



Albert Schmelzer

*Université Alanus, Institut pour la pédagogie Waldorf,
inclusion et inter-culturalité, Mannheim Allemagne*

RoSE - [Research on Steiner Education](#) Vol.7 n°2 — décembre 2016; pp.141-149 - [PDF](#)

Traduction : Daniel Kmiecik

Source : Les traductions de Daniel Kmiecik ? www.triarticulation.fr/AtelierTrad

1. Introduction

Après de nombreuses publications antérieures sur ce sujet^[1], Heiner Ullrich, devenu entre temps professeur émérite de science de l'éducation à l'Université de Mayence, a commis une introduction critique à la pédagogie Waldorf. Cet ouvrage, aux riches facettes, décrit, sur environ 180 pages et d'une manière étendue, les formes de vie, la pratique pédagogique et les fondements théoriques de la pédagogie Waldorf, en ayant commencé par l'architecture de l'école et des formes d'organisation de l'administration autonome, puis l'institution du professeur de classe, du plan scolaire et des méthodes d'enseignement, jusque la conception anthroposophique de l'être humain et de son évolution, ainsi que la théorie des tempéraments.

Écrit par : Albert Schmelzer

Un autre chapitre se confronte de manière critique avec la position de l'anthroposophie au plan de la théorie cognitive, y sont rattachées et présentées les études empiriques sur ceux qui ont achevé leurs études universitaires, les enseignant(e)s Waldorf et les futur(e)s enseignant(e)s. Dans sa récapitulation, Ullrich en vient à une évaluation ambivalente de l'école Waldorf : en elle vit selon lui : « *une pratique remarquable et en même temps une théorie douteuse* » (Ullrich, 2015, p.173).

La contribution suivante explore la seconde partie de cette affirmation. Elle ne prétend donc pas évaluer toute l'ampleur de l'ouvrage d'Ullrich et le remettre en question de manière critique — ceci a déjà eu lieu dans la recension de Jost Schieren (Schieren, 2015 [[traduite en français sur le présent site](#)]). Elle se concentre plutôt sur deux thèmes : la réflexion sur la position de l'anthroposophie au plan de la théorie scientifique [en vigueur, *ndf*] et l'analyse de l'affirmation d'Ullrich que la psychologie du développement de Steiner serait pré-scientifique et à ranger comme un « *anachronisme psychologique* » (Ullrich, 2015 , p.133).

2. Au sujet de la position de l'anthroposophie au plan de la théorie scientifique

[Haut^](#)

À partir de la vision d'Ullrich, Steiner revendique le statut de scientificité pour ses déclarations sur le monde suprasensible, de se fonder sur une exactitude prétendue méthodique de son investigation et, le caractère vérifiable et intersubjectif de celle-ci (ebd., p.132). Mais selon lui, l'anthroposophie aurait peu de chose en commun avec une science moderne. « *En étant bienveillant, on pourrait encore inscrire le concept essentiel de science de Steiner au compte d'une conception aristotélicienne-thomiste* » (ebd., p.135). Ce concept de science — selon Ullrich — est caractérisé par la conviction du caractère absolu (elle reconnaît ce qui est éternel), de l'universalité (elle vaut toujours et partout) et de la vérité (elle correspond aux lois essentielles de la création) de sa connaissance.

Pour la science moderne, par contre, le caractère empiriquement vérifiable et « *la négation de toute revendication de vérité absolue, lui seraient constitutifs* » (Ullrich, 2015, p.135). Par contre, l'anthroposophie serait pré-scientifique, en elle on rencontre un « *mythe réflexif de second ordre* » (ebd., p.138) — que l'on pense par exemple à l'interprétation mythique du nombre 7, en rapport avec la théorie du développement.

En regard de ces affirmations, il est frappant qu'Ullrich n'ait manifestement pas pris connaissance du tout des réflexions scientifiques-théoriques de Steiner, telles qu'elles se trouvent présentées, avant tout dans l'ouvrage « *Des énigmes de l'âme* » (Steiner, 1983). Steiner y ébauche en effet un tableau nettement différencié de la méthodologie anthroposophique du connaître, en rapport avec la science moderne que celle que lui attribue Ullrich.

Dans « *Des énigmes de l'âme* », Steiner fait lui-même nettement la différence entre science

moderne et anthroposophie. Dans la mesure où la science moderne se réfère à l'être humain, Steiner y parle alors « d'anthropologie » : celle-ci repose sur des données sensorielles et leur élaboration au point de vue des idées (ibid., pp.12 et suiv.).

Il se comporte autrement avec l'anthroposophie. Elle part, selon Steiner des observations « suprasensibles », lesquelles ne se laissent pas aussi nettement décrire, elles englobent nonobstant des cheminements méthodiques comme des observations de l'âme et un séjour raisonné aux limites de la connaissance dans son aspect dynamique. Les impressions qui en prennent ainsi naissance sont interprétées avec ce que Steiner appelle, déjà très précocement dans son œuvre — dans son ouvrage « *La conception du monde de Goethe* » de l'année 1897 — des « concepts vivants » (Steiner, 1990, p.66).^[2]

Mais de tels concepts vivants ne transportent précisément pas de vérités absolues, ils ont au contraire un caractère perspectiviste, renvoyant à quelque chose de démonstratif : « Des vérités inconditionnelles n'existent pas. [...] Que toute vérité ne vaut qu'à sa place, qu'elle n'est vraie qu'aussi longtemps qu'elle est affirmée sous les conditions, parmi lesquelles elle fut originellement fondée, cela doit être compris avant tout » (Steiner, 1989, p.394). Cette déclaration de 1899, vaut aussi pour l'œuvre ultérieure de Steiner : que l'on pense, par exemple, à ces exposés au sujet de la justification relative des douze conceptions du monde (Steiner, 1990, pp.26 et suiv.).

L'anthroposophie, ou selon le cas, une pédagogie inspirée de l'anthroposophie, ne s'efforce pas non plus à ériger des lois universelles. Elle requiert plutôt des efforts cognitifs adéquats en présence de phénomènes concrets : « Ce que fait l'éducateur, ne peut que dépendre, dans une moindre mesure, de ce que stimule en lui une pédagogie abstraite générale et normative, cela doit plutôt renaître, à chaque instant de son action, à partir d'une connaissance vivante de l'être humain en devenir » (Steiner, 1961, p.76).

En outre, des formations de concepts vivants ne ciblent pas une clarté d'interprétation absolue, mais se fondent à partir d'un accès aux perspectives multiples. « Ce n'est que si nous avons photographié un arbre à partir de plusieurs côtés, que nous pouvons en acquérir une représentation. On suscite trop souvent l'idée que, par la définition, on possède quelque chose. On devrait tenter plutôt, et ceci aussi avec les idées, les concepts, de travailler de manière telle qu'on peut le faire avec un appareil photo et l'on ne devrait faire naître aucun autre sentiment que celui de caractériser un être ou une chose à partir des côtés les plus divers et non pas de le définir (Steiner, 1977, p.211). »

Enfin des concepts vivants jettent des ponts en direction d'autres phénomènes universels, ils sont donc avec cela ouverts et non clos : « Toute compréhension est, en vérité, une relation de l'un avec l'autre. [...] Vous devez seulement prendre en considération que lors d'une telle relation [...] vous n'avez seulement que les tout premiers fondements de ce qu'est une compréhension. Vous devez continuer d'élaborer ensuite les concepts que vous obtenez de cette manière » (Steiner, 1992, p.106). Un exemple pour une telle relation se trouve dans les conférences de Steiner « *Anthropologie générale* », dans un exposé sur la mémoire : « Qu'est-ce que se souvenir ? C'est l'éveil à un complexe de représentations. Et qu'est-ce qu'oublier ? C'est un endormissement au complexe de représentations » (ibid., p.117).

De telles phrases agissent tout d'abord de manière naïve. Mais si l'on s'abandonne au mouvement d'idée ainsi stimulé, de remarquables perspectives en résultent. Dormir, pour l'accomplissement de la vie de l'être humain, c'est un processus auquel on ne peut renoncer : il régénère au plan corporel et c'est une condition préalable à l'équilibre de l'âme et à la présence de l'esprit. Cela pourrait-il se comporter de manière analogue avec l'oubli ? L'oubli, est-ce quelque chose à quoi, on ne peut renoncer, tout pareillement, pour apprendre, de la même façon que le sommeil pour la vie ? Peut-il s'agir dans l'action pédagogique, non pas d'entraîner une mémoire sans lacunes, mais beaucoup plus d'inciter au rythme correct entre oublier et se souvenir ? De telles réflexions peuvent être une incitation pour la confrontation personnelle d'avec la recherche scientifique qui, entre temps, est devenue attentive à l'importance de l'oubli sur des cheminements totalement différents. (Schmelzer, 2010 ; pp.9 et suiv.).

Jusqu'à présent, les considérations se laissent récapituler comme suit :

Les « concepts vivants » de l'anthroposophie ont un caractère heuristique^[3], concret, aux perspectives multiples et ils ne sont pas définitivement clos. C'est carrément pour cela que l'anthroposophie est apte à discuter et peut donc entrer dans un dialogue fécond avec l'anthropologie scientifique. Et pas seulement ceci — selon Steiner, car anthropologie et anthroposophie se comportent même complémentairement l'une par rapport à l'autre et peuvent se rencontrer dans une « philosophie sur l'être humain » :

« La philosophie qui prend naissance à partir de l'anthroposophie sur l'être humain fournira une image de celui-ci, qui est peinte par de tout autres moyens que celle qui est peinte à partir de l'anthropologie de l'être humain agissant ; mais les observateurs des deux images, pourront se retrouver avec leurs représentations dans le même accord d'un négatif du photographe avec la photographie positive obtenue par un traitement correspondant » (Steiner, 1983, pp.32 et suiv.).

Ces phrases sont d'une importance fondamentale pour la situation de l'anthroposophie au plan de la théorie de la connaissance. Elles rendent distinctement le fait que l'anthroposophie n'est pas à concevoir comme le pôle directement opposé à une science moderne reposant sur des données sensorielles, mais elle en est, au contraire, l'élargissement de celle-ci. La direction de cet élargissement est indiquée par la caractérisation que l'image de l'être humain inspirée par l'anthroposophie, est dépeinte « avec de tout autres moyens » que ceux scientifiques. Cette remarque se réfère aux « concepts vivants » déjà commentés, qui exigent d'autres formes d'expression que celles qui sont en usage dans la science ; Steiner travaille avec des métaphores, des paradoxes, des mises en séries et en images idéelles, dont le sens résulte d'abord de l'interaction des parties avec le tout. Johannes Kiersch a attiré l'attention, dans de nombreuses publications, sur le fait que les formations anthroposophiques des concepts et formes d'expression se laissent comprendre avec l'aide de la « philosophie des formes symboliques » de Ernst Cassirer — lequel reconnaît aussi, à côté du symbolisme discursif d'une science moderne, des formes de conscience du mythe, de l'art et de la religion comme autant de légitimes espèces de la quête cognitive (Cassirer, 1977 ; Kiersch, 2004a, p.14 ; 2004b, pp.41-47 ; 2011, p.434).^[4] Mais même si ces concepts « anthroposophiques » et associations de concepts se présentaient scientifiquement critiques — et c'est ce que clarifient

les phrases de Steiner — ils se laisseraient corriger par les résultats de la recherche empirique. Une anthroposophie, ainsi selon la teneur de la déclaration de l'ouvrage « *Des énigmes de l'âme* », est carrément renvoyée au dialogue avec la science moderne ; elle s'articule de se fait dans les lignes traditionnelles du penser des Lumières.

Après cette considération plutôt de principe, on va examiner — dans un deuxième pas, à l'exemple concret de la psychologie du développement de Steiner, si l'affirmation d'Ullrich est pertinente, selon laquelle dans cette manière de voir, il s'agit d'un « *mythe réflexif de second ordre* » (Ullrich, 2015, p.138). En cela, il ne peut pas s'agir, dans le contexte qui se présente ici, de référer ce concept complexe. On fera plutôt quelques remarques sur la réception d'Ullrich de la théorie du développement de Steiner, de sa vision de sa genèse et de son évaluation.

3. Au sujet de la psychologie du développement de Rudolf Steiner

[Haut^](#)

La psychologie du développement de Steiner est scrupuleusement référée dans ses multiples facettes. À l'occasion, l'ouvrage de Steiner « *L'éducation de l'enfant du point de vue de la science spirituelle* » (Steiner, 1960) n'y sert pas seulement de base, mais des déclarations y ont été incluses provenant des conférences pédagogiques ultérieures. Il est vrai qu'Ullrich expose le concept de Steiner comme une succession continue de progressions de 7 en 7 ans, or cela n'est décidément pas si simple. Car, selon Steiner, le développement de l'homme en croissance se trouve dans le champ de tension de deux tendances qui vont en sens contraires l'une par rapport à l'autre : la succession « normale », de la tendre enfance avec la faculté d'imitation, à l'enfance moyenne avec le besoin d'une autorité aimée et à l'adolescence avec la formation de la faculté du jugement personnelle, qui est recouverte d'un courant de l'individuation, lequel parvient à une expressions dans la conscience croissante du Je, lors du troisième septennat de vie (Steiner, 1994, pp.119 et suiv.). Or, le changement soudain, souvent caractérisé comme le « Rubicon » vers l'âge de 9 à 10 ans (Steiner, 1998, p.47), avec l'apparition du premier doute à l'égard des autorités et l'éveil du penser causal dans la douzième année de vie (Steiner, 1982, p.109) peuvent être vus insérés dans ce contexte.

Ainsi la vision de Steiner du développement s'avère donc moins schématique qu'elle apparaît dans la réception qu'en a Ullrich. Cela vaut aussi pour son deuxième point de vue. En rapport avec la théorie du développement de Steiner, Ullrich parle de « *l'handicap d'un rythme inflexible de chaque fois sept ans* » (Ullrich, 2015, p.124). Une telle inflexibilité n'existe cependant pas dans les faits, comme cela se laisse rapidement démontrer. Quelques endroits vont être cités ici à titre d'exemple.

En regard de la maturité scolaire, Steiner parle d'une incise « autour de la 6^{ème}, 7^{ème} année » (Steiner, 1998, p.162) ; relativement à la puberté, d'une « transition pour les garçons qui se situe autour de la 14^{ème} et 15^{ème} année — pour les filles même quelque peu avant [...] » (Steiner, 1986, p.72). À d'autres endroit, il est dit : « [...] ainsi l'élément de volonté se localise-t-il à partir

Écrit par : Albert Schmelzer

du langage et de ses organes dans les 14^{ème} et 15^{ème} années— chez maints enfants quelque peu plus tôt naturellement. » (Steiner 1997, p.23). Ou bien encore : « dans les 13^{ème}, 14^{ème}, 15^{ème} années » débute « le penchant vers un idéal » (Steiner, 1986, p.122).

Tout particulièrement ici les moments qui dépendent de l'individuation, se voient ainsi seulement datés avec une prudence extrême. Ainsi le moment du surgissement d'une conscience de soi [conscience primaire encore, attention! *ndf*] est-il évoqué parfois autour de la 3^{ème} ou 4^{ème} année (Steiner, 1994, p.121), parfois aussi désigné comme le temps « autour de la 3^{ème} année » (Steiner 1998, p.456). Au sujet du Rubicon, Steiner déclare : « Chez maints enfants ce moment est déjà atteint avant la 9^{ème} année, chez d'autres il n'apparaît qu'après, mais en moyenne, c'est ce qui débute avec la 9^{ème} année comme ce que je vous ai raconté aujourd'hui » (Steiner, 1990a, p.96). À un autres endroit, il est dit : « Cela se situe entre la 9^{ème} et 10^{ème} années ; c'est un moment individuel ; chez plus d'un, il se situe même au-delà de la 10^{ème} année » (Steiner, 1982, p.109). Il est clair à de telles déclarations qu'avec le « Rubicon » c'est moins d'un moment précis, qu'un laps de temps dont il est question qui peut s'étendre de la septième année à la dixième.

Ainsi se laisse-t-il constater que l'affirmation d'Ullrich selon laquelle Steiner postule, dans sa théorie du développement, un « *rythme inflexible d'à chaque fois sept ans* », est une construction. Car d'une part, les indications de temps sont plutôt des approximations que des points fixes, d'autre part, le cours normal du développement est brisé par des « à-coups » du contre courant de l'individualisation. Dans la réception de Steiner par Ullrich repose une tendance qui peut, peut-être, être formulée de la façon suivante : Ullrich est enclin à « pétrifier » Steiner [l'observation est ici « piquante » parce que « pétrifier » en Allemand, se dit *ver-Steiner-n* (on dirait plus précisément en français aussi que cela revient à « pousser pépère dans les orties ! », *ndf*). Ceci a été — et est — souvent fait aussi par les Anthroposophes eux-mêmes, au point que Steiner lui-même, de son vivant a mis en garde contre une telle inclination : « On a beaucoup trop peu fait attention, justement dans la société anthroposophique, à ce que l'anthroposophie ne doit pas devenir une théorie grisâtre, mais au contraire une vraie vie. La vie authentique, c'est son essence ; or quand on **en fait** une théorie de « franciscain » [deuxième sens de *grau* », *ndf*] alors elle n'est souvent plus du tout une théorie **meilleure**, mais bien au contraire une théorie **pire** que les autres. Mais elle devient d'abord une théorie lorsque, pour en faire cela, on la tue » (Steiner, 1998a, pp.56 et suiv.).

Un autre point de vue traité par Ullrich, en rapport avec la théorie du développement de Steiner, c'est la contextualisation : Ullrich constate :

« *Rudolf Steiner ne l'a pas développée [...] par exemple, en la concevant dans un dialogue avec la psychologie contemporaine de l'enfance et de l'adolescence. Avec cette doctrine des septennats, il reprend beaucoup plus le schéma archaïque de l'ordre antique, qui possédait la plus grande importance dans la culture européenne et méditerranéenne d'avant la « scientificalisation » [de fait, selon Ullrich ! *ndt* : « Verwissenschaftlichung »] de l'anthropologie* » (Ullrich, 2015, p.132).

À ce point-ci, voilà qu'Ullrich érige la thèse que Steiner eût découvert la doctrine des septennats dans la *Doctrin secrète* d'Helena Blavatsky (ebd., p.133).

Ainsi la théorie anthroposophique du développement peut donc, selon Ullrich « *ne pas être exactement considérée comme un résultat de la recherche authentique de Steiner [...]* » (ibd.). Elle serait un « *anachronisme psychologique* » et elle « *n'est pas discutabile de manière constructive dans le cadre disciplinaire de la psychologie moderne empirique-scientifique du développement, même si au moyen de ses degrés schématiques, des affinités superficielles se laissent instaurer avec les conceptions d'un Jean Piaget ou bien d'un Erik Erikson* » (ibd.).

Si l'on explore ces affirmations, alors il faut prendre en compte divers faits bien concrets. Steiner n'était pas un psychologue du développement académique, mais c'était un pédagogue pratique et un contemporain éveillé de son époque, portant un intérêt élevé aux questions pédagogiques et psychologiques [surtout si l'on réfléchit un peu au fait suivant que les générations pour lesquelles, Émile Molt — PDG de la compagnie *Waldorf Astoria* — va demander à Steiner une pédagogie pour les enfants de ses employés, est celle-là même qui a dû affronter et vivre de plein fouet la catastrophe nazie. On peut espérer qu'Ullrich soit aussi bien conscient de cela... *ndf*]

Déjà à l'époque de ces études scolaires et universitaires, Steiner avait donné des cours privés pendant huit ans, pour des élèves et étudiants, au surplus de 1884 à 1890, à l'âge de 23 à 29 ans, il fut le précepteur des quatre fils de la famille Specht, dont il eut à organiser la formation scolaire. À son arrivée dans cette famille, Otto Specht, âgé de dix ans, fut l'objet tout particulier de ses soins du fait qu'il souffrait d'hydrocéphalie et était très en retard pour la lecture, l'écriture et le calcul. Steiner parvint à stimuler et encourager cet enfant qui fut en mesure de préparer avec succès le baccalauréat et de devenir médecin : c'est ici que sont les racines de la pédagogie curative d'inspiration anthroposophique (Schmalenbach, 2011, pp.478 et suiv.). Steiner était donc bien en mesure, en 1907, lorsqu'il rédigea le petit ouvrage « *L'éducation de l'enfant du point de vue de la science spirituelle* » de se fonder sur une expérience pédagogique certaine avec des enfants en croissance.

En outre, il suivit très attentivement les débuts de la psychologie du développement de son époque. Au point que, vers la fin de juillet et le début d'août 1907, il rédigea un article à la mémoire de Wilhelm Preyer qui venait juste de décédé et dont l'ouvrage « *L'âme de l'enfant* » est considéré aujourd'hui comme le début de la psychologie scientifique du développement.^[5] Dans sa note nécrologique, Steiner parle « de recherches extraordinairement intéressantes », car Preyer avait spécialement « un regard délicat pour l'élément intime propre à la vie de l'enfant » (Steiner, 1989, p.348). Steiner fait expressément l'éloge du don d'observation pénétrant de Preyer, qui donne la préférence à l'expérimentation en laboratoire (ibd.). Pourtant, dans un second essai sur « *L'investigation moderne de l'âme* », quatre ans plus tard, il reconnaît l'importance relative de la psychologie expérimentale ; comme un domaine de recherche sensé il désigne, par exemple, le temps de réaction d'une sensation sensorielle en direction d'une action consécutive (Steiner, 1989, p.467). Le laboratoire pour la psychologie expérimentale, dirigé, à Leipzig, par Wilhem Wundt, avait alors atteint une autorité mondiale — ses disciples, Carl Stumpf, Hermann Ebbinghaus, Ernst Macht et Hugo Münsterberg, avaient produit des contributions de grande valeur — et certainement pas le point le moins important que la pédagogie avait à apprendre de la nouvelle branche de recherches (ibd., p.468).

Écrit par : Albert Schmelzer

Donc : un clair *dictum* de la part de Steiner en faveur de la procédure empirique dans la psychologie du développement, une certaine inclination pour une phénoménologie reposant sur l'observation entraînée, mais aussi la reconnaissance de la psychologie expérimentale pour des parties déterminées de la vie de l'âme.

Steiner s'est aussi confronté intensément, par la suite, avec la nouvelle orientation de recherche, particulièrement avec la psychologie expérimentale de Theodor Ziehen, qu'il traite sur plus de 90 pages de son oeuvre de conférences, et dont il caractérise l'ouvrage comme ayant la « validité d'un modèle » (Steiner, 1983, p.153) — mais avec cependant toute la critique de la négligence portée au sentir et au vouloir (Steiner, 1988, pp.116 et suiv.) et au concept défaillant du Je (Steiner, 1982a, pp.118 et suiv.) ; Steiner s'est pareillement occupé, outre de Wilhelm Preyer, comme on peut en apporter la preuve, d'autres chercheurs de la psychologie de l'enfant en train de naître comme Wilhelm August Lay, William Stern et Wilhelm Ament.^[6]

Maints parallèles sont frappants entre « *L'éducation de l'enfant* » de Steiner et l'ouvrage de Wilhem Ament, paru un an auparavant, « *L'âme de l'enfant* ». Il y est dit en particulier : « ... l'enfant est un être sensoriel » (Ament, 1906, p.37) et il éprouve de la « joie dans l'imitation » (ebd., p.48) ; il apprend à dire avec conscience, « Je », vers le tournant de la troisième année.

Mais remarquables sont aussi les différences, qui se révèlent particulièrement dans les passages sur la différenciation des sexes. Ament écrit cette phrase : « Le génie est une prérogative du garçon » (ebd., p.77) mais il se tourne contre la co-éducation garçons et filles, par peur de l'effémination des jeunes et maintient fermement les jeunes adultes sur leurs rôles spécifiquement sexuels : la femme est déterminée pour les « soins à donner aux petits », l'homme « pour le combat dans l'existence ». De telles [dé-, *ndf*]formations du penser biologiste, comme elles étaient répandues à cette époque, Steiner ne les a en aucun cas partagées ; d'où sa théorie du développement qui agit d'une manière beaucoup plus moderne que celles défendues par maints chercheurs de son époque.

En ce qui concerne la théorie des septennats, des accords évidents existent avec le psychologue expérimental, Wilhelm August Lay, que Steiner a intensément étudié. Lay divise le temps qui va de la naissance à la 21^{ème} année en trois périodes (à chaque fois les indications d'âge plus précoces concernant les filles, les plus tardives, les garçons) :

1^{ère} période : de la naissance jusqu'au changement de dentition (6^{ème}, 7^{ème} année) : âge de l'enfance

2^{ème} période : de là, jusque la puberté (12^{ème}, 15^{ème} année) : filles et garçons adolescents

3^{ème} période : de là, jusqu'au développement relativement complet (18^{ème}, 21^{ème} année) : jeunes femmes et jeunes hommes (Lay, 1910, p.163) .

Avec cela, l'aspect de la contextualisation peut être récapitulé comme suit :

Steiner formule donc sa théorie du développement sur l'arrière-plan d'observations propres aux enfants en croissances et d'une réception différenciée de la psychologie contemporaine de

l'enfant à son époque. Essais et remarques dans son œuvre, ainsi que dans les ouvrages de sa bibliothèque — pourvues par lui de nombreux passages soulignés, — indiquent clairement qu'il s'est confronté aux représentants importants de cette orientation scientifique encore jeune. Sur cet arrière-plan, selon moi, l'affirmation d'Ullrich, que Steiner « *n'a pas conçu sa théorie du développement quelque peu en discussion avec la psychologie contemporaine de l'enfant et de l'adolescent de son époque* », mais qu'au contraire — incité par les lectures de Blavatsky — il eût repris un schéma connu depuis l'antiquité d'articulation des âges, n'est pas à tenir. Dans le meilleur des cas, on peut s'autoriser à dire, qu'il a intégré l'antique conception — comme elle était courante encore dans la psychologie du développement de son époque.

Symptomatiquement surgit ici la phrase, tirée du *Dictionnaire de pédagogie*, auquel Helmut Zander a fait un renvoi : « On pourrait s'en tenir fermement aux « sept sacré [...] de toute éternité sur la base de la prise en compte des faits concrets [...] » (Zander, 2007, p.1405 et Willmann/Rohloff, 1913, p.1042). Du reste, le second volume de la « *Doctrine secrète* » de Blavatsky se trouve bel et bien dans sa bibliothèque, mais ne porte aucuns soulignements particuliers de passages de la part de Steiner.

En conséquence logique de sa réception et de sa contextualisation, il résulte que l'évaluation d'Ullrich de la psychologie du développement de Steiner qu'elle serait « *Un anachronisme psychologique* » et qu'elle « *n'est pas discutabile de manière constructive dans le cadre disciplinaire de la psychologie moderne empirique-scientifique du développement, même si au moyen de ses degrés schématiques des affinités superficielles se laissent instaurer d'avec les conceptions d'un Jean Piaget ou bien d'un Erik Erikson* » (Ullrich, 2015, p.133).

Un tel verdict est à remettre en question. Car au plan de la théorie scientifique, la psychologie du développement de Steiner se place de manière critique au plan de l'histoire des sciences car elle a pris naissance à partir de ses propres observations concrètes et de sa propre confrontation avec la psychologie de l'enfant de son époque et quant à son contenu, elle renvoie à des concordances avec la psychologie moderne du développement.

En regard du dernier point, quelques indications ou précisions : les articulations d'âges courantes indiquées dans les manuels de psychologie du développement— depuis la tendre enfance jusqu'à la septième année, de l'enfance moyenne et tardive jusqu'à la douzième année et le temps de l'adolescence qui lui succède — concordent pour l'essentiel avec l'articulation proposée par Steiner (voir par exemple Schneider/Lindenberger, 2012, p.5).

À l'occasion les concordances, quant aux contenus avec Piaget, méritent d'être mentionnées ici : la maturité scolaire dans la septième année de vie correspondante au début du stade des opérations concrètes et avec cela de la faculté de réfléchir logiquement sur des phénomènes concrètement observables ; les développement, dans le douzième année, ont comme pendant, le début du stade opérationnel-formel avec la faculté du penser abstrait. Il faut observer, à l'occasion, que malgré le vaste débat que suscitent les théories de Piaget et leur modification partielle — il faut prendre en compte maintes prestations apparaissant plus précocément et plus fortement des différences individuelles, de même que des facteurs sociaux du développement — on reconnaît encore aujourd'hui qu'il existe « dans l'ensemble des concordances qui méritent l'attention entre les idées de Piaget et les concepts de la psychologie moderne du développement » (Goswami 2001, p.360).

Les moments de l'individuation, décrits par Steiner, se rencontrent aussi dans la psychologie moderne du développement : on constate que l'utilisation du pronom personnel « Je » [« Ich » en allemand et plus encore, *ndtj*] comme renvoi à sa propre personne, se produit environ à partir du 30^{ème} mois (Schneider/Lindenberger, 2008, p.180) ; en outre, le renvoi de Steiner au « Rubicon » dans l'enfance moyenne, qui signale la formation d'un concept stable de soi à cet âge, est confirmé par les recherches modernes (ebd., p.226).

Particulièrement frappante apparaît la complexité du concept de psychologie du développement chez Steiner, lequel englobe divers domaines : le penser (la cognition), le sentir (l'émotion), le vouloir (les aspects volitifs), la corporéité (les aspects biologiques). En considération de cette complexité, le chercheur en science de l'éducation, Christian Rittelmeyer, attire l'attention sur le fait que le concept de Steiner offrirait la chance d'intégrer les quatre courants modernes de la psychologie du développement, qui se sont séparés les uns des autres au 20^{ème} siècle puis se sont développés unilatéralement : les théories de la cognition, les théories psychanalytiques, les théories d'apprentissage béhavioristes et les théories de la maturation. D'où Rittelmeyer en vient à la conclusion : « La tentative de créer une liaison fondée organiquement et anthropologiquement, des facultés cognitives, émotionnelles, volitionnelles et corporelles, qui ont été présentées dans les théories décrites si unilatéralement et avec cela sans référence à l'esprit, est en tous cas, selon la vision que j'en ai, une impulsion de psychologie du développement unique en son genre, jusqu'à présent et porteuse d'avenir » (Rittelmeyer 2016, p.210).

4. Bilan

[Haut^](#)

La contribution a discuté la vision de Heiner Ullrich et la relation de l'anthroposophie avec la science ainsi que l'évaluation de ce dernier sur la psychologie du comportement de Steiner. On y a dégagé à l'occasion, le fait concret — comme cela est mentionné dans « *Des énigmes de l'âme* » — que Steiner a toujours bien compris ses déclarations anthroposophiques comme un élargissement de la science moderne. Les formes conceptuelles heuristiques et ouvertes de l'anthroposophie, aux perspectives multiples, représentent la tentative de s'approcher de la réalité complexe de l'être humain qui ne s'épuise pas dans ce qui est à appréhender au moyen des données des sciences naturelles et de leurs interprétations. À l'occasion, les méthodes de recherche et les résultats de la science moderne ne sont ni refusés de quelque manière, ni non plus considérés de manière insignifiante par l'anthroposophie. Bien au contraire : ils représentent un élément correctif indispensable dans l'effort d'en arriver à une « philosophie sur l'être humain » à partir des points de vue divers.

L'interaction de la science moderne et de l'anthroposophie se révèle dans la genèse de la psychologie du comportement de Steiner. Par ces propres observations et par l'étude de la psychologie contemporaine de l'enfant, Steiner en est arrivé à une intuition contemplative du développement des enfants et des adolescents qui est associée à cette conception de l'être humain^[7]. De cette manière l'ébauche d'une psychologie du développement différenciée a pris

naissance qui englobe les comportements cognitifs, émotionnels, volitionnels et corporels. Cette ébauche est assurément restée fragmentaire et n'est pas encore entrée dans le discours scientifique. Il semble pourtant faux de la disqualifier comme étant pré-scientifique, d'autant plus qu'elle présente des concordances avec la psychologie moderne du développement et que, par conséquent, des impulsions peuvent ressortir de la complexité du concept de Steiner pour une évolution ultérieure de cette psychologie du développement.

RoSE — Research on Steiner Education — 7/2 — Décembre 2016, pp.141-149.

(Traduction Daniel Kmiecik)

Références

[Haut^](#)

Ament, W. (1906). *Die Seele des Kindes [L'âme de l'enfant]*. Stuttgart: Franckh'sche Verlagsbuchhandlung

Cassirer, E. (1977). *Philosophie der symbolischen Formen*. Zweiter Teil: Das mythische Denken [Philosophie des formes symboliques. Deuxième partie: le penser mythique]. 7.Aufl.

Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Frielingsdorf, V. (2012). *Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft. Ein Überblick [Pédagogie Waldorf dans la science de l'éducation. Un aperçu.]* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Gögelein, Christoph (1990). Was sind bestimmende Grundlagen der Waldorfpädagogik und aus welchen Quellen schöpft sie? [Quels sont les fondements de la pédagogie Waldorf et à quelles sources puise-t-elle?] In: Bohnsack, F., Kranich, E.-M. *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* (S.185-208). Weinheim u. Basel: Beltz.

Goswami, U. (2001). *So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung [Ainsi pensent les enfants. Introduction à la psychologie du développement cognitif]*. Bern u.a.: Huber

Lay, W.A. (1910). *Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Wille und Tat [Didactique expérimentale. Sa fondation avec une attention particulière portée sur la volonté et l'acte]*. Leipzig

Kiersch, J. (1990). Lebendige Begriffe – Einige vorläufige Bemerkungen zu den Denkformen der Waldorfpädagogik. [Concepts vivantes — quelques remarques préalables au sujet des formes du penser de la pédagogie Waldorf] In: Bohnsack, F., Kranich, E.-M.. *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* (S.75-94). Weinheim u. Basel: Beltz

Kiersch, J. (2004a). Einführung [Introduction]. In: Ders. (Hrsg.), *Rudolf Steiner. Texte zur Pädagogik. Anthroposophie und Erziehungswissenschaft*. Reihe Quellentexte für die Wissenschaften 2 [texte au sujet de la pédagogie. Anthroposophie et art de l'éducation. Série des textes-sources pour les sciences 2](S. 11-55). Rudolf Steiner Verlag: Dornach

Kiersch, J. (2004b). Brücken bauen. Steiners pädagogische Menschenkunde und die Kulturanthropologie

Ernst Cassirers. [Construire des ponts. L'anthropologie pédagogique de Steiner et l'anthropologie de culture de Ernst Cassirer] *Erziehungskunst*, 1/2004, 41-47.

Kiersch, J. (2011). Waldorfpädagogik als Erziehungskunst. [Pédagogie Waldorf comme art de l'éducation] In: Uhlenhoff, R. (Hrsg.), *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart* (S. 423-476). Berlin: BWV

Rittelmeyer, C.(1990). Der fremde Blick – Über den Umgang mit Steiners Vorträgen und Schriften. [Le regard étranger. Sur la fréquentation des conférences et des écrits de Steiner] In: Bohnsack, F., Kranich, E.-M.. *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik [Science de l'éducation et pédagogie Waldorf]* (S.64-74). Weinheim u. Basel: Beltz

Rittelmeyer, C. (2016): Versuche, die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu verstehen [Tentatives pour comprendre le développement des enfants adolescents et adultes]. In: Schieren, J. (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft [Manuel de pédagogie Waldorf et de science de l'éducation]*. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven [Détermination de lieu et perspectives de développement] (S.190-216). Weinheim, Basel: Beltz Juventa,

Schieren, J. (2015). Der Weltanschauungsvorwurf. Vom Einfluss der Anthroposophie auf die Waldorfpädagogik – Eine Frage der Form und des Maßes. [Le reproche de conception du monde. De l'influence de l'anthroposophie sur la pédagogie Waldorf — une question de forme et de mesure] *RoSE*, Vol.6 (I), 103-108. [Traduit en français et disponible sans plus directement auprès du traducteur : daniel.kmiecik59@gmail.com]

Schmalenbach, B. (2011). Anthroposophische Heilpädagogik. [Pédagogie curative d'inspiration anthroposophique] In: Uhlenhoff, R. (Hrsg.), *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart*. (S. 477-514). Berlin: BWV

Schmelzer, A. (2010). Wie war das nochmal? Vergessen und Erinnerung. [Comment était-ce encore? Oubli et souvenir.] *Erziehungskunst*, 11/2010, 9-13.

Schneider, W./Lindenberger, U. (2008). *Entwicklungspsychologie [Psychologie du développement]*. 6. Aufl. Basel: Beltz

Schneider, W./Lindenberger, U. (2012). *Entwicklungspsychologie*. 7. Aufl. Basel: Beltz

Steiner, R. (1990). *Goethes Weltanschauung [Une conception du monde chez Goethe]*. (GA 6). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1983). *Von Seelenrätseln [Des énigmes de l'âme]. (GA 21)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1961). *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915 – 1921 [Essais sur la Dreigliederung de l'organisme social et de la situation de l'époque 1915-1924]. (GA 24)*. Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.

Steiner, R. (1998a). *Anthroposophische Leitsätze [Maximes anthroposophiques]. (GA 26)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [Un commentaire remarquable en italien sur ces maximes a été réalisé par Lucio Russo (ospi.it) [Traduction française disponible sur simple demande auprès du traducteur. ndf]

Steiner, R. (1989). *Methodische Grundlagen der Anthroposophie 1884 – 1901 [Fondements méthodiques de l'anthroposophie 1884-1901]. (GA 30)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1960). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft [L'éducation de l'enfant du point de vue de la science de l'esprit]*. In: Ders., *Luzifer-Gnosis, Gesammelte Aufsätze 1903 – 1908 [Lucifer-Gnosis, recueils d'essais 1903-1908]* (S. 309-346). (GA 34) Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.

Steiner, R. (1988). *Geist und Stoff, Leben und Tod [Esprit & matière ; Vie & mort]. (GA 66)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1982a). *Der Christus-Impuls und die Entwicklung des Ich-Bewußtseins [L'impulsion du Christ dans le développement de la conscience du Je]. (GA 116)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1994). *Erfahrungen des Übersinnlichen. Die drei Wege der Seele zu Christus. [Expériences du suprasensible. Des trois chemins de l'âme vers le Christ] (GA 143)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1990). *Der menschliche und der kosmische Gedanke [Idées humaines et idées cosmiques]. (GA 151)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (,Anthropologie générale comme fondement de la pédagogie]. (GA 293)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [L'anthropologie en question a fait l'objet d'un remarquable commentaire en italien par Lucio Russo (ospi.it) dont la traduction française est disponible sans plus auprès du traducteur. ndf]

Steiner, R. (1998). *Idee und Praxis der Waldorfschule [Idées et pratique de la pédagogie Waldorf]. (GA 297)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1977). *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft [Le renouveau de l'art pédagogique-didactique par la science de l'esprit]. (GA 301)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1986). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung [Connaissance de l'être humain et configuration de l'enseignement]*. (GA 302). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1990a). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches ,Arte de l'éducation. Méthodique –didactique]*. (GA 294). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1982). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis [La pratique pédagogique du point de vue de la connaissance de l'être humain par la science spirituelle]*. (GA 306). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

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

Willmann O./Rohloff, E.M. (1913) *Lexikon der Pädagogik, [Dictionnaire de pédagogie] Bd 1.* Freiburg: Herder

Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland. [L'anthroposophie en Allemagne]* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

^[1] Une spécification détaillée se trouve chez Frielingsdorf, 2012, pp.244 et suiv..

^[2] Johannes Kiersch a renvoyé dans de nombreux essais à l'utilisation de tels « concepts vivants », chez Steiner voir Kiersch 1990, pp.75-94 ; 2004a, pp.13 et suiv. ; 2011, p.434.

^[3] Christian Rittelmeyer (Rittelmeyer 1990, p.71) et Christoph Gögelein (Gögelein 1990, p.201) ont tout d'abord attiré l'attention sur une fréquentation possiblement « heuristique » avec les concepts anthroposophiques.

^[4] Il apparaît déconcertant qu'Ullrich, sans renvoyer à Kiersch, reprenne Cassirer, pour discréditer scientifiquement les formes du penser de Steiner comme « mythiques » ; l'intention de Cassirer allait dans une tout autre direction.

^[5] Le suis redevable de cette précision au professeur Füller-Mancini, la recherche sur la genèse de la psychologie du développement de Steiner a été menée par Christiane Adam.

^[6] Dans la bibliothèque de Steiner sont à découvrir des ouvrages de Wilhelm August Lay (*Pédagogie expérimentale avec une attention particulière portée sur l'éducation par l'acte réalisé* Leipzig et Berlin 1918) et Wilhelm Ament (*L'âme de l'enfant*, Stuttgart 1906) avec des traces de leur études. William Stern est mentionné par Steiner dans une conférence du 6 novembre 1913 (voir Steiner, R., 1986) *Science de l'esprit et bien de vie*(GA 63), p.64. Dornach : Rudolf Steiner Verlag).

^[7] Ndt : Cette conception de l'être humain dont il est question — et qui sous-tend toute l'œuvre de Rudolf Steiner au plan philosophique et bien au-delà — repose sur une **forme de liberté**

Écrit par : Albert Schmelzer

chez l'être humain, laquelle a fait l'objet d'une thèse remarquable de Wolfgang Klingler ytop peu connue en France intitulée : ***Gestalt der Freiheit: das Menschenbild Rudolf Steiners*** —Stuttgart: Urachhaus, 1989 ISBN 3-87838-600-1 [traduction française disponible sur simple demande sans plus auprès du traducteur, *ndf*].