

**Pratique cognitive comme expérience transformatrice —
Le concept de Goethe de formation de soi¹
Jörg Soetebeer**

Séminaire des enseignants Waldorf

Résumé : Dans une intention de formation philosophique, l'*aisthesis* — dans son importance pour une auto-formation transformatrice et résistante, fondée sur l'expérience vécue — a été reconstruite chez Goethe à partir d'une perspective philosophique éducationnelle. Le modèle du penser de Goethe qu'il désigne par le terme de « faille » [*Kluft*], agit en irritant conformément à cela de manière innovante, au sein d'une expérience différenciée pour une identité, individuellement fondée et modélisée, dans l'horizon de totalité, en lui donnant le relief d'une expérience de contingence, par principe. La conception de la formation de soi chez Goethe nous offre un discours qui argumente à l'encontre des notions dé-constructives et des approches éducationnelles fonctionnelles.

Mots-clefs : Goethe, *aisthesis*, auto-formation transformationnelle, expérience de différence — clef, identité.

I. Détermination du lieu en philosophie de la formation

Dans le sujet *Formation*, une accentuation intéressante se révèle actuellement dans le discours de la science de l'éducation. Dans les sciences de l'éducation et de la formation, la *formation* a été discutée presque couramment, en se rattachant à Wilhelm von Humboldt, comme une *formation générale*. Avec ce concept de philosophie classique en formation, on vise à la formation d'une *personne entière* et on s'interroge au sujet des biens de formation de valeur générale et de manière critique sur des conceptions de *formation professionnelle* (qualification) ou de *compétences* (entre autre, spécialisation sur un canon de compétences dans une intention utilitariste). L'expression technique d'auto-formation en philosophie classique de la formation, connaît une renaissance extraordinaire. Dans la conception d'auto-éducation le sujet est compris comme produisant sa formation, celle-ci vise à une modification et une transformation de soi (Hasted, 2012, 7-28 ; Rittelmeyer, 2012 ; Soetebeer, 2010 ; Stojanov, 2014²).

Quelle peut-être la contribution de Goethe à ce discours ? Lui, le Classique, sur lequel tout semble avoir déjà été dit et à qui on impute même foncièrement un monde pré-moderne, peut-il encore nous dire quelque chose au sujet de la formation de soi, sur ce qui enrichit le discours philosophique sur la formation ?

Goethe est plutôt reçu en marge dans le discours philosophique actuel sur l'éducation. Ce sont Herder, Kant, Schiller, Hegel et Wilhelm von Humboldt qui dominent celui-ci. La contribution littéraire de Goethe, le *Wilhelm Meister* est tout juste à la rigueur discuté comme un roman sur l'éducation.

Cela étant, on découvre un renvoi vraiment précoce — tout à fait digne d'être remarqué — à l'importance de Goethe pour les temps modernes, dans une monographie qui lui a été consacrée en 1912 (Chamberlain, 1912). Digne d'être remarquée pour la raison qu'elle vient de Houston Chamberlain et donc de l'*armoire à poison* [Chamberlain Houston, Stewart (1855-1927) raciste notable, placé très haut dans l'olympie des ancêtres du nazisme : consulter *Encyclopaedia universalis*, Thésaurus II, p.655, *ndt*], comme cela fut récemment remarqué

¹ L'essai récapitule le résultat et les perspectives de ma thèse. Soetebeer (2015). *Expérience de transformation entre aisthesis et réflexion biographique. Ce qu'on peut en apprendre dans le domaine sensoriel de la formation chez Goethe*. Thèse de l'Université de Rostock 2015, voir : http://rostock.uni-rostock.dissshabi_0000001426/rosdol_derivate_0000029088/Dissertation_Soetebeer_2015.pdf

² Stojanov reconstruit le concept de formation de soi chez Hegel dans son importance éventuelle pour la formation scolaire actuelle. Voir entre autre aussi P. Bieri (2012) ainsi que G. Roth (2/2015). En particulier dans le 2^{ème} chapitre « *Personnalité* » (pp.41-81) ainsi que dans le 12^{ème} chapitre « *Meilleures écoles, meilleure formation* » (ici pp.333-342) Roth travaille à fond l'importance de la personnalité pour une formation et un enseignement de ce qui correspond foncièrement au concept de formation de soi ; Roth met en exergue cette importance aussi bien pour l'enseignant que les élèves.

(Bermbach, 2015) : Chamberlain ne comprend pas du tout Goethe comme un Olympien, présumé en incarné typiquement l'idéal, mais au contraire comme un sujet en quête d'orientation dans le monde moderne.

Avec cela, la personne et l'œuvre de Goethe dans leur réception, reculaient déjà voici 100 ans dans le contexte d'une expérience de contingence moderne. Dans cette perspective, il apparaît très prometteur de reconstruire la conception de formation chez Goethe relativement à ceci. Goethe pratique en effet une « éducation de soi à l'instar d'une transformation basée sur l'expérience, dans laquelle le sujet met en jeu ses revendications de résistances individuellement orientées. Goethe modèle cette transformation d'une manière particulière dans sa pratique cognitive. Un concept spécifique de perception ainsi qu'une manière particulière de se tourner vers les choses, les réalités et leur action extatique (Böhme, 7/2013, 225-246), qui fondent le concept de formation de soi.

Alors que Chamberlain interprète assurément la vie et l'œuvre de Goethe comme une stylisation artistique exclusive, selon le modèle d'une compréhension de soi existentielle d'artiste, se différenciant à fond au tournant du siècle, je reconstruis, quant à moi, une manière de les lire qui en dévie très nettement, dans la mesure où je comprends la pratique cognitive de Goethe comme une configuration productive dans la totalité des contextes de la vie. Il se révèle alors que Goethe, dans un monde moderne, dont on ne voit pas l'ensemble se différenciant à fond, recherche quant à lui une orientation en tant que personne autonome dans la proximité des choses, tout en soutenant l'option d'une connaissance véridique. À l'occasion, il n'insiste pas sur une connaissance dernière au sens des conceptions totalitaires de quelque nature qu'elles soient, mais conçoit plutôt la connaissance comme une quête ouverte et dynamique se trouvant toujours dans un état de vie labile³. Avec l'éthique d'un penser et d'un agir auto-déterminés, il vise une participation du sujet à la totalité du monde, tout en assurant pareillement la dignité de l'être humain libre et en opposant donc aux exigences fonctionnelles et économiques de son époque, quelque chose comme une mise en activité [résistante, *ndt*] de soi⁴.

Sous cette ébauche de formation de soi, j'ai reconstruit — à cet égard ce qui avait été à peine exploré sous cet angle de vue — à partir des écrits de philosophie de la nature ainsi que ceux d'esthétique (lettres, notes, indications journalières de carnets). Les *Écrits* ne conçoivent aucune théorie explicite de formation, mais documentent plutôt beaucoup plus une pratique formatrice. L'attente de résultat de ma recherche vise pour cette raison à reconstituer à partir des documents de recherche, de réflexions scientifiques et philosophiques, les modifications et variantes de la formation de soi chez Goethe, pour pouvoir en discuter à l'instar une conception de théorie philosophique de formation. Ma reconstruction tente avec cela une nouvelle manière de lire ces écrits. Elle montre tout particulièrement l'exigence de la formation d'un concept de perception. Le matériau historique des écrits sert avec cela de construction théorique d'une formation d'ordre philosophique⁵. Ma reconstruction sur ce point peut se rattacher à cette réception de Goethe qui a révélé ses écrits de philosophie de la nature dans toute leur importance autobiographique (Kuhn, 1988, pp.51-89 ; Engelhardt, 2007)⁶.

³ Avec cela, cette totalité n'est pas un modèle de totalité au sens de Theodor Adorno, mais au contraire une modulation de différence perspectiviste ouverte.

⁴ Voir au titre de référence sociologique : Productions d'individuation et d'intégration d'une élaboration productive de réalité selon K. Hurrelmann (10/2012).

⁵ On en s'est donc pas efforcé à une reconstruction selon une orientation historique de l'éducation.

⁶ Au sujet de la méthode de reconstruction : un amorce de reconstruction adéquate c'est l'herméneutique textuelle. Avec elle sont exploitées des modalités de situations d'activation concrètes, qui rendent possible de nouvelles lectures relativement à la formation de soi. Avec la méthodes herméneutique, diverses empreintes de formation de soi, activées dans diverses dispositions de vie peuvent se voir reconstruites. Ainsi y gagne-t-on un fonds pour une réflexion sur la formation de soi, qui peut être fusionnée en un modèle, ce qui le rend aussi encore différenciable et discutable de diverses manières.

2. Résultat

Des points de vues centraux de la conception cognitive de l'*aisthesis* ainsi que la réflexion biographique sont censés illustrer, exemplairement dans le contexte concret se présentant, le résultat de ma reconstruction du concept de formation de soi de Goethe.

Aisthesis comme conception cognitive hybride : Un résultat de ma recherche concerne la reconstruction fondée sur l'expérience de l'*aisthesis*. Une perception fonctionne en cela comme un mode de formation. Au plan épistémologique [ou philosophique-critique des opérations logiques, *ndt*], une *aisthesis* est conçue comme une notion hybride :

- basée sur la capacité sensorielle : contemplation sensorielle. Ce mode cognitif vise à la perception de perspectives multiples, donc à une amplification et expansion de l'expérience des sens ;
- basée sur le penser : Intuition. Celle-ci conçoit, d'une part, au plan épistémologique, comme le *pressentiment* d'un mouvement du penser en quête d'activité perceptive, aux limites cognitives perméables aux atmosphères ; d'autre part, comprise comme un *aperçu* [en français dans le texte, *ndt*] — donc comme une idée d'ensemble immédiate comparaisant sans opérations du penser discursif⁷.

Avec cette conception, les relations entre réalité, rationalité et intuition, sont appréhendées de neuf. De neuf, pour la raison que, relativement à la critique cognitive de Kant, se laisse affirmer le fait qu'avec la programmation de l'*aisthesis*, les limites étroites des cheminements du penser et de l'expérience, fixées par Kant, sont franchies largement de manière expansive⁸.

Ainsi une *aisthesis* redonne-t-elle sa part d'expérience elle-même, enrichissant l'importance de la base expérimentale, à l'encontre même du concept [réductionniste, *ndt*] d'expérience chez Kant. Cette base expérimentale-là ne donne simplement pas lieu à des procédures d'élaboration de l'intellect⁹, mais est comprise au contraire comme une forme spécifique de connaissance [c.a.d. en bon français originel : la « forme spécifique de ce avec quoi on re-naît sensoriellement à l'objet du connaître » *ndt*]. Conditionnés par l'action extatique de l'objet (Gernot Böhme) il y a, au moment de l'échec, des accomplissements re-constructifs du penser dans l'acte du percevoir. Dans ces moments-là nous sommes touchés [émus, *ndt*] par le monde. En conséquence une expérience, par exemple, à l'instar d'une vision immédiate agit comme un mode direct de connaissance, c'est-à-dire avant et/ou sans procédures [re-, *ndt*] constructivistes de l'intellect. Une expérience conquiert avec cela une fonction constructiviste lors des procédures du connaître, et entre autre aussi pour la raison que les expériences d'intuition ainsi dégagées offrent à la portée des formes du penser d'en retirer de nouvelles évaluations¹⁰.

⁷ Voir au sujet de la programmation de l'*aisthesis*, le chapitre IV de la thèse, au sujet du concept d'investigation correspondant les chapitres V et VII.

⁸ À l'occasion, Goethe insiste, tout à fait dans l'esprit de Kant, le fondement d'expérience de la connaissance.

⁹ Depuis Kant le paradigme du penser par du fait qu'une perception est toujours déjà un produit d'interprétation édifié par le sujet sur la base d'un événement inconscient en soi. Sur le caractère de cette médiation constructiviste de la perception, il y a des conceptions très diverses. Mais qu'une perception ne jaillisse pas d'une participation immédiate à la totalité du monde, cela domine le discours sur la perception. Voir au sujet du contre-projet phénoménologique : Wiesing (2009).

¹⁰ Goethe s'oppose avec de tels concepts au rationalisme débordant des Lumières. Avec son concept d'*aisthesis* Goethe, selon moi, est intéressant pour l'actuel discours du *réalisme spéculatif*, tel qu'il est défendu par Armen Anavessian. Il s'agit à l'occasion, d'une part, d'alternatives aux concepts constructivistes et aussi de la discussion au sujet de comment penser et être pourraient correspondre, et d'autre part, de la contribution du penser spéculatif pour le connaître [Tout particulièrement important pour les résultats actuels en biologie conventionnelle où tout est spéculation. *ndt*]. Voir A. Anavessian (2013).

Goethe discute et pratique en rapport avec l'intuition les formes d'un *penser contemplatif immédiat*, lors duquel Kant ne laisse prévaloir, quant à lui, que des principes régulateurs de l'intellect discursif¹¹. Dans cette performance du penser, il ne s'agit pour Goethe que d'une critique de principe aux conceptions cognitives constructivistes rationalistes, mais il la comprend comme un réseau de modalités cognitives qui, se conditionnant et se complétant mutuellement, proposent dans leur fusion une intuition, rationnellement étayée celle-ci, d'options décisives pour des co-naissances nouvelles.

Réflexion biographique : Le sujet du processus cognitif vit l'action extatique des choses comme ce « qui vient à sa rencontre en le comblant » [*Widerfahrnis*], à savoir comme une expérience de différenciation du Je au monde qu'il tente de maîtriser en en prenant connaissance. Par cette pratique de recherche, le sujet structure et modèle sa participation à la totalité du monde. Cette expérience de différence devient, avec cela, l'expérience de transformation décisive à l'horizon d'une formation de soi transformatrice qui s'accomplit comme un processus ouvert, qui ne peut jamais se conclure. Une formation de soi dans le contexte universel met en perspective, en conséquence et par principe, une totalité ouverte. Dans une totalité une différenciation est structurée et modelée qui, en tant que telle, n'engendre pas de cohérences subordonnant, mais reste ouverte, au contraire dans son dynamisme innovateur de contexte de différenciation, en contreparties et en alternances, avec les contextes universels contingents.

Des modalités de médiation et procédures correspondantes entrent en focalisation et sont intéressantes dans le cadre de leur signification biographique. La composante centrale de la *différence*, si importante pour son concept de formation de soi, Goethe la caractérise par le terme de *faille* [*Kluft*]. Dans ce qui va suivre on va donner deux exemples de la dimension biographique de procédures de médiation pour montrer de fait, dans le contexte de différence, une « faille » comme un processus dynamiquement ouvert.

Rôle mondain et recours à la solitude en résistance, en 1777 à Weimar : ce premier exemple de faille en tant qu'expérience transformatrice, illustre comment Goethe gagne en orientation et productivité, au moyen d'une perception de la diversité au sein d'une disposition sociétale déterminée, parce qu'une participation dans cette vie de la société lui était devenue problématique¹². Le carnet de notes signale au 8 octobre 1777 : « — Gouverner !! » (FA 29, p.106¹³). Les notes documentent manifestement l'état d'esprit de Goethe, au sujet de ses affaires gouvernementales, peut-être aussi eu égard au pouvoir et à l'influence dans la vie sociétale et politique de Weimar pour des résolutions relativement à celle-ci, qui sont censées être suivies. En conclusion d'une soirée en société, qui suivit ce même jour, il inscrit la réflexion suivante : « ... une faille entre moi et tous ces hommes-là dont la vue me remplit d'horreur, puisqu'il n'y avait aucun expédient » (FA, p.106). Les notes sont isolées d'autres contextes. Déjà dans l'ordre d'inscription comme documentation successive de situations de vie, se révèle au plan stylistique une tendance antagoniste dramatique qui s'exprime avec une conscience de la différence entre formation idéale et rôle sociétal extérieur comme il est ressenti. — une faille intra-subjective se creusant entre revendication individuel et participation/intégration

¹¹ C'est intéressant dans ce contexte de concept d'expérience de constater que dès 1771, à Strasbourg, dans son essai d'expérience de voir Goethe s'opposer à la métaphysique traditionnelle et aussi au matérialisme populaire de l'époque d'imprégnation française (Paul Thiry d'Holbach : *Système de la Nature*).

¹² Il s'agit du contexte du voyage dans le Harz à l'hiver 1777 ; voir à ce propos le chapitre V correspondant de la thèse, pp.153 et suiv.

[« Goethe arrive à Weimar, le 7 novembre 1775, dans le grand duché de Saxe-Weimar. Le pays offre peu d'agréments. Il est de végétation rare, de climat rude, et Weimar elle-même, qui ne compte que quatre mille habitants, apparaît chétive, humble, presque misérable avec ses maisons basses, brun-clair et vert-pomme groupées autour du château récemment dévasté par un incendie. [...] Le 11 juin 1776, il est nommé par le duc secrétaire de la légation avec voix au Conseil et traitement de douze cents thalers. En 1779, il deviendra conseiller intime et en 1782, recevra des lettres de noblesse... John Charpentier : *Goethe*, Tallandier, 1943, Paris, pp.66-67. ndt]

¹³ Je cite d'après l'édition de Francfort (FA).

défaillantes : comment le sujet agit-il dès lors ? Le voyage successif dans le Harz, en 1777, à proximité de la vie sociétale, engendre une transformation productive au moyen d'expériences dans l'espace de nature. Le sujet y trouve des orientations et un modèle d'action, qui agiront bien au-delà du canton restreint de la formation de soi dans l'existence sociétale et le rôle qu'il entend mener dans le monde. La formation de soi chez Goethe, en se rattachant à cette expérience de faille qui entraîne une transformation chez lui, montre dans cette situation une dynamique de synchronisation entre les divers domaines de vie, de travail et d'intérêts de manière à ce que les uns agissent dans les autres de manière constitutive et provoquent des modifications réciproques. Cette formation de soi est une résistance, car elle ne s'accomplit pas dans l'espace de l'intégration sociétale, dans les jeux de rôle et de stratégies d'action correspondants, parce qu'elle ne prouve pas non plus sa compétence vis-à-vis des exigences fonctionnelles et attitudes d'attente correspondantes, n'étant ni planifiée, ni ne s'orientant sur un objectif ciblé, auquel se modèlent penser et agir en s'enflammant aux choses qui comparaissent dans la rencontre. Une composante décisive de la formation de soi chez Goethe c'est l'instauration de ce contre-espace, dans lequel penser et agir ne déterminent plus ni les biens et valeurs généralement reconnues, conventions, attentes, prédispositions et normes, mais où le sujet, bien au contraire, de manière parfaitement libre, va à la rencontre de ses propres objets configureurs, qui lui sont de leur côté exclusifs dans ce sens et auxquels on ne peut pas d'emblée attribuer sans réserve une importance formatrice générale¹⁴. Sous ce point de vue, le voyage dans l'espace de la nature n'a pas simplement une fonction relaxante, ni ne sert uniquement la maîtrise stratégique et l'adaptation dans les expériences de rôle, mais rend au contraire possible des expériences individuellement fondées d'une formation de soi ayant des répercussions sur les comportements de rôles sociétaux.

Expériences maritimes au bord de la mer, le 3 avril 1787, devant la Sicile : l'expérience de la mer vécue par Goethe se laisse aussi comprendre comme une expérience de différence. L'horizon d'expérience du sujet entre en collision avec la nature « le caractère autre » de la mer. Les annotations et dessins dans le carnet — qui sont les modulations narratives et picturales en correspondances avec leur vécu — tentent à chaque fois de manière esthétique de modeler cette expérience de faille. Je me concentre ici sur les modulations narratives et je renvoie aux travail d'esquisses¹⁵. Dans les *Voyages en Italie*, on peut lire :

« Si l'on ne s'est pas vu complètement entouré par la mer, on ne peut pas se faire une idée du monde et de notre rapport avec lui. À moi, dessinateur de paysages, cette ligne grandiose et simple a inspiré des pensées toutes nouvelles. » (FA 15, p.248).

Pour pouvoir atteindre du regard la portée de cette expérience de la mer, nous devons la contraster avec l'expérience intensive du paysage réalisée par Goethe. Par ces randonnées et voyages dans les montagne moyennes d'Allemagne et de Suisse, il éprouvait constamment les interactions esthétiques mutuelles d'une multiplicité et diversité articulées organiquement dans la flore, la faune, la formation du paysage, la lumière, les ombres, les couleurs, les contours, etc., dans la perception d'ensemble d'un paysage de telle sorte. Voici qu'avec l'expérience de la mer, cette complexité se réduit et s'effondre aux éléments essentiels de surface, couleur, contour, ligne dans l'interaction avec l'atmosphère et la fusion des éléments à l'horizon comme une zone de transition indifférenciée et diffuse. La *simple ligne grandiose* permet d'incarner la démarcation dans l'*océanique*. Cette fusion avec la totalité vécue dans l'espace de nature se trouve en différence avec la conception intra-subjective. Dans ce qui vient à sa

¹⁴ Dans le philosophie de l'éducation et dans la pédagogie ce contre-espace est exclusivement délimité à une formation esthétique à l'art. On ne doit pas insister ici extraordinairement sur le fait que la pratique formative de Goethe s'accomplit aussi dans ce domaine. L'expansion d'une formation esthétique par les domaines artistiques va en effet bien au-delà dans les contextes du monde.

¹⁵ Voir le chapitre VI de la thèse, en particuliers les pages 224 et suiv.

rencontre actuellement pour le combler de cette expérience, l'identité produite se brise. Cette faille est modelée par le sujet comme un processus de formation. Celui-ci ne concerne pas que des réflexions esthétiques, mais aussi des orientations fondamentales sur le rapport à soi et au monde qui sont ainsi recomposées.

La tentative entreprise par Goethe de donner à ce qu'il éprouve dans les lointains océaniques une expression esthétique et créative, se structure de manière problématique. L'expérience est indisponible dans la capacité artistique. Cette expérience intra-personnelle de faille entre les intentions du sujet et ses potentialités créatrices¹⁶ profondes, qui se tiennent contradictoirement à l'objectif consciemment en vue, n'est pas nouvelle pour Goethe¹⁷. Il la modèle par un procédé auquel il ne cesse d'avoir recours — celui de médias se reflétant alternativement dans l'image et dans le texte —, qui lui permet de laisser apparaître ce qui n'est pas représentable au moyen de la constellation des divers médias esthétiques dans leur espace de résonance.

Les annotations du carnet du jour documentent à ce point de vue les implications conformes à la sensibilité de ce qui est vécu :

« ... lorsque le ciel est recouvert de nébulosité blanchâtre, de sorte que la lumière du Soleil brille au travers, la couleur de la mer ressemble au bleu-ciel, du plus sublime outremer, à proximité du bateau et les vagues ont des arêtes totalement argentées. » (FA 15/2, p.797)

Les dessins par contre se concentrent sur l'exposition de la grande ligne. Ils sont pensés comme un instantané d'une impression, fixée de quelques traits de plumes marquants. L'atmosphère et les détails sont complétés par le mot.

La combinaison médiale de l'image et du mot permet à Goethe de transformer pour une formation de soi le moment vécu en le rendant indépendant du temps, dans diverses situations biographiques, au moyen d'un miroitage selon une modulation riche de variants. L'expérience de différence précaire — faille — d'un instant et son appréhension esthétique, est ainsi transférée dans une synthèse disponible de manière modulable sous divers contextes d'activation. Les *Voyages en Italie*, des poèmes et même les écrits au sujet de la *Théorie des couleurs*, sont entre autres des documents de ce processus transformateur.

La conception de faille et les stratégies de médiation correspondantes laissent reconnaître un modèle : une expérience de contingence et dans celle-ci, la tentative de modéliser celle-ci — sous les conditions de la différence. Une formation de soi, sous cette ébauche de modèle n'est pas à comprendre comme une procédure impliquant une totalité dans la perspective du modèle de perfection, comme la soutient le concept de formation classique, mais plutôt dans l'horizon d'une totalité plus ouverte.

Non pris en compte restent dans cet exposé des résultats, qui ont été thématiques dans ce travail :

- des concepts centraux comme *forme [Gestalt]*, *Génie* ;
- la conception épistémologique avec des conséquences ontologiques (Spinoza, Kant) ;
- La méthodologie de recherche de Goethe : *L'expérience comme médiatrice entre objet et sujet*.

¹⁶ Goethe les caractérise comme des éléments démoniaques agissant à partir de l'obscurité de l'inconscient de manière contradictoirement créatrice.

¹⁷ Voir entre autre la description dans le contexte du premier voyage en Suisse en 1775 dans DuW (FA 14, p.763) ; voir à ce sujet le chapitre V de la thèse.

3. Perspectives du discours

Faïlle comme mode pour une expérience formatrice

Le concept de différence joue dans le débat actuel sur les théories d'éducation un rôle important. La théorie de référence est en cela, en règle générale, désignée par le terme de *perturbation* (lat : tourbillonnement, trouble) du constructivisme biologique (Maturana, Varela, 4/2011). En se rattachant à cela, les théories constructivistes de formation comprennent une perturbation comme un dérangement déclenché de l'extérieur provoquant des changements d'états. Ainsi Christiane Thompson (Thompson, 2009) entre autre, discute dans ce sens une expérience formatrice exclusivement comme une expériences d'autrui et dans l'interaction avec autrui. Des productions d'individuation intra-subjectives demeurent non-prises en compte.

La reconstruction du concept de différence de Goethe *Faïlle* prépare par contre une expérience de différence, riche avant tout de vastes variantes formatrices en rendant tout particulièrement possible de décrire une interaction des conformités d'état intérieur et extérieur : à savoir comme une tension productive entre un acte-centre, créatif intérieur *obscur* et des accomplissements d'action du sujet agissant consciemment. Dans cet espace de jeu, l'expérience formatrice est retravaillée pour l'auto-reflexion. Dans l'interaction se structure et se modèle une auto-formation. Des procédures de médiation correspondantes sont un travail sur la différence, qui agit en transformant et mène à des modulations d'identité à chaque fois spécifiques. Avec cela la *faïlle* est un modèle du penser qui prépare d'autres et de nouvelles conséquences de structuration et modelage que le modèle du penser *perturbation*.

Totalité ouverte

Des conceptions qui ne comprennent l'*expérience formatrice* que comme un bouleversement et ne les discutent, exclusivement dans la foulée, dans la perspective d'une décomposition (Christiane Thompson, 2009) réduisent une *expérience* autour de sa dimension possible de formation ; de plus, en règle générale de la part de telles conceptions et au sens aussi du post-structuralisme, un sujet producteur d'une élaboration de réalités se voit ainsi nié. Le prétendu sujet est alors beaucoup plus à comprendre comme un effet de multiples facteurs d'action qui s'associent d'une manière plus ou moins arbitraire, mais ne sont pas gouvernés par une instance identitaire fondatrice de sens qui se structure et se modèle comme un tout. L'amorce de Goethe d'une *expérience formatrice*, offre par contre un modèle de penser qui modèle des expériences de contingence du sujet dans des variantes ouvertes d'identité.

En comparaison aussi avec la *formation formatrice* de Hans-Christoph Koller (Koller 2012), le concept de faille de Goethe permet de remodeler de neuf la formation. Car Goethe prépare un modèle de penser différencié, qui rend descriptibles les actions réciproques et les procédures d'élaboration du sujet de formation, là où le concept de *crise* dans son amorce de consolidation a une proximité avec les conceptions de perturbation, et conformément à cela, est conçu d'une manière amputée.

Formation de résistance

La reconstruction montre, qu'une *expérience formatrice* permet de discuter des stratégies de modulation et de production du sujet. Le concept de Goethe modèle de manière intra-subjective et inter-subjective des procédures de médiation dans leur action réciproque d'une élaboration productive. Avec cela, la conception de Goethe d'une formation de soi devient intéressante comme conception théorique d'une formation de résistance qui apparaît, d'une part, prédestinée à fonder une formation de soi dans la prévoyance des revendications externes, de disponibilité, d'adaptation et ne débouche pourtant pas, d'autre part, dans un isolement et une mise en scène de soi exclusifs du sujet de formation, mais se ressaisit expressément d'options de participations sociétales. Avec une formation de soi résistante au sens de Goethe, il ne s'agit pas d'exonération, ni de réparation ou bien encore de

stratégies de supériorité dans le contexte d'une expérience moderne¹⁸. Une modification de soi signifie certes un *déni* vis-à-vis de revendications économiques et d'ajustage au moyen d'une détermination fonctionnelle. Mais avec cela, l'individualité se remet en jeu elle-même, restructure son modèle qu'elle apporte dans son contexte de vie historique et social.

Perspectives d'une *aisthesis* en tant que concept scientifique

La conception hybride d'*aisthesis* chez Goethe offre le fondement épistémologique rendant féconde une vision sensible, organisée en perspectives multiples, associée à une intuition rationnellement étayée. Elle peut ainsi fonctionner comme des concepts discutés, après comme avant en marge de la théorie de formation, comme théorie de référence et permettre de débattre au sujet des amorces de fondement jusqu'à présent reconnues comme des anomalies.

Une telle possibilité s'esquisse actuellement dans le débat autour d'une fondation scientifique de la pédagogie Waldorf. Si Heiner Ulrich, dans son ouvrage le plus récent, d'une *Introduction critique dans la pédagogie Waldorf* (Ulrich 2015), lui refuse ce genre de scientificité à cause de son contexte originel de fondation dans l'anthroposophie, cela réussit largement nonobstant dans l'absence totale d'une réflexion de sa part sur les bases mêmes — qui pour lui vont manifestement de soi — d'une compréhension scientifique réductionniste de valeur normative¹⁹. Pour lui un point critique central c'est l'orientation sur le sujet, que présuppose la méthodologie didactique de la pédagogie Waldorf aussi bien du côté de l'enseignant qu'aussi des élèves, pour initier une éducation-formation à l'instar d'un processus de transformation dans une rencontre : ferait défaut selon lui, dans une telle conception, l'objectivité nécessaire à une procédure méthodologique qui est la condition préalable à l'enseignement scientifique. Chez Goethe, on peut étudier une formation de soi qui ne doit être ni subjectivement organisée de manière non-scientifique mais au contraire de sorte qu'elle agisse d'une manière scientifiquement fondée en rendant possible, à de nombreux égards, une participation à cet horizon.

Références:

Anavessian, A. (2013). *Realismus jetzt [Réalisme, maintenant]*, Berlin: Merve.

Bermbach, U. (2015). *Ein Goethe für den Giftschrank?*
Houston Stewart Chamberlains Monographie und ihre literarischen Folgen [Un Goethe pour l'armoire à poisons, la monographie sur Goethe de Houston Chamberlain et ses répercussions littéraires]. In: FAZ, Nr. 81, 08.04.2015, S. N3.

Bieri, P. (2012). *Wie wäre es, gebildet zu sein? [Qu'était-ce autrefois, d'être cultivé?]* In: Hastedt, H. (Hrsg.): *Was ist Bildung? Eine Textanthologie [Qu'est-ce que la formation? Une anthologie de Textes]*, Stuttgart: Reclam, 228-240.

Böhme, G. (7/2013). *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik, [Atmosphères. Essai pour une esthétique nouvelle]*. Berlin: Suhrkamp.

Chamberlain, H. St. (1912). *Goethe*, München: Bruckmann.

¹⁸ Au sujet des mécanisme de production du capitalisme, voir Frank Schirrmacher & Felix Dachselt (2015).

¹⁹ Ceci est hautement problématique dans le contexte d'un discours sur l'éducation-formation organisé lui, de manière pluraliste. Voir Roland Reichenbach (2007).

[Et de plus, tout le monde semble oublier le fait concret et historique que la pédagogie Waldorf repose sur une conception de l'être humain et d'une **forme de liberté** développée par Steiner tout au long de sa vie : voir **tout particulièrement Wolfgang Klingler : Une Forme de liberté : La conception de l'être humain chez Rudolf Steiner** aux éditions Urachhaus [Traduction française non autorisée disponible auprès du traducteur, sans plus, *ndt*]

Dachsel, F. (2015). *Hört auf zu jammern! [Cessez de vous lamenter!]* In: Die Zeit Nr. 45, 5.11.2015, S. 64.

Engelhardt, W. Von (2007). *Goethes Weltansichten. Auch eine Biographie [Les visions du monde de Goethe. Une biographie aussi]*, Weimar: Böhlau Nachfolger.

Hastedt, H. (2012), (Hrsg.). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*, Stuttgart: Reclam.

Hurrelmann, K. (10/2012). *Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung [Socialisation. Le modèle d'élaboration productive de réalité]*, Weinheim und Basel: Beltz.

Hans-Christoph Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, [Penser autrement la formation. Une introduction dans la théorie des processus d'éducation-formation transformatrice]* Stuttgart: Kohlhammer.

Kuhn, D (1988). *Das Prinzip autobiographischer Form in Goethes Schriftenreihe „Zur Naturwissenschaft, besonders zur Morphologie“ [Le principe d'une forme auto-biographique dans la série des écrits de Goethe „au sujet de la science de la nature : tout particulièrement, de la morphologie“]t.* In: Dies.: *Typus und Metamorphose. Goethe-Studien*, Marbach: Deutsche Schillergesellschaft.

Maturana, H. R.; Varela, F. J. (4/2011). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens, [L'arbre de la connaissance. Les racines biologiques du connaître humain]* Frankfurt/M.: Goldmann.

Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung [Philosophie de l'éducation-formation. Une introduction]*, Stuttgart: Kohlhammer.

Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff [Éducation-formation: un concept de base en pédagogie]*, Stuttgart: Kohlhammer.

Roth, G. (2/2015). *Bildung braucht Persönlichkeit [Former nécessite une personnalité]*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Schirmmacher, F. (2013). *Ego. Das Spiel des Lebens, [Ego, le jeu de la vie]* München: Blessing.

Soetebeer, J. (2010). *Selbsttätige Bildungskraft heute. [Vertu de formation auto-active aujourd'hui]* Schiller, Stuttgart: Edition Waldorf.

Soetebeer, J. (2015). *Umbildende Erfahrung zwischen Aisthesis und biographischer Reflexion. Erkundungen im Sinnbezirk von Bildung bei Goethe [Expérience de transformation entre aïsthésis et réflexion biographique. Ce qu'on peut en apprendre dans le domaine sensoriel de la formation chez Goethe.]*, Diss. Universität Rostock 2015, siehe http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_disshab_0000001426/rosdok_derivate_0000029088/Disseration_Soetebeer_2015.pdf.

Stojanov, K. (2014). *Schule als Ort der Selbst-Bildung [L'école: lieu de la formation de soi]* In: Hagedorn, J. (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität*, Wiesbaden: Springer, 153-164.

Christiane Thompson, C. (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie, [Formation et limites de l'expérience. Voies annexes d'une philosophie de la formation]* Paderborn: Schöningh.

Heiner Ulrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung [Pédagogie Waldorf. Une introduction critique]*, Weinheim: Beltz.

Wiesing, L. (2009). *Das Mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie [Le moi de la perception. Une autopsie]*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.