Leonhard Weiss
Université Alanus pour l’art et la société, Alfter, Allemagne
Centre pour la culture et la pédagogie, Vienne

RoSE - Research on Steiner Education Vol.6 (2015) — Numéro spécial / ENASTE; pp.29-37 - PDF
Traduction : Daniel Kmiecik
Source : Les traductions de Daniel Kmiecik ? www.triarticulation.fr/AtelierTrad

Résumé : Les impulsions développées au long de ces dernières décennies — sous la reprise des réflexions à (re)découvrir chez Johann Gottlieb Fichte et Georg Wilhelm Friedrich Hegel — d’une « théorie sociale philosophique de la reconnaissance », ont également été reçues diversement dans les sciences de l’éducation. Dans le cadre de cet article, sont d’abord développés quelques motifs de base du penser de la théorie de la reconnaissance et avec leur aide en les ajustant, est reconstruit ensuite le concept de développement dynamique de la pédagogie Waldorf. À l’occasion de quoi on explore de quelle manière il y a des points de contact entre l’amorce de la théorie de la

Phoca PDF

reconnaissance d’une « formation du sujet dans les relations de reconnaissances » et la compréhension qu’a la pédagogie Waldorf du développement de l’enfant et de l’adolescent et on s’interroge dans quelle mesure une dynamique du développement fondant la pédagogie Waldorf est à interpréter, par conséquent comme une reconfiguration éventuelle concrète d’une « pédagogie de la reconnaissance ».

Mots-clefs : philosophie, pédagogie, reconnaissance, relations éducationnelles, dynamiques du développement.

« Reconnaissance » — une observation de modernité théorique

L’époque « moderne » est marquée entre autres par une perte croissante du sens et des images des rôles et de l’identité. Dans un document particulier de la conscience moderne, dans le « Manifeste communiste » de 1848, ce processus est décrit de manière prégnante par cette formulation : « tout état et permanence s’évapore » (Marx & Engels, 1977, p.465). Ce n’est pas fortuit si les deux rédacteurs du manifeste, pour ainsi dire avec la violence et le sens de la langue, Karl Marx et Friedrich Engels, jouent à l’occasion sur la signification double de terme « état ». L’ordre « permanent » du pré-moderne est pour eux une société statique. En même temps, ils renvoient au fait que celui qui appartient à un « état », a aussi sa « place » dans la société, sur laquelle il se « tient ». Cette place fixe « s’évapore » dans les processus de transformation essentiels de la société moderne, dont Marx et Engels soulignent la puissance et la violence, en renvoyant consciemment au symbole technique d’une dynamique agissante de leur époque, à savoir celle de la machine à vapeur.

Cela étant, il en est ainsi que celui qui fait partie d’une manière indubitable d’un état social, éprouve pareillement, sans en demander la permission, la valeur sociale reliée à cet état. Que celle-ci soit à présent grande ou modeste — elle lui est en tout cas « adaptée » en tant que membre de l’état. Avec la rupture des images de rôle traditionnelles, cette forme de reconnaissance sociale est supprimée. En conséquence des êtres humain se situent désormais forcés à l’époque moderne devant le défi d’une identité « individualisée », « intérieurement engendrée » à développer — comme la qualifie par exemple le philosophe Charles Taylor — (voir Taylor, 2012, pp.13-32). À l’occasion, pour la compréhension moderne, il peut ne pas être question de l’accomplissement d’un rôle social, mais au contraire du déploiement d’une impulsion proprement individuelle, authentiquement façonnée, qui se correspond à elle-même. En même temps, précisément lors du développement d’une « identité individualisée », d’autres êtres humains jouent aussi un rôle essentiel. En relation avec les êtres humains qui les déploient, avec leur « identité ». C’est pourquoi — et c’est l’un des points des réflexions correspondantes de Taylor — précisément à cause de la perte de signification du classement permanent de l’individu dans le moderne, le besoin en résulte de renforcer l’expérience d’une reconnaissance individuelle.

Traits fondamentaux d’une « théorie de la reconnaissance »

Phoca PDF

Des auteurs comme Taylor — mais avant tout aussi le philosophe-social Axel Honneth — se sont préoccupés ces dernières décennies de la signification sociale de la reconnaissance et avec cela ils ont contribué au déploiement d’une « théorie de la reconnaissance ». Quoiqu’avec ce concept, soit caractérisée, de manière primaire, une amorce contemporaine d’un penser philosophique dont il faut souligner que les racines idéelles historiques, celles du concept de la théorie de reconnaissance, s’enfoncent sans ambiguïté dans l’idéalisme allemand, en particulier on les rencontre dans la philosophie de Johann Gottlieb Fichte et celle de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (voir Ikäheimo, 2014).

Une esquisse de « théorie de la reconnaissance » peut par conséquent commencer avec l’idée de la même façon significative pour Fichte comme pour Hegel, que cela représente une condition préalable essentielle à une liberté réelle, de sorte que des êtres humains sont parvenus à une compréhension de leur soi comme libres. Un être libre ne peut l’être que s’il se comprend comme tel.

Celui qui partage ce discernement, peut se poser la question de savoir comment un être humain en arrive à sa propre liberté.

Des auteurs de la théorie de la reconnaissance argumentent en renvoyant à cet endroit au fait que nous en arrivons là à une conscience de soi correspondante, où nous sommes reconnus comme des êtres libres par les autres. Si d’autres êtres humains agissent, dans leur fréquentation avec nous, de sorte que dans cet agissement, nous pouvons faire l’expérience de notre soi comme libre, alors cela contribue essentiellement à ce que nous-mêmes, nous nous considérons comme libres. Car toute compréhension de nous-mêmes, que d’autres apportent à notre encontre a une influence décisive sur la manière dont nous nous comprenons nous-mêmes.

Il est vrai qu’on se trouverait dans un cercle argumentatif vicieux, si l’on affirmait que quelqu’un dût être reconnu par quelqu’un d’autre comme libre, afin qu’il pût développer une conscience de sa propre liberté, laquelle serait, en retour, la condition de sa liberté. Car si sa liberté est censée être le résultat de ce processus, alors, la reconnaissance qui se trouve au commencement de sa liberté par l’autre, n’eût aucun fondement concret, en effet, il s’agît donc d’une forme de reconnaissance infondée. Chez Fichte surgit ici le concept de « mise en demeure ». Des êtres humains sont « mis en demeure » par d’autres, à se confirmer comme des êtres libres et vivent dans cette mise en demeure, la reconnaissance — non pas nécessairement comme une liberté déjà existante — mais comme la possibilité de celle-ci et avant tout la conviction que cette liberté-ci est quelque chose à laquelle s’efforcer. C’est pourquoi cette « mise en demeure à la liberté » contribue essentiellement pour Fichte à ce que des êtres humains peuvent évoluer vers un être/essence libre et elle est donc d’une importance pédagogique, car, selon Fichte : « la sommation à une activité autonome du Soi, c’est ce qu’on appelle l’éducation » (Fichte, 1845, p.39).

Pourtant ce n’est pas seulement la reconnaissance apportée à un être humain par un autre, qui a une influence décisive sur la compréhension de soi qu’a un être humain, mais encore aussi ***la*** reconnaissance apportée à l’encontre d’un autre. C’est à celle-ci qu’a renvoyé en particulier Hegel, dans ses développements au sujet du « Maître et valet » dans la

Phoca PDF

« *Phénoménologie de l’esprit* (Hegel, 1998, pp.144-145). Si cela appartient nonobstant aux points remarquables de ses réflexions relativement à ceci que pour le « maître », exigeant carrément de son subordonné de « valet » la reconnaissance de son autorité et liberté, cela doit nécessairement être insuffisant et aussi longtemps qu’il ne reconnaît pas le valet lui-même, il n’en reçoit que la reconnaissance d’une « conscience inessentielle » à ses yeux. C’est-à-dire que savoir si cette « valeur » a une reconnaissance pour un être humain dépend de savoir si et comment il reconnaît celle qui lui est apportée en retour. En définitive, ainsi l’explique Hegel, des êtres humains peuvent en venir à une authentique expérience de leur Soi comme libre, seulement au sein de relations de reconnaissance réciproques.

En général, selon une formulation d’Axel Honneth, il s’agit que des êtres humains dans des relations de reconnaissance « expérimentent constamment quelque chose sur leur identité particulière » et de ce fait peuvent en arriver à une « configuration plus exigeante de leur identité » (voir Honneth, 1994, p.31).

À l’occasion de quoi il faut voir, qu’il y a « reconnaissance » et « reconnaissance ».

Des êtres humains peuvent dans des contextes sociaux différents faire, en effet l’expérience de formes différentes de reconnaissance. Honneth distingue, par exemple, la forme de reconnaissance de « l’amour », du « droit » et de « l’estime de valeur sociale » et il explore l’influence, à chaque fois différente, de ces formes de reconnaissance, sur la compréhension de soi d’un être humain. Sous le concept « d’amour » il conçoit à l’occasion toutes les formes du don entre les êtres humains ensemble, lesquels sont finalement portés par un désir ressenti vers l’union et l’attachement et dans le cadre desquelles des êtres humains, entre autres, peuvent faire l’expérience d’être perçus et acceptés par un autrui aimé aussi comme un être de besoin. Les formes possibles de reconnaissance des relations d’amour contribuent pour l’essentiel, selon la vision de Honneth, à ce que les être humains peuvent développer une *confiance en soi*. Par contre, le respect éprouvable dans des relations de droit devant la capacité fondamentale d’agir peut, selon Honneth, contribuer de manière totalement décisive à une *estime de soi* d’un être humain. Car dans le droit s’exprime l’attention devant un être humain – indépendant et sous l’intention de ses réalisations et facultés concrètes. La reconnaissance des prestations individuelles d’un être humain, Honneth la voit réalisée dans toutes ces pratiques intersubjectives qui se subordonnent sous le concept « d’estimation de valeur sociale ». Il s’agit à l’occasion de ces pratiques-là — et pour Honneth y joue un rôle essentiel le monde du travail organisé sur la division et la répartition — dans le cadre desquelles une reconnaissance est apportée aux êtres humains, parce qu’ils ont des qualités concrètes et peuvent produire des prestations, qui sont précieuses pour d’autres. L’estimation de valeur sociale qui y est liée contribue essentiellement au sentiment de soi, le cas échéant, comme Honneth l’appelle, l’*estime de soi* d’un être humain.

La relevance pédagogique des réflexions de reconnaissance théorique

Ces remarques schématiques peuvent déjà laisser entrevoir en quoi reposent l’activité et la

Phoca PDF

relevance des concepts de la théorie de reconnaissance pour les réflexions pédagogiques :

1. Dans l'idée de base, d'après laquelle une reconnaissance peut contribuer à la formation du sujet, étant donné une estimation de valeur conciliant des relations qui soutiennent cette compréhension de soi positive d'un être humain, laquelle est d'une importance décisive pour l'organisation active et autonome de la vie. C'est pourquoi dans le contexte d'une « pédagogie de la reconnaissance », comme le souligne par exemple Albert Scherr, la « reconnaissance des individus en tant que sujets, en tant que personnes aptes à la conscience de soi et à l'autodétermination, […] n'est pas seulement un objectif, mais plus encore une méthode d'action pédagogique » (voir Scherr, 2013, p.40).

2. S'il existe affectivement, comme le présente Honneth, des formes de reconnaissance *structurellement diverses* et que celles-ci peuvent contribuer de diverses façons à une compréhension de soi développée, alors ceci est intéressant également en considération de l'évolution individuelle. Car la question se laisse poser de savoir si des formes diverses de reconnaissance ne sont pas de signification diverse en des lieux divers de ce développement.

Ceci souligne — par exemple, en considération de la systématique de Honneth de « l'amour », du « droit » et de « l'estimation de valeur sociale » — le fait que Krassimir Stojanov fasse ressortir diverses formes de reconnaissance « s'édifiant ontogéniquement[1] les unes sur les autres » (voir Stojanov, 2006, p.127). Il est vrai que Stojanov n'entre pas quant à lui dans ce *à quoi ressemblerait* une exposition du processus ontogénique qui conceptualise effectivement diverses formes de reconnaissance en tant qu'éléments conférant une structure à ce processus, ni non plus dans la question de savoir si et à quoi des réflexions sur la théorie de la reconnaissance pourraient contribuer dans le façonnement d'une éducation adéquate à l'âge. Avec cela Strojanov laisse donc inexploité pour les réflexions pédagogiques — comme la plupart des auteurs qui s'occupent de ces questions de reconnaissance à partir d'une perspective des sciences de l'éducation et de la formation — tout le potentiel conceptuel carrément intéressant d'une « théorie de la reconnaissance ».

Dans ce qui suit par contre, la tentative va être entreprise de rendre fécond ce potentiel d'une théorie de la reconnaissance dans la mesure où la pédagogie Waldorf est interprétée à partir d'une perspective de même nature et qu'il va être montré alors dans quelle ampleur le concept de développement dynamique de la pédagogie Waldorf, peut être compris aussi comme un façonnement éventuel d'un tel processus ontogénique de diverses formes de reconnaissance. Le développement de l'enfant, et selon le cas de l'adolescent se voit alors compris à l'occasion, en correspondance avec la pédagogie Waldorf (voir entre autres Lievegoed, 1986), grossièrement subdivisé en trois phases : **a)** première enfance jusqu'au début du changement de dentition, **b)** enfance entre changement de dentition et puberté, **c)** adolescence.

Pédagogie Waldorf — réflexions à partir d'une perspective de théorie de la reconnaissance

Phoca PDF

A) « Le monde entier est moral »

L’évolution du petit enfant pour la compréhension de la pédagogie Waldorf est avant tout imprégnée d’une fréquentation imitative du monde par l’enfant : « Toute la vie de l’enfant, jusqu’à l’âge de sept ans, est une imitation constante de ce qui se passe devant lui dans son entourage », selon le fondateur de cette pédagogie, Rudolf Steiner (Steiner, 1991a, p.17).

Le petit enfant absorbe et imite ce qui se produit dans son entourage. Par conséquent, la pédagogie Waldorf voit « dans cet apprentissage imitant, la forme d’apprendre la plus importante pour la première enfance et la force de développement la plus pleinement agissante » (Kranich, 1999, p.80). Car l’enfant avant le changement de dentition est, selon la formulation de Steiner, un « être imitant », qui apprend à s’orienter dans le monde au moyen de l’imitation et de l’essai d’une manière totalement inconsciente » (Steiner, 1979, p.34). D’où l’insistance de Steiner, par exemple, qu’il est important que l’enfant perçoive comment les adultes se déplacent debout, pour développer eux-mêmes le désir de passer de la position horizontale à celle verticale et il met en valeur l’importance d’un discours soigné, renonçant à des « formes niaises » dans la fréquentation du petit enfant. Une base essentielle de l’imitation de la petite enfance, c’est l’existence d’un modèle (voir Steiner, 1987a, p.329). Une semonce de Rudolf Steiner, repensée également à partir de la théorie de la reconnaissance, est aussi intéressante. Car le rappel à l’ordre de Steiner aux adultes qui vivent en compagnie des petits enfants de se comporter en « exemple » et non pas « de faire l’enfant », peut être compris comme un acte de reconnaissance de la potentialité de l’enfant. Un langage, certes adapté à l’enfant mais malgré cela correct et beau et une attitude dans la fréquentation de l’enfant, sont nonobstant une forme de ces « invitations » adressées à l’enfant, qui, comme mentionnée par Fichte, forment l’éducation. Et l’indication de Steiner « de ne [devoir] pas se permettre en tant qu’adulte de faire quelque chose qu’il [l’enfant] ne doive pas imiter » (Steiner, 1983, p.124), repose d’une manière déterminée sur le « caractère de sommation » relevant de toute action d’un « modèle ».

Une base de cette disponibilité à imiter inhérente au petit enfant est selon Steiner « une atmosphère de fond non encore totalement inconsciente », qui part de l’acceptation que « le monde entier est moral » (Steiner, 1992, p.142). Derrière ce désir d’imiter le monde se trouve la foi dans l’ordre morale du monde, en sa bonté. À l’occasion de quoi Steiner indique expressément à ceux qui vivent en compagnie des enfants que cette atmosphère de base inconsciente de l’enfant, « doit être aussi cultivée » (voir *ebenda*). On ne veut naturellement pas signifier par-là un prélude voire même un endoctrinement d’une croyance illusoire dans la « bonté du monde », mais plutôt la possibilité d’un espace de vie, dans lequel le petit enfant puisse vivre à bon escient et affectivement dans cette atmosphère de base. C’est-à-dire un espace de vie dans lequel l’enfant puisse connaître les expériences du bien-être, d’être accueilli avec affection, laquelle, à partir d’une perspective de la théorie de la reconnaissance, représente des moments essentiels de relations d’amour ; des relations dans le cadre desquelles, comme en me référant précédemment à Honneth, j’ai mentionné que la confiance apportée par l’attention affectueuse des autres peut aussi contribuer à l’instauration d’une confiance en soi-même. À l’occasion de quoi, ce qui est sans cesse souligné expressément par

Phoca PDF

Steiner d'une étroite association du petit enfant avec le monde dans l'imitation inconsciente, est d'une grande relevance à partir de la théorie de la reconnaissance. Car ce n'est pas seulement dans la reconnaissance qui lui est adressée au travers d'une attention affectueuse, mais plutôt le fait que : plus fort est le sentiment d'une union au monde, davantage la foi dans la bonté du monde concerne directement aussi l'image de soi-même. Lorsque l'enfant, jusqu'à sa neuvième année ne se distingue que partiellement lui-même de son entourage, puisque le « monde et lui-même […] pour sa sensibilité s'appartiennent » (voir Steiner, 1987b, p.177), alors la sensation de bonté ne se réfère pas seulement au monde, duquel l'enfant, selon Steiner « ne s'est pas encore séparé complètement » (voir *ebd.*, p.172), mais encore à lui-même. Ceci vaut tout particulièrement pour le comportement d'un jeune enfant à l'égard d'un proche qui lui est familier, car, comme Steiner l'exprima un jour de manière « totalement radicale », le petit enfant « ne ressent absolument pas encore autrui, en vérité, comme un autre être humain régulier, mais plutôt comme quelque chose avec qui il est relié comme avec ses bras et ses jambes » (voir *ebd*). Mais avec tout cela, il est dit que la sensation apportée par autrui d'une attention affectueuse, est aussi reliée à soi.

À l'occasion de quoi naturellement on ne peut pas ne pas voir que la sensation ainsi abordée d'une association au monde, comme aussi avec les autres être humains, ne fonde naturellement aucune identité indifférente. Toute relation entre êtres humains et aussi celle affectueuse, vit d'une expérience de différence. Cela vaut aussi pour l'association du petit enfant avec le monde. Honneth renvoie à cela aux réflexions de théorie de la reconnaissance, par exemple, en recourant aux recherches de Donald Winnicott sur l'importance de la rupture nécessaire de la symbiose entre la mère et le petit enfant pour le développement de l'enfant et décrit ce processus, entre autres, comme le fondement de l'aptitude, des années plus tard, à d'authentiques relations d'amour dans la vie, mais aussi celles d'amitié entre les êtres humains. Dans ce contexte, Honneth parle de « l'équilibre précaire entre symbiose et affirmation de soi » (Honneth, 1994, p.154). En employant la terminologie de Steiner, on pourrait parfaitement alors parler de « sympathie » et « d'antipathie » et souligner, malgré cette « sympathie fondamentale » — à savoir pour Steiner cette attitude[2] du petit enfant recherchant une liaison, une union avec le monde — en contraste aussi l'importance dynamique d'une expérience de différence « antipathique ». C'est pourquoi Steiner, lorsqu'il insiste sur l'union du petit enfant au monde, utilise sans cesse des formulations comme « Monde et Je convergent *plus ou moins* […] dans la conscience humaine » (voir Steiner, 1991b, p.124 ; soulignement par L.W.) ou bien que l'enfant est « *encore beaucoup plus* fondu au monde » (voir Steiner, 1990, p.106 ; soulignement LW.). Ces formes utilisées par Steiner d'intensification ou de comparaison, donnent à penser qu'il ne s'agit naturellement pas d'une identité du Je et du monde dans la conscience de l'enfant, mais que la sensation apportée par le monde est justement aussi plus fortement référée à soi dans les années ultérieures.

B) « Autorité et suivisme »

Avec la progression d'une conscience de la différence — totalement décisive pour le processus de développement de l'enfant — entre soi et le monde se modifie nécessairement aussi la configuration de la relation entre l'enfant et l'adulte. Sur le plan terminologique, Steiner

Phoca PDF

exprime ceci du fait qu’eu égard au comportement de l’enfant entre le changement de dentition et la puberté avec ces proches importants pour lui, il ne parle plus « d’imitation » et « d’exemple », mais plutôt de « suivisme » et « d’autorité » (voir Steiner, 1987a, p.329).

Du fait que pour la compréhension de l’enseignement de la pédagogie Waldorf, le concept d’autorité est carrément pour ainsi dire à la fois central et beaucoup discuté (voir Helsper, Ulrich, *et al*., 2007), cela le rend intéressant à partir d’une perspective de théorie de la reconnaissance.

Avant d’entrer dans le sujet, pour en exclure d’éventuels malentendus, qu’il soit souligné que l’autorité d’un enseignant selon la compréhension qu’en avait Steiner, ne doit jamais tenir à une structure de pouvoir et d’une « autorité coercitive », mais qu’elle a beaucoup plus affaire, au contraire, avec une « autorité qui va de soi » (voir Steiner, 1987b, p.174), résultant de la compétence professionnelle de l’enseignant. Ce qui est important pour cela, c’est que l’enseignant ne rencontre pas seulement l’élève dans la relation pédagogique, en étant, par exemple, « celui qui sait » ou selon le cas un « passeur » de savoir. L’enseignant est une « autorité bien-aimée » (Steiner 1979, p.103) sur la base de sa faculté au social, sa pratique et avant tout aussi d’une fréquentation artistique du monde, parce qu’il est en situation d’ouvrir de nouveaux accès au monde à l’enfant.

À partir d’une perspective de théorie de reconnaissance, ce qu’il faut d’abord souligner, en vue du concept d’autorité avec Roland Reichenbach, c’est que l’autorité est toujours une « propriété d’une relation et non pas un caractère d’une personne » (Reichenbach, 2011, p.205). Une autorité ne peut échoir à un être humain qu’au sein d’une relation avec autrui — et elle lui revient *par* autrui, elle repose sur la reconnaissance par autrui. Une reconnaissance qui, selon Steiner, est un besoin intérieur des enfants entre 7 et 14 ans, puisqu’ils auraient, toujours selon Steiner, « l’ardente aspiration à avoir une autorité *à leur côté* » (Steiner, 1991b, p.21). Il pourrait sembler tout d’abord surprenant, que Steiner ici parlât d’une « autorité à côté de soi » — ne penserions-nous pas plutôt, nous, une « autorité » tout d’abord placée « *au-dessus* » ? — or, cela se laisse ainsi très bien fonder par une considération justement dans la perspective d’une théorie de la reconnaissance :

Précisément la reconnaissance comme « autorité » apportée par un enfant à l’égard d’un adulte, d’une enseignante, d’un enseignant, a aussi une influence décisive sur la compréhension de soi de l’enfant. D’une part, parce que, comme déjà abordé, l’autorité de l’enseignant repose sur la faculté admirée par l’enfant « de pouvoir correctement et convenablement s’y prendre avec les choses du monde » et cette admiration des facultés de l’enseignant chez l’enfant « fait naître chez lui le désir de son propre développement » et « allume en lui son enthousiasme [feu intérieur en grec, *ndt*] pour faire un effort personnel » (voir Willmann, 1998, p.182). Dans ce suivisme agissant de l’activité de l’autorité, résultant de ce désir, l’enfant prend part lui-même cependant aux actions prisées et fait l’expérience de lui-même dans l’accomplissement de cette activité reconnue. Avec cela, l’enseignant ouvre à l’enfant de nouveaux horizons d’expérience, dans le cadre de « productions visibles » fournies par l’élève avec le soutien de l’enseignant, que ce soit dans les cours ou bien dans les activités artistiques et artisanales », qui renforcent une nouvelle « expérience de soi » (Müller-Wiedemann, 1986, p.287). À l’occasion de quoi, précisément en vue du travail pratique très important ici, comme le souligne Hans Müller-Wiedemann, il s’agit d’une expérience du

Phoca PDF

« savoir-faire » qui est centrale et non pas de pouvoir en lui-même. N'est finalement décisive, non pas les facultés, isolément étudiées ou bien des résultats produits grâce à ces facultés, mais au contraire l'expérience de l'enfant de pouvoir faire. Dans la facilitation des choses de ce genre, renforçant plus concrètement les vécus de reconnaissance, repose pour cette raison une tâche pédagogique centrale de l'enseignant. Ces expériences ont une valeur particulière précisément ensuite lorsqu'elles peuvent être réalisées dans des activités, qui sont aussi accomplies par l'enseignant reconnue comme une autorité, que l'enfant, selon Steiner justement, comme cité, éprouve « à son côté ». Parce qu'ainsi le travail réalisé par un être humain prisé pour sa valeur peut être considéré comme particulièrement précieux, ce travail mené en commun par l'enfant et une autorité a une haute influence sur le sentiment de soi de l'enfant. Exactement comme la reconnaissance apportée publiquement à l'encontre d'une autorité reconnue peut être d'une importance particulière pour la compréhension de soi d'un adulte.[3] C'est pourquoi des relations d'autorité, considérées à partir d'une perspective de théorie de la reconnaissance, sont d'une très haute importance pour le développement et la formation des jeunes. Un soi-disant renoncement à une autorité prive par conséquent des adultes éventuellement d'une ressource essentielle de la formation d'identité — ou bien les mène peut-être en outre à renforcer quelque chose qui est recherché par eux, à savoir ce que par exemple Tzvetan Todorov caractérise comme des « reconnaissances d'*Ersatz* ». Au nombre de celles-ci Todorov comprend des formes du « fanatisme » comme aussi d'une « idolâtrie », donc la vénération fortement émotionnelle d'êtres humains individuels comme des « idoles » (voir Todorov, 1996, pp.114 et suiv.). La constatation de Steiner, que le manque d'une « relation intensive de confiance » entre éducateur et enfant — et avec cela ici on veut dire aussi une relation d'autorité — inclut, en particulier lors des phases biographiques sensibles des expériences croissantes de différence et de séparation, le danger que cet enfant dans le reste de la vie devienne un « être humain sans consistance » (voir Steiner, 1987b, p.181), se laisse par conséquent comprendre aussi au plan de la théorie de la reconnaissance et aussi en tant que renvoi aux conséquences éventuelles d'un manque de reconnaissance par des personnes de référence estimées.

À l'occasion de quoi la haute relevance d'une relation d'autorité qui est à expliquer par la théorie de reconnaissance attire naturellement aussi l'attention sur le fait qu'un ratage d'une telle relation peut être particulièrement problématique.

C) « Confiance dans sa propre force de jugement »

Aux buts fondamentaux d'un enseignement de la jeunesse conformément à l'âge, à partir d'une perspective de pédagogie Waldorf, appartient l'encouragement conscient à la formation individuelle du jugement chez les élèves. Steiner parle ici d'une « éducation éveillante » (voir Steiner, 1979, p.178) en rapport avec les cours des classes supérieures qui conduisent les élèves au développement d'une compréhension du monde qu'ils puissent eux-mêmes fonder et doit leur permettre l'expérience d'une formation autonome du jugement. Il s'agit pédagogiquement de rendre possible l'expérience de l'adolescent qu'il « puisse avoir confiance dans sa vertu de jugement » (voir Steiner, 1986, p.232) ; donc qu'il puisse développer ses propres facultés cognitives et *fonder* un jugement d'appréciation de valeur.

Phoca PDF

C'est bien pour cette raison que les cours des classes supérieures, en suivant Steiner, ont augmenté leur caractère « scientifique » et « systématique » (voir Steiner, 1992, p.144). Car un cours conforme à l'adolescent, à côté de l'offre de savoir nouveau, doit rendre possible aussi de nouvelles formes d'acquisition, de fréquentation des états du savoir et aussi de leur estimation et de leur mise en ordre propres, selon une responsabilité autonome.

La confiance pédagogique de l'adolescent dans sa propre force du jugement et capacité de réflexion, à encourager pour cela, ce n'est pas seulement, pour Steiner, un préalable essentiel du développement autonome des adolescents, mais elle est aussi liée selon lui — et cela est intéressant dans une perspective de théorie de la reconnaissance — à une transformation profonde de la relation enseignant-élève. Steiner la formule à partir de sa vision de l'enseignant par les mots : « Nous le mettons ensuite au même rang » (Steiner, 1986, p.232). En effet, élève et enseignant ne se trouvent plus à présent dans une relation d'autorité l'un par rapport à l'autre, mais au contraire sont rehaussés au rang, également justifié pour les deux, d'un partenariat au sein d'un processus de travail commun et d'une recherche de la connaissance commune. Ce qui ouvre à l'élève de nouvelles formes de reconnaissance, puisque le comportement de l'un et de l'autre en tant qu'individus peut exprimer une forme de reconnaissance mutuelle. Une reconnaissance que Steiner décrit par la formulation : « Nous le mettons ensuite au même rang », pour ainsi dire en tant qu'objectif du processus de formation scolaire[4].

En addition, il ne devrait pas ne pas être vu que la confiance exprimée dans la force personnelle du jugement a aussi une influence sur la compréhension des autres êtres humains. Celui qui a confiance en son propre penser, peut aussi l'apporter [au moins, *ndt*] potentiellement à la rencontre des autres. Des vécus auxquels on est parvenus grâce au processus de son penser et de sa connaissance à soi, peuvent aussi devenir aussi le fondement d'une confiance fondamentale dans le penser et la force de jugement et avec cela aussi dans la reconnaissance de l'autre comme un être qui est en situation égale de forme de travail. D'où la mise en garde de Steiner, devant une jeunesse qui présente un pessimisme cognitif fondamental, lequel, selon Steiner, peut « user[5] » l'âme des jeunes (voir Steiner, 1993, p.83), est intéressante aussi en considération de la compréhension sociale des jeunes êtres humains.

Remarques conclusives

Si, à partir de ce que je viens de tenter d'esquisser d'une interprétation par la théorie de la reconnaissance de la pédagogie Waldorf, on examine en rétrospective la constatation établie par Stojanov que des formes différentes de reconnaissance « s'édifient ontogéniquement les unes sur les autres », alors on peut dire, à mon avis, que la pédagogie Waldorf concède structurellement, pour le moins trois expériences de reconnaissance d'importance au développement dynamique :

1. à l'expérience d'une reconnaissance résultant d'une association ressentie avec d'autres êtres humains, avec le « monde » perçu comme « bon ».

Phoca PDF

2. aux expériences concrètement vécues de reconnaissance, entre autres dans les activités pratiques, dans l’estimation de valeurs desquelles une importance particulière revient aux êtres humains (« autorités »).

3. aux expériences de liberté propre et de celles qui s’y relient d’une « position au même niveau », à partir d’une force individuelle du jugement qui se voit réalisée et apportée par la reconnaissance des autres.

Il n’est pas possible ici d’entrer dans le détail de la façon dont se tient ce processus esquissé de formes diverses de reconnaissance, par exemple, vis-à-vis du modèle d’Honneth (« estimation de valeur d’amour, du droit et sociale »). Mais il devrait être montré comment la pédagogie Waldorf est compréhensible comme une pédagogie tentant de transposer pédagogiquement un tel processus de développement des formes de reconnaissance — et ainsi comme une pédagogie qui, en encourageant consciemment ces comportements de reconnaissance, voudrait apporter une contribution à l’évolution d’une « identité individuelle » qui, comme mentionné au début de cet article, est essentielle dans le contexte des sociétés modernes.

Littérature:

Fichte, J. G. (1845). *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre [Fondement du droit naturel d’après les principes de la philosophie des sciences]*. In : Johann Gottlieb Fichte’s sämtliche Werke. Herausgegeben von J. H. Fichte, Berlin: Verlag von Veit und Comp.

Hegel, G. W. F. (1998). *Phänomenologie des Geistes [Phénoménologie de l’esprit]*. Werke 3, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Helsper, W. & Ulrich, H., et al. (2007). *Autorität und Schule*. Die empirische Rekonstruktion der

Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen [*Autorité et école*, La reconstruction empirique de la relation maître de classe-élève dans les écoles Waldorf] Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur Grammatik sozialer Konflikte [Combat et reconnaissance. Au sujet de la grammaire des conflits sociaux]*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Ikäheimo, H. (2014). *Anerkennung [Reconnaissance]*, Berlin / Boston: De Gruyter.

Kranich, E-M: (1999). *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik [Fondements anthropologiques de la pédagogie Waldorf]*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Lievegoed, B. (1986). *Entwicklungsphasen des Kindes [Phases de développement de l’enfant]*, Stuttgart: J.Ch. Mellinger Verlag.

Phoca PDF

Marx, K. & Engels F. (1977). Manifest der Kommunistischen Partei [Manifeste du parti communiste], Werke Bd. 4, Berlin: Dietz Verlag.

Müller-Wiedemann, H. (1986). *Mitte der Kindheit. Das neunte bis zwölfte Lebensjahr: Eine bio-graphische*

Phänomenologie der kindlichen Entwicklung [Milieu de l'enfance. De la 9ème à la 12ème année: une biographie phénoménologique du développement de l'enfant]: , Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1986.

Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung [Autorité pédagogique. Pouvoir et confiance dans l'éducation]*, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Scherr, A. (2013) Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität" und „gegenseitige

Anerkennung" als pädagogische Grundbegriffe [Relations de reconnaissance. Sur une „subjectivité sociale" et une reconnaissance réciproque. , In B. Hafenegger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.),

Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte und Praxisfelder [Pédagogie de reconnaissance. Fondements, concepts et champs de mise en pratique], Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag.

Steiner, R. (1979). *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik [Anthropologie anthroposophique et pédagogie]*, **GA304a**, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1983). *Die Erkenntnis des Übersinnlichen in unserer Zeit und deren Bedeutung für das heutige Leben*, *[La connaissance du suprasensible dans notre époque et son importance pour la vie actuelle]* **GA 55**, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1986). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung [Vie spirituelle actuelle et éducation]*, **GA 307**, Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1986.

Steiner, R. (1987a). *Lucifer-Gnosis* 1903-1908. *Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus denZeitschriften „Luzifer" und „Lucifer-Gnosis" [Lucifer-Gnosis 1903-1908. Essais fondamentaux au sujet de l'anthroposophie et compte-rendus des revues „Lucifer" et „Lucifer-Gnosis"]*, **GA34**, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1987b). *Die gesunde Entwickelung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik (Le sain développement de l'être-essence humain(e). Une introduction à la pédagogie et à la ditactique anthroposophiques*, **GA303**, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1990). *Erziehungskunst*. *Methodisch-Didaktisches*, *[Art de l'éducation. Méthode-didactique]* **GA294**, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Phoca PDF

Steiner, R. (1991a). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben [Les forces de l'âme et de l'esprit de l'art de l'éducatio*n. Valeurs spirituelles dans l'éducation et la vie sociale] **GA 305**, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1991b). *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft [Le renouveau de l'art de l'éducation au moyen de la science spirituelle]* **GA301**, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik [Anthropologie générale comem fondement de la pédagogie]*, **GA293**, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1993). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis [Éducation et enseignement à partir de la connaissance de l'être humain]*, **GA302a**, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (2013). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung [Théosophie. Introoduction à uen connaissance suprasensible du monde et détermination de l'être humain]*, GA9**,** Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung [Formation et reconnaissance. Conditions sociales préalables au développement de soi et à l'ouverture au monde]*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Taylor, Ch. (2012). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung [Multiculturalisme et politique de reconnaissance]*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Todorov, T. (1996). *Abenteuer des Zusammenlebens [L'aventure du vivre ensemble]*, Berlin: Wagenbach.

Willmann, C. (1998). *Waldorfpädagogik. Theologische und religionspädagogische Befunde [Pédagogie Waldorf*. *Inventaire théologique et de pédagogie de la religion]* Köln / Weimar / Wien: Böhlau-Verlag.

[1] À savoir, « relativement à l'ontogenèse », c'est-à-dire, certes, dans le sens **biologique** : « au développement de l'individu, depuis sa première forme embryonnaire jusqu'à l'apparition complète des organes », mais ici dans le sens de **Strojanov**, il nous faut bien entendu compléter cette définition biologique par tout l'aspect de sa **vie** d'**âme** et de la **vie** de son **esprit** de l'individu en vue de son insertion dans le social de la vie de l'humanité, mais cela va bien plus loin encore, dans l'esprit de Rudolf Steiner cette fois, à savoir en se prolongeant dans sa dimension spirituelle sociale et, pour lui, la vie cosmique de son âme et même son rapport au Christ. *ndt*

[2] Voir « En tant que sympathie, on doit désigner la vertu par laquelle une figure d'âme en

Phoca PDF

attire d'autres, tente de se fondre avec elles et de faire valoir son affinité avec elles. L'antipathie est par contre la vertu, avec laquelle des figures d'âmes se repoussent, s'excluent, avec laquelle elles affirment leur singularité » (Steiner, 2013, p.100). *Note de l'auteur L.W.*

[3] C'est le cas à l'université dans les travaux pratiques de biochimie, par exemple, pourvu bien entendu que l'enseignant réalise les manipulations pratiquement et techniquement **en compagnie** des étudiants ; c'est d'ailleurs la raison qui explique pourquoi les maîtres de conférence sont souvent appelés par les étudiants à Lille 1 et à juste titre : « **professeurs de TP** », alors que les autres, ceux qui font des cours magistraux en amphithéâtre, sont de banals « professeurs » tout court… qui parlent et que les étudiants ont déjà rencontrés « en moins spécialisés » dans le secondaire. *ndt*

[4] Pour le public français qui veut ici approfondir en détail la raison vraiment profonde de cette attitude de Steiner en pédagogie — tout aussi novatrice il y a 100 ans qu'elle puisse encore sembler désormais impossible à réaliser dans l'état de dégradation actuelle du système scolaire (en France au moins) — il faut dire que cette raison est formulée directement par le titre d'un ouvrage de *Wolfgang Klingler* paru en 1989 chez Urachhaus, qui a rencontré peu d'échos en France: « ***Une Forme de liberté : La conception de l'être humain chez Rudolf Steiner*** [traduit par mes soins en français et bien sûr non-édité mais disponible sans frais auprès du traducteur sous le fichier WKGF89.DOC : daniel.kmiecik59@gmal.com]. *ndt*

[5] ***Zermürben*** pour **« user »** est un terme d'origine militaire (!) (sous entendu : l'adversaire). On voit bien ici que c'est plus qu'une mise en garde !, d'ailleurs : *zermürbt* signifie, éreinté, esquinté, « en capilotade », bref ni plus ni moins que la condition de l'état d'âme qui précède immédiatement le *burn out* !. *ndt*

Phoca PDF