

Le système Waldorf-Steiner : une utopie éducative à l'épreuve du réel ?

Entretien avec Jacques Dallé

Réalisé par Cécile Lavergne

Jacques Dallé est depuis neuf ans délégué général de la Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France qui propose dans une vingtaine d'établissements de taille variable une pédagogie « alternative ». A l'image d'autres modèles expérimentaux en matière pédagogique, comme les écoles Freinet ou Montessori, les écoles Steiner-Waldorf mettent en pratique une conception originale de la place de l'enfant, de sa prise en charge dans le système éducatif. Ces écoles cherchent en particulier à équilibrer les matières intellectuelles avec les matières artistiques et manuelles en suivant l'évolution de l'enfant. Leur pédagogie s'ancre dans la philosophie de Rudolf Steiner (1861-1925) fondateur en 1913 du mouvement anthroposophique¹. Parler d'utopie éducative n'est pas simple effet rhétorique, car si l'utopie a bien pour fonction une « ouverture au possible² » par la construction fictionnelle d'une réalité idéale, il est certain que le système Steiner-Waldorf offre des perspectives riches pour repenser l'épanouissement de l'enfant et son devenir d'adulte au-delà des impasses que peut rencontrer l'Education nationale et avec elle le modèle républicain. Or, l'existence, la reconnaissance et l'insertion des écoles Steiner dans le paysage éducatif français ne vont pas sans difficultés : des problèmes de visibilité, de financements, rendent le développement de ces établissements parfois complexes. Nous avons donc voulu discuter avec Jacques Dallé, outre des grands principes et pratiques pédagogiques des écoles Steiner, des mises à l'épreuve auxquelles doit se confronter depuis une dizaine d'années cette « utopie pédagogique » pour sortir d'une a-topie (absence de lieu) qu'on lui a longtemps réservée.

Chantiers politiques : Jacques Dallé, pouvez-vous nous dire en quelques mots quelle conception de l'enfant sous-tend la pédagogie du système Steiner-Waldorf ?

Jacques Dallé : Je commencerai en disant tout simplement que pour nous, l'enfant n'est pas un intellect en miniature. Par contre, il faut saisir l'enfant tel qu'il est : avec ses grandes capacités motrices, ce désir premier de mouvements, d'actions et de jeux. C'est pour ça que notre jardin d'enfants³ n'est pas du pré-apprentissage : les premières années se passent dans une atmosphère exclusivement de jeu. Les enfants apprennent avec les mains, avec les pieds et puis aussi avec une très grande approche imaginative. En fait, notre hypothèse est que l'évolution de l'enfant et plus largement de l'être humain, correspond aux stades de développement de l'humanité. Par exemple, au moment où l'enfant n'a pas de repères temporels, où règne dans son esprit une confusion chronologique (approximativement entre 3 et 8/9 ans), alors il va être plus sensible au temps « mythologique ». C'est pour cela que l'apprentissage des grandes mythologies est fondamental dans le système Steiner : mythologies de l'Inde, de la Perse, de l'Egypte etc. L'homme a une âme mythologique avant d'avoir une âme historique, autrement dit, il est sensible aux légendes et aux mythes avant

¹ Voici une des définitions que Steiner donne lui-même de l'anthroposophie : « L'anthroposophie est un chemin de connaissance qui voudrait conduire l'esprit qui vit en l'être humain vers l'esprit qui vit dans l'univers. Elle apparaît en l'être humain comme un besoin du cœur et du sentiment. Elle doit se justifier en apportant une satisfaction à ce besoin. On ne peut adhérer à l'anthroposophie que si l'on trouve en elle ce que, du plus profond de soi-même, on se sentait porté à rechercher. Ne peuvent donc être véritablement anthroposophes que ceux qui ressentent la nécessité vitale de certaines connaissances touchant l'essence de l'homme et de l'univers comme on ressent la nécessité vitale de la soif et de la faim. » (Rudolf Steiner in *Les Lignes Directrices de l'anthroposophie*, 1924 - GA 26).

² Ricœur, *L'idéologie et Utopie*, Paris, Seuil, 1997, p. 243.

³ Autrement dit la maternelle.

d'être sensible à l'histoire. En outre, cela permet à l'enfant de pénétrer dans tous les imaginaires de l'humanité qui portent des archétypes et qui vont de ce fait avoir un écho global dans son être.

C.P. : D'après ce que je comprends, il y a toute une anthropologie qui précède la pédagogie ?

J.D. : En effet, une véritable conception de l'homme est sous-jacente à la pédagogie Steiner, elle est en un sens un humanisme. Les hypothèses fécondes que Steiner a développées sont celles sur lesquelles les professeurs continuent à travailler et qui nourrissent leur recherche. Je dis « leur recherche » parce qu'existe une invitation très forte dans notre pédagogie à ce que le professeur soit un créateur, c'est-à-dire un artiste et non un technicien ou un savant. Alors bien sûr, pas un artiste accompli mais tout de même *artiste* au sens où il se donne des possibilités de création dans sa démarche de pédagogue. Mais cette création se réalise sur la base d'un canevas assez précis, un plan scolaire. Or, ce qui est fondamental dans la construction de ce plan scolaire, c'est l'adéquation des matières avec le stade de développement où se situe l'enfant.

C.P. : Dès lors, quelle est la spécificité de ce « plan scolaire », autrement dit, comment permet-il cette approche originale du développement de l'enfant ?

J.D. : Une de nos pratiques pédagogiques concrètes de ce point de vue consiste dans « l'enseignement par période ». Je m'explique. Pendant quatre semaines, l'enfant est en contact avec la même matière, que cette matière soit abordée sous l'angle d'un thème, ou sous celui d'un enseignement pratique. L'élève va être profondément impliqué dans ce travail parce qu'il est co-chercheur. Cela signifie que l'on ne reste pas dans des relations de surface avec la matière étudiée, mais on va chercher à établir des relations plus profondes. La rétention, la remémoration, ne se feront pas de manière strictement intellectuelle, car cette dernière génère une déperdition très grande : si l'on demande à toutes les personnes qui ont fait un cycle complet dans le public ce qu'ils ont retenu, la réponse est : « pas grand chose ». Les ambitions du programme de l'Education nationale sont très louables. Les présupposés, les principes, en sont formidables mais le problème, c'est ce qu'on en conserve à la fin de la scolarité. Et cela vient probablement d'une insuffisance de la réflexion sur les conditions de la transmission, de la participation, autrement dit de la motivation vis-à-vis du savoir. Si la transmission se fait en effet sur la base d'une segmentation de l'emploi du temps, alors une matière vient à chaque fois en effacer une autre. Car si elle s'opère uniquement par des mémorisations de surface, en particulier pour les contrôles, alors l'enfant est capable de mobiliser superficiellement et ponctuellement son esprit, mais après, bien évidemment, tout s'efface. Donc selon nous, l'appropriation des contenus par l'enfant ne se fait pas uniquement au niveau intellectuel, mais dans des zones beaucoup plus profondes, dans une sorte de mélange de l'émotif, de l'affectif et de l'intellectuel. On atteint là une forme d'intelligence plus globale, autrement dit synthétique, holistique.

C.P. : Cette approche holiste de l'enfant à laquelle vous êtes attaché, comment prend-elle en compte véritablement le corps ?

J.D. : La pédagogie Steiner est une pédagogie intégrative faite de lignes de continuité entre le corps et l'esprit. Le corps n'est pas hors sens. Traditionnellement, on considère que les cours de sport ont une fonction d'exutoire, pour libérer une certaine énergie qui serait retenue dans les cours fondamentaux. Mais notre parti-pris consiste à penser qu'il faut symétriquement

libérer de l'énergie dans les cours intellectuels et du sens dans les cours où le corps est sollicité. C'est ce qui se produit dans l'ensemble des ateliers : quand nos élèves font de la forge à quinze ou seize ans, il faut de la force mais en même temps suivre un processus créatif pour réaliser un objet donné. Par ailleurs, même dans les cours dits « intellectuels », il y a toujours une incitation à ce que le corps participe, par l'expérience, le toucher. Par exemple, l'apprentissage de l'écriture commence avec le calame, en passant par la plume d'oie pour aboutir seulement dans un dernier temps au stylo plume. Plus explicitement, on retrouve cette attention au corps dans la pratique de l'eurythmie. Cette pratique corporelle proche de la danse vient aussi de Steiner. Il s'agit de mouvements habités par du sens puisqu'on les met en rapport avec des éléments musicaux, ou des signes langagiers, par exemple des poèmes. La gestuelle se réfère à une grammaire assez élaborée. L'eurythmie n'est pas une fantaisie délirante, mais le développement d'un rapport au corps très codifié reposant sur des éléments de géométrie dans l'espace, des éléments de structuration du schéma corporel, mais aussi un grand travail social puisqu'elle se pratique en groupe. Cet aspect social est très important pour nous. Car l'école en soi est un lien social ; mais souvent, la socialisation n'est pas très généreuse, surtout à des périodes ingrates de l'enfance ou de l'adolescence. Il y a davantage d'antisocial que de social selon moi dans l'école traditionnelle : la première raison à cela c'est que vous apprenez pour vous-même et vous n'apprenez pas *pour* l'autre, c'est-à-dire dans le but de partager le savoir acquis. D'ailleurs, l'hyper notation et le classement très tôt produisent des effets pervers car l'enfant les comprend comme le but ultime et unique de sa scolarité : les notes finissent par remplacer l'intérêt direct pour la matière. Pour éviter cet écueil, dans les écoles Steiner, les classes restent les mêmes, c'est-à-dire sans sélection par niveaux : il y a donc une gestion de l'hétérogénéité plus complexe que dans les écoles traditionnelles qui étêtent aux deux extrémités⁴. Par là, on essaie de développer une sorte de solidarité intragroupe. En outre, le groupe restant homogène pendant de nombreuses années, on remplace des amitiés de surface par des amitiés de profondeur, parce que souvent dans les classes, les élèves se cooptent pour de affinités superficielles, les modes vestimentaires par exemple, cela dure une année et puis on passe à autre chose. Donc on essaie de lutter contre les antipathies naturelles et d'aller vers des sympathies profondes.

CP : Au sujet de l'importance de la part sociale dans la vie des enfants, la place prépondérante que tient le théâtre dans la pédagogie Steiner doit-elle aussi y être associée ?

J.D. : En effet, le théâtre est un art à la croisée de tous les arts. C'est un art social par excellence, car il offre la possibilité de prendre parole, de rencontrer un public. Les élèves ont l'habitude de monter sur scène depuis l'âge de sept ans, ils récitent des poèmes très souvent. Et c'est très important parce qu'il s'agit d'une parole assumée. C'est d'ailleurs une pratique qui est fondamentale à l'adolescence : les adolescents manifestent quelque chose comme une « infra parole » qu'ils réservent pour l'expression d'un code tribal. Mais dans leur vie sociale, il y quelque chose qui n'advient pas, d'où l'importance du théâtre pour qu'ils déploient une parole pleinement assumée. Cette prise en compte de la parole se fait aussi dans l'attention que nous portons à la singularité de chaque enfant, de chaque adolescent : les élèves ne sont pas des anonymes au milieu d'un grand ensemble indifférencié. On peut lire sur notre plaquette, « Accueillir chaque enfant comme une personne unique⁵ » et je crois que c'est une réalité. Cela se manifeste concrètement dans le fait que le professeur salue chaque matin tous

⁴ Ici Jacques Dallé fait référence à la tendance de plus en plus prégnante dans les établissements publics de faire des classes par niveaux, ce qui fait que les effectifs sont en général assez homogènes, soit vers le bas, soit vers le haut.

⁵ Cette plaquette récapitulative distribuée aux familles lors des journées porte ouverte des écoles Steiner-Waldorf est disponible en substance sur le site <http://www.steiner-waldorf.org/>.

les élèves de sa classe un par un en leur serrant la main : par là, on accuse réception de l'identité d'une personne unique.

C.P. : Vous m'avez expliqué votre anthropologie de l'enfant. Dans la pédagogie Steiner trouve-t-on pour autant une vraie réflexion sur la sortie de l'enfance, c'est-à-dire le passage de l'enfance à l'adolescence ?

J.D. : Un des parti-pris pédagogiques, mais aussi d'ailleurs anthropologiques, auquel nous tenons renvoie à l'idée de seuils, autrement dit de naissances successives : comme si nous n'arrêtons pas de naître à nous-même. C'est très visible dans la jeunesse. Après la naissance physique, il y a l'arrivée à l'école, l'ouverture au « pouvoir d'apprendre ». Puis vient le stade de l'adolescence qui est une sorte de nouvelle séparation, séparation d'avec les choses qui relèvent de l'enfance : il s'agit d'une sorte de fusion qui s'amenuise de plus en plus, fusion avec les autres, le monde, ses propres rêves. Donc à l'adolescence se produit la découverte de ce qu'est « la condition humaine », mais en même temps l'appel à développer en soi-même des capacités pour construire son chemin de vie. Ce que l'on essaie avant tout de développer, c'est en quelque sorte « le sens du sens ». Il s'agit de trouver dans l'histoire, dans l'art, dans la littérature, des images qui font écho à leur propre situation. De ce point de vue, l'histoire de Perceval présente un certain nombre de pistes pour figurer symboliquement le passage de l'enfance à l'adolescence : les idées de perte, de quête, de chemin. De façon symbolique, le mythe de Perceval est une image de leur propre situation. Dès lors, la pensée symbolique devient un détour libre pour parler de choses que les adolescents vivent parfois de manière douloureuse.

C.P. : Vous semblez assez critique vis-à-vis du système public. Comment vous positionnez vous vis-à-vis d'un des échecs majeurs de l'Education nationale, à savoir la dévalorisation des enseignements dits « techniques » ?

J.D. : En fait, c'est un des enjeux de nos écoles de lutter contre les hiérarchies symboliques que trop souvent les gens instaurent entre les matières dites nobles (mathématiques, français) et les filières dévalorisées où dominent les matières techniques. Dans la pédagogie Steiner, on essaie de faire en sorte que l'enfant reçoive la même valorisation en terme de reconnaissance s'il a des capacités en mathématiques, en théâtre, en arts plastiques ou encore en menuiserie. D'ailleurs, les anciens élèves sont fiers de ce qu'ils font et ils acquièrent, il me semble, une culture authentique. Je veux dire par là qu'ils sont animés par le mouvement de la culture. Développer une motivation pour apprendre tout au long de la vie, ainsi qu'une capacité autonome à la perpétuer, est un de nos soucis permanents. Mais au-delà, j'ai le sentiment que les anciens élèves savent mieux pour quoi ils sont fait, ils se replient moins sur eux-mêmes. A l'entrée de l'université par exemple, ils ont beaucoup moins de facteurs anxigènes, concernant la peur de l'échec, l'estime d'eux-mêmes, ou la capacité à s'appuyer sur un réseau d'amis. C'est ce que montre une recherche menée par une étudiante en psychologie sur un échantillon de 86 anciens élèves⁶. Cette enquête montrait d'ailleurs que nos élèves couvraient tout l'échantillon des situations professionnelles, même si aux marges les effectifs restaient minoritaires⁷. En outre, il était très fréquent de voir ces anciens élèves continuer à conserver une pratique artistique amateur, que ce soit à travers le théâtre, la danse ou la musique.

⁶ Recherche universitaire de Juana Finkelmeyer, *L'Ecole Waldorf en France vue et vécue par ses Anciens Elève. Devenir Social et Professionnel des Anciens Elèves Waldorf*. Soutenu en Juin 2001 à l'université Marc Bloch de Strasbourg en vue de l'obtention du diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales.

⁷ Jacques Dallé sous-entendait ici à la fois les professions les plus qualifiées et les plus précaires.

C.P. : Maintenant que nous disposons d'éléments pour cerner les enjeux de la pédagogie Steiner-Waldorf, pourriez-vous nous expliquer la fonction de la fédération dont vous êtes président dans la concrétisation de cette « utopie éducative »?

J.D. : Je suis responsable d'une fédération pluraliste ; cela signifie qu'elle est composée d'établissements hétérogènes. Certains d'entre eux sont conventionnés, à l'image de l'école Steiner de Chatou, ou de celle de Verrières-le-Buisson, c'est-à-dire que ces écoles sont financées en partie par l'Etat, alors que d'autres sont exclusivement privées. S'il y a un sens à l'utopie dont vous parlez, c'est peut-être celui de développer vraiment des éléments de la liberté, de l'autonomie des écoles elles-mêmes. De ce point de vue, la fédération a vocation à accueillir en son sein des écoles non conventionnées et d'autres qui choisissent la voie du partenariat. C'est bien évidemment des éléments financiers parmi d'autres éléments qui interviennent dans ces choix de conventionnement. Je veux dire par là que compte tenu de l'*atopie* dans laquelle nous cantonne le système politique, social, éducatif français, le conventionnement peut avoir de vrais enjeux de reconnaissance sociale. C'est donc la finalité de la fédération de faire en sorte que la pédagogie Steiner-Waldorf dispose d'un espace de reconnaissance et ça passe par un travail politique au sens large, c'est-à-dire dans la cité, et par un travail culturel aussi.

C.P. : Dès lors quelle a été votre stratégie spécifique pour sortir de l'atopie ?

J.D. : C'est la valeur culturelle que nous représentons qui en constitue le principal vecteur. C'est en effet par ce biais qu'on peut trouver des relais, des témoins, par exemple dans le monde des arts, dans le monde de la culture, qui disent : « mais oui, il y a une valeur incontestable, une *plus-value culturelle*, dans ce système éducatif ». Si vous voulez qu'on vous accorde une certaine visibilité, une certaine existence, une possibilité d'être des partenaires, il faut que vous rentriez dans une des catégories d'existence qu'on vous réserve, j'entends par là que l'Etat vous réserve. Je crois qu'il ne faut pas uniquement insister sur le côté mercantile du choix de conventionnement. Certes, dans la mesure où il y a une grande précarité économique de nos institutions, c'est important de trouver les aides là où elles existent. Mais il est évident que la contrepartie pourrait consister à renoncer à ce qui fait le noyau dur des dispositifs pédagogiques que nous avons mis en place. Ce qui est sûr, c'est que dans les contrats de conventionnement que nous avons passés, nous avons gardé le choix de notre équipe pédagogique et donc nous demandons aux professeurs que nous recrutons la double qualification : une qualification académique (CAPES, AGREG) et une formation Steiner. Cette dernière se fait soit en amont de l'intégration des professeurs à l'équipe pédagogique, soit se fait pendant, sous forme de formation continue. Il ne s'agit pas seulement de s'engager à faire un nombre d'heures précis dans une matière, mais l'engagement du professeur va au-delà, et signifie une implication globale dans un établissement et dans la poursuite des projets éducatifs qui lui sont propres.

C.P. : Mais au-delà de la question spécifique de la formation des professeurs, quel est votre avis sur le conventionnement des écoles Steiner en France ?

J.D. : Sur cette question les points de vue sont assez divergents. Certains pensent que le conventionnement mène nécessairement à des compromissions. Pour ma part, je défends l'idée qu'un contrat d'association est certes un compromis, mais je considère que tout consensus résultant d'une négociation comporte des éléments riches et intéressants. Pour

illustrer, l'école Perceval⁸ est conventionnée depuis une trentaine d'année ; mais jusqu'à récemment on pouvait dire que le partenariat était fait dans l'esprit mais pas dans la lettre, parce qu'il y avait implicitement de la part des personnes qui avaient signé ces accords, la reconnaissance d'une pédagogie différente qui valait la peine d'être soutenue. On était à la fin des années 70, au début des années 80, c'est-à-dire pas encore dans une situation de crise générale, de difficultés économiques : il y avait de l'argent dans les caisses de l'Education nationale, et des possibilités d'accorder des contrats au-delà même de ceux passés avec l'enseignement catholique, sans surveillance trop fermée et trop obtuse concernant le respect à la lettre de tel ou tel pôle du programme. Puis la situation s'est tendue, en particulier avec le début des gouvernements socialistes qui ont manifesté la volonté de promouvoir un programme commun dans l'enseignement, un programme fort et unifié. Cependant une résistance de la société française s'est faite sentir qui est passée par des manifestations en 1986 notamment, issues du courant catholique essentiellement, mais auxquelles nous n'avons pas participé.

C.P. : Comment expliquer cette non participation à un mouvement de société qui critiquait le monopole éducatif et pédagogique de l'Education nationale ?

J.D. : Nous étions tellement engagés dans notre projet propre que pendant les trente premières années, nous étions coupés de toute interaction avec l'environnement social et politique. C'était comme une sorte « d'îlot » de culture qui se développait hors de tout contexte. C'est aussi une des caractéristiques de toute utopie pionnière de se développer en vase clos. Ce n'était pas par choix ou par mépris de l'environnement social, c'est simplement parce que nous étions tellement portés par notre projet, identifiés à l'intensité du projet, que nous étions extrêmement centripètes. Ce qui a fini par nous poser des problèmes que nous n'avions pas pressentis : en effet, nous nous sommes trouvés sous les projecteurs d'une commission chargée d'enquêter sur les sectes⁹. Le moment où je suis arrivé à la présidence de la fédération a justement coïncidé avec cet épisode. Mon travail politique a donc consisté d'abord à défendre les écoles, à montrer l'aberration de cette mise en cause, et le fait qu'il y avait une erreur de tir manifeste, une sorte d'obstination sectaire à rechercher du sectarisme chez nous. Cet épisode n'a d'ailleurs pas été entièrement négatif parce qu'il nous a permis de faire une sorte d'*aggiornamento*, de prendre conscience qu'il fallait prendre en compte l'environnement politique, culturel et social. Une vraie mise à l'épreuve du réel ! Par ailleurs, il nous a conduit, autre point positif, à participer à une recherche-action en lien avec l'université de Paris VIII. Nous avons rencontré René Barbier, professeur dans cette université en Sciences de l'Education et responsable de plusieurs laboratoires¹⁰, lorsque nous cherchions des soutiens pour constituer un comité scientifique afin de témoigner contre l'accusation de sectarisme. Il est spécialiste de l'approche sensible en éducation, de l'analyse des dimensions artistiques, culturelles et spirituelles. C'est lui qui a délibérément choisi de mener une recherche sur la pédagogie Steiner, en l'abordant sous l'angle spirituel et artistique. Et c'était très intéressant pour nous parce qu'il s'agit d'un point qui est souvent mal compris du public.

⁸ C'est à dire l'école de Chatou, dans le département des Yvelines.

⁹ Ici Jacques Dallé fait référence à la commission d'enquête parlementaire sur les sectes de 1995. Cette commission a tenté de mesurer l'ampleur du phénomène sectaire et a dressé une liste de sectes répondant à au moins un des dix critères de dangerosité définis par les renseignements généraux. Néanmoins, il ne s'agissait pas d'une classification définitive ni exhaustive. Jean-Pierre Brard, vice-président de la commission, estimait que les mesures proposées « étaient insuffisantes » et souhaitait l'adoption d'une « législation spécifique », permettant de combattre efficacement les sectes dangereuses.

¹⁰ Co-Directeur et fondateur du Centre de Recherche sur l'Imaginaire Social et l'Education (Université de Paris VIII, Formations doctorales) et également directeur du Laboratoire Éducation et Cultures (LEC).

C.P. : Une question visionnaire pour conclure : est-ce que vous pensez que l'on est dans une période qui va voir se développer les « utopies éducatives » ? Ou y a-t-il des blocages institutionnels irréversibles qui se mettent en place ?

J.D. : Ce que je peux vous dire, c'est que pour ma part, je vais continuer à travailler à la décantation des fausses images et des mensonges qui empêchaient que l'on soit perçu pour ce que nous sommes, c'est-à-dire comme un élargissement de l'offre pédagogique à des dimensions et à des domaines qui ne sont pas traditionnellement habités par la pédagogie. J'ai travaillé à plus de transparence et de visibilité mais je me rends compte qu'il y a une demande sociale vis-à-vis de cet élargissement de l'offre. En témoigne l'annonce sur notre site Internet d'un séminaire d'information à la création de nouvelles écoles Steiner. Nous avons chaque semaine une inscription ce qui signifie que chaque semaine une personne manifeste le projet de créer dans un coin de France une nouvelle école. En mai prochain, nous organisons un séminaire pour ces gens là et on a déjà entre 50 et 100 inscriptions. Ça veut dire qu'il y a une vraie demande sociale. Je crois pour finir qu'il n'y a pas de raisons pour qu'il y ait de nouveaux obstacles au développement des pédagogies alternatives. Pourquoi dans les autres pays d'Europe comme l'Allemagne et l'Angleterre, ces utopies auraient-elles un droit de citer plus grand qu'en France ? Pour moi, le décalage contextuel ne tient pas à une sorte de « caractère intrinsèque » de l'esprit français, mais il faut travailler sur les conditions politiques et sociales qui permettront l'émergence de cette offre pédagogique. C'est en tout cas ces convictions qui me poussent à l'action dans les tâches et fonctions que j'occupe à la fédération des écoles Steiner-Waldorf