

Un savoir vivant comme organe de perception

Sur le rapport du savoir, de la perception et de l'action du point de vue de la pédagogie Waldorf¹

Bernhard Schmalenbach

Dans la réception de la pédagogie Waldorf, ses méthodes caractéristiques — l'utilisations de matériaux spécifiques et tout aussi bien l'attitude des pédagogues — jouent un rôle proéminent. Cela ne vaut pas moindrement pour la pédagogie curative² — comprise par Rudolf Steiner comme un *approfondissement* de la pédagogie. En revanche, les fondements anthropologiques restent en arrière de cette réception. Le chercheur et praticien orienté sur la pédagogie Waldorf constate nonobstant depuis longtemps que, non seulement de nombreux éléments de la pratique Waldorf sont repris dans l'ensemble du système scolaire général, mais plus encore, les idées authentiques et fondamentales de « l'anthropologie » anthroposophique se retrouvent aussi dans les conceptions contemporaines, de plus ces idées se voient renforcées par les résultats empiriques.

L'acceptation de « l'anthropologie » dans les discours de la science et de la philosophie, empêchait moins jusqu'ici l'utilisation, souvent avertie de Steiner de concepts tirés de la théosophie hindoue que beaucoup plus leur éclosion herméneutique, laquelle faisait défaut. S'ajoute à cela que les incitations de Steiner proviennent d'une compréhension spirituelle du monde et de l'être humain et ceci de manière très concrète jusqu'au plan des phénomènes particuliers. Une exploitation critique de cette anthropologie devrait distinguer la justification d'une telle tentative de l'accomplissement particulier entrepris par Steiner. Cet accomplissement fut, dans son intention, en premier lieu la présentation d'une *methodologie cognitive*, à la différence de communication de *contenus* et par dessus le marché, à l'instar d'un cheminement cognitif *possible*.

Reste encore pareillement à découvrir ce qui se rapporte aux expositions de Steiner avec les interrogations et problèmes, auxquels les philosophes, psychologues et pédagogues de son temps étaient confrontés et le sont encore en partie aujourd'hui — et le profond enracinement de son penser dans la tradition philosophique européenne.

Steiner sur la pédagogie

Au centre des exposés écrits de Steiner sur la pédagogie se trouve « l'éducation de l'enfant du point de vue de la science spirituelle »³, dans laquelle il s'agit plus d'un élargissement de perspective que d'une théorie pédagogique. Ici Steiner pose la revendication que ses investigations sont conclusives sur les discours philosophiques-anthropologiques, obéissent à une exécution rigoureusement rationnelle et se laissent confirmer par « des observation dans la vie ». Il s'agit d'une description de l'être humain dans ses cohérences et rapports, qui suit l'objectif d'ouvrir un accès à divers plans de l'être humain et cela aussi au moyen de la forme d'exposition :

1. le contexte d'ensemble systémique d'une *structure de personnalité*,
2. la vie *mentale* se reflétant dans cette structure
3. l'*unité de l'individualité*.

Celui qui se met en devoir d'appréhender ces dimensions de l'être humain, a besoin d'une capacité cognitive correspondante. Selon Steiner une telle capacité n'est pas donnée, mais au contraire abandonnée au sens d'un potentiel à développer. Des exemples de tels efforts se trouvent dans diverses orientations,

¹ Ce texte a pris naissance d'une version abrégée de la contribution de l'auteur au volume édité à Dornach : *Dimensions de la pédagogie curative. Accompagnement du développement, formation de communauté & Inclusion. En hommage à Rudiger Grimm*. Dornach 2016.

² Rudolf Steiner : *Cours de pédagogie curative (GA 317)*, Dornach 1995, p.178.

³ Voir du même auteur : *L'éducation de l'enfant du point de vue de la science spirituelle*, dans le même auteur : *Lucifer-Gnosis (GA 34)*, Dornach 1987, pp.309-345.

par exemple dans la psychologie systémique, dans la connaissance imaginative-artistique des formes d'expression comme le langage, le jeu, le comportement et dans le travail cognitif sur la biographie en tant que forme de temps d'une individualité.

Circonstances d'efficacité

Quoique les expositions anthropologiques de Steiner ne forment aucune théorie dans ses œuvres écrites, elles sont pour ainsi dire systématiquement structurées. Même dans son écrit sur *L'éducation de l'enfant*, Steiner propose un « système pédagogique entier »⁴. Le déploiement de la personnalité de l'enfant à partir de l'expérience d'unité de la petite enfance et, en correspondance avec cela, les degrés de la vertu d'efficacité de l'éducateur y sont exposés. Steiner développe ici une continuation structurelle de *fond* (physique), de *forces/dynamiques*, d'*images intérieures* et d'*être* (Je). Il montre comment dans les premières années de la vie les impressions agissant sur l'enfant peuvent se répercuter jusqu'au sein de sa physiologie et son anatomie — une observation qui, de nos jours, passe pour assurée depuis longtemps.⁵ Dans l'enfance plus tardive et la puberté, la personnalité se consolide en considération des qualités, tempérament et structures de base, comme le constate la psychologie de la personnalité. Pour viser à une action sur ces structures qui se forment progressivement, Steiner propose l'utilisation d'images, d'histoires et de mythes. Cette forme d'activité est utilisée entre temps aussi du côté de la théorie didactique, la thérapie systémique ainsi que dans les procédures imaginatives et narratives. La faculté de réflexion à l'égard des concepts abstrait, qui mûrit avec la puberté, correspond à une attente explicite de la jeunesse d'obtenir des orientations vers l'apprentissage, théorique comme pratique, de la formation du jugement. Accompagnant cela, s'effectue un travail approfondi de l'émotivité personnelle dans la rencontre ou bien l'accommodation aux personnes et impulsions, qui sont ressenties comme des « étoiles guides » et peuvent (aussi) être transmises par les pédagogues.

Ces contextes d'effet, Steiner les caractérise ensuite, 17 ans plus tard, dans son *Cours de pédagogie curative*, comme une loi pédagogique qui « agit dans toute pédagogie »⁶. Sous une forme analogue, nous rencontrons la description de formes de médiation correspondantes à l'âge dans la littérature pédagogique⁷. Dans la rencontre pédagogique et de pédagogie curative, elles peuvent être remises sous les yeux dans l'expérience de soi et la réflexion :

1. dans le soutien de la réflexion conceptuelle, la formation du jugement, la régulation des émotions et la découverte d'images conductrices,
2. dans l'effet produit des exemples, histoires et images sur la structure de personnalité
3. et finalement dans l'action d'expériences sensorielles se répétant jusqu'au sein de la corporéité et de la santé.

⁴ Du même auteur : *La valeur pédagogique de la connaissance de l'être humain et la valeur culturelle de la pédagogie*, (GA 310), Dornach 2000, p.173.

⁵ Voir Christopher J. Steele et al. : *Early Musical Training and White-Matter Plasticity in the Corpus Callosum. Evidence for a Sensitive Period [Formation musicale précoce et plasticité de la matière blanche du Corps calleux. Preuve d'existence d'une période sensible]* *Journal of Neuroscience* 33/3 2013, p.1282 ainsi que Kristina J. Berglund et al. : *Childhood Maltreatment Affects the Serotonergic System in Male Alcohol Dependent Individuals [le mauvais traitement de l'enfance affecte le système sérotonergique chez les individus masculins dépendants de l'alcool]* — [La sérotonine est un neurotransmetteur du système nerveux central, impliqué dans de nombreux systèmes incluant le contrôle de la douleur, le sommeil, le contrôle de l'éveil et l'humeur, *ndt*] dans *Alcoholism : Clinical and Experimental Research* 37/5 2013, pp.757-762.

⁶ Rudolf Steiner : *Cours de pédagogie curative*, pp.33 et suiv .

⁷ Stephan Hellinger & Oliver Hechler esquissent les trois progressions de l'éducation familiale, (correspondante à l'éducation au moyen d'exercices) à l'éducation, la discussion et conciliation scolaires dans leur essai : *Délibération et pédagogie du développement : au sujet de la formation d'une forme d'action pédagogique* : *Zeitschrift für Heilpädagogik* 7/2012, pp.268-278.

Capacité intuitive du jugement

Le propos de Steiner de la *naissance* des couches de personnalité, structurelle, mentale et individuelle de l'enfant et de l'adolescent, peut certes être expérimenté à cet effet par les pédagogues, sa reconstruction conceptuelle est nonobstant d'abord applicable au moyen des concepts de *l'embodied cognition* [cognition incarnée, *ndt*], de la psychosomatique et de la salutogénèse. Ces concepts rendent plausible la manière dont s'imprègnent des expériences sociales, par exemple et d'un autre côté, comment des représentations et des concepts s'enracinent dans les expériences sensorielles et les mouvements.

Dans son anthropologie, Steiner acquiert par son travail de recherche entre les domaines physiques et mentaux, le champ de ce qui crée la cohérence dans des rythmes qui s'accomplissent et façonnent la forme du système vivant (« corps éthérique »), lequel forme en même temps la base de l'activité des forces physiques-substantielles.

Celui qui suit les descriptions de Steiner et tente, au moyen de concepts dirigeant intentionnellement le regard⁸, de concepts heuristiques⁹ ou formes symboliques¹⁰, d'en faire des organes de perception, par exemple dans l'activité médicale ou pédagogique, celui-là doit développer un penser qui ne se relie pas seulement aux phénomènes isolés, mais se trouve en situation, au contraire, de penser le jeu d'interactions réciproques des couches [ou composantes, *ndt*] essentielles de l'être humain dans leur développement. Pour reconstruire le phénomène dans son ensemble comme une expression des forces [ou vertus, *ndt*] agissantes, il a besoin d'un renforcement du penser discursif en direction d'une vertu intuitive du jugement, au sens que lui a donné Goethe.¹¹ Pour la connaissance des phénomènes du vivant, Goethe avait développé une méthode¹² *stringente* [substantif anglo-saxon — qu'on retrouve dans « astringent » en français — pour ici : « rigoureuse, stricte ou draconienne, *ndt*], que Steiner a élargie à une phénoménologie du développement humain. Le diagnostic de pédagogie curative reconnaît dans des phénomènes spécifiques ou extraordinaires, une condensation (ou bien au sens de Goethe une *intensification* [*Steigerung*] des phénomènes d'apparition ordinaire, dont il vaut de reconnaître la forme de propagation en s'identifiant à leur dynamique par le sentiment [*ein-fühlen* : s'identifier par le sentiment, se mettre dans la peau, épouser (objectivement) les sentiments, c'est différent de la simple *compassion* car nous sommes ici dans le domaine cognitif et non pas celui d'un vécu sentimental de soi, *ndt*]. Pour le pédagogue curatif se rattache ensuite à cette expérience cognitive profonde, la question des besoins de développement et d'objectifs possibles de l'individu. Une telle progression signifie plus que le traitement usuel de phénomènes isolés et de symptômes. La faculté est ici déjà prête à agir à l'état de germe dans la rencontre sociale. On pourrait aussi parler d'une sorte de sens artistique social. L'organe qui lui est fondamentalement sous-jacent ouvre alors diverses formes du savoir.

Formes du savoir

Dans son esquisse *Pédagogie & art*¹³, Steiner expose l'importance d'une activité artistique dans l'éducation et l'enseignement. La compréhension de Steiner est appuyée sur celle de Schiller¹⁴ qui reconnaît, dans l'activité artistique, le libre jeu entre concept (en tant qu'objet de la poussée de forme) et perception (comme substance de la poussée de substance), et sur celle de Goethe qui considère l'*intensification* des deux polarités

⁸ Voir Herbert Wizenmann : *Phénoménologie de structure*, Dornach 1983, pp ;45 et suiv.

⁹ Christian Rittelmeyer : « préface » chez Harm Paschen (éditeur) / *Accès de science de l'éducation à la pédagogie Waldorf* Wiesbaden 2010, pp.7-10. [heuristique = qui sert à la découverte : une méthode heuristique est une méthode active où l'élève découvre lui-même ce qu'on veut lui enseigner, *ndt*]

¹⁰ Voir Johannes Kiersch : « Introduction » chez Rudolf Steiner : *Textes sur la pédagogie*, édités par Johannes Kiersch, Dornach 2006, p.14.

¹¹ Voir Jost Schieren : *Vertu intuitive du jugement* Düsseldorf 1998.

¹² Eckart Förster : *Les 25 années de philosophie*, Francfort-sur-le-Main, pp.253 et suiv.

¹³ Rudolf Steiner : *Pédagogie et art*, dans du même auteur : *L'idée du Goetheanum au beau milieu de la crise culturelle du présent*, (GA 36), Dornach 1961, pp.288-292.

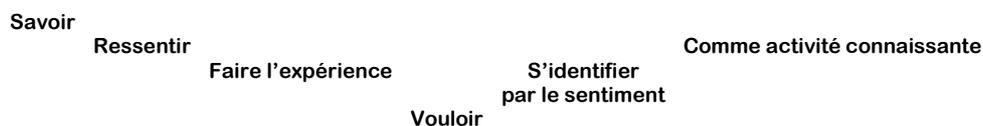
¹⁴ Voir Friedrich Schiller : *Sur l'éducation esthétique de l'être humain*, édité par Klaus L. Berghahn, Stuttgart 2000.

dans l'espace de liberté de l'art comme sphère authentique de l'être humain. Steiner décrit l'art de l'éducation comme un mouvement libre entre le savoir sur l'être humain, une perception de l'enfant individuel et une action pédagogique. À l'occasion, il requiert une forme particulière du savoir :

L'art pédagogique repose seulement sur une véritable connaissance de l'être humain. Et celle-ci ne pourra jamais être une connaissance complète si elle s'épuise dans une simple considération. On n'apprend pas à connaître l'être humain dans un savoir passif. Ce qu'on sait sur l'être humain, on doit le vivre pour le moins en le ressentant jusqu'à un certain degré comme l'élément créateur de son être/essence personnelle ; on doit ressentir cela comme une activité du savoir dans son propre vouloir.

Un savoir passif d'un être humain ne peut mener qu'à la paralysie de la pratique cognitive et d'enseignement. Car la transition d'un tel savoir vers la pratique doit consister dans des instructions extérieures à l'activité. Quand bien même on se donne soi-même ces instructions, elles restent alors extérieures.¹⁵

Ce savoir unit la considération intellectuelle, la sensation et perception du vouloir personnel et forme avec cela la totalité de l'être humain. Si l'on ne veut pas laisser son action pédagogique se déterminer par une routine, des analogies ou des souvenirs associatifs, on doit travailler avec des formes d'un penser intuitif contemplatif et l'imagination, selon Steiner, lors du passage de la théorie à la pratique, dont le potentiel a été constaté de manière multiple dans l'union des aspects implicites et explicites de la personnalité.¹⁶ À partir de l'observatoire philosophique, Karen Gloy a montré que tout savoir conceptuel-théorique s'enracine dans des « couches instinctives, intuitives, émotionnelles-sensorielles. »¹⁷ L'écrit *Pédagogie & art* de Steiner s'accorde avec les formes du savoir de Gloy, pourtant au sens d'un savoir, qui est su (cognition), ressenti (plan émotionnel-imagé) et vécu (plan vital-dynamique), et au sens d'un vouloir qui reste transparent pour la sensibilité et la réflexion. Dans l'axiome central de ce passage est décrite par conséquent une suite de processus :



Avec cela, le pédagogue est renvoyé à se figurer dans leur cohérence la résonance psycho-spirituelle d'une activité intellectuelle d'une part et, d'autre part, les aspects conceptionnels-émotionnels de l'action qui s'engrènent réellement et couramment.

En outre, ce savoir doit être aussi appréhendé d'une manière particulière, comme l'élément créateur de l'être personnel, formant ici pour ainsi dire le noyau de la série des métamorphoses. Pourtant qu'entend-on ici ? On pourrait interpréter cette idée de sorte que l'élément de savoir, processus etc., découvre dans l'être humain en considération de ce qu'il peut *devenir* à partir d'eux. Prenons comme exemple le savoir sur le sens du toucher. La formation duquel, dans l'enfance et l'adolescence a, entre autre, un potentiel dans le développement de l'expérience de soi, la capacité de résonance et la relation au monde. Inversement, il constitue aussi l'être humain dans son entité, dans le jeu d'interactions avec les autres capacités de perception. Le rôle du sens du toucher se laisse suivre par le penser dans les points de vue corporel, social et spirituel. Ce dernier par exemple, lorsqu'il s'agit de délimiter les uns des autres des contenus cognitifs, des catégories et des concepts. La connaissance de ces contextes signifie en même temps une explication de l'être personnel. Avec cela, il est aussi possible de vérifier le savoir sur l'expérience personnelle de soi ; et il

¹⁵ Rudolf Steiner : *Pédagogie & art*, p.288.

¹⁶ Voir Joachim C. Brunstein & Oliver C. Schultheiss : *Goal imagery. Bridging the gap between implicit motives and explicit goals [But imagerie. Franchir l'hiatus entre raisons implicites et buts explicites]*, dans *Journal of Personality* 67/1999, pp.1-18; Johannes Engelkamp & Hubert D. Zimmer : *Lehrbuch der kognitiven Psychologie [Manuel de psychologie cognitive]*, Göttingen 2006, pp.453 et suiv. ainsi que Oliver C. Schultheiss : *Implicit Motives* dans Oliver P. John et al. (éditeurs) : *Handbook of Personality. Theory and Research*, New York & London, 2008, pp.606-633.

¹⁷ Karen Gloy : *De la sagesse à la science. Une généalogie et une typologie des formes du savoir*, Fribourg 2007, p.23.

devient clair que ce savoir peut être un pont entre l'identification par le sentiment et la compréhension [intellectuelle, *ndf*].

Un savoir de l'être humain comme fondement de la pédagogie doit commencer à vivre, dans ce qu'on accueille. On doit éprouver aussitôt chaque idée sur l'être humain comme son être propre, comme on éprouve la respiration correcte, la circulation juste du sang, comme sa propre santé.¹⁸

Cela vaut la peine de calibrer le savoir avec la résonance corporelle personnelle et de s'y ancrer de manière telle qu'il puisse fonctionner en conduisant l'action :

Se trouve-t-on devant la tâche d'éduquer, d'instruire l'enfant, alors la connaissance humaine doit déborder comme allant de soi. [...] Cela étant il n'y a pas de prime abord de connaissance passive de l'être humain et avec cela de réflexion extérieure : parce que ceci ou cela est ainsi ou autrement chez l'enfant, tu dois, par conséquent, faire ceci ou cela. Il n'y a alors qu'une connaissance immédiatement éprouvée, qui est ce qui se reconnaît comme cela dans l'existence personnelle. Et ensuite la manière éducatrice de s'y prendre humainement, l'activité qui prend naissance dans l'amour, qui adopte son caractère nécessaire parce qu'il éprouve l'enfant. L'être de l'enfant accueille un savoir vivant qui se trame dans la vie de l'être humain comme l'œil absorbe la couleur.¹⁹

Bien loin de la sentimentalité ou de la proximité exagérée, il s'agit ici de rendre possible à l'enfant l'expérience d'être perçu et pris en mains.

Savoir systémique

La perception de l'enfant par le pédagogue repose sur un savoir. Le caractère de ce savoir, déjà décrit plus haut sous le point de vue de son ancrage dans l'organisation d'âme et d'esprit du connaissant, Steiner en donne une esquisse pareillement à d'autres endroits :

1. Il doit s'agir d'un *savoir vivant*, capable d'évoluer et de former un organisme, qui intègre en une, totalité les parties constitutives isolées. En même temps il doit reposer sur de « bonnes bases de connaissances des sciences modernes »²⁰. Il ne doit pas aller contre des connaissances scientifiques, mais signifier au contraire un renforcement du savoir discursif acquis et empiriquement prouvé.
2. Le savoir doit en outre englober l'être humain dans son entier²¹, donc ses processus corporels, d'âme et d'esprit, et par ailleurs, il doit se constituer en concepts qui relient ces domaines. Le renvoi à une « unité bio-psycho-sociale » ne suffit pas ici, si les trois domaines sont placés simplement les uns à côté des autres, avec leurs propres conceptibilités, sans qu'on en vienne à une synthèse, car ensuite, dans le meilleur des cas, les relations mutuelles demeurent en corrélation.
3. Le savoir doit pouvoir décrire l'évolution d'un « être humain en devenir ». Nous trouvons chez Erik Eriksson un exemple pour un tel savoir, dans sa description des phases et tâches de développement qui s'interpénètrent dans le déroulement de la vie, par exemple dans la métamorphose des expériences de la petite enfance qui conduisent à l'expérience d'une « confiance archétype » ou originelle, dans son action pour les phases plus tardives de la vie, dans lesquelles il s'agit, entre autre, d'intégration et de « générativité »²² [au sens de l'adjectif américain « *generative* » traduit en français par « génératif », à propos de la grammaire nécessaire pour engendrer des phrases, par exemple. *ndf*].

¹⁸ Rudolf Steiner : *Pédagogie & art*, p.289.

¹⁹ *Ebenda*.

²⁰ Rudolf Steiner : *Anthroposophie, éducation, école*, dans du même auteur : *L'idée du Goetheanum*, pp.278-281.

²¹ Voir *ebenda* et du même auteur : *Le fondement pédagogique de l'école Waldorf*, dans du même auteur : *Politique de l'état et politique d'humanité. Essais sur la Dreigliederung de l'organisme social.*, Dornach 1988, pp.83-93.

²² Erik Eriksson : *Croissance et crises de la personnalité en bonne santé*, dans du même auteur : *Identité et cycle de vie*, Berlin & Francfort-sur-le-Main 1973, pp.55-122.

4. D'autre part, il s'agit, comme déjà décrit ci-dessus, d'un savoir qui *passé immédiatement dans l'action*²³ et peut donc devenir un art de l'éducation. Il est censé mûrir au moyen de l'expérience de soi et se relier d'autant aux images intérieures et le caractère fondé dans la corporéité, de sorte qu'il puisse authentiquement entrer dans l'action. Ce fut en particulier Carl Rogers qui a renvoyé à l'importance de l'authenticité (la congruence [à savoir l'**exact** contraire du proverbe ecclésiastique « *ne faites pas ce que je fais, mais faites ce que je vous dis ! ndt* »]) — tout particulièrement comme une condition préalable à l'identification par le sentiment — pour l'efficacité propre au cadre de la pédagogie et de la thérapie.

Savoir comme organe

Dans la mesure où un savoir vivant forme (par le pédagogue) la base pour l'expérience de l'enfant, une perception n'est pas sans présupposition, car le savoir fondé corporellement, qui fait fonction d'organe de résonance dans la rencontre, s'est formé à partir de l'histoire du développement de l'être humain individuel : « Un savoir qui se trame dans la vie de l'être humain accueille l'être de l'enfant comme l'œil accueille la couleur. »²⁴ Avec son concept de perception, Steiner se relie à la phénoménologie de Goethe et en particulier à son adage fameux sur la nature solaire de l'œil qui est la condition de la possibilité de pouvoir principalement voir la lumière.²⁵ La perception, ou selon le cas, « l'absorption » de l'enfant témoigne d'un geste réceptif, auquel s'oppose celui de fixer, d'évaluer ou de catégoriser, et il se produit — et ceci aussi dans l'esprit de Goethe — au moyen d'un organe, dont la capacité de perception peut être éduquée : « Tout objet nouveau, bien regardé sur toutes ses faces, ouvre en nous un nouvel organe. »²⁶ Celui-ci se forme dans le processus d'observation, jusqu'à laisser voir à l'enfant — dans une autre formulation modifiée celle-là par Heidegger — comment il se révèle à lui-même.²⁷ Dans la rencontre directe, cela peut mener à ce qu'à l'expérience corporelle de soi (au sens d'un processus de résonance) cela laisse ressentir la « condition bornée » du vis-à-vis et avec cela son ancrage dans sa corporéité. Ces processus de réfléchissement, la formation de la théorie psychanalyste les a captés dans le concept de transfert, et ils sont comparables aux « images persistances » des rencontres pédagogiques²⁸, dans la mesure où elles se révèlent souvent carrément dans les indications d'expériences complémentaires d'une réponse pédagogique. Ici aussi la différence d'une action, à partir d'un transfert (projection) de celle à partir de l'expérience connaissante, devient évidente.

La perception de l'autre être humain

Dans quelle ampleur d'autres êtres humains étaient fondamentalement connus sur la base d'une perception ou bien par exemple, au moyen de conclusions analogiques ou de modèles, tout cela faisait déjà l'objet de discussions intenses du temps de Steiner. Sous la remontrance, entre autre fondée sur les contradictions des théories de conclusion analogique, Steiner recommandait une position qui part de la perception immédiate d'autrui. Dont l'individualité apparaît comme telle et non pas comme une combinaison spécifique de caractères distinctifs, qui sont à inférer par autrui seulement au moyen d'une reconstruction. Dans sa *Philosophie de la liberté* déjà, Steiner postule que l'on ne peut appréhender autrui que par une observation : « Une individualité est seulement possible, si tout être individuel a connaissance d'autrui au moyen d'une observation individuelle »²⁹, « Celui qui veut comprendre l'individu isolé, doit pénétrer jusque dans son

²³ Rudolf Steiner : *Pédagogie & art*, p.288.

²⁴ À l'endroit cité précédemment, p.289.

²⁵ « Si l'œil n'était pas solaire / Il ne pourrait jamais voir le jour ; / Si la vertu de Dieu ne reposait en nous, / comment le divin pût-il nous nous ravir ? » Wolfgang von Goethe : *Oeuvres* Édition de Hambourg vol. 1, Munich 1981, p.367.

²⁶ Du même auteur : *Un encouragement signifiant par un mot d'esprit singulier* (HA 13), pp.37-41.

²⁷ Voir Martin Heidegger : *Être et temps*, Tübingen, 2002, p.34.

²⁸ Baruch Urieli & Hans Müller-Wiedermann: *Parcours d'exercices en direction de la perception de l'éthérique. Empathie, copie et nouvelle éthique sociale*, Stuttgart 1995.

²⁹ Rudolf Steiner : *La philosophie de la liberté*, (GA 4), Dornach 1987, p.138

entité singulière et ne pas en rester à des particularités typiques. Dans cette acception, tout être humain singulier est un problème.³⁰ »

Cette compréhension de l'individualité s'approfondit chez Steiner, en étant éventuellement inspirée par Hebbel³¹, lorsqu'il est d'avis que tout enfant est à comprendre comme une *énigme*. Ce concept forme une conséquence à partir du postulat d'une individualité enfantine en association avec l'idée d'évolution, car l'éducateur ne peut pas savoir quelles dispositions et intérêts l'enfant formera au cours de son développement — et *de quelle manière* il le fera. Dans cette mesure, il s'agit donc d'une énigme non résoluble, mais qui reste au contraire bel et bien une énigme. Le concept d'énigme peut aussi être compris comme un concept complémentaire en vue d'une « expérience de l'enfant », car en faire l'expérience ne signifie pas le comprendre, voire même le connaître dans une acception concluante. La phénoménologie du 20^{ème} siècle a introduit pour cette caractéristique distinctive de l'indisponibilité épistémique d'autrui, le concept apparenté « d'étranger »³². Avec la reconnaissance du caractère énigmatique ou bien encore secret de cette individualité se pose, pour le pédagogue, la tâche de s'efforcer constamment à une compréhension des « extériorisations de vie »³³ de l'enfant.

Une perception a aussi pour Steiner un aspect interactionnel, ne s'agit-il pas d'abord d'entrer dans un contact mutuel ou réciproque, restant le plus souvent latent, lors du déroulement duquel on impressionne et on est impressionné et une perception consciente se forme seulement.³⁴ On rencontre des conceptions analogues dans la phénoménologie³⁵ contemporaine et la recherche des interactions³⁶. Steiner renvoie aussi à l'importance de la forme humaine dans son ensemble comme organe pour les impressions qui émanent d'autrui dans le dialogue³⁷. Cela concorde avec les théories actuelles de résonance de perception et divers concepts de l'évaluation de l'*embodied-cognition* [cognition incarnée, *ndt*], qui affirment que des perceptions sensorielles à distance (par la vue et l'ouïe) conduisent aux co-stimulations des processus neuronaux reliés aux perceptions corporelles³⁸. L'association de perception sociale et de celle proprement corporelle trouve sa transposition³⁹ dans le langage quotidien dans de nombreux exemples et est aussi fondée par la phénoménologie du corps⁴⁰.

Individualité et type

De nombreuses impressions sociales sont d'intérêt dans ce contexte ou bien certaines formulations de tâches y sont reliées, par exemple chez des vendeurs ou politiciens, mais aussi en partie dans des champs d'action pédagogique-psychologique. Dans les développements de Steiner, il ne s'agit nonobstant pas d'une attention engagée de manière pragmatique ou instrumentale, mais au contraire il s'agit de laisser une forme esthétique de perception qui vise à laisser se manifester les objets de perception dans une attention concentrée. Une perception esthétique signifie, selon Martin Seel, « percevoir quelque chose pour l'amour

³⁰ À l'endroit cité précédemment, p.202

³¹ « Des enfants sont des énigmes de Dieu et plus difficile à résoudre que tout, / Mais l'amour y parvient, s'il s'y contraint lui-même. » Christian Friedrich Hebbel : *Poésies*, Stuttgart 1997, p.70.

³² Voir Käthe Meyer-Drawe & Bernhard Waldenfels/ *L'enfant comme étranger*, dans *Trimestriel pour la pédagogie scientifique*, Cahier 3/1988, pp.271-287.

³³ Rudolf Steiner : *Pédagogie & art*, p.52.

³⁴ Du même auteur : *Anthropologie générale comme fondement de la pédagogie*, (GA 293), Dornach 1960, pp.119 et suiv.

³⁵ Hanne De Jaegher et al. : *Can social interaction constitute social cognition ? [Une interaction sociale constitue-t-elle une cognition sociale ?]*, dans *Trends in Cognitive Sciences* 14/10 2010, pp.441-447.

³⁶ Ipke Wachsmuth : *Rythmes communicatif en gestique et langage*, dans *Kognitionswissenschaft* 8/4 2000, pp.151-159.

³⁷ Rudolf Steiner : *L'énigme de l'être humain* (GA 170), Dornach 1978, p.242.

³⁸ Voir Christian Rittelmeyer : *Aisthesis. Au sujet de l'importance des résonances corporelles pour la formation esthétique*, Munich, 2014.

³⁹ Quelqu'un « nous touche », « nous rentre dans la peau », « nous fait frissonner », « nous tonifie », « nous déconcerte », « on ne peut pas sentir quelqu'un » etc.

⁴⁰ Voir Hermann Schmitz : *Système de philosophie* —Vol. III: *L'espace*, Bonen 1978, ainsi que Shaun Gallagher & Dan Zahavi : *The phenomenological Mind (L'esprit [mental, ndt] phénoménologique)* london & New York 2012.

de son apparition dans son apparition »⁴¹, une manière de perception, qui touche (responsive [à savoir qu'elle entraîne un se-sentir-impliquer de l'observateur, *ndt*]) mais qui peut en même temps donner lieu à une prise de distance.⁴² Dans cette perception pré-structurée par un savoir vivant, se reflète l'autre individualité. Le concept d'art de l'éducation reçoit ici une autre dimension, ne faut-il pas pourtant en effet une sorte de « sens artistique »⁴³ pour la perception d'autrui. Ce sens ne s'oriente pas sur l'individualité spirituelle « en soi », mais au contraire sur son apparition. Cette entrée-en-apparition de l'être humain en devenir dans le temps, Steiner l'a caractérisée de trois manières dans son essai sur « *La nature d'image de l'être humain* »⁴⁴ : une fois au sens d'une image achevée ; une autre fois au sens d'une image comprise dans sa genèse, et enfin au sens d'une situation, dans laquelle peintre, couleurs et chevalet sont bien présents, mais l'image n'est pas encore commencée. Ici, il se sert de cette métaphore qui, bien plus largement que tout autre, se laisse suivre en remontant la tradition européenne : celle de l'être humain comme une Image (de Dieu, du Cosmos) et il l'emploie à présent sur l'aspect évolutif de l'être humain, à savoir, rapportée à la structure de sa personnalité et à la plastique de son apparition, à ses images et impulsions présentes qui le conduisent et à son potentiel encore inconnu à l'état de germe. Se complète de ce fait le concept, développé dans la survivance de Schiller, de l'art de l'éducation, car non seulement savoir, perception et action forment un contexte artistique vivant, mais encore l'être humain lui-même apparaît comme artiste *implicite*. Des formes d'expression humaine élémentaires comme perception, mouvement, langage ou penser, sont, déjà créatrices de par leur aptitude et peuvent être intensifiées pour cette raison dans un sens esthétique. Cela s'accompagne du fait qu'au sens d'une anthropologie artistique, on peut décrire ces formes d'expression dans le langage des arts comme une autre « conceptualité transdisciplinaire ».⁴⁵ Ainsi est-il possible de reconstruire musicalement, pour ainsi dire, au moyen de conceptualités musicales, l'essence de rencontres sociales — et l'ouverture ainsi que la démarcation individuelles psychiques reposant à leur base — par exemple, par un recours au rythme et à l'intervalle.⁴⁶ Aider à développer les dispositions individuelles, autonomes et créatrices dans la rencontre des choses et en association avec d'autres êtres humains, forme depuis toujours ce que la pédagogie et la pédagogie curative ont à cœur. Ainsi la pédagogie Waldorf et son approfondissement dans la pédagogie curative partagent ce qui leur tient à cœur avec des mouvements pédagogiques significatifs du 20^{ème} siècle, à savoir une pédagogie intuitive orientée sur un individu, qui est en même temps rationnellement atteignable. Dont l'importance deviendra peut-être seulement ensuite pleinement évidente, lorsque les conditions techniques préalables indispensables à sa réplique seront créées : une exécution appuyée le plus largement possible sur les données de l'action pédagogique.

Die Drei 11/2016.

(Traduction Daniel Kmiecik)

Pr. Dr. Bernhard Schmalenbach : il étudia la pédagogie curative, titulaire d'une chaire de pédagogie curative et de pédagogie particulière à l'*Université Alanus pour l'art et la société* d'Alfter. Il y est responsable pour la parcours d'étude du *Master « pédagogie curative : développement, recherche, direction »*.

Rédacteur de la revue *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie [Soin de l'âme en pédagogie curative et thérapie sociale]*.

Publications d'ouvrages : *Une psychologie curative de la main*, Luzerne 2005 ; *L'art dans la formation aux professions sociales*, Munich 2009 ; avec Dieter Schulz (éditeur) : *Comprendre l'autisme. La contribution de Hans Müller-Wiedemann à la recherche sur l'autisme*, Wuppertal 2011 ; avec Dirk Randoll & Jürgen Peters : *Enseignants en écoles Waldorf de pédagogie curative*, Wiesbaden 2014 ; avec Sören Rotes-Möller : *Perspective de pédagogie curative sur l'âge*, Dornach 2016.

⁴¹ Martin Seel : *Esthétique de l'apparaître*, Francfort-sur-le-Main 2003, p.41

⁴² Voir Christian Rittelmeyer : *Aisthesis*.

⁴³ Conférence sur *Pédagogie & art* du 25.03.1923 dans Rudolf Steiner : *Anthropologie anthroposophique et pédagogie (GA 304a)*, Dornach 1979, pp.18 et siv.

⁴⁴ Du même auteur : *Maximes anthroposophiques (GA 26)*, Dornach 1998, pp.33 et suiv.

⁴⁵ Bernhard Schmalenbach : *L'art dans la formation de professions sociales*, Munich 2009.

⁴⁶ Armin Husemann : *Science l'être humain au moyen de l'art. L'anthropologie plastique-musique-linguistique*, Stuttgart 2007.