélude au dévoilement de l'être-humain et à l'actualisation du savoir-être. Pour ce faire, je devrai examiner les conséquences didactiques des processus cognitifs inhérents au savoir-être.

Bibliographie

Bibliographie [1]

* La double date des oeuvres citées se réfère à l'édition originale et à celle utilisée en traduction.

Aeppli, W., (1955), *The care and development of the human senses*, Traduction de V. Freilich, Sussex : Steiner Schools Fellowship in Great Britain, .

Alexander, F., (1931), *Buddhist Training as an artificial catatonia (the biological meaning of psychic occurences)*, Psychoanalytic Review, 18, pp. 129-145.

Allard, S., (1996), *Développement et procédures de validation d'un test de compétence langagière destiné aux futurs enseignants de la Nouvelle-Écosse - problèmes et contraintes*, thèse de doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de 'éducation, Université de Montréal.

Angers, P., Bouchard, C., (1985), *L'activité éducative, une théorie, une pratique. L'intuition dans l'apprentissage*, Montréal : Ed. Bellarmin.

Artaud, G., (1981), *Savoir d'expérience et savoir théorique*, in Revue des sciences de l'éducation, vol. VII, no. 1.

Assagioli, R., (1983), *Psychosynthèse - principes et techniques*, Paris : EPI.

Assagioli, R., (1987), *L'acte de volonté*, Montréal : Centre de Psychosynthèse.

Barbier, P. Y., (1984), *Épistémologie de la connaissance mystique*, Mémoire de maîtrise, Département de philosophie, Faculté des Arts et Sciences, Université de Montréal.

Beauregard, M., (1990), *Analyse heuristique d'une expérience de didactique des mathématiques*, Mémoire de maîtrise en orthopédagogie, Université de Montréal.

Bertrand, Y., Valois, P., (1992), *École et Sociétés*, Laval : Ed. Agence d'Arc.

Blunt, R., (1995), *Waldorf Education, Theory and Practice*, Capetown, Novalis Press.

Bridgman, P., (1927), *The logic of modern physics, N.Y. : MacMillan Co.*

Bridgman, P. W., (1955), *Reflections of a Physicist*, New York : Philosophical Library.

Carpenter, J. T., (1977), *Meditation, esoteric traditions - contributions to psychotherapy*, American Journal of Psychotherapy, 31, (3), pp. 394-404.

Charbonnel, N., (1993), *La tâche aveugle, Volume 3. Philosophie du modèle*, Strasbourg, Presse universitaires de Strasbourg, référence citée par Brunet, L., (1998), Clairs-Obscurs des métaphores de l'éducation, p.144, in Repenser l'éducation, Repères et perspectives philosophiques, collectif sous la direction de Aline Giroux, Ottawa: Les Presses de l'université d'Ottawa, pp. 123-147.

Coroze, P., (1931-1981), *Introduction à l'étude des forces éthériques*, Paris : Triades.

Couturier, F., (1990), *Herméneutique, Traduire, Interpréter, Agir,* textes de H. G. Gadamer et B. Welte, traduits par F. Couturier, J. C. Petit, M. Thoma, Essai sur Heidegger et Gadamer, par F. Couturier, Montréal: Fides.

Craig, P. E., (1978), *The Heart of the Teacher. A Heuristic Study of the Inner World of the Teacher*, Thèse de doctorat, Boston University Graduate School of Education, Traduction du chapitre méthodologique par A. Haramein.

Crampton, M., (1977), *Psychosynthèse : aspects-clés de la théorie et de la pratique*, Ste-Foy : Éd. St-Yves.

Davy, J., (1980), *Rudolf Steiner : a sketch of his life and work*, Toronto : Anthroposophical Society in Canada.

De la Garanderie, A., (1995), *L'intuition, de la perception au concept*, Paris : Bayard Éditions.

Deikman, A. J., (1971), *Bimodal consciousness*, Archives of General Psychiatry, 25.

Delmonte, M. M., (1990), *Meditation : contemporary theoretical approaches*, in West, M., (éd.), (1990), Psychology of meditation, Oxford : Clarendon Press.

Désilets, L. (1983), *L'éveil à l'expérience vécue comme moteur de croissance professionnelle d'enseignantes*, Mémoire de maîtrise, Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

Earle, J. B., (1981), *Cerebral Laterality and meditation : a review of the litterature*, Journal of Transpersonal Psychology, 13.

Easton, S., (1980), *Rudolf Steiner, Herald of a New Epoch*, Spring Valley, NY : Anthroposophic Press.

Encyclopedia Universalis, (1980), *Intuition*, Vol. 9, Paris.

Fischbein, E., (1987), *Intuition in Science and Mathematics : An Educational Approach*, Dordrecht : Reidel Publishing Co.

Floride, A., (1989), *Les étapes de la méditation*, Genève : Éditions Anthroposophiques Romandes, (E.A.R.)

Foulquié, P., Saint-Jean, R., (1969), *Intuition*, in Dictionnaire de la langue philosophique, 2e édition Paris : P.U. F.

Fromm, E., (1977), *An ego psychological theory for altered states of consciousness*, International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis, 25, pp. 372-387.

Fromm, E., (1981), *Primary and secondary process in waking and altered states of consciousness*, Academic Psychology Bulletin, 3, pp. 29-45.

Gaboury, P., (1995), *Inviter la Grâce*, in Guides Ressources, Vol. II, no 1, septembre 1995.

Gallagher, S., (1992), *Hermeneutics and Education*, Albany, N.Y. : State University of New York Press.

Gauthier, C., (1993), *La raison du pédagogue*, in Le savoir des enseignants : unité et Diversité, collectif sous la direction de M'hammed Mellouki, Maurice Tardif et Clermont Gauthier, Montréal : Les Éditions logiques.

Giorgi. A., Fischer, W. F., Von Eckartsberg, R., (1971), *Duquesne studies in Phenomenological psychology*, Vol. 1, Pittsburg : Duquesne U. P.

Giroux, A., (1998), *Pour une philosophie éducatrice,* in Repenser l'éducation, Repères Et perspectives philosophiques, collectif sous la direction de Aline Giroux, Ottawa: Les Presses de l'université d'Ottawa, pp. 26-40.

Glaser, B., Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research,* Chicago, Aldine Publ.

Goleman, D., (1977), *Les douze formes de la méditation*, Paris : Traduction de F. Magne, Fayard.

Haramein, A., (1990), *Savoir académique et pratique professionnelle : une interaction sans acteur*, in Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Haramein, A., (1991), *La pratique du formateur de formateurs serait-elle formatrice ?*, Texte de la communication présentée au Colloque « Pratique et formation pratique » tenu le 19 octobre 1990, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Herda, E., (1999), *Research Conversations and Narrative, A Critical Hermeneutic orientation In Participatory Inquiry*, Westport: Praeger.

Himleben, J., (1963), *Rudolf Steiner, A documentary Biography*, Reinbeck bei Hamburg : Rowolht Taschenbuch Verlag.

Jordan, W., (1985), *Waldorf Education in State Schools*, in Child and Man, Vol 19, No 2.

Jung, C. G., (1958), *Psychology and Religion*, Vol. 2, Collected works, N.Y. : Pantheon Books, pp. 457-508.

Katagiri, D., (1988), *Returning to Silence : Zen practice in daily life*, Boston, Shambala.

Kelly, G. A., (1955), *The psychology of personal constructs*, N.Y. : Norton.

Kotzsch, R., (1990), *Waldorf Education : Education for the head, hands and heart*, in Utne Reader, Sept-Oct 90.

Kretschmer, W., (1962), *Meditation technique in psychotherapy*, Psychologia, 5, pp. 76-83.

Kühlewind, G., (1981), *Conscience de l'esprit,* Traduction de S.Rehouët-Coroze Paris : Triades.

Kühlewind, G., (1982-1990), *The life of the soul : between Subconsciousness and Supraconsciousness*, Traduction de M. Lipson, Hudson, N.Y. : Lindisfarne Press, .

Kühlewind, G., (1983-1988), *From Normal to Healthy*, Traduction de M. Lipson, Great Barrington : Lindisfarne Press.

Kühlewind, G., (1985), *Schooling of Consciousness*, Fair Oaks : Rudolf Steiner College Publications.

Kühlewind, G., (1986), *The Logos - Structure of the World*, Traduction de F. Schwarzkopf, Great Barrington : Lindisfarne Press.

Kühlewind, G., (1992), *Working with Anthroposophy*, Traduction de M. Lipson et C. BamfordHudson, N.Y. : Anthroposophic Press, .

Lamb, G., (1994), *Public Waldorf Schools, Cultural Advance or Cultural Suicide*, in Renewal, A journal for Waldorf Education, Fair Oaks, CA : automne-hiver 1994.

Lamb, G., (1996), *The Esoteric Basis of the Threefold Social Order and the Mission of Waldorf education*, in The Threefold Review, N.Y. : Margaret Fuller Corp., été-automne 1996.

Langer, E., (1989), *Mindfulness*, Reading, MA : Addison Wesley.

Laroque, F. (1996), *Exploration heuristique d'un espace vital dans une pratique éducative*, Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université de Montréal.

Lievegoed, B., (1983-1985), *Man on the Threshold : The Challenge of Inner-development*, Traduction de J. CornelisStroud : Hawthorn Press.

Lievegoed, B., (1979), *Phases, crisis and development in the individual*, Londres : Pharos.

Marcum, U., (1989), *Rudolf Steiner : An Intellectual Biography*, thèse de doctorat en histoire, University of California, Riverside.

Marti, E., (1981), *Les quatre éthers*, Paris : Triades, Traduction de J. G. Barth.

Maslow, A. H., (1969), *The psychology of science : a reconnaissance, Chicago : H. Regnery Co.*

McDermott, R., éd., (1984), *The Essential Steiner*, San Francisco : Harper & Row.

Meyor, C., (1992), *Étude comparative des fondements de la psychosynthèse et de l'anthroposophie dans sa dimension psychologique*, Mémoire de maîtrise, Sciences de l'éducation, Université Laval.

Mezirow, J., (2000), *Learning to Think Like an Adult, Core Concepts of Transformation Theory*, In Mezirow, J. et associés, Learning as Transformation, Critical Perspective on a Theory In Progress

Miller, J. P., (1981), *The Compassionate Teacher*, Englewood Cliff, N.J. : Prentice Hall.

Miller, J. P., (1988), *The Holistic Curriculum*, Toronto : OISE Press.

Miller, J.P., (1993), *The Holistic Teacher*, Toronto : OISE Press.

Miller, R, (1990), *What are Schools For ? Holistic Education in American Culture*, Brandon, Vermont : Holistic Education Press.

Moore, T., (1990), *The planets within*, Hudson, N.Y. : Lindisfarne Press.

Morin, J. (1992), *Compréhension et représentation de l'autonomie dans un contexte éducatif: essai herméneutique*, thèse de doctorat en psychopédagogie, Université de Montréal.

Moustakas, C., (1990), *Heuristic Research*, Newbury Park, Californie : Sage Publ.

Naranjo, C., Ornstein, R. E., (1971), *On the Psychology of Meditation*, N.Y. : Viking Press.

Nobel, A., (1996), *Educating Through Art : The Steiner School Approach*, Edinbourg : Floris Books.

Noddings, N, Shore, P., (1984), *Awakening the Inner Eye : Intuition in Education*, New York : Teachers College Press.

Ornstein, R.E., (1972), *The psychology of consciousness*, San Francisco : Freeman & Co.

Paillé, P. (1994), *L'analyse par théorisation ancrée*, in cahiers de recherche sociologique (23), 147-179).

Paré, A., Auclair, M., (1992), *Éducateur, connais-toi toi même*, in Revue Intégration, no. 15.

Pariat, L., (1995) *Exploration heuristique de l'expérience des difficultés et de leur gestion à l'occasion d'un projet de création dans un contexte de formation*, Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université de Montréal.

Polanyi, M., (1964), *Personal knowledge : toward a post-critical philosophy*, N.Y. : Harper Torch books.

Polanyi, M., (1983), *The Tacit Dimension*, Gloucester, MA : Peter Smith.

Popper, K. R., (1957), *The logic of scientific discovery*, Londres : Hutchinson.

Proulx, P., (1985), *Analyse de changement de relation éducative selon une approche Heuristique*, Mémoire de maîtrise, science de l'Éducation, Université de Montréal.

Querido, R., (1995), *The Esoteric Background of Waldorf Education : the Cosmic Christ Impulse*, Fair Oaks, Californie : Rudolf Steiner College Press.

Raymond, D., Butt, R., Yamagishi, R., (1993), *Savoirs professionnels et formation Fondamentales des enseignantes et des enseignants : approche autobiographique*, in Le savoir des enseignants : unité et diversité, Collectif sous la direction de M'hammed Mellouki, Maurice Tardif et Clermont Gauthier, Montréal : Les Éditions Logiques.

Schaefer, C., (1997), *A framework for Thinking about Contemplative Disciplines*, Spring Valley, N.Y. : High Tor Alliance.

Schaefer, C., Darling, J., co-directeurs, (1996a), *Spirit Matters : Using comtemplative disciplines in work and Organizational Life*, Spring Valley, N.Y. : High Tor Alliance.

Schaefer, C., Darling, J., co-directeurs, (1996b), *Applied contemplative disciplines in work and organization life*, Spring Valley, N.Y. : High Tor Alliance : Resource for Organization and Community Renewal.

Schön, D., (1983), *The Reflective Practitioner : How professionals think in action*, N.Y. : Basic Books.

Schön, D., (1987), *Educating the reflective practitioner : toward a new design for teaching and learning in the profession*, San Francisco : Jossey-Bass.

Schultz, D., (éd.), (1970), *The Science of Psychology : Critical reflections*, N.Y. : Appleton - Century - Crofts.

Schwartz, E., (1992), *The Waldorf Teacher's Survival Guide*, Fair Oaks, Californie : Rudolf Steiner College Press.

Schwarzkopf, F. E., (1997), *Beholding : The Nature of Reality*, Fair Oaks, California : Rudolf Steiner College Press.

Schwarzkopf, F., (1995), *The metamorphosis of the Given*, New York : Peter Lang Publ.

Shapiro, D. H., (1982), *Overview : clinical and physiological comparisons of meditation with other self-control strategies*, American Journal of Psychiatry, 139 (3).

Smit, J., (1992), *Lighting Fires, Deepening education through meditation*, Traduction de S. Blaxland-de-LangeStroud : Hawthorn Press, .

Steiner, R. (1897-1967), *Goethe et sa conception du monde*, Traduction d'A. Tanner, Paris : Fischbacher.

Steiner, R., (1891-1979), *Science et Vérité*, Genève : Éditions Anthroposophiques Romandes, E.A.R., Traduction de G. Barthoux.

Steiner, R., (1894-1963), *La philosophie de la liberté*, Traduction de G. Ducommun, Paris : Fischbacher.

Steiner, R., (1901-1967), *Principes d'une épistémologie de la pensée goethéenne* in Mystique et Esprit moderne, Traduction de G. Klockenbring et M. Leblanc, Paris : Fischbacher.

Steiner, R., (1904-1982), *Comment acquérir des connaissances sur les mondes Supérieurs ou l'initiation*, Traduction de S. Rehouët-Coroze, Paris : Triades.

Steiner, R., (1906-1985), *Les degrés de la connaissance supérieure*, Traduction de L. Lescourret, Genève : Éditions Anthroposophiques Romandes.

Steiner, R., (1909-16-1990), *The education of the child*, Londres : Rudolf Steiner Press.

Steiner, R., (1909-1984), *Les quatre tempéraments*, Genève : E.A.R.

Steiner, R., (1910-1968), *Macrocosm and Microcosm*, Traduction de D. S. Osmond et C. Davy, Londres : Rudolf Steiner Press.

Steiner, R., (1916-1990), *L'homme, une énigme : sa constitution, ses 12 sens*, Traduction de H. Bideau, Genève : E.A.R.

Steiner, R., (1919-1967), *Discussions with teachers*, Traduction de H. Fox, Londres : Rudolf Steiner Press,

Steiner, R., (1919-1975), *Fondements de l'organisme social*, Genève : E.A.R.

Steiner, R., (1919-1976), *Practical advice to teachers*, Traduction de J. Collis, Londres : Rudolf Steiner Press,

Steiner, R., (1919-1982), *Méthode et Pratique*, Traduction de H. Bideau, Paris : Triades.

Steiner, R., (1919-1983), *Discussion with Teachers*, Traduction de H. Fox, Londres : Rudolf Steiner Press.

Steiner, R., (1919-1984), *Education as a social problem*, Spring Valley, NY : Anthroposophic Press.

Steiner, R., (1919-1987), *La nature humaine, La connaissance de l'homme, fondement de l'éducation*, Paris : Triades.

Steiner, R., (1919-1990), *Study of man : General education course*, Traduction de D. Harwood, H. Fox et A.C. Harwood, Londres : Rudolf Steiner Press.

Steiner, R., (1919-1995), *Spiritual Science and Pedagogy : A lecture for public school Teachers.* Bâle, 27 novembre 1919. In R. Steiner, The spirit of the Waldorf School, (pp. 132-161), Hudson, NY : Anthroposophic Press.

Steiner, R., (1919-20-1995), *The spirit of the Waldorf school : Lectures surrounding the Founding of the first Waldorf school and an essay from The Social Future*, Traduction de R. F. Lathe et N.P. Whittaker, Hudson, NY : Anthroposophic Press.

Steiner, R., (1919-24-1996), *Rudolf Steiner in the Waldorf school : Lectures and Addresses to children, parents, and teachers*, Traduction de C. E. Creeger, Hudson, NY : Anthroposophic Press.

Steiner, R., (1920-1981), *Enseignement et Éducation selon l'Anthroposophie*, Traduction d'H. Bideau et R. BurlotteGenève : Éditions Anthroposophiques Romandes.

Steiner, R., (1920-1981), *The renewal of education*, Forest Row, GB : Steiner Schools Fellowship Publications.

Steiner, R., (1921-1981), *Man as a Being of Sense and Perception*, Traduction de D. Lenn, Vancouver, Steiner Book Centre .

Steiner, R., (1921-1989), *Les forces formatrices et leur métamorphose*, Traduction de G. Claretie et G. Ducommun, Genève : E.A.R.

Steiner, R., (1922-1980), *Spiritual Ground of Education*, Londres : Rudolf Steiner Press.

Steiner, R., (1923-1983), *Le Congrès de Noël*, Traduction de P. H. Bideau, H. Bideau et M. Bideau, Genève : E.A.R.

Steiner, R., (1923-1986), *Imagination, Inspiration, Intuition*, Traduction de C. Lazarides, Genève : Éditions Anthroposophiques Romandes.

Steiner, R., (1923-1988), *The child's changing consciousness and Waldorf education*, Londres : Rudolf Steiner Press.

Steiner, R., (1923-1989), *Education and modern spiritual life*, Blauvelt, NY : Steinerbooks.

Steiner, R., (1924-1964), *The kingdom of childhood*, Londres : Rudolf Steiner Press.

Steiner, R., (1924-1973), *Anthroposophical Leading Thoughts : Anthroposophy as a path of knowledge*, Traduction de G. et M. Adams, Londres : Rudolf Steiner Press.

Steiner, R., (1924-1984), *Cours de pédagogie curative*, Genève, E.A.R.

Steiner, R., (1924-1994), *Esoteric Lessons for the First Class of the School of Spiritual Science at the Goetheanum,* Vol I à III, Londres : Anthroposophical Society in Great Britain, Traduction de G. Adams, M. Wilson, H. Barnes et E. Katz.

Steiner, R., (1924-1995), *The kingdom of childhood : Introductory talks on Waldorf Education*, Hudson, NY : Anthroposophic Press.

Steiner, R., (1925-1929), *Autobiographie*, Traduction de G. Ducommun, Vol. I et II, Genève : E.A.R.

Steiner, R., (? - 1967), *The stages of higher knowledge*, New York : Anthroposophic Press.

Stockmeyer, K., (1991), *Rudolf Steiner's curriculum for Waldorf schools : An attempt to Summarise his indications -- A collection of quotations for the benefit of the different Waldorf schools*, Traduction de R. Everett-Zade, 3e édition, Forest Row, East Sussex, GB : Steiner Schools Fellowship Publications.

Treichler, R., (1988), *Biographie et psychologie : évolution, troubles et maladie de l'âme Humaine*, Paris : Triades.

Tremmel, R., (1993), *Zen and the Art of Reflective Practice in Teacher Education*, in Harvard Educational Review, Vol. 63, No 3, hiver 1993.

Turcotte, L., (1982), *Utilisation constructive d'un malaise chez une éducatrice débutante à travers un mode heuristique de perfectionnement*, Mémoire de maîtrise, Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

Valcke, L., (1998), *De la gratuité essentielle de la philosophie*, in Repenser l'éducation, Repères et perspectives philosophiques, collectif sous la direction de Aline Giroux, Ottawa: Les Presses de l'université d'Ottawa, pp. 235-248.

Van der Maren, J.-M. (1992-1993), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Version distribuée lors du cours *Méthodes de recherche en éducation à l'été 1993,* Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'Études en Éducation et d'Administration.

Van Houten, C. (1995) *Awakening the Will : Principles and Processes in Adult Learning*, Forest Row, G.B.: Adult Learning Network.

Vankaam, A., (1959), *Phenomenal analysis : Exemplified by a study of the experience of really feeling understood*, Journal of Individual Psychology, 15.

Vaughn, F. E., (1979), *Awakening Intuition*, New York : Doubleday.

West, M. (éd.), (1990), *Psychology of meditation*, Oxford : Clarendon Press.

West, M., (1990), *Meditation : magic, myth and mystery*, in West, M., (éd.), Psychology of Meditation, Oxford : Clarendon Press.

West, M., (1990), *Traditional and psychological perspectives in meditation*, in West, M. (éd.), Psychology of meditation, Oxford : Clarendon Press.

Yeomans, T., (1993), *La psychologie spirituelle - une introduction*, Revue Intégration, 16.

---

[i] Cette bibliographie contient des références non citées dans la thèse bien qu'utilisées dans sa préparation.

Annexe

Résumé et énoncés principaux :
1. des chapitres I à XIV de : *Méthode et pratique*
de Rudolf Steiner,
2. du chapitre III de *L'activité éducative, une théorie, une pratique : L'intuition dans l'apprentissage*
de Pierre Angers et Collette Bouchard, et
3. des chapitres V et VI de *Awakening the Inner Eye : Intuition in Education*
de Nel Noddings et Paul Shore

Annexe

- Résumé et énoncés principaux :
1. des chapitres I à XIV de : *Méthode et pratique* de Rudolf Steiner,
2. du chapitre III de *L'activité éducative, une théorie, une pratique : L'intuition dans l'apprentissage* de Pierre Angers et Collette Bouchard, et
3. des chapitres V et VI de *Awakening the Inner Eye : Intuition in Education* de Nel Noddings et Paul Shore

1. *Méthode et Pratique* par Rudolf Steiner

Chapitre I - Les activités, le calcul, la lecture et l'écriture.

1. **Résumé :**

1.1. Ce qui distingue la méthode Waldorf des autres méthodes est son point de départ à savoir que dans la reconnaissance des tâches que nous impose notre époque, une transformation de l'enseignement est nécessaire si l'humanité veut dans le futur répondre aux impulsions d'évolution émanant de l'ordre cosmique universel.

1.1.1. Éducation pour répondre aux impulsions d'évolution venant de l'ordre cosmique universel.

1.2. L'application de la méthode repose avant tout sur l'harmonisation de la nature supérieure, l'esprit et l'âme de l'enfant, avec sa nature inférieure, son être corporel. Cette méthode ne cherchera pas tant à transmettre un savoir mais ouvrira au sain développement des forces physiques des élèves, des facultés humaines.

1.2.1. Développement des facultés provenant de l'harmonisation de la nature supérieure avec la nature inférieure : fondement de l'application de la méthode.

1.3. Toute discipline à enseigner devra faire l'objet de la distinction suivante : s'appuie-t-elle sur une convention, une tradition ou émane-t-elle d'une connaissance de la nature humaine universelle. L'écriture et la lecture par exemple appartiennent à notre civilisation physique et elles n'ont aucune signification pour l'humanité et le monde supra-physiques. Elles reposent sur des conventions.

1.3.1. Méthodes conventionnelles et méthode provenant de la connaissance de la nature humaine universelle.

1.4. Pour le calcul c'est différent car la réalité qui vit dans les chiffres a plus de sens pour le monde spirituel. C'est toutefois par les activités artistiques qu'on pénètre dans le sphère de ce qui a un sens éternel, qui touche à l'activité de l'esprit et de l'âme humaine. Un enseignement rationnel réunira donc ces trois impulsions : celle du supra-physique dans l'art, celle du semi-physique dans le calcul, et celle du physique absolu dans la lecture et l'écriture ; ainsi se réalisera une harmonie de l'être humain.

1.4.1. Enseignement rationnel pour harmoniser l'être humain : réunion du supra-physique (art), du semi-physique (calcul) et du physique (lecture et écriture).

1.5. L'exemple de l'image du poing qui ressemble à la lettre P et où on insiste au préalable sur la sonorité avant la graphie, illustre comment on peut aller de l'image et du son vers la forme de la lettre qui est devenue une convention. Faire appel, dès le début, à la nature de l'enfant, c'est le ramener à d'ancienner époques de civilisation et c'est dans le cas qui nous occupe, lui faire retracer l'origine de l'écriture : du son et de l'image au signe.

1.5.1. Reproduire le cheminement historique et aller, pour la lecture et l'écriture, de l'image et du son à la forme ou signe qui n'est que convention.

1.6. N'enseigner que la convention de l'écriture, c'est aussi isoler celle-ci de l'ensemble humain et c'est la détacher de ce dont elle est issue : l'activité artistique. C'est pourquoi il est nécessaire de commencer par le dessin artistique des formes, des formes-lettres-sons afin que la différence de ces formes fasse une impression sur l'enfant. On ne peut se contenter de penser dans l'abstrait, l'enseignement tout entier doit être imprégné d'art et on s'attachera à cultiver en l'enfant tout ce qui est art.

1.6.1. Rattacher la convention à l'ensemble humain par l'activité artistique qui doit imprégner tout l'enseignement.

1.7. L'art agit particulièrement sur la nature volontaire de l'être humain et par elle, on entre en rapport avec la totalité de l'être humain alors que la tête est le siège des conventions. La méthode consiste à faire appel à l'être humain tout entier via le développement du sens artistique inné de l'enfant. Ce faisant, ce dernier sera enclin plus tard à s'intéresser de tout son être à l'univers tout entier. Autrement, on répétera l'erreur fondamental de ne s'intégrer au monde que par la tête seulement laissant les autres parties de l'être sous la domination des pulsions animales et d'émotions débridées. Cultiver les arts n'est pas suffisant toutefois, il faut encore que l'enseignement tout entier en soit imprégné avec comme soubassement, et soubassement seulement, le savoir. Éduquer et enseigner doivent devenir eux-mêmes un art véritable.

1.7.1. L'art agit sur la volonté et par elle sur l'être humain total. Une méthode artistique amène à s'intéresser plus tard à l'univers entier.

1.8. Ainsi du dessin, on passera à l'écriture de l'alphabet manuscrit puis des caractères d'imprimerie. La lecture accompagnera l'écriture. Comme cette méthode serait bien trop longue, on devra se borner à éveiller les forces qui travaillent dans ce sens et à appliquer le principe de manière artistique. L'écriture précède la lecture pour permettre à l'enfant alors qu'il copie les

lettres, de lire tant avec ses mains qu'avec ses yeux. Ainsi formé, l'adulte plus tard lire avec son être tout entier et non seulement avec le regard.

1.8.1. L'écriture précède la lecture avec comme objectif qu'on lise plus tard avec son être entier, la volonté accompagnant la perception.

1.9. La lecture pourra aussi être faite en sens inverses c'est-à-dire d'une phrase, on passera aux mots puis aux lettres. On ira ainsi du tout vers la partie et ce cheminement particulier devra être observé tout au long de l'enseignement car il correspond mieux à la nature humaine foncière et l'enfant comprendra mieux la notion d'ensemble de même qu'on développera chez lui souplesse et réceptivité. Ceci s'applique pour les opérations du calcul où l'on partira de la somme en addition par exemple. En partant d'une feuille découpée en 24 morceaux, il sera facile d'en additionner les nombres qui en découlent.

1.9.1. Passer du tout à la partie dans l'ensemble de l'enseignement afin notamment que soit mieux comprise la notion d'ensemble.

1.10. En plus de cultiver ainsi l'observation et la perception, il est possible d'en faire de même pour le sens de l'autorité, lequel ne doit pas tant être le résultat d'un dressage mais provient au contraire de la méthode elle-même à laquelle l'enfant se soumet d'emblée. Il suffit pour l'enseignant de répéter qu'il appelle le chiffre 24, 24, le chiffre 9, 9, etc. pour que s'éveille chez l'enfant une impression susceptible de donner naissance au sentiment d'autorité.

1.10.1. Le sens de l'autorité est développé par l'application adéquate de la méthode.

1.11. Il faut toujours activer conjointement volonté, sentiment et pensée. Les activités artistiques servent à fortifier et à encadrer adéquatement la volonté et on peut s'attendre aux meilleurs résultats chez l'enfant de 7 à 9-10 ans. Que ce soit en dessin ou en peinture, il faudrait éviter de reproduire les objets extérieurs. Ramener l'enfant à des civilisations du passé ne signifie pas qu'il faille procéder exactement comme à ces époques puisqu'il en demeure

différent. En dessin, par exemple, il voudrait mieux enseigner les formes fondamentales comme l'angle, le cercle, la spirale afin d'éveiller son intérêt pour la forme elle-même.

1.11.1. Activer conjointement volonté, sentiment et pensée. Faire servir les activités artistiques à cet effet en insistant dans le dessin par exemple sur les formes fondamentales afin d'éveiller un intérêt pour la forme elle-même.

1.12. Ce qui importe c'est de stimuler le sentiment d'être intérieurement fondu avec les formes elles-mêmes et d'être capable d'opérer à partir de ce sentiment. Ce n'est qu'après coup qu'on devrait juger de la ressemblance avec le monde extérieur. Chez les enfants de 7 à 14 ans, il est impossible d'éveiller le sentiment des lois internes par la reproduction des choses. Ce qui n'est par ailleurs pas développé durant cette période, on ne peut le cultiver ensuite car les forces actives à cette âge viennent à décliner à moins qu'on ne subisse une transformation intérieure, une initiation.

1.12.1. Se fondre avec les formes a préséances comme objectif de la méthode sur la reproduction exacte des formes extérieures.

1.13. Aujourd'hui, pour être un enseignant au vrai sens du mot, il nous faut en revenir aux principes de la nature humaine. Une maladie grave ou une déformation quelconque pourra peut-être plus tard permettre à un être humain de rattraper le temps perdu, mais ceci est une anomalie. Or, en enseignement - qui est une activité sociale - il faut toujours composer avec ce qui est normal et les facultés qu'il est particulièrement important de développer dans cet intervalle de 7 à 14 ans permettent à l'être humain de s'armer adéquatement en vue des combats de l'existence, ce qui est malheureusement très peu le cas parmi nos contemporains.

1.13.1. Ce qu'on éveille comme facultés entre 7 et 14 ans servira à s'armer en vue des combats de l'existence. Passée cette période, on ne peut que compenser à moins d'une intervention accidentelle.

1.14. Cette habileté de s'insérer artistiquement et harmonieusement dans la marche de l'univers, c'est ce que l'enseignant doit favoriser chez l'enfant. La nature humaine a fait de nous des musiciens. Le corps physique a un rapport musical avec l'univers et si nous permettions à l'enfant de 3 et 4 ans de s'imprégner de cet art du mouvement appelée eurythmie[1] , nous le libérerions plus tard d'une certaine lourdeur dans les membres. Qui plus est, dès le changement de dentition, s'éveillerait en lui un don pour tout ce qui est musique. De l'être humain, qui est tout entier musicien, de l'être humain musicien, émanerait ensuite des spécialisations comme ce qu'on appelle l'oreille musicienne ou l'oeil du dessinateur, du sculpteur.

1.14.1. La méthode devrait favoriser l'insertion artistique et harmonieuse de l'enfant dans la marche de l'univers et libérer ce que sa nature possède de musical qui pourra ensuite se spécialiser.

1.15. En passant par l'art, il est possible de localiser dans le système neuro-sensoriel ce qui est inné dans la personne humaine toute entière puis d'élever la sensibilité jusqu'à l'intellect. Dans le modelage par exemple en faisant suivre les formes tant par l'oeil que par la main, on élève la nature inférieure jusqu'à la nature supérieure, jusqu'à l'être neuro-sensoriel.

1.15.1. Dans le modelage, élever la nature inférieure jusqu'à la nature supérieure en faisant que la main accompagne l'oeil dans la saisie de la forme.

1.16. Un des fondements de la méthode repose sur un sentiment que l'éducateur doit développer et qui ne peut se transmettre directement. Ce sentiment concerne les distinctions appropriées à faire au sujet du développement de l'être humain. Il accompagne notre action d'enseigner sous formes d'impressions, de sentiments intérieurs et d'impulsions volontaires qu'il faut laisser résonner sans les réaliser.

1.16.1. La méthode repose sur l'éveil d'un sentiment pour l'être humain en devenir, sentiment qui accompagne le geste pédagogique.

1.17. Il faut prendre conscience du fait que les corps physique, et éthérique[2] de l'enfant en devenir et qui sont présents par l'hérédité, se cultivent de haut en bas, à partir de la tête. En enseignant de manière à dégager de l'être tout entier l'élément tête, il s'ensuit une saine croissance des membres et de leur mouvement car le physique et l'éthérique affluent correctement vers le bas.

1.17.1. Les corps physique et éthérique se cultivent de haut en bas.

1.18. Le Moi et le corps astral[3] sont quant à eux formés de bas en haut. Lorsqu'on enseigne non pas tant en expliquant et en faisant appel à l'intelligence mais en engendrant des sentiments, des mouvements tout entier et qui éveillent ensuite seulement la compréhension, on agit à partir de ce qui nous unit avec l'enfant et par ce lien intérieur, on suscite son intérêt. Sans cesse l'éducateur doit-il veiller à ce que l'être humain tout entier soit concerné.

1.18.1. Le corps astral et le Moi se forment quant à eux de bas en haut ce qui signifie dans les deux cas que la compréhension doit prolonger l'expérience, non la précéder ou la remplacer.

1.19. Il peut sembler facile de suivre pareille méthode avec un seul étudiant mais qu'en est-il avec une classe? Il faut à ce moment-là que l'enseignant soit lui-même empoigné tout entier par le sujet, et pas seulement par la tête et le coeur. Prenons l'exemple de l'immortalité. Si on imagine un papillon qui sort de sa chrysalide et qu'on compare cela à l'âme humaine, on n'ira pas bien loin. Si toutefois on voit dans cette comparaison un fait établi par l'ordre universel divin et que nous enseignons tout entier à partir de cette conception, alors l'enfant tout entier sera saisi et celui-ci comprendra non pas seulement par le contact d'oreille à oreille, mais d'âme à âme.

1.19.1. En s'imprégnant lui-même tout entier de son sujet, l'enseignant pourra communiquer d'âme à âme avec ses étudiants.

Chapitre II - Du langage. Du lien qui unit l'homme au Cosmos.

2. **Résumé :**

2.1. L'être humain est porteur de trois centres[4] en lesquels partout sympathie et antipathie se rencontrent. Chacun de ces centres s'étend à l'ensemble de l'être bien que c'est dans la sphère des sens que règne d'abord la sympathie et que l'antipathie est envoyée à partir du système nerveux. Par exemple la vision est produite par la rencontre de la sympathie provenant des vaisseaux sanguins de l'oeil et de l'antipathie émanant du système nerveux de l'oeil.

2.1.1. L'être humain est porteur de trois centres en lesquels partout sympathie et antipathie se rencontrent.

2.2. Il y a aussi une seconde rencontre entre la sympathie et l'antipathie mais dans le système médian cette fois-ci, dans la poitrine. Une sympathie active provenant de l'être tout entier rencontre, dans l'«homme-poitrine», une activité cosmique d'antipathie. Le langage humain est l'expression de cette jonction. La parole repose à la fois sur une activité intensément réelle qui s'effectue dans la poitrine, pour ce qui est de la sympathie, et d'une activité affaiblie prenant la forme de représentations, parallèle à la première, qui se déroule dans la tête. Le langage, bien qu'il soit tout d'abord ancré dans le sentiment, repose sur un rythme constant des effets de la sympathie et de l'antipathie.

2.2.1. Le langage naît de la rencontre et du rythme de l'activité de sympathie qui siège dans le sentiment, dans le centre « médian » avec une activité cosmique d'antipathie qui, dans la tête, se présente sous la forme de représentations.

2.3. Le sentiment rend compte de la réponse de l'être humain au monde extérieur. Lorsque que cette réponse prend la forme de l'étonnement, de la stupéfaction, de l'ébahissement, l'activité du souffle en vient à établir un lien avec le cosmos qui est exprimé par le son O. Tout objet extérieur agit ainsi

sur le sentiment bien que souvent de façon voilée, à demi consciente. C'est avec le monde tout entier que le sentiment nous met en rapport, rapport qui devient ensuite sonore.[5]

2.3.1. La réponse de l'être humain au monde extérieur provoque le sentiment qui s'exprime, pour ce qui est de l'étonnement et de la stupéfaction, par le son O.

2.4. Cette façon de voir le langage comme l'expression des relations affectives que nous avons avec les choses, se distingue de la théorie du « Oua-Oua » où tout langage n'est qu'imitation du monde intérieur et de la théorie du « bim-bam » où tout objet enclôt en lui un son particulier.

2.4.1. Le langage vu comme expression des relations affectives avec les choses se distingue des points de vue où le langage n'est qu'imitation du monde extérieur ou un écho du son inhérent à tout objet.

2.5. Ce que le sentiment éprouve devant le vide et le noir, c'est-à-dire la crainte et la peur, cela s'exprime par le son OU. Ce qui est ressentit devant la plénitude, le blanc, le clair, ce qui est admiration et respect, se retrouve dans le son A. Lorsque nous devons nous défendre, nous détourner, nous préserver, résister au monde extérieur, nous l'exprimons par le son E. Lorsque nous cherchons au contraire à nous rapprocher, à nous unir aux choses, nous le disons par le son I. Quant à la combinaison des sons A, O et OU particulièrement répandue dans les langues orientales, elle exprime la vénération la plus haute.

2.5.1. Ou est une expression de la peur, A, de l'admiration, E, de la résistance au monde extérieur, I, de l'union avec les choses et AOOU, de la vénération la plus haute.

2.6. Ce sont les voyelles qui expriment les mouvements intérieurs manifestant la sympathie envers les choses car même la crainte est impossible sans sympathie secrète pour ce dont elle est l'objet. Les voyelles évoquent les

nuances mentionnées lorsqu'elles sont prononcées beaucoup plus que lorsqu'elles sont simplement entendues.

2.6.1. Les voyelles prononcées rendent compte des mouvements intérieurs accompagnant la sympathie envers les choses.

2.7. Si les voyelles expriment les nuances du sentiment, les consonnes quant à elles reproduisent les objets extérieurs. Si nous ne prononcions que des voyelles, nous serions dépourvus d'égoïsme, tout abandonnés aux choses dans une sympathie profonde. À cette sympathie vient, de l'extérieur, répondre une antipathie avec, comme organes, la langue, les lèvres, le palais qui tiennent les choses à distance. Le langage peut donc être considéré comme résultant d'une rencontre entre la sympathie des voyelles et l'antipathie des consonnes.

2.7.1. Les consonnes reproduisent les objets extérieurs et sont le fruit de l'antipathie contribuant ainsi à faire du langage le résultat de la rencontre de la sympathie dépourvue d'égoïsme des voyelles et de l'antipathie, qui tient les choses à distance, des consonnes.

2.8. Conçues autrement, les nuances de sympathie et d'antipathie du langage peuvent être interprétées comme un élément musical qui est devenu plus que de la musicalité. La musicalité inhérente des voyelles se dépasse ainsi dans l'élément plastique et pictural des consonnes, le langage en constituant la synthèse. Le langage traduit la réalité non seulement des individus mais aussi des communautés humaines. Ainsi le mot tête rendu en allemand par « kopf » et en latin par « testa » exprime des nuances affectives bien distinctes lorsqu'on les observe à partir de cette perspective. La rencontre de la sympathie et de l'antipathie y est bien différente.

2.8.1. Le langage peut aussi être vu comme la rencontre de la musicalité inhérente aux voyelles avec l'élément plastique et pictural des consonnes, rencontre vécue au plan individuel comme à celui des communautés linguistiques.

2.9. Une telle linguistique non pas fondée sur les abstractions des dictionnaires mais sur le sens des mots provenant de ses secrètes sympathies et antipathies, serait extraordinairement féconde pour la pédagogie. Mais cette science si utile n'existe pas car nous n'en sommes qu'à élaborer les besoins pour la cinquième époque post atlantéenne.[3] Néanmoins, forts de la connaissance de ce que sont voyelles et consonnes, les enseignants pourront créer les images leur correspondant et établir un lien intérieur avec les enfants. Cela est bien meilleur que d'utiliser des images toutes faites.

2.9.1. Il serait fécond pour la pédagogie qu'elle tire bénéfice d'une linguistique du sens des mots à partir d'une lecture des sympathies et antipathies mais comme nous n'en sommes qu'à l'étape initiale de son élaboration, l'enseignant pourra néanmoins trouver secours dans la création originale d'images en fonction des voyelles et consonnes.

2.10. S'il n'en était que de lui, l'être humain s'en tiendrait à l'admiration, à l'étonnement. C'est sa relation avec le cosmos qui fait que ceux-ci se traduisent en sonorités. Que l'éducateur, l'enseignant puisse avoir une attitude affective vis-à-vis l'être humain en devenir qui respecte en lui une énigme en laquelle se révèle tout le Cosmos, dépend énormément de choses.

2.10.1. D'une attitude affective voyant, en l'être humain en devenir, une énigme cosmique, dépend beaucoup de choses en pédagogie.

2.11. Considérons maintenant une perspective encore plus large, celle de la respiration. L'être humain respire environ 18 fois la minute, donc 72 fois en 4 minutes. En 24 heures il respirera environ 25,920 fois qui, divisé par 360, donne à nouveau 72. On peut donc dire que, grosso modo, ce processus respiratoire parcourt un cycle journalier en 4 minutes et un cycle annuel en 24 heures. Prenant maintenant, cette « grande » respiration et sa relation dans l'alternance entre la veille et le sommeil où, dans la première, le Moi et le corps astral, sont inspirés et dans la seconde, expirés, on note que ce

processus quotidien multiplié par l'âge moyen de l'être humain, qui est de 72 ans, aboutit aussi à 25,920 fois, soit le nombre de l'année platonicienne.

2.11.1. Le nombre de respirations accomplit par l'être humain en une journée ainsi que le nombre d'alternance veille/sommeil vécu dans une période moyenne de 72 ans, correspond à l'année platonicienne, soit à 25,920.

2.12. Si l'on considère ensuite, la « troisième respiration » où, justement, le soleil parcourt tout le cercle de l'écliptique en 25,920 ans, on peut conclure que la durée moyenne de l'existence humaine, dans son alternance veille/sommeil, représente un jour de la grande année universelle et qu'en tant que plus petit phénomène, il reflète néanmoins l'image de l'immense processus cosmique. C'est par ce phénomène que nous sommes des êtes participant à l'existence extra-terrestre alors que c'est grâce à la « petite » respiration qui s'accomplit en 4 minutes, que nous sommes des êtres terrestres. Se libérer de l'illusion que nous sommes des êtres limités mais concevoir, qu'en fait, nous sommes un processus du Cosmos, permet de dire : je suis moi-même une respiration du Cosmos.

2.12.1. L'être humain peut se considérer comme un processus du Cosmos par le fait que sa vie moyenne, 72 ans, correspond à un jour de l'année universelle, 25,920 ans, et comme une être terrestre, par la « petite » respiration, 72 fois, qui s'accomplit en 4 minutes.

2.13. Si ces choses sont comprises non pas d'une façon théorique et indifférente mais de manière à faire naître le sentiment d'un respect infini pour ce qui se manifeste mystérieusement en tout être humain, ce sentiment deviendra le fondement indispensable de tout enseignement, de toute éducation. S'il arrivait que ce soit les élus qui tranchent des questions d'éducation en se basant sur l'opinion des gens et leurs sentiments démocratiques, comme cela se passe en Russie, eh bien la Terre manquerait à sa mission, se déroberait à sa tâche et elle serait rejetée de l'univers en succombant à l'ahrimanisation.[4]

2.13.1. Le sentiment qui naît d'une telle perspective, celui d'un respect infini pour ce qui se manifeste à travers tout être humain, est le fondement indispensable à toute éducation et pourra même contribuer à ce que la Terre accomplisse sa mission.

2.14. Le temps est venu où l'humanité puise ce qui relève de l'éducation à une connaissance des liens entre l'être humain et le Cosmos. Toute l'éducation doit être imprégnée du sentiment que l'être en devenir, qui se tient devant nous, provient, avant même sa conception, du suprasensible. Le sentiment doit naître d'une connaissance semblable à celle évoquée dans l'étude des voyelles et des consonnes. Si ce sentiment nous imprègne, nous pourrons vraiment enseigner comme il convient et tirer de nous-mêmes les forces qui nous guideront. La renaissance de la civilisation est à ce prix car celle-ci ne pourra que décliner si le sentiment que l'être humain est un mécanisme, est généralisé. Ce sentiment, il naît en particulier de la considération que le contenu de la faculté de représentation nous oriente d'une part vers le temps qui précède la naissance et que celui de la volonté nous oriente d'autre part vers la vie après la mort, vers l'avenir actuellement en germe, alors que lui-même vit au présent.

2.14.1. L'élucidation des liens qui unissent l'être humain au Cosmos où est reconnu notamment que la faculté de représentation nous oriente vers le passé pré-natal et celle de la volonté, vers le futur post-mortem peut faire contribuer l'éducation à la renaissance de la civilisation, pour peu que cette élucidation fasse naître un sentiment tel, qu'il puisse servir de guide à l'action éducative.

2.15. Comme la sympathie imprègne tout vouloir et comme tout ce qui est germe d'avenir, de par notre volonté, est imprégné d'amour, de sympathie, l'éducation de la volonté ne se fera autrement que par la sympathie que nous développerons nous-mêmes envers notre élève. Plus notre sympathie envers lui gagnera en qualité, meilleures seront nos méthodes d'éducation.

2.15.1. Le développement de la volonté chez l'élève dépend de la qualité de sympathie que le maître entretient envers lui.

2.16. Quant à l'antipathie, elle prend, chez l'élève, la forme du développement de son intelligence, de sa faculté de compréhension qui seront d'autant mieux cultivées que le maître essaiera de vraiment comprendre l'élève lui-même. C'est en comprenant l'élève, qu'on devient l'éducateur, l'instructeur de son intelligence.

2.16.1. Le développement de l'intelligence de l'élève est fonction du degré de compréhension que le maître entretient à son égard.

2.17. Les circonstances extérieures quant à elles, celles qui président à la rencontre particulière entre le maître et ses élèves, elles ne sont en fait que l'impression de réalités intérieures. Le lien karmique qui les unit réside dans le fait que le maître, autrefois, a nourri certaines antipathies vis-à-vis ses élèves et qu'il s'en libère en formant leur intelligence. Fait ainsi partie de l'éducation : l'antipathie, qui nous rend capable de comprendre et la sympathie, qui nous rend capable d'aimer.

2.17.1. Le maître se libère des antipathies pré-natales qu'il a développées envers ses élèves, en formant leur intelligence et si l'antipathie nous rend capable de comprendre, la sympathie, quant à elle, nous habilite à aimer.

Chapitre III - Arts plastiques et peinture. Musique et poésie.

3. **Résumé :**

3.1. L'éducateur aura pour tâche de préserver l'être humain en devenir de glisser vers l'inanimé, vers ce qui est mort c'est-à-dire les représentations-reflets et l'inviter à participer avec sa volonté, sous une forme artistique, à ce qui est vivifiant. L'art se partage en deux courants : celui des arts plastiques et de la peinture, celui de la musique et de la poésie, lesquels courants devraient être harmonisés en une synthèse, une unité supérieure. Si le premier courant était particulièrement fort chez les anciens grecs et si le deuxième trouvait éloquemment asile dans la souche judaïque, il appartiendra à l'eurythmie d'unifier un jour le visible et l'audible.

3.1.1. L'art se partage en deux courants : celui des arts plastiques et de la peinture (souche grecque) et celui de la musique et de la poésie (souche judaïque) lesquels devraient être unifiés un jour, dans une synthèse supérieure, par l'eurythmie.

3.2. On donne vie aux concepts qui meurent par l'imagination créatrice et le véritable éducateur devrait s'abstenir de vouloir toujours généraliser dans l'abstrait. Il ne s'agit pas de négliger le développement de la faculté de représentation mais de la cultiver parallèlement aux activités plastiques. C'est ainsi que se crée l'unité : non par l'élimination d'un élément, mais en cultivant les deux côte à côte. On ne crée conformément à la nature que lorsqu'on dépasse les tendances exclusives en édifiant l'unité, le tout.

3.2.1. Malgré que le concept glisse par sa nature vers ce qui est mort et inanimé, l'éducateur prendra soin de développer la faculté de représentation encore qu'en cultivant parallèlement l'imagination créatrice et les activités plastiques afin ainsi de se conformer au modèle de la nature qui dépasse, en édifiant tout, les tendances exclusives.

3.3. L'élément plastique vient vivifier ce qui est développé isolément dans le concept. Il s'agira ensuite, sans entamer la fraîcheur d'âme et de façon concrète, d'élever le tout au niveau de la conscience. Il serait très bon, par exemple, de faire vivre l'enfant le plus tôt possible dans le monde des couleurs, l'enseignant s'étant bien pénétré des correspondances que Goethe[6] exposait entre les couleurs et les nuances de la sensibilité : ce que le rouge a de provocant, le bleu, de repli sur soi, etc. On s'efforce ainsi d'éveiller chez l'enfant des sentiments d'une nature toute particulière.

3.3.1. Il est souhaitable d'introduire tôt l'enfant au monde des couleurs ainsi qu'aux correspondances de celles-ci dans la sensibilité afin d'élever ainsi à la conscience ce qui a été vivifié du concept isolé par l'activité plastique.

3.4. Le sentiment suscité par la couleur est plus vrai que ce qu'apporte le dessin qui reste proche de l'élément abstrait et mort dans la nature. Pour l'essentiel, nous dessinons que ce qui est mort alors qu'en peignant on fait surgir le vivant de ce qui est mort et la nature enclôt ces deux courants. La forme naturelle naît de la couleur et donner à l'enfant un sentiment juste de ces choses c'est vivifier son être intérieur en même temps qu'on crée en lui un rapport juste avec le monde extérieur, rapport qui fait défaut à notre civilisation.

3.4.1. Le sentiment suscité par la couleur est plus vrai que l'abstraction qui se détache du dessin et la forme qui naît du jeu des couleurs vivifie l'être intérieur de l'enfant tout en créant en lui le rapport juste avec le monde extérieur.

3.5. De l'art pur, de l'art mû par la beauté, il serait ensuite utile de passer à l'artisanat, à un artisanat capable de faire la congruence entre le sens du toucher - un toucher raffiné - et la forme visuelle. Allier beauté et utilité rendrait un grand service à la civilisation et c'est ce qu'accompliraient des activités manuelles qui débouchent sur la création artisanale. Il faudrait aussi veiller à ce que les enfants perçoivent réellement l'élément de dynamisme qui s'exprime dans l'architecture.

3.5.1. Allier beauté et utilité, le sens de la vue et celui du toucher est possible lorsqu'on passe de l'art pur à la création artisanale et on rendrait en plus un grand service à la civilisation.

3.6. Bien qu'il ne faille pas tomber dans l'erreur d'enseigner certaines choses trop tôt, il est néanmoins extrêmement important d'attirer l'attention de l'enfant sur une chose qu'il ne comprend pas encore et qui doit d'abord mûrir. N'enseigner à l'enfant que ce qu'il peut comprendre, tarit la source de vie en éducation. La période de 7 à 15 ans est particulièrement propice pour déposer doucement dans l'âme enfantine beaucoup de choses qui pourront être ramenées plus tard à la conscience et y être comprises. Il faut que l'enfant sache qu'il doit attendre et ce sentiment doit être éveillé avec le tact nécessaire sinon on risque de laisser l'intelligence fonctionner à un niveau simpliste.

3.6.1. La période de 7 à 15 ans est particulièrement propice pour déposer doucement dans l'âme enfantine beaucoup de choses qui doivent mûrir et qui ne seront comprises que plus tard et, ce faisant, on l'invite à attendre et on dépasse un certain niveau simpliste de l'intelligence.

3.7. La danse et l'élément musical sont en soi de nature volontaire et porteur de vie, une vie d'ailleurs trop intense, qui étourdit et engourdit la conscience. La musique doit être une harmonisation permanente de l'élément dionysiaque par l'élément apollinien. Si par les activités plastiques créatrices de formes, il faut vivifier ce qui tend vers la mort, dans le domaine de l'éducation musicale, il faut tempérer l'excès de vie.

3.7.1. Dans les activités plastiques, il s'agit de vivifier ce qui tend vers la mort alors que dans la danse et la musique, il faut tempérer l'excès de vie, l'étourdissement et l'engourdissement de la conscience.

3.8. Or la nature humaine, de par le karma, se développe exclusivement tantôt dans un sens, tantôt dans un autre. Ceci est particulièrement vrai pour la

musique où on pourrait être porté d'ailleurs à écarter les enfants moins doués. Il emporte que ceux-ci assistent à tout le moins à toutes les activités musicales afin que leur disposition pour la musique, bien que profondément ancrée, puisse, à force d'amour, être libérée. Car, il y a une vérité très profonde dans ces paroles de Shakespeare « L'homme qui n'a pas en lui la musique ... il est prêt à la trahison, au vol, à la perfidie ... ne vous fiez pas à lui! »

3.8.1. L'influence éducatrice, éthique et humanisante de la musique doit être présentée à tous les élèves, même pour les moins doués qui, à force d'amour, pourront voir libérée une disposition musicale profondément cachée.

3.9. La musique doit être cultivée sous une forme très simple, sans théorie. Les enfants devraient avoir une idée précise des éléments de la musique tout en étant capable de les analyser par oreille, ce qui contribue à édifier une structure pour la compréhension.

3.9.1. La musique doit être cultivée sous une forme très simple, sans théorie et en laissant à l'oreille le soin d'édifier une première structure de compréhension des éléments musicaux.

3.10. Les arts plastiques et le dessin agissent dans le sens de l'individualisation, tandis que musique et poésie favorisent l'élément social. La poésie naît bien sûr dans la solitude mais elle est comprise en commun, elle découvre d'abord l'être intérieur et l'autre y répond en ouvrant profondément son être.

3.10.1. Arts plastiques et dessin vont dans le sens de l'individualisation, musique et poésie dans celui de la socialisation.

3.11. Il faudrait que l'enfant soit en contact de bonne heure avec la véritable poésie, spécialement aujourd'hui tyrannisés comme nous sommes par la prose. Il faut d'ailleurs insister sur l'élément musical, la forme donnée au langage par la mesure, le rythme, la rime. C'est sur ce fondement que

l'attention de l'enfant doit être attirée. Récitation poétique et musique devraient d'ailleurs être proches l'une de l'autre et s'enseigner successivement afin qu'il y ait entre eux un lien vivant. On devra aussi à tout prix éviter le commentaire abstrait de l'interprétation. La compréhension doit venir des autres secteurs de l'enseignement. Au cours de récitation, seul l'élément artistique doit être mis en valeur.

3.11.1. On doit exposer tôt les enfants à la véritable poésie en insistant sur l'élément rythmique et musical, laissant à d'autres disciplines le soin de travailler sur la cultivation de la compréhension.

3.12. L'utilisation adéquate des deux courants ferait beaucoup pour harmoniser fondamentalement la nature humaine. Lorsqu'on chante, on reproduit ce qui existe dans le monde, on donne expression à la sagesse pleine de sens par laquelle l'être humain a été construit. L'élément cosmique des sons y est lié à la parole humaine bien que demeurant distinct. On récitera ainsi le vers alors qu'on chantera la rime comme dans un aria.

3.12.1. La nature humaine se trouve harmonisée par l'utilisation adéquate des deux courants, le chant permettant, quant à lui, de donner expression à cette sagesse à laquelle l'être humain lui-même participe.

3.13. Si par le modelage et la peinture nous vivons et contemplons la beauté, c'est par la musique que nous la devenons nous-mêmes. Celle-ci apparaît d'ailleurs, historiquement, plus jeune que les arts plastiques. Autrefois, on cherchait à reproduire par ceux-ci l'ordre céleste universel mais comme, dans la musique, l'être humain est lui-même créateur, il n'oeuvre plus tant à partir de ce qui existe déjà, mais pose les bases de ce qui naîtra dans l'avenir.

3.13.1. Par le modelage et la peinture, on vit et contemple la beauté qui avait autrefois comme modèle l'ordre céleste universel mais par la musique, on devient cette beauté même et, ne reposant que sur l'être humain créateur, on pose les jalons de l'avenir.

3.14. Le véritable travail tant du poète que du musicien doit être une création nouvelle et c'est par cette création que naîtra un jour ce qui constituera les autres époques. Nous unir à la musique, c'est tirer du néant ce qui doit exister et lui donner réalité. Ce lien avec les grandes réalités de l'existence permet de bien comprendre ce qu'est l'enseignement et de lui donner sa véritable consécration, d'en faire un service sacré.

3.14.1. Comprendre véritablement l'enseignement au point d'en faire une consécration provient de l'établissement d'un lien avec les grandes réalités de l'existence telles qu'elles peuvent notamment être inscrites dans le travail de création nouvelle qui est la véritable tâche du musicien et du poète.

3.15. Bien que tout cela restera plus ou moins un idéal, nous pourrons y rattacher notre pratique. Par exemple, dans l'enseignement des sciences, on sera bien avisé de le garder en classe alors que dans la nature, on devrait se borner à contempler sa beauté, à prendre plaisir à regarder et à éveiller les liens qui nous unissent à elles. En classe, on pourra disséquer la nature et faire ainsi ressentir aux enfants que détruire la nature est nécessaire à la construction de l'être humain. Les deux processus doivent être distincts.

3.15.1. On devra conserver comme distincts les processus où d'une part, lors des sorties en nature, celle-ci est contemplée dans sa beauté et où d'autre part, en classe et en science, on la dissèque et la détruit pour la comprendre.

3.16. Il ne faudra pas négliger de cultiver en l'âme de l'enfant le sentiment net que la musique recèle un élément créateur qui dépasse la nature et que l'être humain participe lui-même à la création dans la nature lorsqu'il cultive la musique. Ce sentiment sera certes d'une forme élémentaire mais il contribuera à ce que l'être humain se ressente vivant au sein du Cosmos.

3.16.1 Il est important de développer chez l'enfant le sentiment qu'en cultivant la musique, il cultive un élément créateur qui, bien que dépassant la nature, y participe néanmoins.

Chapitre IV - La première heure de classe. Habilité manuelle : dessin et peinture. L'enseignement des langues et la grammaire.

4. **Résumé :**

4.1. La première heure de cours vécue par les élèves sera à la source de choses très importantes. La première chose consistera à leur faire remarquer pourquoi en fait ils sont là, d'élever cet acte au niveau de leur conscience. Ils sont là afin de savoir faire un jour ce que les grands savent et qu'ils ne savent pas encore.

4.1.1. Éveiller les enfants au fait qu'ils viennent à l'école pour savoir faire un jour ce que les adultes savent est la première chose à faire lors de la première heure de classe.

4.2. L'enseignement convenable génère une certaine piété envers la génération précédente bien qu'elle doive rester au niveau de l'affectivité et cultivée ainsi par tous les moyens. L'enseignement sera stérile si dès le début on n'éveille pas un certain respect pour la civilisation, pour les générations passées au point même que les aînés devraient être considérés comme des êtres supérieurs en quelque sorte.

4.2.1. L'enseignement sera stérile à moins qu'on éveille chez les élèves, dans la sphère des sentiments, un respect voire une certaine piété envers les générations passées, la civilisation et leurs aînés.

4.3. Proposer à l'enfant que ce sur quoi il peut se former un jugement est tragique; il faut au contraire, entre la 7e et la 15e année, qu'il reçoive ce qu'il doit apprendre dans l'amour de son maître, par respect pour son autorité. Il est important d'attirer l'attention des élèves de façon répétée sur le fait que les grands savent lire, écrire et calculer et qu'il en sera de même un jour pour eux. Il faut rendre l'enfant conscient de ce qu'il fait.

4.3.1. Entre la 7e et la 15e année, il faut faire en sorte que l'enfant apprenne, dans l'amour de son maître, par respect pour son autorité, des choses dont il ne peut nécessairement se former un jugement tout-de-suite.

4.4. D'une manière générale, il est d'une grande importance pour l'enseignement et pour l'éducation de veiller à élever à la conscience ce qui sinon se fait machinalement dans la vie. Les jeux dits éducatifs et les simples amusements sont à éviter. Introduire la vie dans sa plénitude, telle est la tâche de l'enseignant, et le jeu doit en être le prolongement.

4.4.1. Il est très important en éducation d'élever à la conscience ce qui sinon se fait machinalement et de chercher à introduire la vie dans sa plénitude sans les détours artificiels des procédés éducatifs et des jeux gratuits.

4.5. On agit dès le début sur la formation de la volonté en faisant faire une telle prise de conscience aux enfants, en leur inspirant un certain respect pour les adultes et en l'éveillant à sa propre personne et au fait qu'il a des mains. Dans la première heure de cours, on passera ainsi à l'activité manuelle en introduisant la ligne droite et la ligne courbe (/C).

4.5.1. Dès la première heure de classe, on introduit l'activité manuelle (sous forme d'exploration des lignes droite et courbe), laquelle contribue de concert avec le respect pour les adultes et l'éveil à sa propre personne, à la formation de la volonté.

4.6. Chaque enfant participera et on procédera très lentement afin que l'enseignement soit digéré. On veillera à ce que les lignes soient tracées avec une certaine perfection dès le début et on répétera l'opération au cours des heures suivantes. Le principe de répétition est ici important et on procédera de manière à ce que ce soit l'enfant qui nomme les lignes tracées. Ce principe, comme tous les autres principes d'éducation, devra devenir une habitude.

4.6.1. Le principe de répétition, comme les autres principes éducatifs, doit devenir une habitude pour l'enseignant et il pourra être mis à profit dès l'enseignement à propos des lignes droite et courbe qui seront ainsi mieux tracées et mieux digérées.

4.7. Dans la leçon de peinture, l'enseignant, suivi de la classe, appliquera une tache jaune sur une feuille. Il mettra ensuite une tache bleue auprès de celle-ci, suivi cette fois de la moitié de la classe, alors que l'autre moitié appliquera, suivant en cela son exemple, une tache verte. L'enseignant énoncera alors le jugement suivant qu'ils ne comprendront que plus tard : bleu et jaune côte à côte, c'est plus beau que vert et jaune. Cela se gravera profondément dans leur âme et leur apprendra à distinguer par le sentiment ce qui est beau de ce qui l'est moins.

4.7.1. Le jugement esthétique sera sollicité par les jugements de l'enseignant à propos de ce qui est beau et de ce qui est moins beau, en peinture notamment.

4.8. On procédera de même pour la musique où on les exposera à l'expérience de la consonance et de la dissonance en se référant à ce qui est beau et moins beau. C'est de ces activités que doit partir l'enseignement - et non pas des lettres de l'alphabet ; c'est par là qu'il faut commencer.

4.8.1. On procédera de même en musique en rapport avec la dissonance et la consonance, cette manière de faire étant le vrai point de départ de l'enseignement.

4.9. Il serait souhaitable que l'enseignant de musique enseigne et répète ces choses de manière à prolonger l'enseignant titulaire, créant ainsi une atmosphère « républicaine » dans l'école par un enseignement concerté.

4.9.1. L'atmosphère républicaine de l'école sera créée par un enseignement concerté de la part tant des enseignants titulaires que des spécialistes.

4.10. Après avoir pratiqué un enseignement qui fait appel à l'oreille et aux mains, on peut passer à la lecture via l'écriture. En insistant avec l'élève qu'il est à l'école pour apprendre ce qu'il ne sait pas encore, à savoir lire, écrire et compter, on crée chez lui un désir, un espoir, une intention qui seront un stimulant pour sa volonté. Faire ainsi attendre l'enfant agit très favorablement sur la formation de la volonté.

4.10.1. On agit favorablement sur la formation de la volonté en créant chez l'enfant un désir, un espoir pour l'enseignement à venir qui n'introduira écriture et lecture qu'après avoir fait appel à l'oreille et aux mains.

4.11. La grammaire est particulièrement utile à notre époque parce qu'elle élève le langage du domaine de l'inconscient au niveau de la conscience. Nous prenons conscience d'être des êtres indépendants par le fait de désigner les choses par leur nom. En désignant les choses par un nom ou substantif, nous nous en distinguons, nous prenons du recul.

4.11.1. La grammaire élève le langage au niveau de la conscience et c'est par le nom ou substantif que nous nous ressentons comme des êtres indépendants des choses.

4.12. En exprimant une qualité ou adjectif toutefois, on se relie de nouveau aux choses. En prononçant un verbe, c'est le Moi même qui participe, il y a union avec l'action et c'est ce qu'il y a de plus spirituel dans l'être humain, l'activité. Ce qui est exécuté par le corps physique, le Moi le fait quand il prononce un verbe. Écouter l'autre, c'est participer à son action, ce que ne savent guère faire les êtres humains de notre époque. Cette faculté d'écouter pourra être régénérée par l'eurythmie qui rend précisément perceptible ce qu'est le fait d'écouter. Quand on écoute, on eurythmise.

4.12.1. Si par l'adjectif on se relie de nouveau aux choses, le Moi n'y participe vraiment que par le verbe qui permet l'union dans l'action, une activité spirituelle qui implique la faculté d'écouter l'autre, faculté qui se perd et qui sera régénérée par l'eurythmie.

4.13. Une hygiène de l'âme est respectée quand on fait alterner constamment un cours de gymnastique et un cours d'eurythmie, celui-ci étant à l'âme ce que le premier est au corps. Ce qui importe c'est d'élever les enfants de manière à ce qu'ils apprennent à prêter attention à l'entourage, à autrui, ce qui implique savoir vraiment s'écouter réciproquement. C'est là le fondement de toute vie sociale.

4.13.1. L'alternance de la gymnastique et de l'eurythmie contribue à l'hygiène de l'âme et au développement de l'écoute et de l'attention à autrui, à l'entourage, fondement de toute vie sociale.

4.14. Il faut réveiller en soi un sentiment éteint : le sentiment de la sagesse profonde enclose dans la langue, laquelle est beaucoup plus intelligente que nous, n'étant pas, dans ses structures, l'oeuvre des humains. Il importe extrêmement qu'on ressente concrètement ce qu'est l'activité, la vie de l'esprit d'une langue, son génie au point où nous devenions conscients que nous autres humains, nous parlons, alors que les animaux ont tout au plus l'ébauche d'un langage articulé.

4.14.1. Il importe de réveiller le sentiment de la sagesse et de l'intelligence profondes de la langue, son génie afin que l'être humain réalise que, par la parole, il se distingue du règne animal.

4.15. Cette prise de conscience doit éveiller l'être humain à la position qu'il occupe vis-à-vis des trois autres règnes de la nature et il saura alors que son Moi est essentiellement déterminé par tout ce qui est langage. Du temps des anciens Hébreux, certaines notions désignant des entités supérieures ne pouvaient être prononcées et elles étaient exécutées par des gestes eurythmiques correspondants. Les humains alors étaient si sensibles qu'ils eussent été comme étourdis, tellement intense était sur eux l'action de certaines sonorités. Or le sentiment vivant de ce qui est enclos dans le langage, l'impression qu'il nous fait, sont aujourd'hui bien atténués.

4.15.1. Cette distinction allant jusqu'aux trois autres règnes de la nature permet au Moi de réaliser qu'il est essentiellement déterminé par le langage qui, du

temps des anciens Hébreux par exemple, faisait en regard de certaines notions spirituelles, une impression puissante sur les êtres humains.

4.16. En redonnant vie au langage, on prend conscience d'être une personnalité et on peut ensuite l'éveiller chez les enfants non pas en excitant l'égoïsme du Moi mais en stimulant la volonté d'oubli de soi, la volonté de vivre avec le monde extérieur. Lorsque l'enseignant se pénètre de cela, il pourra organiser l'enseignement de la langue de manière à éveiller en l'enfant le sentiment conscient d'être une personnalité.

4.16.1. Redonner vie au langage c'est d'une part susciter chez l'enseignant, la conscience de sa personnalité et d'autre part, une fois celle-ci établie, l'inviter à organiser son enseignement de la langue de manière à favoriser chez les étudiants l'éveil approprié à leur personnalité, c'est-à-dire, porteur d'impulsions d'oubli de soi et de vivre avec le monde extérieur.

Chapitre V - Écriture et lecture. Orthographe.

5. **Résumé :**

5.1. Pour que l'enseignement repose sur des bases solides, il est absolument nécessaire que l'apprentissage de l'écriture procède du dessin et que la lecture des textes imprimés soit précédée par la lecture des mots manuscrits. On passera ainsi du dessin à l'écriture, de l'écriture à la lecture de ce qui est écrit, de la lecture du texte manuscrit à celle du texte imprimé.

5.1.1. Pour que l'enseignement repose sur des bases solides, on passera du dessin à l'écriture, de l'écriture à la lecture de ce qui est écrit, de la lecture du texte manuscrit à celle du texte imprimé.

5.2. Pour parvenir à développer l'écriture et la lecture par l'activité libre de notre imagination, il est important, quand on enseigne, d'être astucieux c'est-à-dire d'avoir à l'arrière-plan une idée qui serve l'enseignement, une idée que l'on ne formule pas expressément et sur laquelle on n'exhorte pas directement l'enfant mais qui néanmoins l'oblige à penser à ce qui contribue à son comportement moral et esthétique.

5.2.1. Pour que la libre imagination s'intègre au développement de l'écriture et de la lecture, il faut que l'enseignant soit astucieux et agisse par le biais d'idées gardées à l'arrière-plan de manière à ce que l'élève pense à son comportement moral et esthétique.

5.3. Il faut faire en sorte que les enfants soient mis en contact avec une nouveauté avec toute leur personne et qu'ils soient amenés à prononcer tout un mot d'abord avant d'en isoler le son simple et la lettre initiale. On dégage cette lettre initiale par un dessin judicieux car historiquement, les choses se sont bien passées ainsi. Dans la civilisation égyptienne, toute l'écriture était faite d'images. C'est, plus tard, avec la civilisation phénicienne, davantage tournée vers le monde extérieur, qu'on est passé de l'écriture figurative à une écriture constituée de signes représentant des sons.

5.3.1. Toute nouveauté doit être saisie par l'élève avec toute sa personne et, suivant en cela l'évolution historique des Égyptiens et Phéniciens, on passera de l'écriture figurative à une écriture constituée de signes représentant des sons.

5.4. Toutefois, que l'enseignant invente l'image représentant le son est beaucoup plus vivifiant pour son enseignement que de fonder celui-ci sur des faits historiques. Cette faculté d'invention sera une véritable source de fraîcheur et l'enthousiasme, la joie qui découlent de la découverte, seront communiqués aux enfants qui l'éprouveront alors aussi.

5.4.1. Cette base historique doit servir, pour l'enseignant, tout-au-plus de support à l'esprit d'invention et de découverte lequel est capable de communiquer aux enfants, fraîcheur, enthousiasme et joie.

5.5. Ce qui importe pour pratiquer un enseignement vivant, c'est de partir toujours du tout. Cette approche éducative a le grand avantage d'adapter l'enfant au monde d'une façon vivante, de créer en lui un lien avec la réalité vivante, le tout vivant. Dans l'écriture, il faut néanmoins veiller à rendre les consonnes par des images d'objets extérieurs, et les voyelles, à partir de ce qui vit en l'être humain dans son rapport avec le monde extérieur.

5.5.1. Une enseignement vivant part toujours du tout et a l'avantage de lier l'enfant avec la réalité vivante, de l'adapter au monde et ce, d'une manière différenciée, comme le suggère, pour ce qui est du langage, consonnes et voyelles.

5.6. Par exemple pour enseigner le A, on peut inviter l'enfant à se représenter le soleil et ce qu'il a fait à son lever. Le Ah d'admiration qui l'accompagne peut être mis en évidence et être associé aux rayons de soleil. Ce qui est vécu en soi quand le soleil se lève, on le laisse sortir de soi par le son A encore qu'on garde ce qui deviendra le signe.

5.6.1. On peut associer par exemple le son A au sentiment qu'évoque le lever du soleil et ses rayons, un sentiment qu'on prononce et qui se prolonge dans le signe.

5.7. Les langues des peuples primitifs sont très riches et raffinées en matière de consonnes alors que les voyelles s'entendent à peine. Il est néanmoins possible de dégager une forme des voyelles qui représente la façon dont elles sont nées. Il suffit d'évoquer le sentiment qui provient de certaines situations et de se représenter la forme prise par le souffle, par l'air expiré. Toutes les voyelles viennent de là.

5.7.1. Toutes les voyelles peuvent être représentées par la forme que prend le souffle expiré dans certaines situations, lequel préside d'ailleurs à la naissance de ces voyelles par son association au sentiment.

5.8. Cette méthode permet d'enseigner d'abord à l'enfant une sorte d'écriture figurative et il n'est pas interdit de s'aider à l'occasion de ce qui a été vécu au cours de l'évolution. Passant ainsi de forme en forme, ne parlant jamais dans l'abstrait, on fera si bien progresser l'enfant qu'il trouvera la véritable transition de la forme première, tirée du dessin, à celle qu'a aujourd'hui la lettre écrite.

5.8.1. Partant de l'écriture figurative et passant ainsi de forme en forme, ne parlant jamais dans l'abstrait, on fera si bien progresser l'enfant qu'il trouvera la véritable transition, tirée du dessin, vers celle qu'a aujourd'hui la lettre écrite.

5.9. Il existe des pédagogues qui, aussi, estiment qu'il faille partir du dessin en matière d'écriture. Mais, en décomposant les lettres en traits isolés, ils font dans l'abstrait ce qu'on cherche à faire dans le concret et perdent ainsi l'élément vivant. Ils sont trop marqués par le caractère décadent de la civilisation. Un enseignement organiquement conçu de l'écriture permet par contre de toujours rattacher les choses à l'être humain et de raffermir son lien avec le monde qui l'entoure.

5.9.1. Contrairement aux pédagogues qui procèdent de façon abstraite à partir du dessin en écriture, cette méthode demeure dans le concret et conserve ainsi l'élément vivant qui permet de rattacher les choses à l'être humain.

5.10. Enseigner ne va pas sans un certain besoin d'être complètement libre et cette manière de préparer l'enseignement est intérieurement liée à la liberté. Il ne s'agit pas tant de se soumettre à des directives en bûchant, par exemple, les origines historiques de l'écriture, mais de développer ses propres facultés d'âme, chaque enseignant pouvant s'y prendre à sa façon. Plus les membres du corps enseignant voudront sauvegarder entièrement leur liberté, mieux ils pourront s'adonner à l'enseignement et s'y consacrer totalement.

5.10.1. Se consacrer entièrement à l'enseignement suppose pour le corps enseignant qu'il prépare l'enseignement de façon complètement libre et qu'il développe les facultés d'âme qui vont dans ce sens.

5.11. L' État a déjà cherché à instaurer, pour l'allemand, une orthographe unifiée et à cause des graphies abstraites promues, ce qui faisait autrefois, pour la langue écrite, la vie de la langue est maintenant perdu. Or Goethe lui-même n'a jamais pu bien maîtriser l'orthographe, et il a pu atteindre la grandeur. Il est possible comme le démontre une certaine étude littéraire sur le lien entre Novalis et sa bien-aimée faite par un érudit allemand, de se conformer aux exigences les plus rigoureusement scientifiques et de faire une oeuvre tout à fait banale. L'enseignement et l'éducation doivent être préservés de cette coloration anti-libérale.

5.11.1. L'enseignement et l'éducation doivent être préservés de cette forme d'anti-libéralisme qui cherche à unifier abstraitement comme ce fut le cas pour le programme de l'État allemand faisant la promotion de l'orthographe unifié.

5.12. Ce qui importe, c'est la bonne attitude intérieure. Orthographier d'après l'oreille, l'individualiserait et rendrait la communication difficile. D'autre part,

nous devons développer ce qui nous rend sociable et non seulement développer unilatéralement notre personnalité. C'est pourquoi, dans l'enseignement de l'orthographe il faut partir d'un ensemble de sentiments tout à fait précis : le respect pour les adultes et pour la communauté qui l'accueille incite l'enfant à imiter donc à écrire comme ses aînés.

5.12.1. L'attitude intérieure juste pour l'enseignement de l'orthographe devrait inciter à imiter à partir du respect de l'adulte et de la communauté, afin que les tendances sociales soient encouragées.

5.13. L'enseignement de l'orthographe ne doit pas partir d'une quelconque abstraction comme si elle venait de lois divines mais elle doit tabler sur le passage de l'imitation à l'autorité comme cela est caractéristique de la période séparant le changement de dentition de la puberté. Il faut compter sur l'adaptation de l'enfant permettant ainsi une mobilité limitée de l'orthographe pourvu qu'il puisse justement s'appuyer sur une autorité vivante mais non rigide. Dans l'enseignement de l'orthographe, il est important, en particulier, de faire naître le sentiment d'autorité.

5.13.1. L'enseignement de l'orthographe devrait aussi contribuer à faire naître le sentiment d'autorité en même temps qu'il permet une mobilité limitée dans l'exercice de l'écriture.

Chapitre VI - Le rythme de la vie. La répétition rythmique en éducation.

6. Résumé :

6.1. L'enseignant Waldorf doit aussi être capable d'en défendre le système contre notamment les attaques voires même les simples objections. La psychologie expérimentale telle qu'appliquée à la pédagogie peut certes parvenir à des constatations intéressantes mais elle est néanmoins un signe qu'on a perdu le don d'observation directe de l'être humain.

6.1.1. Les résultats atteints par la psychologie expérimentale appliquée à la pédagogie trahissent, malgré leur intérêt, la perte du don d'observation directe de l'être humain.

6.2. On ne peut plus s'appuyer sur les forces qui unissent intérieurement un être à un autre. On veut savoir par des moyens extérieurs, par des expériences, ce qu'on doit faire avec l'enfant. Or notre pédagogie, notre didactique suit un cheminement bien plus intérieur qu'il est absolument nécessaire de suivre à l'époque présente et aussi dans le proche avenir.

6.2.1. La pédagogie Waldorf se construit à partir d'un cheminement qui s'appuie sur les forces qui unissent intérieurement un être à un autre pour découvrir ce qui doit être fait avec l'enfant, et non sur des moyens extérieurs.

6.3. La psychologie expérimentale met en fait obstacle à la connaissance de certains faits élémentaires. Son étude du phénomène de la compréhension de texte aboutit certes à la façon, en quatre étapes, la plus rationnelle de comprendre, de lire et de retenir ce qui est lu mais, ce faisant, on n'agit pas véritablement en pédagogue car on a anatomisé les facultés de l'âme humaine.

6.3.1. Les constatations de la psychologie expérimentale sur le phénomène de la compréhension toutes rationnelles qu'elles soient, ne permettent pas d'agir véritablement en pédagogue car on a anatomisé les facultés de l'âme humaine.

6.4. Qui plus est ce qui est découvert par cette investigation se ramène à ceci : il est plus rationnel de connaître d'abord le sens d'un texte, parce qu'ensuite on l'apprend plus facilement. Or, n'importe quel être humain doué de bon sens sait cela de lui-même. En général, on peut dire que les résultats de la psychologie expérimentale nous amènent à constater que ce qui est l'évidence même.

6.4.1. En général les résultats de la psychologie expérimentale nous amène à constater que ce qui est l'évidence même.

6.5. On ne peut plus recréer le tout de l'âme humaine en faisant de l'anatomie avec ses facultés. Ce n'est pas ainsi qu'on devient pédagogue. De la psychologie expérimentale, il ne sortira pas une rénovation de la pédagogie ; cette rénovation ne peut naître que d'une compréhension intérieure de la nature humaine.

6.5.1. Une rénovation de la pédagogie ne peut venir de la psychologie expérimentale qui fait l'anatomie des facultés de l'âme humaine mais elle naîtra d'une compréhension intérieure de la nature humaine.

6.6. Ce que l'on a compris n'agit que sur l'entendement, sur l'activité pensante. En n'entraînant l'enfant qu'à la compréhension, on lui donne une formation exclusive, on en fait un simple observateur du monde, qui ne connaît que par la pensée. Si nous éduquions uniquement dans ce sens, on pourrait certes cultiver amplement les connaissances que les êtres humains acquièrent de l'univers, mais nous formerions de êtres de volonté faible.

6.6.1. Nous formons des êtres de volonté faible, de simples observateurs du monde lorsqu'on agit que sur l'activité pensante, lorsqu'on éduque que l'entendement.

6.7. On n'éduque pas la volonté en braquant les projecteurs sur la signification d'une chose. La volonté veut dormir, elle ne veut pas être pleinement éveillée et voir se dévoiler sans pudeur le sens d'une chose. Nous formons

l'enfant à vouloir en faisant faire à l'enfant ce qui n'oblige pas à dégager le sens.

6.7.1. Nous formons l'enfant à vouloir en faisant faire à l'enfant ce qui n'oblige pas à dégager le sens car la volonté s'oppose précisément à cela et veut dormir.

6.8. Le comportement erroné que constitue la pratique exclusive de la signification s'est propagé par exemple dans le mouvement théosophique où l'on introduit une interprétation symbolique dans ce qui devrait être directement accueilli sous forme d'art. La raison en est que ce mouvement est en décadence alors que l'anthroposophie se veut au contraire un mouvement qui est au début d'une ascension.

6.8.1. Faire une pratique exclusive de l'interprétation symbolique de l'art comme c'est le cas dans la Société Théosophique, contribue à la décadence de ce mouvement et l'anthroposophie, qui est en phase montante, s'en garde bien.

6.9. La vie humaine nous impose d'éduquer, non pas en vue de comprendre le sens, mais selon ce qui vit dans la volonté qui dort : le rythme, la mesure, la mélodie, l'harmonie des couleurs, la répétition, bref faire sans chercher à saisir le sens. Il faut d'une part proposer des activités artistiques et d'autre part un sens abstrait sous une forme telle que le sens n'apparaisse pas encore. On agit sur la volonté quand on soumet un sens non compris à la répétition puis le retrouvant dans la mémoire, on le comprend plus tard quand on atteint la maturité nécessaire. On agit, ce faisant, intensément aussi sur le sentiment.

6.9.1. La vie humaine nous impose d'éduquer non pas en vue de comprendre le sens, mais selon ce qui vit dans la volonté qui dort : le rythme, la mesure, la mélodie, l'harmonie des couleurs, la répétition, bref faire sans chercher à saisir le sens qui, mémorisé toutefois, sera éveillé avec la maturité.

6.10. En vue de la pensée, il faut pratiquer des activités dans lesquelles c'est l'explication du sens qui importe : la lecture, l'écriture, etc. En vue de l'activité volontaire, il faut développer tout ce qui favorise une appréhension

directe par l'être tout entier : l'art. En regard de la sensibilité qui occupe une position intermédiaire, on agit sur elle avec beaucoup de force lorsque l'enfant est amené à retenir quelque chose purement de mémoire et où la compréhension se fera jour plus tard.

6.10.1. En vue de la pensée, il faut pratiquer des activités où le sens domine ; en vue de l'activité volontaire, il faut favoriser l'appréhension directe par l'être tout entier ; en regard de la sensibilité, il faut privilégier la mémorisation de ce qui sera compris plus tard.

6.11. La sensibilité tient une place bien particulière dans la vie humaine. On peut par exemple retracer chez Goethe des états d'âme très significatifs au travers de son oeuvre. Rétrospectivement on peut noter que son état d'âme à certains moments était coloré par l'approche de sa mort. Une telle observation peut laisser une impression désagréable mais il est néanmoins important pour l'éducateur de prendre, en vue de son activité pédagogique, un certain recul et de s'ouvrir à des vérités qui, pour la vie courante, ont quelque chose de bouleversant, de tragique.

6.11.1. Il est important pour l'éducateur, en regard de sa sensibilité et de son activité pédagogique, de prendre un certain recul et de s'ouvrir à des vérités qui, pour la vie courante, ont quelque chose de bouleversant, de tragique.

6.12. On peut en un certain sens rester en dehors de la vie mais à condition de cultiver une conception de la vie plus profonde qui habilite l'éducateur à traiter ses élèves conformément à la réalité et d'une manière féconde. Tout enseignant doit par ailleurs garder des vérités qu'il ne peut pas communiquer telles quelles au monde sinon au prix d'entraves graves à la tâche éducative.

6.12.1. Bien qu'il reste ainsi en dehors de la vie, l'éducateur peut cultiver une conception de la vie plus profonde que l'habilitera à traiter ses élèves conformément à la réalité, d'une manière féconde, conception qu'il est préférable de ne pas communiquer telle qu'elle.

6.13. Autant que faire se peut, il faut que le maître gradue avec ses élèves de classe en classe afin de revenir sur ce qui a été enseigné plus tôt et ainsi nourrir convenablement la sensibilité. Le maître peut ainsi poursuivre le cheminement déjà engagé et s'adapter, avec les élèves, au rythme de la vie. C'est l'ensemble de la vie qu'il faut considérer quand on éduque et enseigne des enfants et il est donc bon de prévoir des répétitions rythmées, des motifs éducatifs sur lesquels on revient d'année en année sous des formes progressivement développées.

6.13.1. Comme c'est l'ensemble de la vie qu'il faut considérer quand on éduque, il est recommandé à l'enseignant de graduer de classe en classe avec ses élèves afin notamment de développer progressivement avec eux des motifs éducatifs, répétés rythmiquement.

6.14. Tenir compte ainsi du rythme de la vie est pour toute éducation, pour tout enseignement, de la plus grande importance et cela exige qu'il faut cultiver en soi-même, peu à peu, un sentiment de ce qu'est la vie. Le pédagogue pourra alors prendre très fermement ses distances vis-à-vis de tout ce qui est aujourd'hui tenté par des procédés extérieurs, par l'expérimentation.

6.14.1. En cultivant en soi-même, peu à peu, un sentiment de ce qu'est la vie, le pédagogue pourra prendre ses distances de ce qui est tenté aujourd'hui par des procédés extérieurs et il pourra tenir compte du rythme de la vie dans l'éducation.

6.15. Il faudrait cultiver avant toute chose le bon sens chez les enseignants et les éducateurs plutôt que d'utiliser les résultats de l'expérimentation qui peuvent certes développer beaucoup la perspicacité, mais ils ne créent pas un lien avec l'individualité des enfants. Cela est symptomatique de notre époque et de notre culture qu'il faille faire de si grands détours pour apprendre ce que nous révèle par ailleurs le bon sens.

6.15.1. L'éducateur doit cultiver avant tout le bon sens au lieu de se fier aux résultats de l'expérimentation afin de créer ce lien avec l'individualité des enfants.

6.16. Ce qui importe c'est qu'un lien intime de sollicitude affectueuse soit établi avec l'enfant et cela viendra d'une pédagogie et d'une didactique intérieures non à partir des rapports extérieurs suggérés par l'expérimentation. Le travail scientifique ne peut éliminer le bon sens et c'est sur lui qu'il faut se fonder à l'aube de cette ère nouvelle.

6.16.1. Ce lien intime créé par une sollicitude affectueuse pour l'enfant vient d'une pédagogie et d'une didactique intérieures non des résultats de l'expérimentation.

6.17. La tradition héritée de la Grèce et de Rome s'est conservée encore efficace jusqu'au milieu du XVe siècle. Au-delà, ce n'est plus que la voix d'un écho auquel certains sont encore cependant rattachés. Cette tradition ne convient plus pour notre époque.

6.17.1. La tradition pédagogique héritée de la Grèce et de Rome ne convient plus pour notre époque.

Chapitre VII - L'enseignement au cours de la 9e année. Éléments de zoologie.

7. Résumé :

7.1. Les écoles citadines disposent d'un matériel en abondance mais leurs méthodes sont moins bonnes que celles pratiquées dans les écoles de campagne qui, pourtant, sont moins bien pourvues. Étant donné la simplicité de nos moyens, il nous faudra faire preuve d'esprit d'invention, ce qui rendra l'enseignement plus vivant quoique plus ardu dans certains domaines.

7.1.1. À l'image des écoles de campagne qui disposent de moins de matériel pédagogique que les écoles citadines, l'école Waldorf devra faire preuve d'esprit d'invention pour compenser cet état de chose et insuffler de la vie dans l'enseignement.

7.2. Une transition en matière de didactique est de rigueur lorsque l'enfant atteint la fin de la neuvième année. Ayant traversé le Rubicon, on devra lui proposer un enseignement de l'histoire naturelle au lieu de récits et, si les moyens le permettent, le mettre en face de l'objet lui-même au lieu de sa représentation sous forme de dessin ou de peinture.

7.2.1. Après la neuvième année, on devra en matière d'enseignement de l'histoire naturelle, mettre davantage l'enfant en face de l'objet lui-même au lieu de sa représentation.

7.3. Il est important de savoir que l'effet que doit produire en l'enfant l'enseignement de l'histoire naturelle se trouve radicalement gâté si on ne commence pas par lui montrer ce qu'est l'être humain. Ce dernier est la synthèse des trois autres règnes de la nature lesquels forment en lui une symbiose de nature supérieure.

7.3.1. Cet enseignement sera, pour l'enfant, radicalement gâté si on ne l'initie pas d'abord en montrant ce qu'est l'être humain c'est-à-dire la synthèse des trois autres règnes de la nature.

7.4. L'enseignement doit produire en l'enfant le sentiment de cette synthèse, l'impression de l'importance de l'être humain au sein de l'ordre universel. On commencera peut-être par la description extérieure de la forme humaine : tête, tronc et membres. Regarder en fonction de la forme c'est aussi regarder comme un artiste, avec sentiment et volonté, et cela est important.

7.4.1. Pour créer en l'enfant le sentiment de cette synthèse, on s'attachera d'abord à décrire la forme humaine de manière artistique c'est-à-dire en se représentant la tête, le tronc et les membres à partir du sentiment et de la volonté.

7.5. Il sera bon d'éveiller en l'enfant la représentation de la rondeur de la tête reposant sur le tronc, comme une boule. Le tronc quant à lui est un fragment de la tête, une portion de la sphère de la tête. On devrait représenter cela en dessin. Les membres sont accrochés au tronc, ils y ont été rapportés. Cette image, suffisamment développée, devrait suffire. Il n'est pas indiqué d'étudier le prolongement des membres dans l'intérieur de l'organisme.

7.5.1. On peut se limiter à exploiter l'image développée que la tête est une boule reposant sur le tronc qui, lui, en est une portion, un fragment, les membres y étant rapportés, accrochés.

7.6. On peut ensuite s'efforcer d'éveiller en l'enfant le fait que la perception du monde est liée à la sphère de la tête, qu'il connaît la plupart des choses du monde extérieur par la tête. On peut alors passer au tronc et à l'ensemble du système des organes qui s'y trouvent. Il sera bon par la suite de le faire réfléchir sur le fait que ses pieds lui servent à marcher et ses mains à travailler. Il est essentiel d'attirer son attention de bonne heure et que soit ressentie la différence entre le service égoïste des pieds et le service altruiste des mains travaillant pour le monde des hommes.

7.6.1. Après avoir relié la perception du monde à la sphère de la tête et le système d'organes au tronc, il sera essentiel d'attirer de bonne heure l'attention de

l'enfant sur la différence entre le service égoïste des pieds et le service altruiste des mains.

7.7. C'est ainsi, en dégageant l'idée de la forme, qu'on doit enseigner à l'enfant tout ce qui sera possible de l'être naturel de l'être humain. On pourra passer ensuite aux autres règnes en commençant par le règne animal. Il serait bon de les exposer à la seiche puis aux mammifères tels que la souris, l'agneau, le cheval puis à un exemple de l'être humain.

7.7.1. C'est en dégageant l'idée de la forme qu'on enseignera à propos de l'être naturel de l'être humain pour ensuite passer au règne animal, à la seiche puis aux mammifères tels que la souris, l'agneau, le cheval qui seront comparés à l'homme.

7.8. On procède alors à décrire la seiche et son environnement. Comme il faut chercher à développer le sentiment artistique des élèves, on ne pourra la décrire de la même manière que la souris. Le sentiment de leur différence vient d'une description différente. Il faut décrire de telle manière que l'enfant soit à même de percevoir la sensibilité de l'animal, sa faculté affinée de percevoir les choses dans son entourage. Le seiche agit toujours comme par exemple l'homme quand il mange ou quand il regarde quelque chose.

7.8.1. On décrira d'abord la seiche d'une façon telle que la sensibilité de l'animal à son entourage soit mis en évidence et ressentie par l'enfant puis comparée à l'être humain qui mange ou qui regarde quelque chose.

7.9. On décrira en deuxième lieu de façon tout aussi artistique, la souris. Alors que la seiche, pour toutes ses activités, se passe d'éléments corporels, la souris, elle, a besoin d'organes faisant partie de son corps. La seiche est sensitive dans tout son corps alors que la sensitivité propre de la souris fait que les membres sont les serviteurs du tronc. Il en est de même pour l'agneau et le cheval. On doit faire en sorte que l'enfant sente cela.

7.9.1. Une description toute différente doit être faite pour la souris qui, contrairement à la seiche qui est sensitive dans tout son corps, possède des membres qui sont les serviteurs du tronc, à l'instar d'ailleurs de l'agneau et du cheval.

7.10. Une fois ceci accompli, on passe à la constitution de l'être humain. Chez lui, c'est la tête qui ressemble le plus à la seiche. La tête n'est rien d'autre qu'une sèche, un animal inférieur transformé et elle se comporte de façon analogue. C'est surtout par son tronc que l'être humain ressemble aux animaux supérieurs.

7.10.1. La tête n'est qu'une seiche, un animal inférieur transformé alors que c'est par son tronc que l'être humain ressemble aux animaux supérieurs.

7.11. Il faut faire ressentir aux élèves que les animaux inférieurs sont des têtes se déplaçant librement, moins parfaites que la tête humaine. De même, chez les animaux supérieurs qui sont essentiellement un tronc, les organes servent à en satisfaire les besoins mais d'une façon beaucoup plus raffinée que ce n'est le cas chez l'homme qui a un tronc moins parfait.

7.11.1. L'élève doit ressentir que les animaux inférieurs sont comme des têtes humaines imparfaites se déplaçant librement et les animaux supérieurs sont comme des troncs humains plus raffinés, plus parfaits dont les besoins sont satisfaits par les autres organes.

7.12. Il faut ensuite éveiller en l'enfant le sentiment de ce qui, en l'être humain est le plus parfait sous le rapport de la forme extérieure, c'est-à-dire ses membres. De façon générale, chez les animaux, ce sont les quatre membres qui servent à porter le tronc, alors que chez l'être humain il y a différenciation entre les mains et les pieds, les bras et les jambes. On devra d'ailleurs décrire concrètement les bras et les mains et de là, passer à la volonté, à la moralité. Les bras et les mains ayant cessé de servir les fins du corps, ils représentent le plus beau symbole de la liberté humaine.

7.12.1. On éveillera chez l'enfant le sentiment qu'en l'être humain, ce qu'il y a de plus parfait quant à la forme extérieure, ce sont les membres dont les bras et les mains justement représentent le plus beau symbole de la liberté humaine.

7.13. En procédant ainsi, on éveille en l'enfant une représentation portée par le sentiment du caractère de « tête » des animaux inférieurs, du caractère de « tronc » des animaux supérieurs et du caractère de « membres » de l'être humain. On éveille en lui un sentiment sain vis-à-vis du monde lorsqu'on évoque la représentation qu'il est parfait de par ses membres, et non de par sa tête. La tête est indolente, fainéante parce qu'elle est portée par les membres et on amène l'être humain à se gonfler d'orgueil lorsqu'on lui fait croire qu'il est parfait en fonction d'elle.

7.13.1. Tête, tronc et membres représentent, dans l'ordre, l'animal inférieur, l'animal supérieur et l'être humain, chez qui d'ailleurs on éveille un sentiment sain et non gonflé d'orgueil lorsqu'on associe sa perfection non à sa tête, mais aux membres.

7.14. Lorsque l'enfant commence à marcher, à remuer ses bras et ses mains dans un but précis, c'est là à peu près le moment où il commence à prendre conscience de son Moi et c'est la frontière où il pourra plus tard faire remonter ses souvenirs. L'enfant commence à dire « je ». Cette conscience personnelle s'affermit autour de la neuvième année au point où l'enfant comprend beaucoup mieux la différence entre l'être humain et le monde. Autrefois il s'identifiait beaucoup plus avec son environnement, alors qu'après la neuvième année il s'en distingue beaucoup mieux.

7.14.1. La conscience personnelle commence avec le mouvement libre et orienté des membres suivi de la possibilité de se dire « je » et elle s'affermit, après la neuvième année, lorsque l'enfant s'identifie moins avec son entourage et distingue mieux la différence entre lui et le monde.

7.15. L'enfant commence à employer les mots beaucoup moins superficiellement qu'auparavant, et à prendre conscience du fait que les mots sont quelque chose qui vient de lui, de son être intérieur. Décrire, avant la 9e année, les rapports de la forme humaine avec le règne animal comme il a été indiqué - cela se serait heurté à l'incompréhension de l'enfant. L'éducateur doit porter attention à la réalité intérieure propre à ce tournant de la neuvième, dixième année.

7.15.1. C'est donc à cet âge qu'un enseignement portant sur les rapports entre la forme humaine et le règne animal peut être compris, les mots apparaissant d'ailleurs provenir de l'être intérieur de l'enfant.

7.16. Si l'enseignement des sciences naturelles est pratiqué ainsi, on apporte à l'âme de l'enfant des conceptions morales qui seront plus tard très fermes, et non pas vacillantes. On enseigne la morale en faisant appel, non à l'intelligence, mais au sentiment et à la volonté. Mais on ne pourra le faire que si l'on oriente ses pensées et ses sentiments vers ce qui fait de lui-même vraiment un homme : lorsqu'il emploie ses mains à travailler pour le monde.

7.16.1. En orientant à travers l'enseignement des sciences naturelles les pensées et les sentiments de l'élève vers ce qui fait de lui vraiment un être humain, ses mains, on apporte à son âme des conceptions morales fermes reposant sur le sentiment et la volonté.

7.17. Pénétrera dans l'âme enfantine cet élément moral que si l'enseignement des sciences naturelles prend une forme telle que l'enfant n'ait absolument pas l'impression que vous faites de la morale. C'est ce qui est accompli par la description évoquée qui montre l'être humain constitué de toutes les activités présentes dans la nature.

7.17.1. Cet élément moral à même l'enseignement des sciences naturelles tel que décrit pénétrera d'autant plus l'âme enfantine qu'elle n'aura pas l'impression qu'on lui fait de la morale.

7.18. Cette vue déjà Schiller l'admirait en Goethe car celui-ci voyait en l'être humain la conscience de la synthèse des règnes naturels. C'est sur cette base que Goethe procédait à sa propre éducation. Il ne séparait jamais l'homme du monde qui l'entoure, il le prenait toujours dans le contexte que forme la nature, et en tant qu'être humain, il se sentait un avec elle. Goethe s'est toujours comporté comme un être qui voulait être élevé selon les méthodes que l'on devrait appliquer à l'époque moderne.

7.18.1. Goethe a procédé à sa propre éducation, laquelle devrait d'ailleurs être appliquée à l'époque moderne, avec la conscience que l'être humain était la synthèse des règnes naturels et qu'il devait être compris dans le contexte que forme la nature et uni à elle.

7.19. Cela Schiller l'a observé et il s'en est inspiré pour écrire ses « Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme » qui fourmillent d'idées pédagogiques saines et fécondes mais qui sont malheureusement soit complètement ignorées par le monde pédagogique soit présentées sans efficacité. On retrouve aussi des idées saines sur la didactique dans la « Levana » de Jean-Paul. Le développement des facultés de l'enfant passe par la connaissance concrète de ces facultés.

7.19.1. Goethe a procédé à sa propre éducation, laquelle devrait d'ailleurs être appliquée à l'époque moderne, avec la conscience que l'être humain était la synthèse des règnes naturels et qu'il devait être compris dans le contexte que forme la nature et uni à elle.

Chapitre VIII - De l'enseignement après la 12e année : Histoire, Physique.

8. **Résumé :**

8.1. Trouver ce que doit être le bon Plan scolaire pour l'âge qui va de 7 à 14-15 ans, est lié à la véritable connaissance du développement de l'enfant à ce moment. On commet bien des dégâts en ne présentant pas à l'enfant de 10 ou 11 ans, constamment et en touchant son sentiment, sa sensibilité, l'être humain en tant que synthèse du monde naturel.

8.1.1. C'est la connaissance du développement de l'enfant qui guide l'élaboration du Plan scolaire pour les 7 à 14-15 ans et c'est elle qui suggère que c'est dommageable de ne pas présenter, pour les 10-11 ans, une image de l'être humain comme synthèse du monde naturel.

8.2. À 12-13 ans, le corps astral qui ne naîtra qu'à la puberté, imprègne néanmoins de sa force le corps éthérique. Cela se manifeste par la compréhension que l'être humain commence à développer pour les impulsions agissantes dans le monde extérieur et qui sont de nature analogues aux impulsions animant l'esprit et l'âme : les forces actives dans l'histoire par exemple.

8.2.1. À l'âge de 12-13 ans, l'enfant est apte à comprendre l'analogie entre les compulsions agissant dans le monde extérieur et celles qui animent l'esprit et l'âme : les forces actives de l'histoire par exemple.

8.3. L'enfant de moins de 12 ans ne saisira pas ce que sont les enchaînements de faits historiques mais il sera réceptif aux histoires, aux biographies. On peut causer de graves dommages si on ne suit pas cette indication. Après 12 ans, l'enfant ressent le besoin d'entendre exposer sous forme d'une étude historique ce qu'il a connu auparavant sous forme d'histoires.

8.3.1. Il est dommageable de ne pas suivre l'indication qu'avant 12 ans l'enfant n'est réceptif qu'aux histoires et biographies et qu'après, il ressent le besoin d'entendre exposer celles-ci sous forme d'une étude historique, dans un enchaînement de faits historiques.

8.4. C'est après la 12e année que l'enfant commence à s'intéresser intérieurement aux grands enchaînements de faits. 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. Comment a évolué la vie culturelle, voilà ce qui devra devenir avant tout l'objet de l'enseignement à l'avenir.

8.4.1. À l'avenir, la nécessité s'imposera de plus en plus d'élever les êtres humains dans la compréhension des enchaînements historiques et en priorité, dans celle de l'évolution de la vie culturelle.

8.5. Les phénomènes physiques en soi, cela l'enfant avant la 12e année peut les comprendre, mais non pas comment ces processus se déroulent en l'être humain lui-même. Il y a une sorte de parenté entre la compréhension des impulsions historiques dans l'humanité, et celle des impulsions extérieures, physiques, naturelles, dans l'organisme humain et cette compréhension ne s'ouvre en fait qu'avec la 12e année.

8.5.1. La compréhension de la parenté entre les impulsions historiques et les impulsions naturelles telles qu'elles se déroulent dans l'organisme humain, n'est accessible qu'après la 12e année.

8.6. Comprendre, ce n'est pas seulement une activité cérébrale, mais une activité qui englobe toujours le sentiment et la volonté. Proposer à l'être humain, avant la 12e année, des concepts historiques et physiologiques, corrompt la nature humaine et la rend au fond incapable de s'adapter à la vie dans son ensemble. Avant cet âge exposer les notions de réfraction, la formation des images à travers une lentille est recommandable. Mais il n'est pas

recommandé d'expliquer à l'enfant la réfraction des rayons et la formation de l'image dans l'oeil humain.

8.6.1. Comprendre étant une activité qui englobe toujours l'entendement, le sentiment et la volonté, c'est corrompre la nature humaine et la rendre incapable de s'adapter à la vie, que de proposer à l'enfant de moins de 12 ans, des concepts historiques et physiologiques.

8.7. S'il est important que l'enseignement ne s'éloigne pas par trop de la vie, il faudrait néanmoins éviter de tomber dans les banalités et de coller de trop près à la vie pratique en faisant monter constamment à la conscience des concepts qui en réalité devraient fort bien rester dans l'inconscient et en amenant trop activement à la conscience les activités qui relèvent de l'habitude.

8.7.1. L'enseignement ne doit pas trop s'éloigner de la vie mais il ne doit pas trop y coller non plus de manière à éviter les banalités et d'amener à la conscience des contenus qui auraient avantage à rester dans l'inconscient.

8.8. Il ne faut pas pour autant proposer trop tôt à l'enfant des abstractions creuses et la chose sera particulièrement importante pour l'enseignement de la physique où on devra veiller à en développer les concepts en s'appuyant sur la vie. Il faut partir de ce qui est utilisé dans la vie et passer ensuite à ce qu'on peut en dégager pour la physique.

8.8.1. Dans l'enseignement de la physique, il faut éviter les abstractions creuses et développer les concepts en s'appuyant sur la vie.

8.9. Bien des choses admises en physique peuvent causer des ravages en l'enfant et beaucoup de choses dépendent de la compétence du maître ainsi que de la maturité de son jugement. L'enfant croira d'emblée le maître mais si celui-ci profère une contradiction, cela aura un effet sur le subconscient de l'enfant. Bien des difficultés d'adaptation dans la vie viennent de ce qu'on a raconté à l'enfant des choses contradictoires. Que les contradictions

naissent dans le monde - dans notre pensée, elles ne doivent pas trouver place.

8.9.1. Bien des choses admises en physique peuvent causer des ravages et c'est la compétence de même que la maturité du maître qui permettra notamment d'éviter ces contradictions dans la pensée qui minent le subconscient de l'enfant et accroient ses difficultés d'adaptation à la vie.

8.10. Le maître agit tant sur le subconscient que sur la conscience de l'enfant. Comment tient-on compte de ce subconscient? Pas en préparant un agencement permettant à l'enfant de comprendre mais en développant en nous les facultés qui, à l'instant où on s'occupe de l'enfant dans le cadre d'une discipline quelconque, font qu'on s'absorbe tout comme l'enfant en est absorbé lui-même, quel que soit le sujet traité.

8.10.1. On agit sur le subconscient de l'enfant en situation d'enseignement lorsqu'on s'imprègne totalement du sujet traité au point d'être, comme l'enfant, entièrement absorbé par le sujet.

8.11. On devrait être capable de se transformer si complètement que l'enfant, par notre enseignement, connaisse un véritable éveil, que nous devenions nous-mêmes enfant avec l'enfant. Il ne s'agit pas de devenir puéril dans son comportement, mais de traduire dans son langage d'enfant ce qui est d'un niveau plus mûr.

8.11.1. Sans devenir puéril, on devrait être capable de devenir enfant avec l'enfant de manière à ce que celui-ci connaisse, par notre enseignement, un véritable éveil.

8.12. Pour pouvoir le faire correctement, il faut plonger le regard plus avant dans la nature humaine et prendre au sérieux le fait que l'être humain devient productif dans ses facultés spirituelles les plus importantes, lorsqu'il garde pour la vie l'enfant en lui, lorsque, comme l'artiste, on sait garder vivante l'activité de l'enfant à l'âge mûr.

8.12.1. On le fera d'autant plus correctement qu'on saisira que, comme l'artiste, on est productif dans la mesure où on est capable de garder vivant, à l'âge mûr, l'enfant en nous.

8.13. Ne plus pouvoir intérieurement être un enfant ni manier comme un enfant sa pensée, son sentiment, son vouloir, ne donne pas à l'enseignant la bonne attitude. Ce qui est pour lui la bonne attitude, c'est de pouvoir revenir à l'état d'enfance avec tout ce qu'il apprend, éprouver, comme l'enfant, la joie intense d'avoir perçu quelque chose de nouveau. Bref, c'est l'âme et l'esprit qui doivent retourner à l'état d'enfance, et non pas le corps visible.

8.13.1. La bonne attitude pour l'enseignant, c'est de pouvoir revenir à l'état d'enfance avec tout ce qu'il apprend et éprouve, comme l'enfant, la joie intense dans la perception de quelque chose de nouveau.

8.14. Beaucoup de choses naturellement dépendront de l'atmosphère entre le maître et ses élèves. Tout ira bien si on parle par exemple de la vie, de la nature, en y prenant autant de plaisir que l'enfant, en s'étonnant comme un enfant. Dans l'exemple du télégraphe Morse, on ne peut y mettre beaucoup de son âme à faire comprendre les opérations mécaniques et être néanmoins empli d'émerveillement à l'idée que c'est la terre tout entière qui assure la liaison entre les points de communication, se faisant ainsi tout à la fois intermédiaire et protectrice du courant transmis.

8.14.1. Si l'atmosphère entre le maître et ses élèves est appropriée, celui-là pourra plus facilement se laisser aller comme dans l'exemple du télégraphe Morse à l'émerveillement relativement à la terre, intermédiaire et protectrice du courant transmis entre les points de communication.

8.15. Ce qui est important pour notre condition d'être humain c'est que notre faculté de compréhension des processus physiques reste chargée de sensibilité, où le phénomène est ressenti comme une merveille. L'attitude intérieure juste en donnant des explications vient en recréant toujours l'état

intérieur dans lequel nous avons appris la chose. Redevenir dans nos explications l'enfant émerveillé, cela on peut le retrouver en toutes choses, même dans les phénomènes physiques.

8.15.1. Ce qui est important pour notre condition d'être humain est que notre sensibilité accompagne notre faculté de compréhension, qu'on redevienne l'enfant émerveillé dans nos explications et qu'on recrée, en donnant celles-ci, l'état intérieur de leur découverte.

8.16. En physique, il est préférable de comparer deux phénomènes. Il ne faut pas donner à l'enfant des définitions, des mots mais établir au contraire des rapports entres les concepts et les phénomènes, par exemple, liés à l'air et ceux qui se produisent avec les corps solides. Des notions plus saines se formeraient ainsi, plus saines que celle, par exemple, de cette théorie de la relativité du professeur Einstein. Combien de choses compliquées vivent dans notre civilisation et combien ces choses font des ravages quand l'enfant est devenu un chercheur.

8.16.1. Si en physique on évitait de donner des définitions et qu'on se bornait à comparer des phénomènes entre eux et avec leurs concepts, on développerait des notions plus saines que celle par exemple de la relativité et on créerait moins de ravages chez le futur chercheur.

Chapitre IX - L'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères.

9. **Résumé :**

9.1. Comme il est impossible en ce moment d'instituer pour l'École Waldorf l'Université qui conviendrait et comme les gradués poursuivront ainsi leurs études dans d'autres établissements, il faudra appliquer cette règle d'or à savoir enseigner avec « économie ». Pour les enfants de 13 à 15 ans, cela veut dire éliminer ce qui paralyse le développement de l'âme et ne porte aucun fruit dans la vie. L'enseignement des langues vivantes y prendra une place significative et on pourra même ajouter un peu de grec et latin.

9.1.1. Enseigner avec « économie » signifie pour les enfants de 13 à 15 ans, d'éliminer ce qui paralyse le développement de l'âme et ne porte aucun fruit dans la vie.

9.2. Ce qui paralyse le plus dans l'enseignement des langues étrangères, c'est de traduire de la langue étrangère à la langue maternelle, et vice-versa. Il faudrait au contraire lire et former des pensées personnelles dans la langue étrangère plutôt que de traduire dans un sens, puis dans l'autre.

9.2.1. Il faut préférer la formation de pensées personnelles dans la langue étrangère plutôt que de paralyser l'enseignement des langues étrangères par des traductions dans la langue maternelle et vice-versa.

9.3. On choisira très soigneusement ce que les 13-14 ans doivent lire et on doit veiller surtout à ce qu'ils lisent correctement. On les invitera ensuite à raconter librement le contenu des textes en s'assurant qu'ils n'oublient rien et qu'ils ont bien compris. Puis on s'attaquera à l'inverse : on conversera d'abord dans la langue maternelle d'un sujet quelconque qu'on essaiera ensuite de faire rendre librement dans la langue étrangère.

9.3.1. On s'assure que les 13-14 ans lisent correctement dans la langue étrangère puis on les invite à raconter librement le contenu, dans la langue maternelle.

À partir d'un sujet quelconque dans celle-ci, on leur fait rendre librement le contenu dans la langue étrangère.

9.4. Aux enfants de plus de 12 ans, on devra exposer avec « économie » ce qu'est la grammaire. Il est recommandé de parler des choses de la vie et d'en dégager tout naturellement l'enseignement de la grammaire. On peut partir d'une seule phrase comme : « il faut » et la transformer ensuite en : « cela verdoie » puis en « la prairie verdoie » et enfin, « la prairie verte ».

9.4.1. Pour enseigner avec « économie » la grammaire, on parlera d'abord, avec les plus de 12 ans, des choses de la vie et on en dégagera tout naturellement la grammaire.

9.5. En faisant s'enchaîner ainsi les idées, on ne donne pas un enseignement minutieusement systématique de la syntaxe et de la logique mais on oriente l'âme tout entière de l'enfant, par des moyens économiques, vers ce qu'il doit porter en son âme. En faisant défiler les tournures impersonnelles, exprimant sans sujet et sans prédicat une activité, on aboutit aux « conclusions » de la vie puis on y ajoutant un sujet, on exprime un jugement. Les phrases impersonnelles ont beaucoup intrigué des érudits et philosophes comme Miklosic, Brentano et Marty.

9.5.1. En faisant s'enchaîner les phrases impersonnelles qui se transforment en phrases exprimant un jugement, on enseigne peut-être pas systématiquement mais on oriente tout entier l'enfant, vers ce qu'il doit porter en son âme.

9.6. Les phrases impersonnelles ont pour origine le fait que pour certaines choses, nous sommes très étroitement unis à l'univers, que nous sommes un microcosme inséré dans le macrocosme, et que nous ne dissocions pas notre propre activité de celle du monde. En se distinguant mal du monde, on ne trouve pas de sujet et on ne peut que désigner l'activité. Quand nous

pouvons nous écarter et nous isoler du monde, alors nous avons un sujet comme dans : « la prairie verdoie ».

9.6.1. Les phrases impersonnelles trahissent notre lien étroit avec l'univers, au point où nous ne pouvons nous en distinguer alors qu'une phrase avec un sujet indique déjà que nous pouvons nous écarter, nous isoler du monde.

9.7. En tentant compte des liens réciproques qui unissent l'homme et son environnement, on peut rattacher la grammaire à la logique pratique de la vie et, ce faisant, on peut s'informer de ce que l'enfant connaît en grammaire et en syntaxe. Il faut juste éviter d'étudier d'abord la lecture puis d'atomiser et de déchiqueter la langue. L'élément grammatical doit autant que possible être développé librement.

9.7.1. Lorsqu'on tient compte des liens réciproques qui unissent l'homme et son environnement, on peut éviter de déchiqueter la langue et développer librement la grammaire à partir de la logique pratique de la vie.

9.8. Pour enseigner la prononciation, on ne peut se borner à des expressions conformes à la vie et on doit se servir d'exercices qui ne tiennent compte que de la nature propre du langage. En grammaire et en syntaxe, on formera des phrases faites exprès pour illustrer telle ou telle règle. Ces phrases ne doivent pas être écrites, conservées bien qu'elles doivent être apprises. On atteint ainsi à une grande « économie » dans l'enseignement car on arrive à ce que les enfants acquièrent la règle par le sentiment et laissent peu à peu tomber les exemples.

9.8.1. On enseigne la prononciation en se servant d'exercices issus de la nature propre du langage et la grammaire en créant des exemples pour illustrer des règles, exemples qui doivent ensuite être oubliés.

9.9. Pour l'enseignement de la grammaire, les exemples doivent tomber et c'est la règle qui doit subsister. Toute l'activité générée par cet enseignement de la

grammaire doit éviter de glisser vers les zones moins conscientes de l'habitude et doit s'accomplir toujours en pleine conscience.

9.9.1. On met l'accent sur la pleine conscience dans l'enseignement de la grammaire précisément en retenant la règle et en oubliant les exemples qui l'introduisent.

9.10. Certains efforts fatigants sont intimement liés au travail des classes supérieures. Beaucoup de temps devra néanmoins être dévoué pour trouver les procédés les plus « économiques ». Les exemples doivent être réservés au travail oral. On ne couche par écrit que les règles. Après avoir introduit une règle à l'aide d'un exemple, il est bon d'inviter l'élève le lendemain ou plus tard à trouver lui-même un exemple. Ce genre de détail, de subtilité joue un rôle considérable dans l'enseignement et est éminemment formateur pour l'élève.

9.10.1. Pour que l'enseignement de la grammaire soit « économique » et formateur dans les classes supérieures, les élèves ne coucheront par écrit que les règles, puis on les invitera, peu après leur introduction, à ce qu'ils inventent eux-mêmes de nouveaux exemples.

9.11. Au bout de quelques semaines, les élèves prendront un réel plaisir à inventer des exemples et il est bon de les rendre conscients du soin qu'il faut y mettre. Qu'ils aient envie de continuer après la fin du cours, est un excellent signe et l'enseignant ne doit pas manquer de leur confier combien il est heureux qu'ils s'y soient livrés avec autant de passion que pour leurs jeux extérieurs. Pour arriver à ce résultat, il faudra être avec toute son âme dans ce qu'on enseigne.

9.11.1. Si l'enseignant enseigne ainsi avec toute son âme, il pourra s'attendre à ce que l'activité de créer de nouveaux exemples soit faite par les élèves avec autant que passion que lorsqu'ils se livrent à leurs jeux.

9.12. Cette façon d'enseigner la grammaire par la progression des phrases mentionnées plus haut, est beaucoup plus vivante que la manière traditionnelle. Quand on enseigne comme il faut, il entre tant de vie dans la salle de classe que les élèves ont peine à rester assis à leurs bancs. On devrait s'en réjouir. Quand on est indolent, la classe reste bien collée à ses bancs et les enfants rentrent chez eux courbatus.

9.12.1. La grammaire enseignée par la transformation des phrases amène tant de vie dans la salle de classe que les élèves ont peine à rester assis à leurs bancs.

9.13. Il faudra veiller à ce que l'enseignement de la grammaire et de la syntaxe soit à peu près complet et que les lacunes des nouveaux arrivants soient comblées au bout de quelques semaines. En enseignant comme présenté et en s'y engageant totalement nous-mêmes, on pourra faire en sorte que les élèves puissent satisfaire aux éventuels examens d'admission des établissements supérieurs d'enseignement. Qui plus est, beaucoup de choses nécessaires à la vie leur seront en plus transmises.

9.13.1. En s'engageant totalement, l'enseignant pourra habiliter les nouveaux élèves à combler rapidement leurs lacunes et à se préparer adéquatement pour les examens d'entrée dans les établissements supérieurs d'enseignement tout en leur transmettant des choses nécessaires à la vie.

9.14. Ce qui serait particulièrement bon, c'est que marchent parallèlement les différentes langues. On gagnerait un temps considérable si chaque langue servait d'appui aux autres et qu'une pensée dans une langue soit aussitôt mise dans une autre puis une autre. Cette comparaison des langues met en jeu quelque chose d'extrêmement important pour l'élève : la possibilité d'appliquer une chose dans des directions différentes.

9.14.1. Faire de la comparaison des langues une méthode d'enseignement fera gagner du temps considérable et donnerait à l'élève la possibilité d'appliquer une chose dans des directions différentes.

9.15. Il est bon de donner une idée par exemple du « je » en latin qui est inclus dans le verbe alors que ce n'est pas le cas en allemand. L'enfant ressentira cette différence et ce sentiment engendrera une faculté vivante qui permet de comprendre d'autres éléments de la grammaire. Lorsqu'on donne un enseignement plein de mobilité et de vie, on fait naître pendant qu'on le donne les facultés dont on a besoin pour cet enseignement.

9.15.1. Lorsqu'on donne un enseignement plein de mobilité et de vie, comme en comparant des langues, on fait naître pendant qu'on le donne les facultés dont on a besoin pour cet enseignement.

9.16. Procéder ainsi éveille en l'enfant une faculté qui sinon n'apparaîtrait pas. Cela rendrait l'étude des règles de grammaire plus facile. Il faut réfléchir aux moyens de faire naître dans un cours ces facultés dont le plein développement n'est pas nécessaire pour s'en servir. Il faut les faire surgir bien qu'elles peuvent ensuite disparaître quand l'enfant a quitté l'école.

9.16.1. Il faut réfléchir aux moyens de faire naître dans ses cours les facultés qui en rendent la compréhension plus facile, facultés qui autrement n'apparaîtraient pas et qui peuvent ensuite disparaître au sortir de l'école.

9.17. Cette manière de faire où on fait lire d'abord avec une prononciation juste, sans beaucoup de règles, puis on fait raconter ce qui est lu, librement, dans plusieurs langues et on fait enfin pratiquer à part la grammaire en retenant les règles et oubliant les exemples, forme la charpente de l'enseignement des langues.

9.17.1. La charpente de l'enseignement des langues repose d'abord sur la prononciation juste, sans beaucoup de règles, suivi par le fait de raconter librement dans plusieurs langues et de pratiquer à part la grammaire en retenant les règles et oubliant les exemples.

Chapitre X -Répartition des matières et pratique de l'enseignement jusqu'aux 9e, 12e et 14e années.

10. **Résumé :**

10.1. Jusqu'à ce que l'enfant ait atteint sa 9e année, on prendra l'art comme point de départ ; musique, peinture, dessin. Les formes des lettres seront dégagées de la peinture et du dessin puis on passera à la lecture. Écrire, c'est en quelque sorte une activité plus vivante que lire. Dans la lecture l'être humain s'isole beaucoup, se sépare du monde. Dans l'écriture, nous imitons encore les formes du monde.

10.1.1. L'art est le point de départ de l'enseignement avant la 9e année et la lecture est dégagée de l'écriture car celle-ci est une activité plus vivante, moins isolée et séparée du monde que la lecture.

10.2. Les caractères imprimés sont enseignés à partir des lettres manuscrites. En ne rompant pas le fil qui conduit de la forme dessinée à la lettre écrite si bien que l'enfant sente encore en quelque sorte dans la lettre la forme dessinée qui en est l'origine, on neutralise ce que l'écriture garde néanmoins d'étranger au monde.

10.2.1. Ce que l'écriture garde néanmoins d'étranger au monde est neutralisé en introduisant l'écriture manuscrite par la forme dessinée.

10.3. Plus on remonte dans le passé des civilisations, plus le lien de l'être humain avec le monde apparaît vivant. Qu'on compare un rhapsode grec récitant Homère et un sténographe, quelle image grotesque!

10.3.1. La comparaison du rhapsode grec avec un sténographe rend compte du lien plus vivant de l'être humain avec le monde dans les civilisations passées.

10.4. Ayant une mémoire différente, le Grec n'avait pas besoin de la sténographie qui est un exemple seulement qu'il y a constamment quelque chose de

terriblement destructeur qui s'insinue dans notre civilisation. Or, nous avons besoin de cet élément destructeur et il faudrait en prendre conscience.

10.4.1. Il faudrait prendre conscience de notre besoin de cet élément destructeur qui s'insinue constamment dans notre civilisation et dont la sténographie est un exemple.

10.5. La sténographie traduit l'impossibilité de respecter le rythme normal de la veille et du sommeil. Comme si nous passions notre temps de sommeil à faire toutes sortes de choses que notre âme ne peut assimiler. Sténographier c'est conserver ce qui normalement devrait être oublié par l'être humain.

10.5.1. Sténographier traduit l'impossibilité de respecter le rythme normal de la veille et du sommeil et c'est conserver ce qui normalement devrait être oublié par l'être humain, ne pouvant être assimilé par lui.

10.6. Notre culture n'est plus tout à fait saine. Il faut remonter au-delà de l'époque grecque pour trouver une culture humaine parfaitement saine. La vie culturelle sera de plus en plus malade et c'est l'éducation qui permettra aux êtres humains de guérir et de faire face à ce qui, dans notre environnement, rend malade. Il ne faut se faire aucune illusion là-dessus. C'est pourquoi il est si important d'enseigner l'écriture après le dessin et avant la lecture.

10.6.1. Enseigner l'écriture après le dessin et avant la lecture est un effort pour faire de l'éducation ce qu'elle devra être de plus en plus c'est-à-dire un agent guérisseur de ce qui dans la culture, et ce depuis l'époque grecque, rend l'être humain malade.

10.7. Comme il n'y a aucun point tout à fait précis dans le développement de l'enfant, en ce qui a trait au calcul, on pourra commencer un peu plus tard. Puisque la civilisation en fait une nécessité, il faudra toutefois introduire la pratique des langues étrangères, au moins s'agira-t-il en fait d'apprendre à les parler.

10.7.1. Le calcul pourra commencer plus tard car sa référence au développement de l'enfant est moins précise mais il faudra apprendre tôt à parler en langues étrangères.

10.8. C'est seulement de la 9e à environ la 12e année qu'on commencera à développer davantage la conscience personnelle à l'aide de la grammaire, notamment le vocabulaire. On commencera aussi avec l'histoire naturelle, les animaux puis, plus tard, avec le règne végétal.

10.8.1. Entre la 9e et la 12e année, on s'aidera de la grammaire et du vocabulaire pour développer la conscience personnelle et on introduira l'histoire naturelle, le règne animal puis le règne végétal.

10.9. C'est aussi à ce moment qu'on pourra passer à la géométrie alors, qu'auparavant, on en était resté au dessin des figures géométriques. On recherchera en particulier les rapports entre les formes. On abordera aussi dans l'enseignement des langues étrangères, l'étude grammaticale ainsi que les notions de physique.

10.9.1. On passera du dessin des figures géométriques à la géométrie sur le plan des rapports entre les formes ainsi qu'à l'étude grammaticale en langues étrangères et aux notions de physique.

10.10. C'est avec l'enfant de 12 à 15 ans qu'on abordera la syntaxe et sur la base des formes géométriques, le règne minéral établissant des rapports constant avec la physique, et à partir d'elle, avec l'être humain et la chimie. On passera aussi à l'histoire et à la géographie qu'on appuiera par l'histoire naturelle, la physique et la cartographie. On rattachera la géographie à l'histoire en montrant comment se sont formées les caractéristiques des différents peuples. L'enseignement des langues devra s'étendre à la syntaxe.

10.10.1. Entre 12 et 15 ans, on initiera à la syntaxe en langues étrangères, aux rapports entre les formes géométriques et le règne minéral et entre celui-ci et

la physique, l'être humain et la chimie tout en liant histoire naturelle, histoire et géographie.

10.11. Dans l'organisation générale du Plan Scolaire, on placera certaines activités, comme par exemple la peinture et le dessin, le matin, et d'autres, comme la musique, l'après-midi. Idéalement, on marquera moins les frontières à l'intérieur des différentes étapes qu'au moment de passer de l'une à l'autre. Plus doués et moins doués seront mis ensemble et on ne devrait rechercher une certaine homogénéité qu'aux étapes marquées par la 9e année et la 12e année.

10.11.1. Certaines activités comme la peinture, le dessin seront placées le matin, d'autres, comme la musique, l'après-midi et on ne visera une certaine homogénéité de l'apprentissage qu'aux passages de la 9e et 12e années.

10.12. L'enseignant, dans la mesure où il se donne assez de peine, arrivera à manier les élèves qui viennent de d'autres établissements et corriger ce qui a été déformé. Dans la conversation en langues étrangères, il devrait seulement guider la chose en s'armant de toute sa présence d'esprit. Il faut diriger les enfants comme on le ferait avec une chorale quoique d'une façon plus intérieure.

10.12.1. Avec de l'effort l'enseignant arrivera à corriger ce qui a été déformé chez les nouveaux arrivants provenant de d'autres établissements et à l'image d'un directeur de chorale, il guidera, quoique d'une façon plus intérieure, la conversation en langue étrangère.

10.13. Il faut ensuite établir quelles poésies les enfants ont apprises et ce qu'ils peuvent de façon générale tirer de leur mémoire. C'est à partir de ces choses déjà apprises qu'on tirera les règles de grammaire et de syntaxe. En établissant un lien entre les règles apprises et ce qu'on a mémorisé, l'élève sera ainsi doué plus tard de présence d'esprit lorsqu'il parlera ou écrira dans la langue en question.

10.13.1. C'est ce sur la base de ce qui a été mémorisé qu'on introduira les règles de grammaire et de syntaxe créant ainsi un lien qui habilitera l'enfant, en langue étrangère, à parler et à écrire avec une certaine présence d'esprit.

10.14. Dans l'enseignement des langues étrangères, il faut éviter que le maître et les élèves lisent ensemble avec leur livre devant eux. Ce qui est bon, c'est que le maître raconte oralement et de mémoire ce qu'il a préparé et que les élèves reproduisent ce qu'ils ont entendu sans l'avoir lu auparavant. Dans la langue étrangère, il faut éveiller à ce que les enfants comprennent en écoutant et non pas en lisant. C'est moins nécessaire pour la langue maternelle.

10.14.1. Dans la langue étrangère, il est bon que l'enseignant raconte oralement et de mémoire ce qu'il a préparé et que les élèves reproduisent ce qu'ils ont entendu sans l'avoir lu auparavant, et ce, au lieu de lire ensemble un même livre.

10.15. En langues étrangères, les devoirs à la maison devraient se borner avant tout à la lecture. On devrait ici donner aussi peu de devoirs que possible, et seulement à partir de la 12e année. Les devoirs devraient correspondre à ce qui se fait vraiment dans la vie : écrire des lettres, la correspondance commerciale. S'exercera-t-on tout au plus à raconter ce qui est arrivé, ce qu'on a vécu. La rédaction libre, d'imagination n'a pas sa place à l'école primaire, seulement le récit de ce qui est arrivé sinon l'enfant ne pourra pas participer à la vie sociale, à la civilisation.

10.15.1. À partir de la 12e année, les devoirs à la maison pour ce qui est de l'apprentissage des langues étrangères devraient se borner à la lecture, à la correspondance personnelle et commerciale, au récit de ce qui a été vu et vécu et non à la rédaction libre et d'imagination.

10.16. Aujourd'hui on veut tout établir à l'aide d'expériences. C'est ainsi qu'on s'est rendu compte à l'Université après avoir présenté une scénette surprise

devant environ 30 personnes, que le dixième seulement décrivaient correctement ce qui s'est passé. La plupart décrivaient des choses fantastiques suite à l'état de surprise. Or, le bon sens sait cela par expérience.

10.16.1. Le bon sens confirme cette expérience faite à l'Université où le dixième seulement d'une population donnée est capable de décrire correctement des événements.

10.17. Dans notre civilisation on devrait pouvoir se fier davantage aux témoins, les gens devraient dire mieux la vérité. Le bon sens nous indique qu'il faut cultiver ce qui a été négligé et commencer dès l'enfance à faire raconter ce qu'on voit, ce qu'on a vécu au lieu de cultiver la rédaction d'imagination. Il faudrait tenir compte davantage de la volonté que de l'intellect et inculquer aux enfants l'habitude de ne rien inventer dans la vie et de raconter véridiquement les faits extérieurs.

10.17.1. Comme il est si difficile à nos contemporains de dire la vérité, il faudrait dès l'enfance inculquer l'habitude de raconter véridiquement les faits extérieurs, ce qui a été vu et vécu au lieu de cultiver la rédaction d'imagination, cette approche étant plus affaire de volonté que d'intellect.

10.18. En langues étrangères, il est particulièrement important de faire raconter brièvement aux élèves ce qu'ils ont vu et entendu. Ensuite il est nécessaire de cultiver les réflexes par la parole en donnant des ordres aux enfants. Ainsi, l'élément volontaire, le mouvement, est cultivé aussi pendant l'enseignement des langues. Dans ce domaine, il faut toujours apprendre à savoir relier de la bonne manière l'élément volontaire à l'élément intellectuel.

10.18.1. En s'efforçant, dans l'enseignement des langues étrangères, à relier correctement l'élément volontaire à l'élément intellectuel, on peut à la fois cultiver les réflexes et faire raconter ce qui a été vu et entendu.

10.19. Il sera important aussi de cultiver l'enseignement « concret » en évitant toutefois de tomber dans les banalités et sans en faire quelque chose d'évident. Il faut élever cet enseignement à un niveau supérieur et permettre à l'enfant d'accéder à une sphère supérieure de sa vie intérieure. On pourra accomplir cela en rattachant notamment la leçon de choses à la géométrie.

10.19.1. En rattachant la leçon de choses et la géométrie, on pourra cultiver un enseignement « concret » et pour peu qu'on évite évidences et banalités, on pourra permettre à l'enfant d'accéder à une sphère supérieure de sa vie intérieure.

10.20. La géométrie du triangle isocèle et du triangle rectangle issu du théorème de Pythagore y gagnerait à être introduite de façon concrète en dessinant avec couleurs les différentes parties de la surface. On procédera ainsi de façon extrêmement économique et on évitera à l'enfant de plus de 9 ans quelque chose de très pesant et qui fait beaucoup de dégâts à savoir manier des pensées abstraites.

10.20.1. On procède de façon économique et on allège l'apprentissage des plus de 9 ans lorsqu'on enseigne la géométrie des triangles isocèle et rectangle de façon concrète, par le dessin des surfaces.

Chapitre XI - L'enseignement de la géographie.

11. Résumé :

11.1. L'enseignement de la géographie peut commencer lorsque la 9e année est accomplie. Les acquisitions du reste de l'enseignement devraient en fait, sous bien des rapports, fusionner avec la géographie. La minéralogie bien que ne devant apparaître qu'aux environs de la 12e année, peut être combinée avec la géographie.

11.1.1. Après la 9e année, on peut procéder à l'enseignement de la géographie et y fusionner les acquisitions du reste de l'enseignement de même, qu'après la 12e année, on peut y combiner la minéralogie.

11.2. En géographie il s'agira précisément de partir de ce que l'enfant connaît déjà à propos de la surface de la terre et de ce qui s'y passe. À l'aide de descriptions artistiquement conduites, on lui présentera un tableau de tout ce qui se trouve dans son environnement. On élaborera avec lui une carte de l'environnement immédiat selon une perspective aérienne.

11.2.1. À partir de ce que l'enfant connaît déjà et à l'aide de descriptions artistiquement conduites, on lui présentera un tableau de son environnement immédiat transposé sur une carte à vue aérienne.

11.3. Dans le tracé de la carte, on travaillera avec des couleurs, les fleuves en bleu, les montagnes en brun. On indiquera les sortes d'arbres, les prairies qu'on peut et ne peut pas faucher, le type de minéraux trouvés dans les montagnes, l'utilisation des cours d'eau pour le transport, bref on fera en sorte que l'enfant ait une vue d'ensemble des conditions économiques de la région.

11.3.1. Dans le tracé coloré de la carte, on fera en sorte que l'enfant ait une vue d'ensemble des conditions économiques de la région en référence aux fleuves, montagnes, prairies, forêts, minérais, etc.

11.4. On y marquera les villes et villages en commençant à expliquer comment il se fait qu'ils se soient développés précisément à certains endroits. On essaie par tout ceci d'éveiller une certaine représentation des rapports qui, par l'économie, se créent entre les conditions naturelles et la vie des hommes ainsi que de la différence entre les conditions de vie à la campagne et à la ville.

11.4.1. On essaiera d'éveiller une représentation des rapports qui, par l'économie, se créent entre les conditions naturelles et la vie des hommes ainsi que de la différence entre les conditions de vie à la campagne et à la ville.

11.5. On insiste pour finir sur ce que l'homme, par son industrie, fait pour s'adapter aux conditions naturelles. Creuser des cours d'eau artificiels, des chemins de fer par lesquels les denrées sont transportées. Ayant procédé ainsi pendant un certain temps, on peut utiliser les concepts ainsi acquis pour les étendre à de plus grands ensembles sans se montrer nécessairement trop systématique. La base établie, on peut tranquillement passer à autre chose qui permette de développer activement ce que sont les liens économiques entre l'homme et les conditions naturelles.

11.5.1. Une fois établi ce que l'homme, par son industrie, fait pour s'adapter aux conditions naturelles, on étendra les concepts ainsi acquis, sans être trop systématique, à de plus grands ensembles toujours dans la perspective de développer activement ce que sont les liens économiques entre l'homme et les conditions naturelles.

11.6. Pour la région de l'Europe qui nous occupe, on élargit l'horizon de l'enfant à partir des contrées connues en disant simplement : il y a les Alpes. On dessine des fleuves par des lignes bleues puis par des lignes rouges, des lignes imaginaires, on découpe les Alpes d'ouest en est indiquant du même

coup des massifs de calcaire qui se dressent de part et d'autre d'un massif fait de roches primitives, le granit, le gneiss, le schiste.

11.6.1. On élargit alors l'horizon des élèves et on décrit la constitution des Alpes en un massif de roches primitives, le granit, le gneiss, le schiste bordé de part et d'autre par un massif calcaire.

11.7. On figurera tout cela sur une carte en relief désignant clairement comment la chaîne des Alpes s'étend tout entière du sud vers le nord en s'incurvant et en se répartissant en massif calcaire, massif primitif, massif calcaire séparés par les cours d'eau. On pourra rattacher beaucoup de choses à cela.

11.7.1. On pourra rattacher beaucoup de choses à la représentation en relief de la chaîne des Alpes ainsi constituée et s'incurvant tout entière du sud vers le nord.

11.8. On étudiera ensuite les zones de végétation dans l'orientation verticale. On attirera l'attention de l'enfant sur la manière dont l'être humain s'est installé, et ce par une description aussi évocatrice que possible, soit dans un petit village à très haute altitude, soit en bas dans la vallée. On décrira comment vivent les habitants en insistant une fois de plus mais dans un contexte plus vaste sur les rapports entre les structures naturelles et les conditions économiques.

11.8.1. On attirera l'attention de l'enfant par une description aussi évocatrice que possible sur les zones verticales de végétation, sur la manière dont vivent les hommes selon qu'ils habitent à haute altitude ou dans la vallée en insistant sur le rapport structures naturelles/économie.

11.9. On dessinera par la suite une région de relief pauvre, une contrée de plaines en décrivant d'abord les caractères naturels, la nature du sol. On comparera un sol où poussent des pommes de terre avec un autre qui produit du froment ou du seigle. Il ne faut pas craindre que l'enfant ne comprenne qu'en gros ce qu'il reverra de toutes façons dans les classes ultérieures. Jusqu'à la

12e année, ce sont surtout les conditions économiques qui doivent prévaloir, la géographie interne sans se préoccuper de l'image complète du globe terrestre. Il est néanmoins important de faire remarquer combien la mer est grande.

11.9.1. On comparera ensuite les reliefs, les types de sol, de façon sommaire seulement, en insistant sur les conditions économiques, la géographie interne sans chercher à élaborer une image complète du globe.

11.10. Ces bons fondements posés, on pourra compter sur la compréhension des plus de 12 ans d'un enseignement plus systématique sur les continents, les mers, la terre dans son ensemble et les conditions économiques qui y prévalent. Ainsi préparés, on pourra entretenir les élèves des rapports culturels entre les humains qui habitent les différentes parties du monde, leurs caractéristiques, leur répartition sur le globe. L'enseignement, ainsi conçu, rencontrera la meilleure compréhension.

11.10.1. Avec les plus de 12 ans on pourra élargir l'enseignement à l'ensemble de la terre et une fois parcourues les conditions économiques, on abordera les rapports culturels, les caractéristiques et la répartition des humains sur la planète dans le contexte d'une excellente compréhension.

11.11. On fusionnera ainsi la géographie avec l'histoire pour la plus grande joie des élèves de 12 à 15 ans. La géographie, on peut en faire effectivement une sorte de compendium de ce qu'on étudie ailleurs. Bien entendu cela nécessitera de l'imagination, de l'esprit d'invention d'autant plus qu'on cherchera à faire faire à l'enfant, d'une manière simple, certaines choses qu'on décrira sur les différents peuples.

11.11.1. Les élèves de 12 à 15 ans se réjouiront de cette fusion entre l'histoire et la géographie et on pourra faire de celle-ci, avec de l'imagination, un compendium de ce qu'on étudie ailleurs et leur faire imiter ce qui est fait parmi d'autres peuples.

11.12. Il ne faut surtout pas manquer en décrivant le lien entre l'agriculture et la vie humaine, de donner à l'enfant dès le début, une idée précise de la charrue, de la herse, etc. Il faudrait les lui faire reproduire ne serait-ce que sous forme de jouet ou d'objet d'art. L'enfant acquiert ainsi de l'habileté, et il sera capable plus tard de bien s'adapter à la vie. Plus important que l'habileté, c'est le lien dans l'âme de l'enfant entre sa vie et la vie du monde qui est entretenu lorsqu'il crée par exemple une charrue et laboure le jardin.

11.12.1. Dans la description du lien entre l'agriculture et la vie humaine si l'on fait reproduire à l'enfant un objet comme la charrue, non seulement acquière-t-il une habilité le rendant capable de bien s'adapter à la vie mais on crée dans son âme un lien entre sa vie propre et la vie du monde.

11.13. Un enfant qui a tracé des sillons avec une charrue deviendra un autre homme qu'un enfant qui ne l'aura pas fait. Les « activités manuelles » abstraitement conçues où l'on utilise des bâtonnets ou du papier doivent être évitées. On favorise l'adaptation de l'être humain à la vie lorsqu'on fait faire à l'enfant des choses pratiquées dans la vie au lien d'en inventer.

11.13.1. On favorise l'adaptation de l'être humain à la vie lorsqu'on fait faire à l'enfant des choses pratiquées dans la vie, comme tracer un sillon avec une charrue, au lieu d'inventer abstraitement des activités manuelles.

11.14. L'enseignement de la géographie tel que décrit amène l'enfant de la façon la plus naturelle du monde à concevoir que la vie humaine est faite d'éléments qui ont les sources les plus différentes, qui se conjuguent de la façon la plus variée, et ce dans les limites de sa compréhension.

11.14.1. Cet enseignement de la géographie amène l'enfant de la façon la plus naturelle du monde à concevoir que la vie humaine est faite d'éléments provenant de sources différentes et qui se conjuguent de la façon la plus variée.

11.15. Dans ce survol des conditions économiques et culturelles, il faut éviter ce qui relève du droit, les notions juridiques. Être mis en contact trop tôt avec ces notions abstraites, c'est nuire aux forces de l'âme pour le restant de la vie. Il est vraiment bon, ceci étant dit, d'utiliser l'enseignement de la géographie pour apporter de la cohésion à l'ensemble et de faire fi avec ce qu'il y a de dommageable dans la répartition en matières strictement séparées.

11.15.1. Bien que l'enseignement puisse apporter de la cohésion à l'ensemble, il faut éviter d'aborder trop tôt les notions juridiques abstraites, ce qui nuirait aux forces de l'âme pour le restant de la vie.

11.16. D'une manière générale on enseignera non pas en faisant succéder les disciplines d'heure en heure mais on occupera les enfants à une activité pendant plusieurs semaines, puis on passera à une autre. Cette manière d'enseigner est beaucoup plus économique et pour ce qui est de la géographie comme on peut partir de toutes sortes de choses, on aura la liberté voulue.

11.16.1. C'est enseigner avec économie que d'occuper les enfants à une activité pendant plusieurs semaines au lieu de les changer d'heure en heure de même que c'est donner la liberté voulue à l'enseignant.

11.17. Cette liberté impose naturellement une grande responsabilité mais sans celle-ci on ne peut conduire un enseignement. En réalité, prescrire l'emploi du temps et toutes sortes d'autres choses est un obstacle à l'art d'enseigner et au fait que le maître soit dans l'école l'élément actif et vivant.

11.17.1. Un maître est d'autant plus un élément actif et vivant dans l'école qu'on ne lui fait obstacle par toutes sortes de prescriptions et qu'il puisse agir avec la responsabilité voulue.

11.18. La géographie peut vraiment être la voie large vers laquelle tout conflue, et d'où l'on peut en retour tirer beaucoup de choses. Par exemple, en minéralogie, il sera utile à l'enfant d'aller du tout vers les composantes, c'est-à-dire des formations montagneuses vers la minéralogie. Pour le règne

animal on procédera à l'inverse alors qu'on procédera de la même manière pour le règne végétal. Il ne faut pas par ailleurs négliger de parler de l'utilisation des ressources naturelles, décrivant d'abord la ressource puis son utilisation.

11.18.1. La géographie peut être vraiment la voie large vers laquelle tout conflue, par exemple minéralogie, zoologie, botanique, économie, et d'où l'on peut en retour tirer beaucoup de choses.

Chapitre XII. Comment tout ce que l'enfant apprend pendant ses années de classe doit finalement prendre une ampleur telle que cela ait des prolongements jusque dans la vie courante.

12. **Résumé :**

12.1. Les rapports de l'être humain avec ce qui l'entoure étant beaucoup plus compliqués que ce qui englobe le champ de la conscience habituelle, il est important en pédagogie d'élever l'être humain en tenant compte non seulement de sa conscience, mais aussi de sa subconscience, ce qui implique pour l'éducateur qu'il sache discerner ce que sont les subtilités de la nature humaine.

12.1.1. En pédagogie, pour élever l'être humain en fonction tant de sa conscience que de sa subconscience, il faut que l'enseignant sache discerner les subtilités de la nature humaine d'ailleurs si compliquée.

12.2. Dans la période en particulier du début du premier cycle secondaire, le subconscient joue à côté de la conscience un grand rôle, un rôle qui a une importance pour tout le reste de l'existence. Nous vivons dans un monde modelé par des pensées humaines, que nous utilisons mais auquel nous ne comprenons rien. Les effets de cette situation sur les états d'âme et d'esprit des hommes ont une grande importance et, pourtant des humains s'aveuglent pour ne pas les voir.

12.2.1. Le subconscient joue un grand rôle particulièrement au début du premier cycle du secondaire alors que les humains s'acharnent à ne pas comprendre le monde, modelé par les pensées humaines, qui nous entoure.

12.3. On peut se réjouir qu'il y a des gens qui ignorant tout du fonctionnement du tramway électrique y montent et descendent avec un sentiment de malaise

car c'est le début d'une amélioration. La pire des choses, c'est de participer à un monde créé par l'homme sans se soucier de ce qu'il est.

12.3.1. Il n'y a pire que de participer à un monde créé par l'homme sans se soucier de ce qu'il est et le malaise ressenti par certaines gens qui empruntent le tramway est une amélioration vers la compréhension.

12.4. En commençant dès la dernière étape du primaire, on ne devrait pas laisser l'enfant de 15 à 16 ans quitter l'école sans avoir au moins quelques notions élémentaires des activités essentielles de la vie. Il sera ainsi porté par le désir, la curiosité de connaître à toute occasion ce qui se passe autour de lui et de développer ses connaissances.

12.4.1. L'enfant de 15-16 ans qui quittent l'école avec quelques notions élémentaires sur les activités essentielles de la vie sera porté par le désir, la curiosité de connaître le monde et de développer ses connaissances.

12.5. C'est un bienfait considérable pour l'enfant de 13 à 16 ans que de lui donner une idée d'ensemble de certaines branches de l'industrie, fabrication du savon, filatures, tissage, etc., qu'il porterait dans un cahier. Plus tard, dans l'exercice de son métier, il sentirait qu'il a déjà étudié ces choses et il en retirerait assurance et pouvoir d'initiative même s'il peut les avoir oubliées.

12.5.1. Assurance et pouvoir d'initiative résulteraient d'avoir familiarisé l'enfant de 13 à 16 ans à certaines branches de l'industrie car dans l'exercice de son métier, il sentirait qu'il a déjà étudié ces choses.

12.6. Trop de gens sont heureux d'avoir oubliés ce qu'ils ont appris durant leurs années d'école. Ce sentiment on ne devrait jamais le faire naître en l'être humain. Si nous avions été enseignés dans notre enfance comme il est ici décrit, d'innombrables choses jailliraient de notre subconscient lorsque plus tard nous entrerions par exemple dans une usine. Nous souffrons malheureusement qu'aujourd'hui tout est spécialisé.

12.6.1. Jamais l'être humain ne devrait-il être habité par la joie d'avoir oublié ce qu'il a appris à l'école mais, au contraire, s'il est enseigné comme ici décrit, de son subconscient jailliraient toutes sortes de choses utiles à l'exercice de son métier.

12.7. Tout ce que l'enfant apprend au cours de ses années d'école, devrait l'être dans un esprit si ample que partout des fils s'en prolongeraient jusque dans la vie pratique. Beaucoup de choses anti-sociales seraient rectifiées et nous aurions une ouverture sur ce qui n'est pas du domaine direct de notre profession.

12.7.1. Un enseignement fait dans un esprit ample aurait des prolongements jusque dans la vie pratique et, en rectifiant des aspects anti-sociaux, provoquerait une ouverture pour des domaines autres que notre profession.

12.8. Quelque fois il faut se tourner vers des conceptions anciennes, voire ataviques de l'enseignement car elles sont bonnes. Les Bénédictins autrichiens avaient à ce titre écrit de très bons livres de mathématiques et de géométrie. C'était un non-sens pour eux que quelqu'un monte en chaire pour parler au peuple sans connaître la géométrie et les mathématiques.

12.8.1. Les recueils de mathématiques et de géométrie des Bénédictins autrichiens, quoiqu'anciens, étaient bons, et faisaient partie de toute formation pour ceux qui plus tard devaient s'adresser à la population.

12.9. Cet idéal de l'unité qui emplit l'âme humaine doit imprégner l'enseignement. Il faut que dans chaque profession vive un peu de l'univers entier. Il faut surtout qu'on ait appris quelque chose de ce qu'on croit n'avoir presque pas à utiliser, de ce qui en constitue en quelque sorte le pôle opposé. Il faut pouvoir s'occuper de ce qui est à l'opposé de son propre métier. On ne ressentira cette aspiration que si l'on est enseigné de la manière esquissée.

12.9.1. Enseigner de la manière esquissée imprègne l'enseignement de l'idéal de l'unité et fait que le pôle opposé - ce qu'il y a d'inutile à une profession

donnée - en fasse aussi partie afin qu'en chaque profession vive un peu l'univers entier.

12.10. On a attaché à la spécialisation une grande valeur précisément depuis que le matérialisme, dans le dernier tiers du XIXe siècle, s'est répandu et a pénétré la didactique. Ce n'est toutefois pas orienter l'enfant vers l'idéalisme que de lui faire faire des rédactions sur des sujets sentimentaux. On cultive l'idéalisme que si on le vise moins directement, moins brusquement et si on n'omet pas de lui montrer les rapports de ce qu'il apprend avec la vie pratique.

12.10.1. Le matérialisme ayant pénétré la didactique depuis le dernier tiers du XIXe siècle, on ne saurait orienté l'enfant vers l'idéalisme par des rédactions sur des sujets sentimentaux mais en lui montrant les rapports de ce qu'il apprend avec la vie pratique.

12.11. Les hommes modernes sont devenus irréligieux parce qu'on a prêché la religion avec beaucoup trop de sentimentalité et d'abstraction et parce que l'Église observe trop peu les commandements de Dieu. Il faut donner à ce qu'apprend l'enfant de 13 à 15 ans, une tournure beaucoup moins sentimentale, et l'orienter davantage vers la vie pratique.

12.11.1. On prévient l'irréligion créée par la sentimentalité, l'abstraction de l'enseignement religieux et par la non-observance par l'Église des commandements de Dieu, en orientant davantage l'enfant de 13 à 15 ans vers la vie pratique.

12.12. Aucun enfant ne devrait arriver à l'âge de 15 ans sans qu'avec le calcul on lui ait enseigné au moins les règles de comptabilité les plus simples, et avec la grammaire et la syntaxe, la rédaction de rapports commerciaux et de lettres d'affaires. Certes on peut l'apprendre plus tard mais seulement en surmontant de grands obstacles. Un grand bienfait vient de la pratique de ces connaissances.

12.12.1. Tout enfant de 15 ans devrait posséder, pour son plus grand bienfait, les règles élémentaires de comptabilité et de rédaction commerciale sinon on risque plus tard, pour se les assimiler, d'avoir à surmonter de grands obstacles.

12.13. Lorsqu'on a saturé l'enfant de 13 à 15 ans d'idéalisme sentimental, il aura plus tard le dégoût de tout idéalisme et deviendra un matérialiste. Si dans ces années on initie déjà l'enfant au côté pratique de l'existence, il gardera un lien sain avec les besoins idéalistes de l'âme, qui ne sont étouffés que si on les alimente inconsidérément pendant la jeunesse.

12.13.1. On devient un matérialiste lorsque de 13 à 15 ans on a été saturé d'idéalisme sentimental alors qu'on garde un lien sain avec les besoins idéalistes de l'âme, lorsqu'on a été initié, à cette période, au côté pratique de l'existence.

12.14. On devra faire des compromis en ce qui conceme l'enseignement religieux. Le professeur d'instruction religieuse y gagnerait d'ailleurs à parler de temps à autre de sujets empruntés aux autres disciplines. Le fait de parler de choses d'ordre profane aurait pour la conscience des adolescents une signification considérable.

12.14.1. Le professeur d'instruction religieuse gagnerait à parler de temps à autre de choses d'ordre profane car cela a une signification considérable pour la conscience des adolescents.

12.15. Nous n'aurons pas le droit de penser systématiquement et de se dire que maintenant on fera de la géographie ou de l'histoire sans se soucier de rien d'autre. Il faut veiller à étendre « le sujet du cours ». Du point de vue de la méthode, cela sera infiniment bénéfique pour l'enfant grandissant, parce que passer d'une chose à l'autre, les deux ayant naturellement un lien entre elles, est la chose la plus importante qui soit pour le développement de l'esprit et de l'âme, et même pour celui du corps.

12.15.1. Il est bénéfique pour le développement de l'esprit, de l'âme et même du corps de l'enfant de ne pas demeurer systématiquement à l'intérieur d'une discipline donnée, mais de faire des liens entre des sujets différents et d'étendre ainsi le sujet du cours.

12.16. Un enfant pour la joie duquel, au cours d'histoire, on raconte comment se fabrique un sofa, puis, partant delà, ce que sont les motifs des tapis orientaux, et tout cela de façon à ce qu'il ait une vue réelle d'ensemble - cet enfant digérera mieux qu'un autre qui, après une heure de français, aura eu une heure de géométrie. Ce sera plus sain pour sa physiologie. On donne ainsi à l'enseignement une forme qui le rend intérieurement assainissant.

12.16.1. Un enseignement sain pour la digestion et la physiologie de l'enfant provient du fait qu'on lui donne une vue réelle d'ensemble - comme dans l'exemple du sofa et des tapis orientaux - au lieu de faire suivre d'heure en heure des disciplines différentes.

12.17. Les gens aujourd'hui souffrent de toutes sortes de troubles de la digestion et cela vient souvent de notre manière d'enseigner peu conforme à la nature, peu adaptée à ce que la vie demande. L'organisation la plus mauvaise dans ce sens est celle des institutions secondaires de jeunes filles. Il faut avant tout savoir que l'être humain est compliqué, et que ce qu'on veut cultiver en lui doit être préparé de multiples façons.

12.17.1. Une manière d'enseigner peu conforme à la nature compliquée de l'être humain et peu adaptée aux exigences de la vie, crée des troubles digestifs, les pire cas se retrouvant dans les institutions secondaires de jeunes filles.

12.18. Éveiller l'intérêt d'enfants provenant d'établissements différents en leur parlant sur un ton pénétré de la splendeur des forces diverses dans le monde, entrera par une oreille et sortira par l'autre et ne touchera pas leur sentiment. Mais leur faire écrire le matin une lettre d'affaires et leur inculquer l'après-midi des notions religieuses, aura du succès car l'activité du matin

aura créé dans leur subconscient l'atmosphère nécessaire pour qu'ils aspirent au pôle opposé. Ces choses sont d'une extrême importance pour la vie.

12.18.1. Les notions religieuses sont assimilées dans la mesure où par exemple les élèves se seront adonnés le matin à la rédaction commerciale et auront été soumis, en après-midi, à ces notions pour lesquelles une aspiration aura justement été créée dans leur subconscient par le travail du matin.

12.19. Qui n'a pas constaté combien, dans la vie pratique, on fait du travail inutile et on rédige de la façon la moins pratique qui soit. Parce que l'enseignement n'a pas été ce qu'il faut durant la dernière classe primaire et parce que les forces qui se seraient développées à ce moment se sont perdues dans le sable et ne sont plus disponibles de la même façon, on doit compenser plus tard au prix de difficultés quasiment insurmontables.

12.19.1. Beaucoup de travail inutile se fait dans la vie pratique parce que l'enseignement durant la dernière classe primaire ne s'est pas saisi des forces disponibles et qu'il faut par après compenser au prix de difficultés quasiment insurmontables.

12.20. Ce qui importe avant tout jusqu'à la 9e année, c'est d'enseigner entièrement en fonction de la connaissance de la nature humaine. De la 13e à la 15e année, ce qui importe, c'est que l'enseignant soit, par sa sympathie et son intérêt, plongé dans la vie, que son enseignement puise à la vie.

12.20.1. Ce qui importe jusqu'à la 9e année c'est que l'enseignant travaille entière en fonction de la connaissance de la nature humaine et que de la 13e à la 15e année, il plonge avec intérêt et sympathie dans la vie dans son enseignement.

Chapitre XIII - Comment établir le programme.

13. **Résumé :**

13.1. Il n'est pas possible de créer en ce moment l'ensemble social dont fait en réalité partie l'École Waldorf. Bien des choses émaneront par conséquent de l'environnement qui viendront constamment contrecarrer le Plan scolaire idéal. Un bon enseignant connaîtra les rapports entre le Plan idéal et ce qu'il doit pour l'instant devenir sous l'influence de la société.

13.1.1. L'environnement social actuel de l'École Waldorf forcera à faire des compromis sur le plan scolaire idéal et l'enseignant compétent saura établir les rapports entre celui-ci et les influences de la société.

13.2. Les difficultés les plus sérieuses surgiront à propos des élèves tant au début qu'à la fin du programme car on cherchera à évaluer ce qu'il savent avant la 9e année c'est-à-dire à un moment où les enfants de l'École Waldorf risquent d'être jugés comme étant moins bien pourvus que ceux des autres écoles. Une fois la 9e année complétée toutefois, ils seront mieux pourvus. Quant aux plus vieux, certains d'entre eux n'ayant pas suivi la méthode Waldorf depuis le début, il y a des risques là aussi.

13.2.1. Pour peu qu'on attende après la 9e année pour évaluer de l'extérieur les élèves Waldorf, on se rendra compte qu'ils sont mieux pourvus que les autres et quant aux plus vieux tout dépendra du degré d'exposition à la méthode.

13.3. Le Plan scolaire Waldorf idéal devrait viser à des résultats tout autres que ceux auxquels peut s'attendre une commission extérieure. Ce que le monde extérieur exigera détruira en partie le plan idéal.

13.3.1. Les résultats obtenus par le plan scolaire Waldorf idéal seraient tout autres que ceux auxquels une commission extérieure peut s'attendre entendu que le monde extérieur le détruira en partie.

13.4. La faute principale qui entache aujourd'hui l'enseignement des enfants entre 7 et 12 ans, c'est son caractère beaucoup trop intellectuel. Les enfants qui nous arriveront auront déjà tendance au vieillissement précoce. C'est pourquoi notre jeunesse, bien qu'elle prenne des allures de réformateur, aboutit aux pires abstractions, c'est-à-dire à un produit de la vieillesse.

13.4.1. L'enseignement actuel pour les 7 à 12 ans est beaucoup trop intellectuel et provoque un vieillissement précoce chez la jeunesse qui aboutit alors, dans ses élans de réforme, aux pires abstractions.

13.5. Comme c'est au début et à la fin de la scolarité que se poseront les grandes questions, il faudra faire de son mieux pour d'une part rester fidèle au programme idéal et d'autre part pour ne pas faire des enfants, des étrangers à la vie moderne.

13.5.1. Il faudra faire face aux grandes questions au début comme à la fin de la scolarité tout en restant d'une part fidèle au programme idéal et d'autre part, en ne rendant pas les enfants étrangers au monde moderne.

13.6. Or, c'est précisément dans la première année scolaire qu'apparaît dans les programmes quelque chose de très inquiétant. On exige que les enfants sachent lire le mieux possible alors qu'ils commencent seulement à écrire.

13.6.1. Il est très inquiétant de constater que dans le programme officiel, on exige que les enfants et ce dès la première année, sachent lire alors même qu'ils commencent seulement à écrire.

13.7. On fera alors un compromis pour rester fidèle à la véritable pédagogie, on développera l'écriture à partir des formes dessinées - quitte à aller seulement jusqu'à un certain point puis à accélérer - mais d'autre part, et afin de mener l'enfant jusque là où l'exige le programme, on lui enseignera les éléments de la lecture des caractères latins.

13.7.1. Le compromis qu'on sera ainsi amené à faire sera de développer l'écriture à partir des formes dessinées jusqu'à un certain point et d'enseigner la lecture des caractères latins.

13.8. Pendant la première année, il faut avant tout veiller à beaucoup parler avec les enfants. Essentiellement la méthode consiste à leur raconter ce qui stimule l'imagination, des contes de fées, puis à le leur faire raconter à leur tour. Puis, de là, on les amènera à raconter des choses qu'ils auront vécues eux-mêmes. En racontant et faisant raconter on fera passer l'enfant du dialecte à la langue usuelle, cultivée sans systématisme et en corrigeant simplement les fautes.

13.8.1. Pendant la première année, la méthode consiste essentiellement à raconter aux enfants des contes de fées et à leur faire raconter à leur tour les contes puis des choses qu'ils ont vécues, les amenant ainsi, par simples corrections, du dialecte à la langue usuelle et cultivée.

13.9. Idéalement, on n'attirera pas l'attention de l'enfant durant la première année sur la différence entre voyelle et consonne. Mais il faudra faire ici aussi un compromis. On lui enseignera par ailleurs ce qu'est le substantif, un objet dans l'espace, permanent, et un adjectif, une propriété, ce qui change et est variable.

13.9.1. Un compromis sera aussi atteint en enseignant dès cet âge voyelle, consonne, substantif ou objet dans l'espace, permanent et adjectif, propriété variable.

13.10. L'activité est exprimée par un verbe. On essaiera de mettre l'enfant en contact avec la chose elle-même, et de la chose on passera au mot. Ainsi, sans causer trop de dommages, on lui enseignera ce qui est un substantif, un article, un adjectif, un verbe. Le plus difficile ce sera de lui expliquer ce qu'est un article et il vaudra mieux à cet égard partauger dans l'abstrait que d'inventer des procédés artificiels.

13.10.1. En passant de la chose elle-même au mot, on pourra, sans causer trop de dommages, enseigner à l'enfant ce qu'est l'activité ou verbe, le substantif, l'adjectif et même l'article lequel obligera, par sa difficulté, à patauger dans l'abstrait.

13.11. Pour enseigner en pleine conscience des choses il sera bon d'apporter dans l'enseignement quelque chose de nouveau. Durant la première année, on apportera un grand bienfait aux enfants par les activités d'écriture, de dessin, de peinture, de chant, de pratique d'un instrument. On veillera à cet égard à maintenir l'équilibre entre la pratique de la musique vocale, venant de l'intérieur et celle d'audition et de production de sons venant d'un instrument.

13.11.1. À cet âge, l'enfant retirera un grand bienfait d'activités comme l'écriture, le dessin, la peinture, le chant qu'on équilibrera avec la pratique d'un instrument entendu qu'en apportant du nouveau dans son enseignement, on contribue à enseigner en pleine conscience des choses.

13.12. Toutes ces choses seront un merveilleux élément de formation de la volonté, surtout pour la première année, cette éducation de la volonté dont l'école moderne est si éloignée et qui sera tout particulièrement favorisée si de la gymnastique ordinaire, on peut arriver à l'eurythmie.

13.12.1. Ces activités contribuent à la formation de la volonté, trop négligée par l'école moderne, volonté qui sera par ailleurs favorisée pour peu qu'on arrive à l'eurythmie par la gymnastique.

13.13. On placera autant que possible l'après-midi chant et musique d'une part, gymnastique-eurythmie d'autre part. On le fera avec modération jusqu'à ce que l'on sente que c'est trop. Le reste sera fait le matin. Enseigner la religion à des 6-7 ans c'est strictement meubler leur mémoire avec des choses pour lesquelles ils ne peuvent avoir la moindre compréhension.

13.13.1. En après-midi on placera avec modération chant, musique et gymnastique-eurythmie et le reste sera fait le matin en évitant de meubler la mémoire des

6-7 ans d'un enseignement de la religion pour laquelle ils ne peuvent avoir la moindre compréhension.

13.14. On s'efforcera de pratiquer tout enseignement de l'écriture sous une forme telle que l'enfant écrive toujours bien, qu'il soigne son écriture autant qu'il est nécessaire. Si l'exercice de raconter et de faire raconter est fait avec la peine de bien parler, on n'aura besoin tout d'abord que de corriger leur orthographe.

13.14.1. Dans l'enseignement de l'écriture, on invitera l'enfant à toujours bien écrire et il sera d'autant plus facile de corriger leur orthographe, qu'il s'exerce à bien parler lorsqu'il raconte.

13.15. En veillant sur la manière dont l'enfant parle et en le corrigeant constamment, on le mettra dans de bonnes conditions pour qu'il mette correctement l'orthographe. Dans la première classe, il ne sera pas nécessaire d'en faire plus. L'orthographe s'appliquera à la parole seulement et c'est tout à la fin seulement de la première classe, qu'on y jumèlera l'écriture.

13.15.1. Corrigeant ainsi son parler, les conditions seront réunies pour qu'il mette correctement l'orthographe laquelle on n'appliquera, durant la première année, qu'à la parole seulement, puis à la fin, à l'écriture aussi.

13.16. Les enfants de 13 à 14 ans arriveront à l'école Waldorf déjà déformés par l'intellectualisme. Pour combler ce qu'une éducation de la volonté et du coeur aurait pu leur donner, en toute occasion devra-t-on chercher à faire pénétrer, dans l'activité intellectuelle, de la volonté et de la sensibilité, en les orientant dans le sens de ce qu'ils ont appris par la seule intelligence.

13.16.1. On comblera les dommages faits par l'intellectualisme chez les enfants de 13 à 14 ans en pénétrant de volonté et de sensibilité l'activité intellectuelle et l'orientation déjà acquise.

13.17. La question est de savoir comment s'y prendre afin non seulement de leur donner ce dont ils ont été privés, mais de leur donner plus encore, de vivifier en eux certaines forces déjà desséchées et atrophiées, dans la mesure où elles peuvent être encore vivifiées.

13.17.1. La question sera de savoir comment s'y prendre pour vérifier, dans la mesure du possible, les forces qui ont été desséchées et atrophiées.

13.18. Prenant par exemple le théorème de Pythagore, il est probable que le souvenir qu'ils en ont n'est certainement pas pour leur âme ce que cette acquisition aurait dû leur apporter. Selon une méthode « génétique », qui fasse naître la chose en soi, on fera dessiner les trois surfaces au tableau par trois étudiants démontrant ainsi que la craie employée pour dessiner le carré de l'hypoténuse est égale à celle utilisée pour réaliser la somme des carrés des deux autres côtés.

13.18.1. Utilisant une méthode « génétique », qui fasse naître la chose en soi, on pourra dans l'exemple du théorème de Pythagore et pour en retirer plus que la simple acquisition intellectuelle, démontrer ses propriétés par l'usage comparée du dessin à la craie de ses surfaces.

13.19. L'idée s'ancrera de cette manière plus profondément dans l'âme. En rattachant au théorème de Pythagore ce qui en l'enfant est activité volontaire, ou tout au moins évoque en lui la représentation d'une activité volontaire pleine de sens, on vivifie ce qui est entré dans son crâne sous une forme quasiment inerte.

13.19.1. On ancre plus profondément dans l'âme de l'enfant et on y vivifie une représentation initialement quasiment inerte en rattachant une activité volontaire au théorème de Pythagore par exemple.

13.20. Pour ce qui est du latin et du grec, on les invitera à s'écouter réciproquement quand l'un parle le latin, l'autre le grec et d'y acquérir une idée vivante de la différence entre ce qui y vit. On cherchera à ce qu'ils sentent que lorsqu'ils

parlent grec, ils activent seulement le larynx et la poitrine ; quand ils parlent latin, leur être tout entier résonne en même temps.

13.20.1. Pour ce qui est du latin et du grec, on leur en procurera une idée vivante en faisant découvrir aux élèves quand ils parlent ces langues, quelles parties d'eux-mêmes ils activent.

13.21. En anglais, on « crache » pour ainsi dire les sons, on expire le mot vers la fin alors qu'en français - qui ressemble au latin - la poitrine est beaucoup plus active. On essaiera d'insister particulièrement dans l'enseignement des langues, avec ces enfants qui viennent d'autres écoles, sur l'élément de l'articulation.

13.21.1. L'élément de l'articulation dans l'enseignement des langues permettrait de constater qu'on « crache » les sons en anglais et qu'on active davantage la poitrine en français, à l'instar du latin.

Chapitre XIV - Comment la morale de l'éducateur se transforme en pratique dans l'enseignement.

14. **Résumé :**

14.1. Les programmes publiés dans les années 1860-1870 étaient relativement peu abondants, quelques pages à peine, et on s'en remettait, pour ce qui de la pratique pédagogique, aux dispositions et forces personnelles des enseignants. Il en est tout autrement maintenant avec les volumineux « programmes officiels » qui indiquent la tendance à de plus en plus faire absorber la pédagogie par l'état et ses lois.

14.1.1. Les volumineux « programmes officiels » illustre la tendance pour l'État à s'immiscer dans l'éducation ce qui, à en juger par l'étroitesse des programmes, n'était guère le cas dans les années 1860-1870.

14.2. Cette aspiration, on la retrouve chez les dirigeants socialistes et la tyrannie qui en ressort sera particulièrement sensible dans le domaine de l'éducation. Il faudra donc aborder le Plan scolaire d'une tout autre façon, c'est-à-dire en étant capables de nous le tracer nous-mêmes à tout moment, et de lire dans la nature des 7e, 8e, 9e et 10e années ce que nous aurons à faire pour ces classes.

14.2.1. Cette tendance est présente chez les dirigeants socialistes et le plan scolaire Waldorf devra s'en écarter en se laissant inspirer par la nature des 7e, 8e, 9e et 10e années notamment pour déterminer l'enseignement à donner.

14.3. Pour que la morale du pédagogue devienne pratique de l'enseignement, il faut d'abord éviter cet « enseignement concret » décrit dans les manuels de didactique qui risque de tomber dans la platitude et qui provoque l'ennui. Une atmosphère d'ennui met obstacle au développement de l'imagination chez les élèves.

14.3.1. Pour que la morale du pédagogue devienne pratique de l'enseignement, il faut éviter ce type d'enseignement concret, banal et ennuyeux et qui met ainsi obstacle au développement de l'imagination.

14.4. Dans l'enseignement, il ne faudrait pas tout dire et mettre tous les points sur les i ; il faut au contraire donner à l'enfant l'opportunité de faire appel à ses propres forces d'âme pour s'occuper de ce qu'il a entendu. Sinon, il aura le sentiment d'avoir tout appris. C'est parce que nous avons pratiqué trop d'un enseignement concret mal compris et trop peu d'un enseignement qui s'adresse à leur volonté et à leur sentiment, que les enfants sont aujourd'hui de pareils garnements.

14.4.1. Tout dire prévient l'élève de faire appel à ses propres forces d'âme et un enseignement concret mal compris et ne s'adressant que trop peu à la volonté et au sentiment font des enfants, des garnements.

14.5. Il est nécessaire du faire du Plan scolaire une acquisition de l'âme tout entière. L'enfant dans les premières années scolaires est très lié à son corps et il faudra faire de lui, à la fin de sa scolarité, un être dont l'âme n'est pas si emprise par le corps, un être indépendant du corps pour ce qui est de la pensée, du sentiment et de la volonté.

14.5.1. Si au début de sa scolarité, l'enfant est très lié à son corps il faudra, qu'à la fin, il en soit suffisamment indépendant en ce qui a trait à la pensée, au sentiment et à la volonté.

14.6. Pour peu que l'enfant n'ait pas été mal élevé durant ses toutes premières années, il garde, au début de sa scolarité, des instincts relativement sains. Ce qui est vrai notamment pour l'alimentation. Cela est possible, comme chez l'animal d'ailleurs, à cause du lien étroit avec le corps. Or c'est parce que l'homme est un être spirituel qui peut se rendre indépendant du corps que l'usage par exemple de l'alcool s'est répandu. Le corps lui-même est trop raisonnable pour vouloir devenir alcoolique.

14.6.1. Un enfant bien élevé aura ses instincts intacts et sains à son entrée à l'école car le lien étroit qu'il a encore avec son corps guide son alimentation et fait obstacle à l'usage par exemple de l'alcool pensable seulement lorsqu'on s'en libère.

14.7. Au début de la scolarité, les enfants savent d'instinct ce que doit être leur alimentation mais cet instinct disparaît vers la fin de la scolarité. À la puberté, il y a la perte d'un sens instinctif qu'il est nécessaire de compenser par la raison.

14.7.1. Cet instinct disparaît peu à peu et il est nécessaire de compenser cette perte, à la puberté, par l'exercice de la raison.

14.8. C'est pourquoi les dernières années de l'école primaire doivent donner lieu à un enseignement concret sur l'alimentation et l'hygiène. On pourra exposer comment le sucre, le corps gras et l'albumine travaillent dans l'organisme humain puis décrire avec précision le fonctionnement de la respiration, bref on enseignera tout ce qui concerne l'hygiène avec la nutrition et la respiration.

14.8.1. Cette période est appropriée pour un enseignement concret sur l'alimentation et l'hygiène exposant l'action, sur l'organisme humain, du sucre, du corps gras et de l'albumine et le fonctionnement de la respiration.

14.9. Un énorme bénéfice proviendra du fait d'enseigner ces matières à cet âge précisément, car on saisira encore au vol les dernières manifestations instinctives du sens de l'hygiène et de l'alimentation, ce qui permet à cet enseignement de se faire sans cultiver un égoïsme qui subsisterait la vie durant. Il est encore à cet âge tout naturel de se conformer à ces conditions.

14.9.1. Cette période est si bénéfique pour ces sujets car ce qui reste de l'instinct permet de les comprendre sans cultivation d'un égoïsme qui subsisterait la vie durant.

14.10. Tout ce qui est communiqué sur ces sujets après la puberté cultive en l'enfant l'égoïsme. Il ne peut en être autrement, c'est dans la nature des choses. Cet égoïsme qu'engendre constamment la connaissance intellectuelle du soin que nous devons prendre de nous-même, doit être combattu précisément par la morale. Si nous n'avions pas besoin de nous soigner physiquement, notre âme n'aurait pas besoin de morale.

14.10.1. Après la puberté, la compréhension de cet enseignement s'empreint inéluctablement d'égoïsme qui doit être précisément combattu par la morale dont c'est d'ailleurs la raison d'être.

14.11. Des questions vitales sont liées au choix que l'on fait du moment où l'on enseignera telle ou telle chose. On veille en effet à ce qui convient pour la vie entière si on enseigne à un moment donné ce qui convient. Ce serait la meilleure chose du monde que d'enseigner l'alimentation et l'hygiène à des 7-8 ans car ils ont l'oreille la moins égoïste qui soit. Cependant ils ne peuvent encore la comprendre, leur jugement n'étant pas encore assez développé.

14.11.1. Enseigner la bonne chose au bon moment, c'est veiller à offrir ce qui convient pour la vie entière et si, d'une part, les conditions de non-égoïsme des 7-8 ans seraient idéales pour un tel enseignement, leur compréhension ferait défaut.

14.12. Pour ces enfants plus âgés, toutes les occasions sont bonnes de mêler à ce qu'on enseigne, histoire naturelle, physique, géographie, histoire, quelque chose se rapportant à l'alimentation et à l'hygiène. Pour peu que nous ayons la compréhension de ce que l'enfant doit recevoir, il nous dira chaque jour lui-même ce qu'il y a à insérer dans un enseignement donné et comment l'enseignant doit développer lui-même une certaine présence d'esprit, ce qui est difficile si on a été formé en spécialiste.

14.12.1. Toutes les occasions sont bonnes pour mêler hygiène et alimentation à ce qui est enseigné et l'enfant lui-même informera sur ce qu'il faut insérer dans

l'enseignement et avec quelle présence d'esprit, pour peu que l'enseignant comprenne ce qu'il doit recevoir.

14.13. Si on donne à son enseignement en toutes choses une coloration affective, ce que l'enfant apportera sera acquis pour la vie tout entière. N'alimenter dans les dernières classes primaires que l'intelligence et l'intellect, fera qu'il n'en subsistera que très peu durant la vie. C'est pourquoi l'enseignant doit pénétrer lui-même de sensibilité tout ce à quoi son imagination donnera forme. L'enseignement concret en géographie, histoire, histoire naturelle doit être imprégné de sentiment, à l'imagination doit s'allier l'affectivité.

14.13.1. L'enfant acquièrera pour la vie entière, l'enseignement concret ou autre donné avec une coloration affective et ne s'adressant pas seulement à l'intelligence et à l'intellect.

14.14. Le Plan scolaire, au primaire, se répartit distinctement en trois parties : d'abord jusque vers la 9e année, on enseignera principalement à l'être en développement un élément conventionnel : l'écriture, la lecture. Puis, jusqu'à la 12e année, on lui transmettra ce qui d'une part est lié à la convention, et d'autre part ce qui se fonde sur le jugement personnel.

14.14.1. Les trois parties du Plan scolaire primaire indique que sera transmis jusqu'à la 9e année principalement les éléments conventionnels de l'écriture et de la lecture puis jusqu'à la 12e année, ce qui est à la fois conventionnel et fait appel au jugement personnel.

14.15. À travers la zoologie, la botanique et quand l'enfant a encore un certain sens instinctif des affinités avec les choses, on devrait développer un sentiment pour la parenté de l'être humain avec le monde naturel tout entier. On y arrivera en présentant dans cette phase médiane des représentations

imprégnées de sensibilité prenant appui sur des instincts encore vivaces où l'enfant s'identifie facilement à l'un ou l'autre animal par exemple.

14.15.1. Dans cette phrase médiane et en s'aidant de représentations imprégnées de sensibilité, on pourra tabler sur un certain sens affectif des affinités avec les choses pour développer chez les enfants un sentiment pour la parenté de l'être humain avec le monde naturel tout entier.

14.16. Cette identification est plus forte avant la 9e année mais elle n'est pas accompagnée de la compréhension correspondante. On ne peut donc l'utiliser. Quant au règne minéral, son étude est réservée pour après la 12e année car là il n'est presque besoin que de la faculté de jugement qui ne fait pas appel au sentiment de parenté avec le monde extérieur. L'être humain n'est d'ailleurs pas apparenté au règne minéral ; il faut surtout qu'il dissolve le minéral.

14.16.1. Après la 12e année, il sera approprié d'introduire le règne minéral qui fait plus appel à la faculté de jugement qu'au sentiment de parenté avec le monde extérieur d'autant plus que l'être humain doit dissoudre le minéral pour survivre.

14.17. Ce programme est donc parfaitement conforme à la nature humaine. Il permet qu'un bel équilibre s'instaure dans la période médiane entre le sentiment instinctif et le jugement. L'enfant suivra si on compte sur une certaine compréhension instinctive, à condition de ne pas devenir trop concret. En botanique, il faudra éviter les analogies extérieures mais tabler surtout sur les rapports psychologiques.

14.17.1. Ce plan scolaire est parfaitement conforme à la nature humaine et on réalisera d'autant plus dans la période médiane l'équilibre entre instinct et jugement, qu'on ne deviendra trop concret et qu'on insistera sur les rapports psychologiques en botanique.

14.18. Durant la 12e année alors que les facultés s'orientent vers le jugement compréhensif, on pourra encore utiliser ce qui reste du sens instinctif pour introduire le calcul de l'intérêt, l'escompte, le pourcentage, les conditions de fortune, les rapports entre la comptabilité et la circulation des marchandises. Tout ceci fait appel aux instincts quoique fortement dominés par le jugement.

14.18.1. Après la 12e année, on pourra tenir compte de l'instinct dominé par le jugement en introduisant calcul de l'intérêt, escompte, pourcentage, comptabilité.

14.19. Enseigner ces notions à ce moment, c'est le faire sans avoir à compter sur l'égoïsme et sur les sentiments de profit personnel qui s'éveillent plus tard. Ces choses, l'enseignant doit les connaître à fond. En botanique par exemple, il s'agira de décrire les plantes de manière à ce que l'imagination des enfants ait encore le champ libre et puisse l'aider à saisir les rapports entre son âme et le monde des plantes.

14.19.1. Enseigner ces notions à ce moment, c'est le faire sans avoir à compter sur l'égoïsme et sur les sentiments de profit personnel qui s'éveillent plus tard et il est important que l'enseignant connaisse ces choses, en botanique comme ailleurs.

14.20. L'enseignement concret est nuisible à l'être humain lorsqu'on l'utilise pour inculquer ce qui devrait lui apporter une influence morale par l'intermédiaire du sentiment. Observation et présentation concrète sont le fruit de la mentalité moderne matérialiste. Il faut pratiquer l'observation certes mais ne jamais traduire par du concret ce qui est propre à apporter une influence morale riche de sensibilité.

14.20.1. Observation et présentation concrète en tant que fruits de la mentalité moderne matérialiste et aussi nécessaires qu'elles soient, ne devraient pas empêcher l'influence morale de l'enseignant accomplie par l'intermédiaire du sentiment.

14.21. Il y a quatre choses auxquelles l'enseignant Waldorf doit tenir : premièrement le maître agit sur ses élèves par la manière dont il spiritualise sa profession, par sa façon de prononcer chaque mot, de développer chaque idée, chaque sentiment. Qu'il soit un être d'initiative dans les grandes comme dans les petites choses.

14.21.1. L'enseignant Waldorf devrait tenir à quatre choses : 1e : qu'il soit un être d'initiative dans les grandes comme dans les petites choses.

14.22. Deuxièmement, le maître doit être un être qui s'intéresse à tout ce qui existe dans le monde et dans l'humanité, qui s'intéresse aux grandes comme aux petites affaires de l'humanité.

14.22.1. 2e : qu'il doit être un être qui s'intéresse à tout ce qui existe dans le monde et dans l'humanité.

14.23. Troisièmement, le maître ne doit jamais accepter de compromis avec ce qui n'est pas vrai. Il doit être intérieurement et profondément véridique s'il veut que son enseignement soit l'expression de la vérité.

14.23.1. 3e : qu'il ne doit jamais accepter de compromis avec ce qui n'est pas vrai.

14.24. Quatrièmement, le maître ne doit ni se dessécher, ni s'aigrir. Que son âme reste vivante et fraîche.

14.24.1. 4e : qu'il ne doit ni se dessécher, ni s'aigrir et que son âme reste vivante et fraîche.

14.25. L'enseignement dispensé dans ces conférences deviendra proche de la pratique de l'enseignement, par le détour de la sensibilité et de la volonté. Ce qui a été exposé peut immédiatement être pratiqué, si on le laisse agir en son âme. L'École Waldorf a besoin que les enseignants laissent agir cet enseignement sur le développement de l'être humain sur leur âme. Cela

éclairera au moment utile l'enseignement à donner et fera de l'enseignant non un appareil à enseigner mais un être libre, autonome.

14.25.1. L'enseignant Waldorf sera d'autant plus un être libre et autonome qu'il aura laissé agir sur son âme l'enseignement sur le développement de l'être humain donné dans ces conférences, y faisant appel au besoin.

14.26. Comprendre l'être humain et surtout l'enfant sera utile dans toutes les questions que posera la méthode Waldorf. Cette méthode et l'école qui la fonde, il faut qu'elle réussisse. Elle représentera une sorte de preuve au sein de l'Anthroposophie. À celle-ci, à ce mouvement, des puissances spirituelles favorables qui dirigent le cours du monde sont liées. Y croire c'est les laisser inspirer notre existence et nous permettre de donner notre enseignement.

14.26.1. La réussite de la méthode et de l'école Waldorf repose sur la compréhension de l'être humain et de l'enfant en développement et sur le fait, pour les enseignants, de croire et de se lier aux puissances spirituelles favorables associées à l'Anthroposophie.

2. *L'activité éducative, une théorie, une pratique : L'intuition dans l'apprentissage* par : Pierre Angers et Colette Bouchard

Chapitre III. L'intervention de l'enseignant en regard de l'intuition[8]

15. **Résumé :**

Le problème pédagogique

15.1. Étant donné que la spontanéité de l'intuition et le caractère progressif de son déploiement commandent le rythme d'apprentissage de chacun des élèves, le maître devra subordonner ses actions aux facteurs psychologiques afin de permettre à chaque élève de comprendre la matière. Non seulement ce rythme d'apprentissage varie-t-il d'un individu à l'autre mais il varie aussi chez une même personne selon ses dispositions du moment, son intérêt et les influences extérieures. La compréhension est une activité personnelle et elle ne répond que partiellement à la demande du maître.

15.1.1. Le maître devra tenir compte de la variation des facteurs psychologiques et du rythme d'apprentissage individuel et inter-individuel s'il veut respecter, dans son enseignement, la spontanéité de l'intuition et le caractère progressif de son déploiement.

Une pédagogie par objectifs

15.2. Irma enseigne à 25 élèves au primaire. Elle est responsable, énergique, dévouée, compétente, attentive aux besoins des enfants. Elle pratique un enseignement collectif où chaque matière est enseignée séparément dans une approche centrée sur l'objet. Elle explique d'abord une notion, répond ensuite aux questions des élèves puis leur donne des exercices d'application. Cette suite d'activités enchaînées se reproduit pour toutes les matières tout au long de l'année. Elle est l'équivalent d'une méthode pour que les élèves

assimilent les connaissances et acquièrent de bonnes habitudes d'apprentissage.

15.2.1. L'exemple d'Irma : compétente et attentive aux besoins des enfants et pratiquant dans toutes les matières une pédagogie centrée sur l'objet c'est-à-dire explication d'une notion, réponse au questionnement puis exercices d'application.

15.3. La structure de ces activités d'apprentissage, leur ordonnance ne correspond pas aux requêtes du processus cognitif, à l'ordre des opérations effectuées spontanément par l'esprit dans sa marche vers la connaissance. La compréhension des choses et événements part des données sensibles et des questions qu'elles provoquent. La curiosité éveillée, on se met à explorer et cet effort mène à l'intuition qui, en se reproduisant construit progressivement la compréhension.

15.3.1. La structure et l'ordonnance de ces activités d'apprentissage ne correspondent pas aux requêtes du processus cognitif qui impose qu'on parte des données sensibles, qu'on les questionne, puis, la curiosité éveillée, qu'on mène l'exploration jusqu'à l'intuition qui, en se reproduisant, construit progressivement la compréhension.

15.4. Irma, quant à elle, présente par un exposé des notions déjà construites et achevées. Elle omet la phase essentielle de la connaissance empirique, négligeant ainsi la base expérientielle où l'intuition trouve la matière la mieux appropriée à son déploiement. Elle commence la présentation de la matière à un niveau qui est déjà dans le processus cognitif un point d'arrivée et non pas un point de départ. L'explication didactique aussi concrète, vivante, expressive qu'elle soit n'a pas la puissance suggestive de l'expérience qu'on fait soi-même, laquelle mobilise vers la découverte et la compréhension.

15.4.1. Irma omet la phase de la connaissance empirique si essentielle à l'intuition et part de notions déjà construites, d'explications qui s'efforcent en vain d'avoir la puissance suggestive de l'expérience.

15.5. L'explication appartient au langage didactique et celui-ci transpose sous le monde conceptuel la matière de l'étude et ses divers aspects. À cet égard, le langage explicatif est un point d'arrivée avec comme préalables, les perceptions sensibles, l'observation, le questionnement, l'effort de comprendre. Il faut déjà posséder un niveau de connaissance équivalent, pour saisir les termes mêmes de l'explication.

15.5.1. Le langage explicatif est un point d'arrivée avec comme préalables, les perceptions sensibles, l'observation, le questionnement, l'effort de comprendre et suppose un niveau de connaissance équivalent.

15.6. Pour les élèves du primaire, l'accès au savoir conceptuel est plus difficile et rempli d'obscurités lorsqu'il passe par l'intermédiaire du langage explicatif situé au niveau conceptuel plutôt que par la voie concrète de l'expérience et de l'action sur les choses. Si par exemple ils construisaient une maquette des Grands Lacs et du Saint-Laurent, ils comprendraient à partir de l'expérience, ce qu'est un cours d'eau et comment il fonctionne. Cette activité d'apprentissage serait ouverte, féconde, inventive et à travers le questionnement aboutirait à la compréhension et l'intuition.

15.6.1. Comme dans l'exemple de la construction d'une maquette des Grands Lacs et du Saint-Laurent, les élèves du primaire retireraient une meilleure compréhension, parce qu'issue d'une approche concrète, que s'ils partaient d'explications.

15.7. Dans l'approche d'Irma, les questions des élèves sont des demandes d'éclaircissements concernant les notions de l'exposé. Elles ne visent pas, en général, à rejoindre les données qui y sont sous-jacentes. Elles demandent un supplément d'explications et ne surgissent pas de l'étonnement devant les données. Quant aux exercices, ils permettent certes d'acquérir l'habileté à résoudre des problèmes avec une formule, mais ils n'en livrent pas pour autant le sens ni les raisons. Ce seuil n'est franchi que si l'apprentissage est fondé sur le schème des opérations (mentionné en 3), ce qui n'est pas le cas ici.

15.7.1. Dans l'approche d'Irma les questions sont une demande pour un supplément d'explications et ne surgissent pas de l'étonnement devant les données et les exercices ne visent que la résolution de problèmes à l'aide de formules dont le sens échappe.

15.8. La conception de la connaissance implicite dans l'approche d'Irma méconnaît les conditions concrètes de la production de la pensée. Toute l'attention est portée sur la présentation de l'objet vu comme un en-soi indépendant de l'esprit et achevé. Les concepts y sont immuables, détachés de leurs racines sensibles et séparés de l'activité intellectuelle qui leur a donné naissance. Les concepts sont tellement clairs qu'il suffit de les présenter avec netteté pour que leur évidence apparaisse. Les élèves n'auront aucun mal à les saisir pour peu qu'ils ne souffrent pas de blocage psychologique, de défaillance intellectuelle ou d'un retard causé par un milieu familial défavorisé.

15.8.1. Cette approche traduit une conception de la connaissance où les concepts sont immuables et détachés de leur processus d'origine, tellement clairs qu'une explication nette est suffisante du moins pour les élèves qui ne souffrent pas de quelque défaillance, blocage ou retard.

15.9. Pourtant Irma est compétente en ce qui a trait aux dispositions affectives et aux conditions sociales des élèves, ainsi qu'à l'influence que ces facteurs peuvent exercer sur la formation de la personnalité et sur l'apprentissage. Par contre, elle connaît moins l'activité cognitive et n'a pas tendance à s'interroger sur des facteurs d'ordre cognitif liés à son enseignement et à l'apprentissage qui en découle. Le défaut essentiel de son approche est de reposer sur une psychologie insuffisante des opérations de la connaissance et du développement de l'intelligence.

15.9.1. Bien qu'Irma soit compétente en ce qui a trait aux dispositions affectives et sociales de ses élèves, elle a une compréhension insuffisante du développement de l'intelligence.

15.10. Il n'y a pas acquisition de connaissance dans cette forme d'apprentissage, de connaissances solides, nourricières, inspirantes, fécondes pour l'imagination et pour l'esprit, lesquelles ne pouvant être engendrées que par les démarches multiples de l'activité cognitive exercée en plénitude. Les connaissances dans l'approche d'Irma sont présentées toutes faites, réduites à leurs structures formelles, sans la référence suffisante à la substance expérientielle qui les sous-tend. Ce sont des signes détachés de leurs rapports aux choses signifiées, des formules dépourvues de signification qu'il faut se résoudre à apprendre par coeur sans bien les comprendre.

15.10.1. Son approche présente des connaissances toutes faites, formelles, sans référence à la base expérientielle, des signes sans signification qu'il faut se résoudre à mémoriser et non des connaissances solides, nourricières, inspirantes, fécondes pour l'esprit.

15.11. Les exercices d'application ne permettent pas aux élèves d'accéder à la richesse multiforme du donné concret et de remonter à la source des notions. Cette remontée éclaire sur les opérations de l'intuition et les connaissances ainsi acquises sont riches, équilibrées et peuvent être comprises par réinvention. Les connaissances formalisées ne peuvent être, quant à elles, facilement redécouvertes et nous contraint à les enregistrer telles quelles, renfermées et figées dans l'expression qui les porte.

15.11.1. Ces connaissances formalisées, figées dans l'expression qui les porte et impossibles à réinventer donnent lieu à des exercices d'application qui ne permettent pas d'accéder au donné concret et à la source même des notions.

15.12. Le contenu étriqué de ces connaissances et leur état d'aridité, dépend, pour son acquisition, en grande partie sur des efforts de mémoire. Or celle-ci retient fidèlement ce qui a été compris, mais elle oublie rapidement ce qui est appris par coeur. Les connaissances sont ainsi précaires et ne s'intègrent pas au savoir antérieur en vue d'offrir de nouvelles perspectives, de transformer la vision, de procurer de nouveaux pouvoirs sur la réalité ou de simplement produire de nouvelles connaissances. N'étant pas relié à

l'expérience de l'apprenant, elles deviennent des idées mortes, comme un fardeau. Ce sont des demi-connaissances, des connaissances incomplètement élaborées et qui demeurent à l'état embryonnaire.

15.12.1. Les demi-connaissances, arides et embryonnaires, incomplètement élaborées et ne reposant que sur la mémoire sont vites oubliées parce qu'elles ne s'intègrent pas au savoir antérieur et à l'expérience de l'apprenant et qu'elles n'offrent pas ainsi de nouvelles perspectives, de nouveaux pouvoirs sur la réalité, la possibilité de transformer sa vision et de produire de nouvelles connaissances.

15.13. La plénitude de l'activité cognitive repose sur trois opérations : l'expérience, la compréhension et la réflexion critique, lesquelles forment un cycle qu'il faut répéter. Le contenu de l'expérience, ce sont les données sensorielles, celui de la compréhension, les significations saisies dans ces données, et celui de la réflexion critique, c'est la confirmation ou infirmation de ce qui est compris. L'objet connu résulte de la synthèse de ces trois ordres d'éléments.

15.13.1. La plénitude de l'activité cognitive révélatrice de l'objet repose sur le cycle répétable de la synthèse de trois opérations : l'expérience, la compréhension et la réflexion critique.

15.14. L'approche didactique d'Irma appauvrit le contenu sensible de l'objet en remplaçant l'expérience par le langage formalisé ; les liens intelligibles ne provenant ni de l'exploration des données ni de la découverte personnelle, rend difficile l'activité de l'intuition puisqu'il n'y a pas d'auto-évaluation ; la compréhension et l'apprentissage ne sont pas soumis à la vérification critique. L'objet de la connaissance étant embryonnaire et incomplètement élaboré, seuls les meilleurs élèves, et ce de façon fortuite, iront jusqu'au bout des exigences de leur esprit.

15.14.1. Dans l'approche d'Irma le contenu sensible est appauvri, l'expérience remplacée par le langage formalisé, ce qui rend difficile l'activité de l'intuition et, parce qu'il n'y a pas d'auto-évaluation, la vérification critique.

Une pédagogie fondée sur le schème des opérations

15.15. Il est possible au maître de pratiquer un style d'intervention intelligent et efficace et qui tient compte du caractère spontané de l'intuition et de la compréhension, dans la mesure où il pratique une pédagogie de l'intelligence c'est-à-dire fondée sur cette réalité concrète et dynamique des opérations mentales, les caractères distinctifs de chacune, leurs relations réciproques, les conditions de leur fonctionnement à l'oeuvre dans la conscience de chacun des élèves et engendrant en eux la connaissance.

15.15.1. Pour peu que le maître pratique une pédagogie de l'intelligence c'est-à-dire fondée sur la nature et l'exercice des opérations mentales, il pourra intervenir dans le respect du caractère spontané de l'intuition.

15.16. Étant donné que l'intuition est étroitement liée aux dispositions internes du sujet, à l'activité des opérations heuristiques et que les conditions favorables du milieu influencent positivement son avènement, l'enseignant pourra indirectement la provoquer en créant justement des conditions favorables et en suscitant chez les élèves les dispositions et les actes qui appellent sa venue.

15.16.1. L'enseignant pourra indirectement provoquer le déploiement de l'intuition en créant des conditions favorables et en suscitant chez les élèves les dispositions et les opérations heuristiques qui appellent sa venue.

15.17. L'émergence de l'intuition dépend du fonctionnement des opérations heuristiques de la connaissance. La relation fonctionnelle est immédiate entre les perspectives sensibles, le questionnement, l'attention, la recherche, l'émergence de l'intuition et la compréhension progressive à laquelle conduit l'accumulation des saisies intuitives. La voie royale vers l'intuition et la compréhension c'est l'expérience soutenue par l'intérêt et guidée par le questionnement. L'enseignant peut proposer des activités faisant appel aux

opérations heuristiques qui vont droit à l'intuition, vers les voies de la recherche et de la découverte.

15.17.1. La voie royale vers l'intuition et la compréhension c'est l'expérience soutenue par l'intérêt, guidée par le questionnement, suscitée par des activités d'apprentissage faisant appel aux opérations heuristiques dont la relation fonctionnelle est immédiate.

15.18. Ce qui importe le plus dans cette approche, c'est, pour l'enseignant, de garder son attention fixée sur l'activité cognitive des élèves, avec la conviction que les actes cognitifs accomplis selon toutes leurs exigences assurent la solidité des connaissances. Il part des intérêts spontanés des élèves, il suit les sentiers de leur curiosité qu'il fixe sur des objets déterminés afin qu'elle se traduise par des questions précises qui elles, incitent à la recherche, à la découverte puis à la vérification. Il n'y a pas ici une structure étrangère et surimposée au processus d'apprentissage. Au contraire l'intuition émerge et se reproduit spontanément en fonction du degré de compréhension, l'apprentissage est authentique.

15.18.1. Dans une approche pareille, l'enseignant n'impose pas une structure étrangère au processus d'apprentissage mais garde son attention fixée sur l'activité cognitive des élèves et partant de leurs intérêts spontanés, il les mène sur les sentiers de la découverte.

15.19. Par exemple, le maître suscitera et accueillera les questions des élèves, qu'il aidera à préciser et à partir desquelles il suggérera des pistes de recherche. Il rassemblera le matériel didactique nécessaire et les familiarisera avec la bibliothèque, la consultation des ressources. Il aide, incite, oriente à l'occasion tout en demandant aux élèves de planifier eux-mêmes leurs activités et il exige que leurs apprentissages soient évalués. Ses interventions prennent les formes les plus variées voire imprévisibles mais toujours inspirées par le seul et même but : que les élèves accumulent les saisies et comprennent les matières qu'ils étudient via l'expérimentation,

l'observation attentive, l'effort de compréhension, l'expression de leur pensée, la vérification critique.

15.19.1. À travers des interventions variées voire imprévisibles et avec comme seul objectif la compréhension par les élèves, de la matière enseignée, le maître suscitera les questions, aidera à les préciser, rassemblera le matériel didactique, orientera et laissera le champ libre à la planification et l'évaluation critique.

15.20. À cet égard, l'une des tâches les plus importantes qu'ait le maître à accomplir, c'est de reconnaître la venue de l'intuition lorsqu'elle jaillit dans l'esprit d'un élève, les signes de sa manifestation. L'élève change de comportement, s'anime, s'exprime. Au-delà des gaucheries, il doit accueillir l'intuition qui vient de se produire. Cette reconnaissance a une grande portée pour l'élève et peut même jouer un rôle considérable dans l'épanouissement de sa personne.

15.20.1. Une de ses tâches les plus importantes c'est de reconnaître les signes de manifestation de l'intuition, au-delà des gaucheries, car cette reconnaissance peut jouer un rôle considérable dans l'épanouissement de la personne de l'élève.

15.21. Pour que l'environnement soit propice à ce genre de travail, il faudrait organiser la salle de cours en atelier, assurant une grande flexibilité dans la répartition des aires de travail et des objets. C'est aussi un milieu d'activité cognitive autonome c'est-à-dire où les élèves sont actifs dans les opérations heuristiques et où l'activité conduit à comprendre de mieux en mieux. Les travaux aboutissent à des résultats tangibles et à un produit fini qui peuvent être présentés au public et soumis à son appréciation critique. Il s'agit là d'un contexte tout à fait propice à la production de l'intuition.

15.21.1. Un contexte tout à fait propre à la production de l'intuition est celui de la classe-atelier où la flexibilité et la répartition des aires permettent à travers l'exercice des opérations heuristiques d'aboutir à des résultats tangibles susceptibles d'évaluations diverses.

15.22. Un environnement de cette nature ne va pas sans une communication et une collaboration continuelles dans la classe. Le travail d'équipe et d'inter-équipes y trouvent naturellement sa place. L'apprentissage est soutenu et stimulé par la libre circulation des idées, les échanges, le partage. Qui plus est, la communication repose sur la compréhension et en même temps elle lui donne de progresser. Elle permet de soumettre ses trouvailles et ses idées au contrôle mutuel, de développer l'esprit critique et un sens affiné de l'appréciation. Le jugement se forme à ses échanges et la personnalité apprend à s'affirmer.

15.22.1. Le moteur de ce type d'environnement est le travail d'équipe qui fait une large place à la communication qui permet de soumettre son travail au contrôle mutuel, de développer l'esprit critique, un sens de l'appréciation, le jugement et l'affirmation de la personnalité.

15.23. La classe-atelier structurée dans un projet collectif devient une petite communauté d'étude et de réflexion au sein de laquelle chaque élève bénéficie de l'effort et du soutien du groupe grâce à de continuelles stimulations réciproques. Elle fait appel à l'activité réelle et spontanée des élèves qui occupent leur temps à de vraies questions, de vraies problèmes auxquels ils consacrent, à travers un projet, leurs énergies.

15.23.1. La classe atelier structurée dans un projet collectif s'occupant de vrais problèmes à travers une activité réelle et spontanée des élèves, devient une petite communauté d'étude où chaque élève bénéficie de l'effort et du soutien du groupe.

15.24. Le maître y est un guide irremplaçable, toujours actif et occupé à animer, à stimuler, à diriger. Il veille à ce que le groupe ne quitte pas le but à atteindre et il s'assure que, ce faisant, les opérations cognitives soient accomplies correctement. L'apprentissage est inscrit dans un projet de la classe et tout au cours de l'année ce projet est en marche ; c'est son caractère cumulatif. La pédagogie appropriée a un style méthodique où les activités sont

contrôlées et coordonnées, les points obscurs réduits, la compréhension accrue, où les découvertes sont consignées et aboutissent à un produit fini. Le projet d'intégration n'est que l'une des formes que peut prendre l'apprentissage fidèle aux opérations cognitives.

15.24.1. Le maître y est un guide irremplaçable maintenant le cap, tout au cours de l'année, sur le projet et s'assurant que les opérations cognitives sont accomplies, lesquelles d'ailleurs pourraient trouver expression dans une autre forme d'apprentissage.

3. *Awakening the Inner Eye. Intuition in Education* par : Nel Noddings et Paul Shore

Chapitre V - Pour mettre en valeur les modes intuitifs[9]

16. **Résumé :**

Reconnaître l'intuition[10] et les modes intuitifs[11]

16.1. Pour encourager l'activité intuitive, l'enseignant devrait d'abord en reconnaître la réalité et ne pas hésiter à partager avec les étudiants de l'information pertinente à son sujet, les expériences personnelles qu'il a eues et des extraits biographiques qui en démontrent les extraordinaires résultats. Ce genre de discussion devrait faire partie de la psychologie de l'apprentissage et de l'enseignement.

16.1.1. L'enseignant devrait reconnaître la réalité de l'activité intuitive en partageant avec les étudiants, sous forme de discussion, les informations, expériences personnelles et extraits biographiques en démontrant les extraordinaires résultats.

16.2. Les descriptions de Gauss, Mozart, Miro, Frost, Einstein non seulement sont-elles fascinantes en soi mais peuvent aussi inciter les étudiants à explorer leurs propres capacités réceptives et s'interroger sur les meilleurs moments de même que sur les étranges pratiques qui favorisent l'émergence de l'intuition. Il s'agit de légitimer la quête universelle du sens et d'initier la réflexion sur les voies pour y atteindre.

16.2.1. Les descriptions provenant de personnalités éminentes peuvent inciter les étudiants à explorer leurs propres capacités réceptives relatives notamment au choix du temps, à la mise en train tout en légitimant la quête universelle de sens.

16.3. Il n'est pas inutile d'éclairer les luttes des étudiants avec les sujets enseignés par le phénomène de la préparation, incubation et illumination. On peut les

encourager à laisser pour un temps un problème sur lequel ils ont travaillé particulièrement forts et en face duquel aucune solution ne semble émerger. En y revenant ensuite plus tard, après une nuit de sommeil, ils pourront peut-être être éclairés. En comparant les méthodes de préparation et d'incubation, on fait en sorte d'engager les étudiants dans l'examen de leur propre processus d'apprentissage, ce qui augmente la motivation.

16.3.1. Le phénomène de préparation, d'incubation et d'illumination, s'il est partagé avec les étudiants, peut les éclairer dans la gestion de leur propre processus d'apprentissage et les motiver ainsi dans leurs études.

Le Début : Le Mode Pré-Intuitif

16.4. Le mode pré-intuitif est souvent décrit comme une agonie d'indécision et d'évitement bien que le mode intuitif soit lui-même sans douleur. On peut considérer trois façons de débuter : des exercices délibérés de réchauffement, l'usage judicieux de routines et une plongée tête première dans l'action et l'observation. Les exercices peuvent être d'ordre physique ou d'ordre ritualistique comme dans les services religieux.

16.4.1. Pour sortir du mode pré-intuitif d'indécision et d'évitement, on considérera des exercices physiques ou ritualistiques de réchauffement, l'usage de routines ou une plongée tête première dans l'action et l'observation.

16.5. Il est clair que les écoles offrent un environnement peu favorable aux modes intuitifs. Elles peuvent néanmoins contribuer à instruire sur le sujet tout en invitant à leur pratique bien que les étudiants peuvent être à priori inconfortables et sceptiques. L'arrangement est vital et doit faire en sorte que le bruit et le désordre soient diminués, que l'esprit puisse être en paix et que le sentiment que le temps ne soit pas important, soit créé.

16.5.1. L'environnement actuel des écoles est généralement peu favorable aux modes intuitifs mais il peut être réaménagé malgré l'inconfort et le scepticisme initiaux des étudiants de manière à ce que le bruit et le désordre

soient diminués, que l'esprit soit en paix et que le temps ne soit plus un facteur.

16.6. Les écoles peuvent-elles en arriver à ce que ces exercices de réchauffement donnent le ton à une communion intellectuelle et sociale, un peu comme les exercices matinaux d'autrefois? Il faut tenir compte, dans ce domaine, de la dimension essentiellement affective de l'activité intuitive. Sentiments et croyances viendront au devant de la scène et cela est tout à fait acceptable.

16.6.1. Les exercices pourront amener une sorte de communion intellectuelle et sociale entendu que l'activité intuitive est essentiellement affective et fait donc émerger sentiments et croyances.

16.7. Il y a néanmoins danger et une confiance solide doit exister entre parents et enseignants si ceux-ci veulent s'engager avec les étudiants dans la discussion de sujets controversés. L'individu sera d'autant plus libre dans son exploration que les exercices de réchauffement sont accomplis volontairement comme des techniques et non comme des signes de participation à un système établi de croyances.

16.7.1. Les exercices, s'ils sont conçus comme des techniques et non des signes d'adhésion à un système de croyances, pourraient permettre, pour peu qu'une confiance solide règne entre parents et enseignants, à une libre exploration de sujets controversés.

16.8. Le fait qu'il n'y a pas d'endossement public national à des croyances et des objectifs clairement exprimés est l'une des causes fondamentales de la décadence de l'enseignement public. Certains choisissent, en raison du malaise qui en résulte, la voie des écoles privées. Si on veut revitaliser l'enseignement public, une possibilité serait de s'engager à un dialogue libre, rationnel et responsable et de donner un appui solide à chaque individu et à sa croissance. Il est clair qu'un tel appui n'existe pas!

16.8.1. Faute de valeurs communes et nationales, certains choisissent les écoles privées mais on pourrait prévenir la décadence de l'enseignement public, par un appui ferme à la croissance de l'individu et au dialogue libre et responsable, ce qui malheureusement n'est pas le cas.

16.9. Pour éveiller « l'oeil intérieur », la pensée intuitive, il faut dépasser les trivialités et comprendre qu'elle touche tout ce qui peut être d'intérêt. Une fois éveillés, ils ne retombent pas facilement en sommeil. Il faut aussi dépasser le préjugé que la pensée intuitive, créatrice suppose un manque d'organisation et de structure, lesquelles pouvant au contraire créer les routines propices à son exercice. Il s'agit en fait d'établir une routine stable et confortable et de sauver l'énergie de changement, de nouveauté pour les rencontres à caractère intuitif.

16.9.1. La pensée intuitive a un éventail très large d'intérêt et elle ne suppose pas un manque de structure et d'organisation mais s'appuie avantageusement au contraire sur des routines lesquelles laissent le champ libre à l'énergie de changement et de nouveauté.

16.10. Il est raisonnable de réintroduire l'enseignement par coeur pour l'information qui aura continuellement besoin d'être utilisée. Une telle approche n'exclut pas la compréhension, elle lui est complémentaire, elle la favorise. Il y a corrélation entre familiarité et activité intuitive. L'intuition est par nature une fonction de l'esprit très concentrée et très intense. Bien que largement réceptive, elle souffre dramatiquement de la moindre interruption.

16.10.1. La mémorisation de l'information constamment utile favorise la compréhension et contribue à la familiarité nécessaire à l'action concentrée et intense de l'intuition d'ailleurs si sensible à la moindre interruption.

16.11. Pour les enseignants, cela veut dire que ce qui de l'ordre de la routine, serve la pensée, et ne soit pas une fin en soi. Des exercices pour développer des

habiletés de mémoire peuvent certainement précéder et inciter l'étudiant à approcher un sujet donné avec liberté et compétence.

16.11.1. L'exercice fera servir la routine aux fins de la pensée entendu que des exercices de mémorisation peuvent supporter l'étudiant dans une libre et compétente exploration d'un sujet donné.

16.12. Le mode intuitif est caractérisé par un contact direct continuel avec l'objet de connaissance. Ce contact, c'est exactement ce qui fait défaut dans l'approche de résolution de problèmes et d'apprentissage de beaucoup d'étudiants. On leur a appris à répondre par une réponse qui appartient implicitement à un système de concepts et ils se sentent dépourvus dès qu'ils en sortent. L'étudiant préférera ainsi se faire dire quoi faire au lieu d'être invité à se mettre consciemment en contact avec l'objet de connaissance.

16.12.1. On a appris aux étudiants à réagir à l'intérieur d'un système de concepts et ils se sentent dépourvus lorsqu'ils doivent en sortir et établir, comme l'exige le mode intuitif, un contact direct continuel avec l'objet de connaissance.

16.13. En mettant l'étudiant en contact avec l'objet de connaissance on l'invite aussi, alternativement, à examiner ses propres états cognitifs et de conscience. L'enseignant n'établit pas et ne corrige pas la ligne de pensée, mais il aide l'étudiant dans sa quête de compréhension. Ce qui est recherché en tant que réponse ce n'est ni la découverte d'une généralisation, d'une structure d'investigation ou d'une application mécanique d'une procédure, mais l'Eureka! signifiant qu'on voit, qu'on a compris. On pourra certes exercer ce « faire et observer » dans la création par exemple de modèles, utilisés à titre d'amplificateur de l'activité intuitive.

16.13.1. Un contact direct avec l'objet de connaissance est aussi une invitation pour l'étudiant à l'examen de ses propres états cognitifs et la ligne de pensée qui peut en émerger doit être favorisée jusqu'à la compréhension finale sans interférence corrective de la part de l'enseignant.

Encourager la réceptivité

16.14. Un état de réceptivité active est différent de celui de passivité mentale, bien qu'il y a passivité dans le mode réceptif, une passivité où le sujet se donne volontairement à l'objet. L'esprit demeure extrêmement actif et n'essaie pas d'imposer un ordre à la situation, au contraire il laisse l'ordre inhérent apparaître. Certes buts et objectifs influencent cette soumission du sujet à l'état réceptif mais avec de la chance, ils s'estompent quand le sujet est capturé par l'objet.

16.14.1. L'état de réceptivité active est passif au sens où le sujet s'abandonne volontairement à l'objet en fonction toutefois de ses buts et objectifs lesquels peuvent néanmoins disparaître au profit de l'objet.

16.15. Parce qu'il n'y a pas adéquation entre réceptivité et passivité, le monde ne fait pas simplement s'imprimer sur le sujet. Celui-ci ne crée pas le phénomène mais se transforme à travers ses objectifs et sa connaissance. Bien qu'une connaissance préalable de l'objet est nécessaire pour amorcer la quête de compréhension, celle-ci est le fruit de l'activité cognitive, non son précurseur.

16.15.1. L'inadéquation entre réceptivité et passivité fait que le monde ne s'imprime pas simplement sur le sujet mais que celui-ci le transforme dans sa quête de compréhension, laquelle étant le fruit de son activité.

16.16. S'engager à fond dans l'objet d'études est néanmoins une condition indispensable à ce genre de compréhension sinon on risque de n'en rester qu'à ce que Whitehead désignait comme l'acquisition de connaissances inertes. Celui-ci identifiait trois étapes dans tout véritable processus d'apprentissage : romance, précision, généralisation. L'étape de romance a lieu quand l'apprenant est intrigué par le matériel puis s'y abandonne de façon non spécifique, peut-être sans but précis. Ce qui précède cet état et les façons d'y accéder appartiennent au mode pré-intuitif et aux exercices de réchauffement.

16.16.1. Selon Whitehead, trois étapes, romance, précision et généralisation, caractérisent tout véritable processus d'apprentissage, celle de romance désignant le dépassement des connaissances inertes et l'abandon sans but précis de l'apprenant, à l'objet d'études.

16.17. Une autre façon d'encourager la réceptivité est de considérer l'aspect particulièrement engageant de beaucoup de modes intuitifs. Une expérience est engageante lorsque l'on y participe pour elle-même, pour la simple joie d'y être. Aucune évaluation ne devrait accompagner une telle activité, aucune interprétation, analyse car cela en détruirait la nature. Le seul objectif poursuivi c'est que cela plaise et qu'on en veuille plus.

16.17.1. Aucune évaluation, interprétation ne devraient accompagner la participation engagée du sujet dans l'objet pour lui-même, ce genre de participation étant caractéristique de beaucoup de modes intuitifs.

16.18. Sur la base du terme d'objectif expressif d'Elliot Eisner, on parlera de rencontres expressives pour désigner ce qui est accompli par la rencontre elle-même et qui diminue le besoin d'anticiper des résultats qui lui seraient extérieurs. Dans tout vrai contact intuitif, l'expérience de chaque sujet est unique, partageable, mais unique. Cela rend difficile voire inutile toute forme d'évaluation formelle.

16.18.1. L'évaluation formelle ne rend pas compte du caractère unique de tout vrai contact intuitif dont la valeur repose en lui-même et est non tributaire de résultats extérieurs, ce qui est désigné par le terme rencontre expressive.

16.19. La réceptivité étant centrale au mode intuitif, le sujet confronte l'objet, le reçoit, le confronte encore et ainsi de suite sans qu'on puisse s'attendre à un produit quelconque au préalable. La valeur de la rencontre est dans la rencontre elle-même. La phase analytique apparaît d'elle-même puis laisse sa place à nouveau au mode réceptif. Il y a vraiment un principe d'incertitude

opérant dans l'apprentissage de la croissance intuitive. On peut bien essayer d'en mesurer les résultats, mais la mesurer c'est d'emblée la faire disparaître.

16.19.1. Dans l'exercice du mode intuitif le sujet confronte, reçoit, confronte encore, etc. l'objet de connaissance et sa valeur repose dans la nature de la rencontre plus que dans les résultats, entendu qu'une phase analytique pourra suivre et qu'elle obéit au principe d'incertitude dans son opération qui disparaît sitôt qu'on la mesure.

16.20. Le choix du moment est crucial et le temps influence la direction de pensée qui, n'étant pas séquentielle, souffre de la moindre interruption. Le psychologue Bartlett a décrit la pensée en des termes de mouvement, de dynamisme : phases stationnaires, point de non retour, moment propice, direction. Cela est particulièrement indiqué pour la pensée intuitive. La tâche première de l'enseignant est l'établissement, chez ses étudiants, de la pensée et le maintien de sa direction peu importe si ceux-ci risquent de s'égarer. Il est important que leurs choix soient respectés et que leurs directions de pensée ne soient pas interrompues. L'enseignant ne devrait pas réduire au silence la voix intérieure, l'oeil intérieur de ses étudiants.

16.20.1. La tâche première de l'enseignant est de respecter et favoriser la direction de pensée des étudiants, une direction sensible aux fluctuations du temps et aux interruptions indues, sans jamais réduire au silence leur voix intérieure, la pensée pouvant y être vue comme mouvement, dynamisme.

La Quête pour la Compréhension

16.21. Dans tout mode intuitif véritable, la conscience est unie à son objet d'intérêt. Dans la mesure où celui-ci est objet de connaissance, le but est de le voir clairement et de le comprendre dans ses possibilités et ses relations avec d'autres objets de connaissance. La quête pour la compréhension et le sens, caractéristique du mode intuitif, nécessite une légitimation pédagogique ce qui implique qu'on ne demande pas sans cesse aux étudiants des résultats, des produits mesurables. Cette façon de faire s'oppose au courant de

pensée qui s'attend qu'à la fin d'une unité d'enseignement donnée, certaines habiletés seront acquises. Un point de départ plus libre est nécessaire.

16.21.1. L'exercice du mode intuitif s'accommode mal des exigences relatives aux résultats mesurables et pour peu qu'il soit légitimer, il peu être initié plus librement, entendu qu'il est véritable dans la mesure où la conscience s'unit à l'objet de connaissance dans le but de le voir clairement et de le comprendre plus complètement.

16.22. Ce qui est recherché ce sont des explorations plus dramatiquement intéressantes et plus personnellement satisfaisantes. Il est nécessaire de légitimer les activités qui utilisent et révèlent la compréhension. Dans toute discipline, il y a quelque chose de fondamental qui, s'il est compris, contribue à un développement rapide de l'apprenant par rapport à cette discipline. Il s'agit, au-delà de la familiarité première, de vouloir essayer, risquer, observer et de rester avec le matériel jusqu'à ce qu'il nous parle. Ainsi sont accentuées tant la familiarité avec l'objet que l'étape subséquente dans la quête pour la compréhension.

16.22.1. Comprendre ce qu'il y a de fondamental dans chaque discipline permet un développement rapide de l'apprentissage, lequel est favorisé à travers des explorations plus dramatiquement intéressantes et plus personnellement satisfaisantes qui naissent de la familiarité avec l'objet de connaissance, une familiarité qui fait que l'objet en vient à nous parler.

Maintenir la Tension

16.23. L'activité intuitive est accompagnée d'un affect fort qui en fait nous plonge dans l'intuition. La certitude subjective du mode intuitif doit être balancée par le scepticisme et l'exigence de démonstration caractéristiques de l'incertitude objective. Ce qui est requis est un respect tel pour les produits de l'intuition, qu'on doive insister sur leur traduction dans des formes publiques. Cela

signifie qu'on doive s'attacher à des choses qui en valent la peine et travailler à parfaire leur communication.

16.23.1. C'est à travers l'affect qu'on plonge dans l'intuition et la certitude subjective qui en découle doit être compensée par l'incertitude objective qui appelle la traduction des produits de l'intuition dans des formes publiques susceptibles, elles, d'évaluation.

16.24. On peut procéder par étapes : d'abord laisser libre cours à l'intuition puis procéder au perfectionnement de son expression. Cela aide les étudiants à rester engagés dans l'objet de connaissance et peut même les convaincre de l'existence de l'incertitude objective qui leur revient sous forme d'appréciation et de critique constructives. Il va de soi que l'enseignant devrait lui-même s'intéresser à ce que les étudiants cherchent à accomplir.

16.24.1. En laissant d'abord libre cours à l'intuition puis en procédant au perfectionnement de son expression, on maintient les étudiants engagés dans l'objet de connaissance tout en les éveillant à l'incertitude objective.

Chapitre VI - Programmes et enseignement : arrangements et présentations intuitifs du contenu enseigné

17. Résumé :

17.1. Un arrangement et une présentation intuitifs suppose qu'on prenne en compte le fonctionnement de l'intuition. Ce qui signifie qu'on ne parte pas d'objectifs bien définis mais d'un cadre qui permette une multiplicité d'explorations. Celles-ci doivent d'abord familiariser les étudiants avec un domaine donné capable de faire jaillir la motivation voire un intérêt passionné.

17.1.1. Un arrangement et une présentation intuitifs supposent qu'on parte moins d'objectifs mais d'un cadre permettant de multiples explorations qui favorisent la familiarisation d'étudiants motivés et intéressés pour un domaine donné.

17.2. Arrangements et présentations visent, à travers certaines tâches, une amélioration de la compréhension laquelle implique, chez l'individu, la complémentarité réalisée entre l'intellect et l'intuition. Il s'agit ici d'une compréhension plus profonde que celle nécessaire à une performance réussie. La compréhension chez l'enfant est d'abord fonctionnelle et nécessite plus une démonstration pratique qu'une explication logique. La logique du sujet à enseigner n'est pas la logique de l'enfant.

17.2.1. Arrangements et présentations visent ultimement une amélioration de la compréhension, fruit de la complémentarité entre intellect et intuition et issue de la réalité de l'enfant plus que de la logique de la matière enseignée.

17.3. La construction d'un arrangement intuitif ne peut en soi garantir la compréhension mais peut néanmoins en être une cause hautement probable. Un des facteurs est l'utilisation de la métaphore, idéalement l'isomorphisme, qui permet de passer d'un domaine familier à un domaine inconnu, avec bien sûr un certain résidu conceptuel qui ne s'adapte pas. L'utilisation d'exemples concrets, créés même par les étudiants, peut s'avérer fort utile, peu importe

si on passe du concret à la généralisation ou vice-versa. C'est le jugement et le sens esthétique qui tranche en fonction d'ailleurs de la situation.

17.3.1. La compréhension qui accompagne généralement ce processus peut être induite par la méthode, permettant d'aller du familier vers l'inconnu, et en alliant notions abstraites et exemples concrets sur la base du jugement, du sens esthétique et de la situation.

17.4. Les sens, la perception sont importants dans l'arrangement intuitif encore qu'il n'y a pas de règles rigides pour leur présentation. L'utilisation d'images peut varier selon qu'on enseigne la littérature ou les mathématiques. La compréhension requière en tout cas que les étudiants créent leurs propres images. Signes et symboles sont non seulement des outils conceptuels, ils peuvent être aussi des objets pour l'intuition avec laquelle d'ailleurs ils ont des affinités. Dans un contexte bien défini, un symbole ambigü peut être néanmoins clair pour l'intuition et devrait être préféré à un terme trop précis.

17.4.1. L'arrangement intuitif peut utiliser librement et avantageusement les données des sens, de la perception, les images, signes et symboles créés parfois par les étudiants eux-mêmes, car ces outils ont des affinités avec l'intuition.

17.5. Un arrangement intuitif évite les changements traumatiques de direction. L'enseignant doit ainsi éliminer, sinon réduire l'impact de distraction de sa présentation didactique afin que l'étudiant puisse la suivre sans interruption. Discuter au préalable des éléments de distraction peut aider. Cinq phases de l'arrangement intuitif ont été retenues : arranger le contenu enseigné pour engager la Volonté, pour la réceptivité, pour acquérir de la familiarité avec l'objet, pour le développement de représentations structurelles dans lesquelles les objets de connaissance seront insérées et pour le développement de la compréhension.

17.5.1. Un arrangement et une présentation intuitifs doivent couler sans interruption, évitant ainsi les distractions et cinq phases ont été retenues pour un tel type d'arrangement : engagement de la Volonté, pour la réceptivité et la familiarité

avec l'objet, développement des représentations structurelles et de la compréhension.

Engager la Volonté

17.6. Il y a relation entre Volonté et intuition. La Volonté n'est pas analysable en soi précisément parce que c'est la force derrière toute analyse, pareillement, l'intuition en tant que processus n'est pas analysable parce qu'elle est l'appréhension et l'organisation immédiate du matériel en réponse à la recherche de sens de la Volonté. On peut certes s'interroger sur la manière de vérifier et d'utiliser les produits de l'intuition, mais quant à celle-ci, on ne peut qu'en décrire l'expérience en tant que phénomène.

17.6.1. C'est l'expérience et le phénomène de l'intuition qu'on peut observer, interroger voire analyser, non son processus qui appréhende et organise le sens et la Volonté qui est la force derrière l'analyse et la recherche de sens.

17.7. Dans l'examen préalable des modes intuitifs, on a identifié leur caractéristique de réceptivité, mais derrière celle-ci, il y a l'engagement, un acte de Volonté, vis-à-vis ce mode mental particulier. Cet engagement à écouter, observer, ressentir sert les buts de l'agent intuitif qui a accepté, en intensifiant sa subjectivité, de se perdre dans l'objet. Un arrangement intuitif doit donc s'assurer de la participation active de l'étudiant qui devrait être impliqué dans la construction des buts et objectifs.

17.7.1. Derrière la réceptivité, il y a un engagement de la Volonté qui incite la personne à intensifier sa subjectivité et à se perdre dans l'objet et une telle participation, l'étudiant peut la vivre, surtout s'il construit ses buts et objectifs.

17.8. Tant que l'étudiant sera divisé entre l'obéissance et la rébellion, l'intuition ne pourra fonctionner. La première tâche de l'enseignant et du créateur de programmes est de ne pas paralyser l'étudiant dans cette division mais d'engager la Volonté, de gagner l'assentiment initial. Si l'enseignant peut ajuster son tir à cause de la présence effective des étudiants, celui qui prépare le programme, qui n'a pas ce privilège, peut au moins éviter deux

erreurs : établir des objectifs spécifiques d'apprentissage et se concentrer indûment sur la dimension rationnelle, cognitive au détriment du concret, affectif et non-rationnel.

17.8.1. On peut mettre en branle une telle participation pour peu qu'on ne paralyse pas l'étudiant entre l'obéissance et la rébellion et que le programme ne soit pas construit autour d'objectifs spécifiques d'apprentissage et autour de la concentration sur la dimension rationnelle au détriment de l'affectif, du concret et du non-rationnel.

17.9. Parce que le créateur de programmes ne peut jamais être certain de ce qui intéressera les étudiants, il devrait leur donner, ainsi qu'aux enseignants, des choix, des choix qui vont au-delà des préférences et qui stimulent un engagement informé. L'enseignant devrait être guidé quant à la façon de diriger ces choix qui seront différents selon l'enfant et le sujet.

17.9.1. Le créateur de programmes devrait offrir des choix stimulants un engagement informé pour dépasser ainsi les préférences et assister l'enseignant à diriger ces choix en fonction de l'enfant et de la matière.

17.10. Donner les raisons de la nécessité de routines préalables pour la compréhension par exemple du théorème de Pythagore ainsi qu'un survol sous forme de Gestalt du développement d'aspects mathématiques, pourraient être utiles. Si l'intuition peut parfois prendre la forme d'une Gestalt, elle peut comme dans l'enseignement des langues et des sciences sociales, prendre la forme de ce que Bruner appelle le « goût courageux » c'est-à-dire un corps de convictions dérivées de l'expérience personnelle pertinente au sujet et assaisonnées d'un sens du bien-fondé esthétique c'est-à-dire d'équilibre, de goût et de beauté.

17.10.1. Si la nécessité des routines préalables est comprise, l'intuition pourra ensuite plus facilement prendre la forme d'un survol ou d'une Gestalt de même que celle du « goût courageux », sorte de jugement à la fois moral et esthétique, ancré dans l'expérience personnelle pertinente à un sujet donné.

17.11. Ce courage, tout intérieur, est formateur et suppose qu'on est capable de prendre des risques. Certes on peut s'attacher indûment à une intuition donnée mais cela ne devrait pas empêcher qu'on respecte la compréhension qu'elle offre dans un domaine donné tout en concevant possible qu'une autre approche peut être aussi ou même plus précise et effective.

17.11.1. Ce courage intérieur est formateur et suppose qu'on prenne des risques, qu'on envisage la possibilité de d'autres compréhensions pour peu qu'on ne s'attache pas démesurément à une intuition donnée.

17.12. Pour développer ce goût, il faut de la préparation et un engagement intense. On doit non seulement comprendre les concepts mais aussi les ressentir. Dans le cas des sciences sociales, l'utilisation pertinente du matériel visuel est à encourager. Dans un premier temps, on devrait relier l'expérience a-priori de l'étudiant avec le contexte général ou du moins induire une réponse affective.

17.12.1. Ce goût est affaire de préparation et d'engagement intense et comme comprendre suppose qu'on ressente aussi les concepts, on pourra utiliser, en sciences sociales notamment, du matériel visuel de manière à créer une réponse affective et rejoindre l'expérience a-priori de l'étudiant.

17.13. Par exemple dans une unité sur la guerre civile américaine, on pourrait d'abord présenter des films, photographies, peintures suivies par des questions sur leurs réactions émotives. On bâtit ainsi un cadre d'expériences qui peut générer des réponses intuitives. Dans ce domaine, il faut, sur le base de ce qui est présenté, imaginer ce que les acteurs du passé ont vécu et conséquemment fait. Les sciences sociales explorent les valeurs humaines qui sont d'ailleurs plus que des énoncés objectifs et actuels.

17.13.1. Les sciences sociales, sur la base des faits, explorent les valeurs humaines et le matériel visuel sert précisément à éveiller des réponses intuitives à travers les réactions émotives et l'identification à la vie des acteurs du passé.

17.14. Pour permettre cela, les programmes doivent cesser de vouloir tout incorporer et doivent prévoir des avenues alternatives. Un supplément à l'intention de l'enseignant pourrait l'aider dans le choix des ressources de même que des textes en plusieurs volumes où chacun pourrait offrir des choix différents de ressources et des pistes d'utilisation. Le contenu de ces programmes devrait aussi être moins biaisé et permettre que les deux côtés d'une situation soient illustrés vividement voire avec passion. Le programme devrait encourager certes des choix différents mais aussi le travail en petits groupes lesquels pourraient même se joindre à la communauté. Finalement ces programmes devraient aider l'enseignant à faire les transferts entre les situations passées et le présent, de façon tant métaphorique que factuelle.

17.14.1. Afin d'améliorer les programmes, ceux-ci pourraient prévoir des alternatives, aider l'enseignant dans des choix de ressources et de pistes d'utilisation, présenter les deux côtés d'un même problème avec autant de force, encourager le travail de groupe et habileter l'enseignant à lier passé et présent.

17.15. Une attention plus grande devrait être portée sur l'antinomie général/concret. Une longue tradition intellectuelle en Occident favorise le général, l'abstrait au détriment du concret, du particulier. De même, on se méfie de ce qui est vraiment émotion et on devrait garder cela en tête dans l'approche de la littérature qui dépend tout naturellement de la compréhension intuitive tant dans sa création que dans son appréciation. Les présentations d'ordre intuitives en littérature devraient habiliter l'étudiant à évaluer l'interprétation d'un auteur et cultiver ce « goût courageux ».

17.15.1. L'antinomie général/concret devrait être davantage explorée et on devrait veiller, en littérature, à se moins méfier de l'émotion et à favoriser la compréhension intuitive qui lui est implicite de même que le « goût courageux » à travers les présentations et interprétations des étudiants.

17.16. Dans les arts langagiers, les capacités intuitives des étudiants devraient s'étendre à l'écriture créatrice. Ultimement c'est l'enseignant qui est responsable de l'efficacité de l'arrangement et de la présentation intuitifs. C'est lui qui est capable d'actualiser la dimension intuitive de tout contenu de programme. Il devrait croire en la valeur de la compréhension intuitive et avoir au préalable une expérience personnelle de ses processus. Par-dessus tout, une attitude tolérante et encourageante est essentielle et l'enseignant ne devrait pas craindre de rendre publiques ses propres intuitions, au risque d'être dans l'erreur.

17.16.1. L'enseignant est le premier responsable de l'efficacité de l'arrangement et de la présentation intuitifs et sur la base de son expérience personnelle où il aura peut-être rendu publiques ses propres intuitions, il pourra actualiser la dimension intuitive de tout contenu de programme.

17.17. L'intuition peut être fausse, encore que vraie ou fausse, elle est porteuse d'une forte conviction. Certes, elle doit être respectée mais elle n'est pas infaillible et ne devrait pas être identifiée avec la mystique mais plutôt avec l'intense quête personnelle de sens. L'enseignant devrait porter attention au particulier tant chez tous les étudiants qu'aux façons concrètes d'inciter, en littérature, l'activité intuitive. À cet égard, on devrait permettre à l'enseignant d'être généreusement « partial ». Dans tout arrangement du sujet à enseigner, il faudra se souvenir que l'intuition ne déduit pas et n'associe pas les propositions patiemment et logiquement. Elle regarde les objets de connaissance et achemine ce qu'elle voit à la Volonté sentante (feeling will) qui la dirige.

17.17.1. L'intuition n'associe pas logiquement mais achemine ce qu'elle voit à la Volonté sentante et si elle peut être fausse, elle est porteuse d'une conviction qui s'inscrit plus dans une quête personnelle de sens que dans une mystique et elle se traduit, pour l'enseignant, dans le particulier, le concret tant de ses étudiants que de la matière.

Arranger Pour La Réceptivité

17.18. Une fois la Volonté engagée, la tâche de l'enseignant et du créateur de programmes est d'encourager et de maintenir la réceptivité. Celle-ci n'a rien à voir avec le fait de recevoir plus ou moins passivement un enseignement donné par un enseignant encore qu'un tel arrangement peut parfois générer aussi la réceptivité pour peu que l'enseignant soit un communicateur habile et sensible aux réactions subtiles de son auditoire. Il est dans ce cas lui-même réceptif et par son intuition il découvre les buts, raisons et sens vécus par l'étudiant.

17.18.1. La réceptivité n'a rien à voir avec la passivité et pour l'encourager et la maintenir, il faut un enseignant lui-même réceptif, habile communicateur, qui « sent » son auditoire alors même qu'il présente son matériel et en découvre les intentions secrètes.

17.19. Au-delà des habiletés intuitives personnelles de l'enseignant dirigées vers les étudiants, il existe des techniques qui encouragent la réceptivité. L'une d'entre elles est la leçon structurale, c'est-à-dire une leçon qui propose une structure initiale dans laquelle les étudiants viennent greffer des éléments particuliers. Ceci est particulièrement indiqué pour un contenu important, nouveau et compliqué.

17.19.1. Au-delà des habiletés intuitives personnelles, l'enseignant peut mettre à profit la technique de la leçon structurale qui fournit essentiellement aux étudiants, à l'occasion d'un contenu nouveau, important et compliqué, un cadre où ils greffent des éléments particuliers.

17.20. La leçon structurale est composée de trois parties. Dans la première, l'enseignant présente sa leçon et les étudiants n'ont qu'à écouter pour le simple plaisir sans prendre de notes. Cette présentation doit être riche, élaborée et complète tout en donnant le contour de la structure. Dans la deuxième partie, on attache des détails à cette structure et dans la troisième, les étudiants sont invités à guider l'enseignant vers la preuve. Au terme de ses trois étapes, les étudiants devraient posséder une compréhension solide

de la structure détaillée. Pour les sujets importants, on ne peut se permettre d'enseigner autrement.

17.20.1. Cette leçon structurale est une obligation pour tout sujet important et est composée de trois parties : les étudiants écoutent d'abord pour le simple plaisir une présentation riche et structurée de l'enseignant, ils attachent ensuite des détails à cette structure et finalement ils s'en servent pour s'acheminer vers le résultat, la preuve.

17.21. Une autre technique fait davantage appel à ce qui est déjà dans l'étudiant, à ses structures cognitives. Il s'agit alors de recréer une formule mathématique par exemple à partir de souvenirs partiels à son sujet. Une représentation visuelle claire de ces souvenirs ainsi que des espaces à compléter pour recréer la formule, serait particulièrement utile.

17.21.1. Une autre technique puise à même les souvenirs partiels que les étudiants ont sur un sujet donné pour recréer une formule par exemple, en complétant notamment des espaces libres.

Acquérir la Familiarité

17.22. Il arrive que l'intuition brille dans des domaines qui nous sont nouveaux mais c'est plus souvent dans des domaines familiers qu'elle offre ses résultats les plus impressionnants. De façon générale, la compréhension intuitive est un résultat et non un début. Elle ne peut par ailleurs remplacer la mémorisation et la manipulation concrète car elle en dépend. Quand l'intuition regarde ce que la raison lui apporte, elle transmet avec certitude à la Volonté une image holistique et significative qui lui répond par un : Aha!

17.22.1. C'est à travers la familiarité avec un sujet que l'intuition donne ses meilleurs résultats, qu'elle aboutit à la compréhension et à la découverte sur la base d'ailleurs de la mémorisation, de la manipulation concrète et du travail de la raison dont elle organise holistiquement le contenu.

17.23. Cela ne veut pas dire qu'il faille revenir aux habiletés de base (Back to basics) comme certains le prêchent mais plutôt faire servir les routines à la compréhension. Cela signifie pour les intervenants que les étudiants doivent participer à la construction de leur apprentissage - ce qui engage la Volonté - et que des habiletés, concepts, définitions simples doivent anticiper les idées principales susceptibles de compréhension. D'abord écoute attentive pour le plaisir, ensuite pratique des routines et finalement exploration intérieure et extérieure pour reconstruire le matériel en fonction du sens.

17.23.1. Pour faire servir les routines à la compréhension, les étudiants doivent davantage participer à la construction de leur apprentissage, liant engagement de la Volonté et anticipation des idées fondamentales à comprendre.

17.24. Une technique pour augmenter la familiarité avec le sujet, est l'induction, une induction significative toutefois. Cela veut dire qu'on propose une hypothèse qui doit être vérifiée inductivement. Cette induction en tant que méthode d'essai et d'observation est intuitive en soi et elle tend à augmenter les capacités intuitives en familiarisant davantage avec un domaine donné.

17.24.1. On augmente la familiarité avec un sujet et les capacités intuitives par la technique de l'induction où l'on propose une hypothèse qu'on met ensuite à l'essai en observant les résultats.

17.25. Bien qu'utile la familiarité n'est pas indispensable. Si l'on veut toutefois que l'intuition soit communiquée intelligemment, il faut se familiariser avec le langage et le système de notation d'un domaine donné. D'où la nécessité d'une pratique patiente et organisée et du dialogue. Quelque soit le sujet, l'apprenant, pour comprendre, à besoin de l'apport d'images, d'objets concrets et spécialement de métaphores qui amènent plus de familiarité.

17.25.1. Quelque soit le sujet à comprendre l'apprenant doit se familiariser avec son code et cela exige patience, organisation et dialogue, quitte à s'aider d'images, d'objets concrets et de métaphores.

17.26. La littérature suggère un aspect particulier de la familiarité, le fait de lire et de relire ce qui nous est significatif. Un programme qui prend sérieusement l'intuition ne peut passer rapidement d'une chose à l'autre mais il doit être redondant jusqu'à un certain point et permettre à l'oeil intérieur de renouer avec les délices de scènes familières transformées par le passage de temps et la croissance de la perception. Trop souvent en mathématiques, on faillit à la tâche de faire répéter suffisamment.

17.26.1. À l'image de la littérature, un programme axé sur l'intuition devrait favoriser une certaine redondance dans ses thèmes pour permettre une exploration que le temps et la maturation peuvent transformer.

Créer des Représentations

17.27. L'intuition est cette capacité mentale qui reçoit et crée des représentations. Recevoir implique une activité de création parce que créer a besoin de recevoir la substance à partir de laquelle la création est possible. Dans la résolution de problèmes mathématiques, il n'est plus suffisant de concevoir la première et cruciale étape comme étant la « traduction » ; cela en est plutôt une de représentation du problème. Le fait de typer immédiatement un problème donné, est une composante majeure de la représentation qui relie les mots aux symboles mathématiques.

17.27.1. L'intuition est une capacité mentale à la fois active et réceptive qui crée et reçoit les représentations et se traduit dans l'action de se représenter initialement un problème au lieu de simplement, comme en mathématiques, le traduire d'un langage à l'autre.

17.28. On doit d'abord se demander à quel sorte d'objet on fait face, quelle sorte de réponse a-t-on besoin, quels objectifs servent-ils, comment les objets sont-ils liés entre eux? On crée en d'autres mots un espace mental qui représente les frontières et les relations des objets. On fait l'expérience mentale de cet espace et on observe les résultats de notre expérimentation. Le novice se

laissera aisément prendre dans les filets du vocabulaire périphérique alors que l'expert ne s'y attarde pas dans la mesure où il sait quoi faire avec.

17.28.1. Pour se représenter un problème, il faut d'abord se créer un espace mental où l'on se représente les frontières et les relations de l'objet puis on observe ce qui se passe sans se laisser prendre, comme pour le novice, dans les filets du langage périphérique.

17.29. La création de représentations au sens technique comme au sens intuitif est un processus privé difficile à enseigner et que chacun doit faire pour soi-même. Présenter des représentations n'est pas une garantie qu'elles seront reçues de façon satisfaisante. Il en est de même pour la représentation de structures. C'est pourquoi une leçon structurale, en présentant une variété de perspectives, d'options, d'opportunités, crée une réceptivité pour la structure qui peut ensuite émerger, enrichie de détails, à travers le travail des étudiants et même être mise par eux à l'avant-scène.

17.29.1. La dimension privée des représentations rend son enseignement difficile, et leur communication à travers une leçon structurale sera d'autant plus assimilée qu'une variété d'options inciteront la réceptivité pour la structure à meubler.

17.30. Pour sortir des arrangements de programmes qui présentent des structures formelles désincarnées et des spécifications des objectifs, on peut suggérer la technique des incorporations multiples (multiple embodiments) qui demande combien il peut y avoir de façons « d'incorporer » un concept, une habileté. Ce faisant on prend en compte l'intuition de trois façons : en faisant appel, chez l'étudiant, à son sens de l'évaluation, en augmentant la possibilité qu'une façon ainsi découverte soit incorporée à ses propres représentations et enfin en encourageant l'expérimentation en guise d'évaluation.

17.30.1. La technique des incorporations multiples libère l'arrangement formel et trop spécifique du programme et prend en compte l'intuition de trois manières : l'étudiant évalue, incorpore ses découvertes et vérifie par l'expérimentation.

17.31. Une autre recommandation tient à l'utilisation et au placement du matériel visuel en fonction du texte. Plus l'aspect visuel est inséré dans l'aspect textuel, plus cela contribue à la création de représentations. Celle-ci est d'ailleurs profondément influencée par l'aspect social, par les pairs. C'est pourquoi le travail en petits groupes où il y a nécessairement interactions avec les pairs, est un arrangement pédagogique hautement utile.

17.31.1. On encourage la création de représentations en insérant le matériel visuel dans le texte et en laissant agir l'influence sociale et des pairs par le travail en petits groupes.

17.32. Il serait par ailleurs important d'introduire dans l'enseignement et le programme, des nouveaux objets de connaissance dans des structures familières ou des objets familiers dans de nouvelles structures. On tient compte ainsi à la fois des objets de connaissance et de leur contexte. Le choix des objets concrets peut être dérivé de ce qui est important sur le plan structurel. Il n'est pas nécessaire de limiter l'exercice de l'intuition aux perceptions sensibles. Ce qui est initialement abstrait au plan structurel peut devenir concret et on peut ainsi organiser le contenu selon des niveaux de plus en plus sophistiqués où les structures s'emboîtent les unes dans les autres. Jamais n'est-il nécessaire de présenter la structure quoiqu'on peut habileter les étudiants à la construire eux-mêmes.

17.32.1. Une pratique importante serait de placer des objets familiers dans des structures nouvelles et vice-versa comme d'amener l'abstrait structurel aux niveaux des perceptions sensibles et de faire s'emboîter les structures pour enrichir sans cesse le contenu, structures que les étudiants peuvent même construire d'eux-mêmes.

Développer la Compréhension

17.33. En tant qu'éducateurs et suivant en cela les Grecs anciens, on a été formé à favoriser la compréhension théorique. Toutefois dans une perspective d'une

compréhension intuitive, il est important de distinguer les niveaux de compréhension et de travailler patiemment à travers les étapes d'une familiarité grandissante menant à une compréhension plus complète de chaque niveau. La compréhension n'est pas le résultat d'une méthode d'enseignement, d'une présentation ou d'un arrangement didactique. Elle est au contraire attachée fermement au centre dynamique de l'apprenant.

17.33.1. La compréhension intuitive n'est pas fonction des aspects théorique et technique mais elle est attachée fermement au centre dynamique de l'apprenant et il est important d'en distinguer les niveaux et de cheminer patiemment à travers eux.

17.34. Par ailleurs, ce qui est appris et compris dépend dans une large mesure de ce qu'on cherche, du sens qu'on donne à ce qui est présenté et rencontré. Créer, inventer supposent le discernement, le choix. À tous les niveaux de la compréhension, est-il essentiel d'offrir voire de demander de choisir. C'est ainsi que les étudiants s'engagent dans les fonctions intuitives efficaces pour leur recherche de sens. Le premier niveau structurel de la compréhension est celui des buts, objectifs, désirs des étudiants.

17.34.1. La compréhension se structure d'abord en fonction des buts, objectifs, désirs des étudiants, c'est pourquoi l'efficacité dans la recherche de sens suppose que l'enseignant puisse offrir voire demander des choix lesquels appellent le discernement.

17.35. L'activité intuitive est hautement consciente, non inconsciente, bien qu'elle ignore son propre fonctionnement. C'est une conscience intense de l'objet de connaissance. Quel que soit le niveau de compréhension, on doit reconnaître la présence de deux types d'intuitions appelées par Fischbein : anticipatoires et affirmatives. L'intuition anticipatoire guide dès le début le processus d'exploration à travers les méandres et les difficultés et elle donne lieu à la certitude subjective lorsqu'à travers la période d'incubation et de sa propre vérification, elle rejoint les fondements de la connaissance. À ce

moment l'intuition anticipatoire est retrouvée mais cette fois sous la forme d'une intuition affirmative.

17.35.1. L'activité intuitive repose, dans l'oubli d'elle-même, sur une conscience intensifiée de l'objet de connaissance et apparaît au début sous forme d'intuition anticipatoire qui, pour devenir certitude subjective, passe à travers l'incubation et la vérification, et se retrouve sous forme d'une intuition affirmative, véritable fondement de la connaissance.

17.36. L'intuition affirmative désigne les constructions cognitives qui rendent la compréhension possible, les fondements de la connaissance et ce qui fait que certaines choses sont significatives et d'autres pas. Ce sont ces intuitions qui ensuite préparent et guident l'action sur la base du fait que la fonction essentielle de l'intuition intellectuelle est d'être l'homologue de la perception au niveau symbolique et d'agir comme une perception. En fait elle ne lui est pas entièrement homologue car elle produit aussi, au terme d'une longue familiarité, du sens. Elles sont en tout cas le signe du succès dans la quête du sens en dépit du fait qu'elles sont personnelles et peuvent à leur tour être remis en cause. Qu'on retrouve les voies d'approfondissement des choses fait partie d'une éducation qui prend l'intuition au sérieux.

17.36.1. Ce sont les intuitions affirmatives en tant qu'agents constructeurs de la compréhension et du sens qui préparent et guident l'action à partir de ce qui est analogue à la perception, d'une perception imbue de sens toutefois, symbolique, hautement personnalisée et dont les résultats pourront être questionnés.

Notes de l'annexe

[1] L'eurythmie est cet art du mouvement créé par Steiner qui donne forme aux mouvements de la parole et de la musique. Elle comporte des aspects artistique, pédagogique et thérapeutique.

[2] Voir section 1.3 du Chapitre II.

[3] Voir section 1.3 du Chapitre II.

[4] Les trois centres réfèrent aux systèmes de la tête, de la poitrine et des membres c'est-à-dire aux systèmes nerveux, rythmique et métabolique dont l'expression dans la psyché est représentée par la pensée, le sentiment et la volonté.

[5] Cette conception des sons est particulièrement bien explorée en eurythmie.

[6] Steiner s'appuie ici sur la théorie des couleurs de Goethe qu'on retrouve dans son : *Traité des couleurs*.

[7] « Par intuition, nous entendons ... l'acte de l'intelligence qui consiste à comprendre, c'est-à-dire à saisir la structure et le sens des choses et des événements ». Anger, P., Bouchard, C. (1985), *L'activité éducative, une théorie, une pratique. L'intuition dans l'apprentissage*, Montréal, Bellarmin, p. 11.

[8] Les traductions de ce chapitre ainsi que du prochain sont de l'auteur.

[9] Par intuition, les auteurs désignent cette capacité de l'esprit (*mind*) qui approche directement les objets de connaissance. Cette conception kantienne, ils la corrigent à l'aide de Schopenhauer et des phénoménologues récents en associant intuition avec compréhension. L'intuition procure des représentations tant à la raison qu'à la Volonté. Volonté signifie ici le soi central (*central self*), cet être qui, bien qu'il ne peut faire l'objet de l'intuition, se manifeste sous forme de motif, désir, sentiment et autres choses de même nature. Cf. pp. 66-67.

[10] « Les modes intuitifs se caractérisent par l'engagement des sens externes et internes, par la relaxation du sujet qui devient alors réceptif, par une quête de la compréhension ou « *insight* » et par une tension continuelle entre la certitude subjective et l'incertitude objective. », p. 89.