

Au sujet de l'anthropologie de la pédagogie Waldorf¹ Un accès de conscience phénoménologique Johannes Wagemann

Institut pour la pédagogie Waldorf, l'inclusion & l'interculturalité

Université Alanus pour l'art et la société

RÉSUMÉ : La mise au point une fois encore du mot d'esprit de Heiner Ulrich — « d'une remarquable pratique et en même temps d'une théorie douteuse » (Ulrich, 2015, p.173) — a agi jusqu'à présent de manière prépondérante dans la réception de la pédagogie Waldorf en science de l'éducation, à l'instar d'une impression déjà traditionnelle. En se rattachant à la réponse critique de Schmelzer (Schmelzer, 2016), la présente contribution traite de la dimension pédagogique-anthropologique de ce champ de tension. Dans une intention historique systématique, sont tout d'abord distingués les niveaux de réflexion anthropologique, ou selon le cas, les contenus de la recherche, qui débouchent ou bien dans des projets anthropologiques « positifs » (attribuant des caractères déterminés à l'être humain) ou bien dans ceux « négatifs » (en renfermant une image de l'être humain close sur elle-même). Dans la discussion critique de ces évaluations, il devient évident que leur caractère contradictoire interne et leur confrontation apodictique pour le développement, exigent un niveau plus large de réflexion intégrative. Un tel niveau est désigné dans une description de l'être humain devenant lui-même processuellement conscient de soi et fondé au plan méthodologique avec un forçage et une culture phénoménologique consciente de la perspective intérieure humaine. Tandis que les processus quotidiens de la conscience s'accomplissent de plus en plus consciemment en étant réfléchis et décrits, se libère ainsi le noyau anthropologique de la description de soi. À l'appui de résultats exemplaires d'introspection et d'observations méditatives, est développée ensuite une connaissance des composantes essentielles humaines reposant au fondement de la pédagogie Waldorf et de son motif de développement et celle-ci discutée dans le contexte d'autres conceptions anthropologiques.

Mots-clefs : Anthropologie positive/négative, description processuelle de soi, phénoménologie de conscience, stratification réelle de l'être, composante spirituelle essentielle configurant l'être.

1. Les niveaux de réflexion anthropologique.

On a constamment différemment répondu, à diverses époques, à la question de base de l'anthropologie, à savoir « Qu'est-ce que l'être humain ? » — et ceci jusqu'au jour d'aujourd'hui où les philosophes s'abstiennent de plus en plus de toute réponse. Puisqu'il semble bien que toutes les réponses possibles aient déjà été fournies sans avoir encouragé pour autant une satisfaction durable en même temps chez ceux qui les posent. On fut en effet trop certains de ce qu'est véritablement l'être humain — bon par nature (Rousseau, 1755/1998) ou mauvais (Kant, 1792/2003), machine ou végétal en métamorphose (La Mettrie, 1748/1990), animal qui instrumentalise (Johnson, 1824) ou être qui, de par le langage, se distancie de l'animal (Herder, 1772/2016). Vis-à-vis de telles tentatives et de toutes les autres, certains traits déterminés de l'être ou aspects particuliers, de l'être humain sont à présenter comme « positifs », constate Wimmer :

« Une anthropologie, selon sa critique, n'est donc plus possible comme science positive, voir normative, ni comme science d'intégration et d'anthropologie philosophique, mais seulement encore comme une déconstruction de la structure du penser, dans laquelle elle se discrédite [...] elle-même. La question posée sur l'être humain a été pour ainsi dire, passée sous silence, par les réponses données par les sciences humaines, de sorte qu'il ne s'agit plus simplement de poser la question une fois de plus, mais au contraire de la formuler autrement. » (Wimmer, 1994, p.127/8).

Autrement dit : il y aurait bien trop de réponses — à chaque fois bien-fondées et empiriquement étayées, mais se contredisant foncièrement — pour gagner en clarté et chaque réponse requerrait d'autres conséquences éthiques, et donc avec cela d'autres idées directrices pédagogiques. Si l'être humain est bon par nature, il est donc à protéger dans les provinces pédagogique, d'une mise en socialisation [*Vergesellschaftung*] et d'une mise en danger par trop précoces. S'il est mauvais par nature, il doit apprendre à s'orienter selon le principe directeur de l'impératif catégorique, pour faire de lui-même d'abord un membre compatible avec la société humaine. Ce qu'il faut encourager pédagogiquement, ce qu'il vaut d'éviter, résulte immédiatement du principe ou idéal anthropologique ainsi favorisé. Mais étant donné que celui-ci ne représente à chaque fois, qu'une possibilité de réponse, en rapport à de nombreuses autres et n'est donc en aucun cas donné

¹ Cet essai se base sur une conférence qui fut donnée lors du congrès de l'Université Alanus de Alfter qui a eu lieu le 21.10.2016, intitulé : « Pédagogie Waldorf & science de l'éducation. Détermination de position & perspectives de développement ». [L'article de Albert Schmelzer qui répond à la critique de Heiner Ulrich, dans RoSE 1/2017, auquel fait référence M. Wagemann a également été traduit en français et est disponible sans plus après du traducteur (ASRo127217.DOC). *ndt*]

de manière naturelle et claire, l'homo idéal se trouve donc de quelque manière, qu'il soit constitué ou qu'il ait à s'efforcer, en danger d'être porté aux nues d'une norme idéologique ou rendu absolutiste.

La critique mentionnée par Wimmer porte ici sur le fait qu'aussitôt une norme établie, la déviation de la norme existe aussi, laquelle marque à chaque fois la renonciation à chaque objectif pédagogique réussi. Ensuite, il est aisé de concevoir et de rendre objective cette déviation individuelle de l'enseignant de l'idée, au sens d'une comparaison valeur-attendue / valeur-acquise et finalement même de la rendre disponible à l'aide de méthodes de mesure, comme cela se fait usuellement aussi dans le domaine économique (*controlling*) ou bien dans la cybernétique et la technique de régulation (cercle de normes rétro-activées). De fait ce principe se retrouve dans ce qu'on appelle les « cours programmés » (lesquels connaissent récemment une renaissance par le *e-learning* et le paradigme d'apprentissage ciblé². Outre la réduction rabaisant l'individualité à des paramètres mesurables, se développant chez l'enfant ou l'adolescent, le principe de la normalisation pédagogique peut être aussi épelé à fond sous la forme de principes et de règles éthiques-morales (par exemple anti-autoritaires *versus* autoritaires). Dans les deux cas, quantitatif comme qualitatif, le danger existe que les déviations individuelles de l'enseignant, mais aussi des processus pédagogiques ou selon le cas des exécutions d'une norme définie de quelque manière, soient évalués et conduisent finalement à une démarcation sociale et une déshumanisation (Liebau, 2013).

Contre de telles conséquences d'une attitude pédagogique-anthropologique « positive », se focalisant sur des qualités déterminées d'avance de type idéal, principes et paramètres normalisés, s'est formée, depuis les années 1990, ce qu'on appelle l'anthropologie « négative ». Elle est aussi caractérisée comme une anthropologie « historique » puisque, d'une part, elle évolue à distance d'une critique réflexive, relativement à tous les paradigmes anthropologiques jusqu'à présent et de leurs implications pédagogiques implicites, en montrant leur rattachement historique et avec cela leur relativité. D'autre part, elle souligne en même temps « l'historicité et la culturalité des perspectives du chercheur anthropologique » ainsi que les discours explicites sur les manières de voir et paradigmes respectifs. (Wulf, 2009, p.9). — et avec cela finalement aussi, la relativité de leurs propres positions. À partir donc de cette double historicité et des pluralité et variabilité pédagogiques des images de l'être humain qui leur sont associées, il s'ensuit « que sous les conditions modernes, plus aucune pédagogie ne se laisse donc plus penser se rapportant à une image achevée de l'être humain ou bien même ne s'en laisse déduire d'une telle » (Liebau, 2013, p.2). On peut beaucoup plus parler, dans une abstinence méthodologique, encore seulement d'une image « sans figuration » de l'être humain, qui se distingue au moyen de plusieurs dimensions structurelles anthropologiques, lesquelles peuvent être comprises comme des conditions nécessaires et des possibilités de principe de l'être humain » (Zirfas, 2004, p.34). Zirfas (2004) discute de telles dimensions, par exemple la liminalité [acception psychique, *ndt*], temporalité, corporalité, culturalité, socialité et subjectivité.

Cette attitude « négative », mais en même temps aussi ouverte et, de ce fait, apte au dialogue, d'une anthropologie pédagogique se laisse aussi soumettre de nouveau à une critique, pour préciser « négative », ou selon le cas, déconstructive, comme aussi « positive », ou selon le cas, « constructive ». Il est à constater tout d'abord que l'abstinence (ou prétendue telle) de toute image explicite involontaire de l'être humain, à savoir au moyen du son propre comportement méthodologique, en renferme de nouveau une telle. Car le discours là-dessus, de ce qu'est l'être humain ou ce qu'il n'est pas justement, est toujours un discours, auto-référentiel à soi, sur le discourant et se concentre, dans le cas de l'anthropologie « négative », en un sous-texte d'un « *homo autocriticus* » formant un accord. Cela remémore quelque peu la formulation auto-ironique et involontaire du fondateur du positivisme, Auguste Comte, lequel voyait dans *l'unique absolu le tout relatif*:³ Ou bien librement d'après Paul Watzlawik — « On ne peut pas ne pas communiquer » (Watzlawik *et al*, 1969, p.53) — : en tant que chercheur anthropologique distancié, on peut ne pas avoir aucune image de l'être humain. Pour parler correctement, dans un effort scientifique assuré et au plan éthique-politique que l'on déconstruit et relativise, avant tout ce que d'autres ont déclaré dans une intention « positive », on peut seulement voir celui-là comme encore *l'autre*, simplement étranger, parce que se déconstruisant et avec cela brillant de toutes les facettes historiques contingentes possibles. Cette tendance à la dissolution de soi de l'anthropologie « négative », et son image de l'être humain post-moderne, ne débouchent que bien trop aisément dans une attitude de mélancolie résignée qui se procure une expression nette, par exemple, dans le « caractère fragmentaire et inessentiel de l'être humain » (Brinckmann, 2004, p.93). Toujours est-il que cela provoque la question inévitable des conséquences de cette prise de position pour la pratique pédagogique⁴. Quelle efficacité pédagogique cela aurait-il (ou bien cela a-t-il de fait), en effet, d'aller à la rencontre des enfants et adolescents, de leur joie de vivre ainsi que de leurs facultés d'enthousiasme spontanées — mais aussi de leurs questions existentielles et nécessités, leur désir d'une orientation — dans l'attitude d'une « image » réfléchissant des aspects inessentiels dégénérés et seulement fragmentaires ?

² Le paradigme du cours ciblé fut certes reformulé naguère avec l'aide du nouveau concept de mode du « noyau de compétence », ce par quoi on peut s'interroger pour savoir si, quelque chose a changé dans l'attitude pédagogique esquissée. (Voir Krautz, 2009).

³ « Toute est relatif, voilà la chose absolue » (Comte, 1816-28, p.71).

⁴ « Il existe totalement manifeste une distance entre une anthropologie pédagogique et une pratique pédagogique. Les concepts anthropologique ne vont pas au-dessus de l'intérêt concret de l'enseignement et de l'éducation. Ils se meuvent dans le champ du théorique à partir duquel réussit à peine la transition vers la réalité de l'éducation. » (Kranich, 1999, p.10).

Néanmoins la négativité de cette évaluation anthropologique se laisse aussi positivement employée, tandis que le regard se pose sur l'ouverture envers « l'autre de la rationalité » (Böhme & Böhme, 1985). Si l'on comprend le projet critique de l'anthropologie « négative » avant tout comme une remise en cause de la domination de la rationalité unilatérale, sortent alors de l'ombre d'autres dimensions humaines comme la corporéité, la subjectivité, l'émotivité, l'imagination, la créativité et la socialité, lesquelles sont souvent négligées dans l'anthropologie « positive ». Vis-à-vis des considérations pédagogiques-pratiques ambivalentes, peut-être même des attributs contre-productifs, comme le fini, l'étrangeté et le caractère fragmentaire, elles interprètent ces dimensions véritablement sur une vue entière ou intégrative, ce par quoi des références à la pédagogie Waldorf deviennent possibles (Voir Schieren, 2016). Bien entendu — d'une manière conséquente — ces attributs aussi « positifs » en *ductus* des « négatifs », sont donc finalement vus seulement comme des aspects fragmentaires contingents, ce qui fait approcher l'anthropologie « négative » de la théologie « négative ». La théologie « négative » (par exemple chez Maître Eckart) craint d'attribuer à son objet (Dieu) des attributs toujours déjà contaminés de manière anthropomorphe comme la « bonté » et la « sagesse » ; puisque ces derniers sont contraires à la transcendance absolue de Dieu. Dans cette « analogie de structure pour la déconstruction », déjà remarquée par Derrida — qu'il tenta il est vrai de déconstruire à son tour (Kim, 2004, p.71) — une croyance implicite, mais à cause de cela même d'autant plus forte, semble s'exprimer de l'anthropologie « négative » en les êtres humains, « l'être » et la « dignité » desquels ne sont justement pas à appréhender au moyen d'attributs partiels « positifs », dans leur pleine ampleur. Ce paradoxe — parce que la « positivité du négatif » demeure dans l'indéterminé et l'ouvert — il vaut de la conserver en vue relativement à d'autres niveaux de réflexions anthropologiques.

En résumé, des anthropologies « positives » et « négatives se laissent diagnostiquer en ce sens qu'elles, ont d'une part, une trop grande proximité et d'autre part une trop grande distance à une relevance anthropologique de contextes entiers. Qu'elles soient maniées de manière non-critique ou sur-critique avec des attributs de détermination de l'être humain « positivement donnés », ce par quoi la question surgit de savoir si une autre attitude anthropologique est possible, les conciliant, ou selon le cas les intensifiant, qui évite de la même manière les unilatéralité d'une image de l'être humain absolues et essentialistes, comme aussi une fragmentation relativiste de l'être humain. Parce qu'il n'existe pas, comme cela a été remarqué à bon droit par le côté anthropologique négatif, de perspective extra-humaine, à partir de laquelle un regard neutre et absolu fût possible sur l'être humain, il ne reste plus rien d'autre, eu égard à l'ambivalence des niveaux de réflexion esquissés, que de forcer radicalement la perspective intérieure humaine, ou selon le cas, de la cultiver. Considéré à distance, cela ne se laisse pas contesté que la seule et unique « chose certaine » en l'être humain dégage une indétermination (voir Zirfas, 2004, pp.37/38). Mais en même temps, l'être humain se présente comme un être unique, qui se détermine vastement lui-même et avec cela peut se donner une direction d'évolution propre et se l'assurer lui-même. Avec cela se laisse désigner, avec l'*auto-détermination de l'indéterminé*, un autre niveau de réflexion hypothétique donnant une impression tout d'abord vraiment formelle, dont la première concrétisation pourrait se trouver dans la différenciation suivante : une anthropologie est inéluctablement une forme de description humaine de soi — à l'occasion de quoi, ici, à présent, l'aspect de résultat est à distinguer de l'aspect du processus. Nous pouvons parler de processus de chaque acte de la description de soi qui est nécessairement ouvert, pour acquérir des résultats de la description de soi, par exemple, des principes, dimensions, ou signes particuliers avec un caractère holistique (« positif ») ou particulariste (« négatif »). Une anthropologie différenciée dans ce sens, et avec cela aussi potentielle et intégrative, ne se limiterait pas aux résultats spécifiques « positifs » ou « négatifs », mais rechercherait explicitement celui qui la décrit, et en cela l'éclaire, pour ainsi dire, l'*homo auto-lucidans*. Ce tournant radical vers l'activation mentale de soi et vers un niveau correspondant de réflexion de niveau se rapportant à soi, requiert bien entendu un changement de méthode dans la recherche anthropologique. Puisque, comme on l'a dit, il ne peut s'agir de poursuivre le dépeçage post-moderne de soi, ni d'une rechute dans des déterminations naïves de l'être, la question doit donc être posée en direction de l'être humain, en reprenant le vœu ci-dessus de Wimmer, à savoir : de le faire *avant tout méthodologiquement autrement* (voir plus haut, Wimmer, 1994, pp.127/8).

2. Base de conscience phénoménologique

L'anthropologie de la pédagogie Waldorf, ou selon le cas l'anthropologie anthroposophique de Rudolf Steiner, représente une poussée dans ce nouveau paysage méthodologique. Que ceci ait été estimé jusqu'à présent souvent autrement, cela repose dans un malentendu compréhensible que l'on peut cependant éclaircir. La vision des sciences de l'éducation sur l'anthropologie de Steiner a dépendu encore fixement jusqu'à présent le plus souvent de son aspect de contenus et donc de ses résultats anthropologiques comme, les expositions de Steiner sur les composantes spirituelles essentielles humaines avec leurs qualités et leurs lois évolutives déterminées. D'où le fait qu'elles furent perçues comme une forme antique d'anthropologie positive, laquelle sur la base d'une apparente revendication de vérité absolue, n'est pas discutable (voir par exemple, Prange, 2000). Si l'on s'emploie à étudier avec précision, et cela justement aussi du côté méthodologique, la pédagogie Waldorf et ses fondements cognitifs (Wagemann, 2016), alors il devient évident que pour Steiner, il ne s'agit pas d'un fondement argumentatif, encore autoritaire, d'une image déterminée de l'être humain, mais au contraire d'une capacité, à chaque fois individuelle, d'un pensant et d'un agissant pédagogique en direction d'une observation autonome de phénomènes, relations et conditions de développement anthropologiquement relevants. On avait tenté d'aller à la rencontre de cet « autrement » de la pédagogie Waldorf, au moyen d'une *conception heuristique* des concepts forgés par Steiner (Rittelmeyer, 2011 ; Kiersch, 2011). C'est assurément un pas correct dans la direction, **mais** il m'apparaît, dans les

débats anthropologiques, trop sommairement appréhendé, parce qu'avec cela la pratique pédagogique est certes contextualisée et vivifiée, mais on **ne** peut en atteindre **aucune** sorte de fondation scientifique ou de théorie scientifique. Car d'une part, naturellement, les concepts et aspects de toute anthropologie éventuelle « positive » se laissent justifier avec une heuristique orientée sur la maestria pédagogique : il suffit seulement d'adopter la perspective qui convient et on trouvera des phénomènes correspondants. Ici une attitude simplement heuristique tombe donc aisément dans les pièges de la relativité de l'anthropologie « négative », sans disposer pour autant de la réflexivité clarifiée de elle-ci. D'autre part, l'heuristique joue dans les processus cognitifs scientifiques, certes un rôle nécessaire, mais constamment provisoire d'un essai à l'entour de ce qui est hypothétique-pragmatique, donc de rafistolage théorique sans discernement profond dans un contexte structurel. Ce discernement profond dans les fondements structurels anthropologiques était cependant revendiqué et requis par Steiner et devrait conséquemment reposer aussi dans l'intérêt de la recherche anthropologique d'orientation Waldorf. Il faut donc distinguer entre l'attitude ouverte et orientée sur le développement (et dans cette mesure, donc, heuristique aussi) des activités pédagogiques et la revendication qui va au-delà d'une recherche scientifique en direction des contextes structurels dans l'anthropologie pédagogique.

Le malentendu mentionné, relativement à une conception orientée sur des résultats de l'anthropologie de la pédagogie Waldorf se laisse aussi illustrer au moyen du danger auquel renvoie Jean Gebser, d'une confusion entre des concepts « pré-rationnels » et « post-rationnels » (Gebser, 2010).⁵ Au lieu de discréditer, au premier coup d'œil, comme ce qui apparaît comme non-rationnel — l'anthropologie de Steiner compte aussi sur cet aspect — comme simplement « pré-rationnel », ou selon le cas pré-scientifique, s'ouvre ici le tournant méthodologiquement processuel suivi, de la perspective post-rationnelle d'une *vision de l'être humain*. Celle-ci ne s'éloigne pas sans scrupule du terrain préservé et sûr de la rationalité, mais le pénètre d'abord au contraire avec une conscience élargie, au plan de la forme de son état, et en même temps en étant plus pénétrante dans son activité d'observation — et elle assure ainsi correctement tout d'abord ce terrain. Cette *vision de l'être humain*, tout d'abord dans la personne du chercheur, ne s'épuise pas dans un regard rationnel (fixé de manière unilatérale ou arbitrairement fragmenté) sur l'objet « être humain » (apparent et clair), mais inclut sa présupposition d'une processualité empirique du côté du sujet et tente de pénétrer ainsi dans l'acte existentiel, donc le noyau anthropologique de la description de soi. Cette manière de voir, à réaliser individuellement à chaque fois, tout en entrouvrant déjà une perspective universelle, devrait être, relativement à la structure de ces découvertes, pareillement communicable et présentable de manière intersubjective, comme cela est exigé pour tout discernement revendiquant d'être scientifique.

Les amorces en direction d'une ouverture élargie méthodologiquement de l'anthropologie de Steiner sont effectivement déjà présentes dans ses œuvres fondamentales de science cognitive (Steiner, 1924, 1892, 1918). L'élaboration et l'élargissement de laquelle — dans la phénoménologie structurelle d'Herbert Witzmann (1983) comme dans les formations de ponts vers des disciplines académiques telles que : la phénoménologie philosophique et la philosophie de l'esprit, la psychologie de la perception et de la cognition, ainsi que la recherche sur l'introspection et la méditation, ont rendu possible une base de phénoménologie de la conscience conforme à l'époque au sein de l'anthropologie d'orientation pédagogique Waldorf (Wagemann 2011, 2016 ; Weger & Wagemann, 2015a/b ; Weger, Meyer & Wagemann, 2016). Celle-ci est exposée dans ce qui va suivre — sans avoir recours aux résultats des formes cognitives ésotériques qu'a fait prévaloir Steiner — mais elle est structurellement compatible avec ceux-ci — et sera développée de manière exemplaire à l'appui de l'introspection, ou selon le cas de suites d'observations méditatives.

2.1. Corps — âme — esprit reloaded [« rechargé », en anglais dans le texte, *ndt*]

L'empirie d'une description de soi se fondant anthropologiquement commence avec l'assurance qu'on observe une réflexion de soi sur la base d'une activité mentale propre apparaissant dans des processus de conscience. En principe, n'importe quel événement de conscience, ou selon le cas du devenir conscient, peut être ramené à soi comme une matière première exemplaire de données. Si l'attention investigatrice est dirigée sur le caractère processuel-génétique des phénomènes de conscience auto-éprouvés, alors se laissent distinguer — indépendamment de leur mise en ordre ultérieure, perceptive, cognitive, volitive, émotionnelle et ainsi de suite — deux formes fondamentales et complémentaires d'activité mentale (Steiner, 1918 ; Witzmann, 1985). Indépendamment de ce que mon activité peut éventuellement éveiller en étant focalisée sur l'activité investigatrice, il est évident que j'exerce celle-ci en partie sous en forme qui fait naître quelque chose plutôt productive, et en partie plutôt sous une forme réticente mais réceptive. Dans le premier cas, je m'éprouve en étant dans une quête dynamique active et à cette occasion, en produisant un possible contexte sensoriel associé à un but d'attention (sans que déjà ceci dût avoir un caractère objectal ou bien que je pusse le verbaliser), dans le second, je m'expérimente isolé et non-associé, dans un vis-à-vis confrontatif, en référence à un but d'attention ressenti

⁵ On trouve déjà une distinction correspondante chez Steiner (1917/1983) : « Si l'on y faisait plus attention, alors on reconnaîtrait que l'anthroposophie, non seulement a un aspect qu'habituellement on caractérise comme mystique, mais encore, un autre aspect, avec lequel elle ne fait pas moins de recherche scientifique comme le font les sciences naturelles, mais plus scientifique encore, du fait que cette recherche requiert une élaboration fine et méthodique de la vie représentative à laquelle la philosophie s'attache elle-même habituellement. » (p.149)

comme fragmentaire, préalable et étranger⁶. Dans le premier cas, nous acquérons un contexte conférant une unité au milieu d'une expérience formatrice du soi et du monde, dans le second, nous tombons directement en dehors de ce contexte et nous tombons à sa limite de dissolution de soi et du monde. Avec une méditation suffisamment plus éveillée, intense et précise, tout un chacun pourra confirmer l'apparition, ou selon le cas, la mise en exercice de ces deux formes de base d'activité mentale. Un exemple littéraire d'états de conscience correspondants, au travers de leur intensification dans le pathologique, particulièrement suggestif et drastique, nous est donné par Hugo von Hoffmannsthal dans sa *Lettre de Lord Chando à Francis Bacon* (Hoffmannsthal, 1991).

Ce qui est essentiel pour notre recherche ici c'est tout d'abord la relation élémentaire entre la position d'activité mentale propre et l'état de conscience, de ce fait à chaque fois conditionné par elle. Dans des circonstances normales il ne s'agit pas bien sûr d'états se maintenant longuement, que l'on pût confortablement examiner « sous la loupe », mais au contraire de phases éphémères de transition, seulement et fugitivement décelables dans la remémoration d'une idée quelconque ou d'objets. Pourtant, au moyen d'une investigation prolongée et précise de ces phénomènes se laissant démontrer le fait et la manière dont la formation des contenus quotidiens de notre conscience se voit imprégnée de manière déterminante par notre propre comportement mental (Weger & Wagemann, 2015 a/b). En particulier sur l'arrière-plan d'une considération anthropologique, se laisse ainsi accomplir l'exigence d'une description de soi sans présupposition dans un sens « négatif » — qui peut pourtant conduire à des complexes de caractère « positifs » phénoménologiques, ou selon le cas des dimensions. Car si nous nous interrogeons, sur la manière dont sur la base d'une activité mentale (production, retenue) de phénomènes en suspens (contexte, ou selon le cas concept, absence de contexte, ou selon le cas, perception) se laissent anthropologiquement localiser, il devient évident que trois dimensions fonctionnelles, ou bien domaines fonctionnels, sont tout d'abord à distinguer.

Ces domaines de fonction anthropologiques qui résultent au moyen du caractère phénoménologiquement distinguable de leurs propres états mentaux d'activité et d'attention et de leurs phénomènes de but respectifs vont être commentés dans ce qui suit. Que je puisse, d'une part, consciemment me décider pour cela, par exemple, réfléchir sur des « heptapodes », le nombre d'or ou quoi que ce soit d'autre, ou bien, malgré la stimulation procurée par l'évocation de ces mots, ne pas le faire et donc que je puisse soit former des pensées productives ou m'en abstenir, il est clair que mon organisation d'activité mentale ne peut pas être identique avec ces contenus de concepts (ou n'importe quels autres). Même avec le concept « organisation d'une activité mentale », l'existence, d'une fonction auto-réflexive potentielle, ne lui est pas identique, étant donné, en effet, qu'elle doit déjà être à l'œuvre avant même que je puisse former avec succès ce concept. Celle-ci se laisse donc concevoir, dans cette mesure, comme plausible mais à part cela, non dérivable théoriquement, mais beaucoup plus comme une distinction démontrable de manière introspective, ou selon le cas méditative, d'un *acte du penser* et d'un *contenu du penser* universel (Witzenmann, 1983) et aussi à l'appui d'expressions de l'âme et de l'esprit, dans la même mesure d'emblée, comme aussi idéologiquement obérées. Décisifs ne sont pas ici, il est vrai, les mots employés, mais au contraire les expériences d'une introspection, ou selon le cas, d'une méditation propre fondant un discernement, ou selon le cas, une relation entre l'espace intérieur mental et le déploiement d'activité d'un côté, et une structure de sens constitutive de réalité, de l'autre (Weger & Wagemann, 2016). Avec cela, le regard en vient à se poser sur une distinction, un relationnement, de l'âme et de l'esprit, non-essentialiste, parce que fondée au plan de la conscience phénoménologique.

Pour l'autre aspect, on doit s'interroger dans quelles conditions notre forme d'activité mentale qui se retient envers son but d'attention — celle réceptive et réactive — se tient ainsi sans rapport de nature étrangère et bien enclose dans son particularisme. Quand bien même, il s'agit d'une question brûlante, de l'oppression d'un problème, de la détresse d'une crise ou bien de l'aversion à l'égard de ce qui est étranger, le véritable aiguillon se trouve directement dans l'aspect irrésolu, la lacune ou la ligne de rupture, qui se font valoir dans le contexte, lesquels, par ailleurs, viennent à notre rencontre et nous retournent sans avoir été appelés par nous en tant que tels. Ce qui est directement produit ainsi de ce contexte mis à nu, je ne peux pas volontairement le produire, mais je dois au contraire simplement l'attendre « tout simplement sur mon chemin de vie » (Steiner ; 1918, p.180) — ce par quoi cela soulève la question de son origine anthropologique. Au contraire du penser que nous produisons pro-activement et dont nous sommes conscients, un domaine d'organisation est ainsi abordé qui se fonde de manière indépendante et autonome de nos actes de conscience et de leurs contenus. À l'occasion, il ne peut s'agir que de processus physiologiques de notre organisation corporelle, spécialement du système neurosensoriel, dont la fonctionnalité, sous cet égard ici comme décomposant exclusivement un contexte mental ou le « déconstruisant » (Steiner, 1919 ; Witzenmann, 1986, Wagemann 2010)⁷. L'organisation corporelle comme « organe d'anéantissement de l'esprit » (Schieren, 2016, p.152) représente la condition nécessaire, mais en aucun

⁶ Ici déjà, on peut se sentir sollicité à se remémorer les styles du penser caractérisée auparavant d'une anthropologie « positive » et « négative ». Si possible, ceux-ci se laissent concevoir comme une « priorisation » de formes mentales d'activité complémentaires.

⁷ « C'est vrai que le cerveau et le système nerveux ont seulement quelque peu à faire, de ce fait, avec le connaître pensant, parce qu'ils s'excluent continuellement de l'organisation de l'être humaine parce qu'ainsi peut se déployer le connaître pensant. » (Steiner, 1919, p.116.). « Ce qui concerne l'origine du matériel informe, il peut ne régner là-dessus aucun doute celui-ci surgit pour le connaître, comme une abstraction hors de la réalité complète. Un processus de notre organisation est responsable de cette abstraction. Celui-ci trouve sa conclusion dans les fonctions de notre système neurosensoriel. (Witzenmann, 1986, p.82).

cas suffisante, de la possibilité d'un « organe d'institution de l'esprit », comme cela fut ébauché dans le paragraphe précédent comme une relation développable entre acte du penser et contenu du penser. Car ce qui se signale au plan de la phénoménologie de la conscience — lorsque notre activité mentale se trouve directement dans un état de retenue et de crise — ne peut être alors décrit que comme un chaos indéterminé, dépourvu de toute relation de particularité conceptuelle, qu'on ne peut démêler ni distinguer. Ce face-à-face distancié d'une activité mentale relativement à son but d'attention, que Witzgenmann caractérise comme une relation du *regard du penser* et une *perception pure*, peut être conçue anthropologiquement comme une distinction nette de l'âme et du corps.

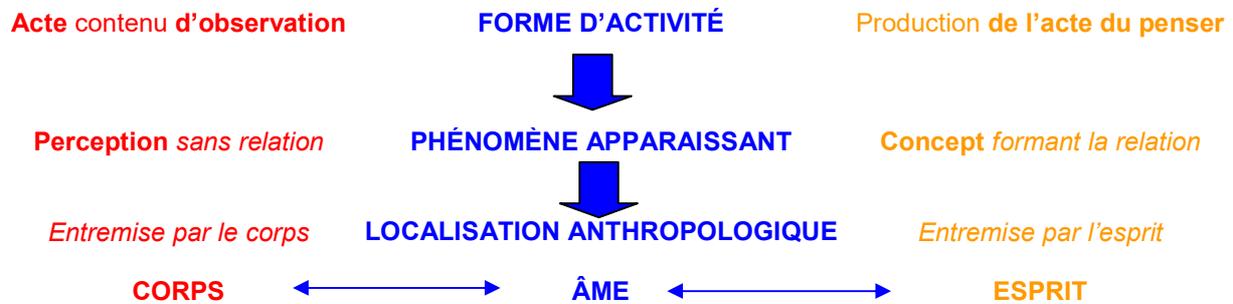


Fig. 1 : Fondement de *Dreigliedrigkeit* au plan de la phénoménologie de conscience

En récapitulant la présentation réalisée jusqu'à ce point, il faut insister une fois encore sur le fait que, dans cette mise en triade de l'être humain en corps, âme et esprit, il ne s'agit pas de compositions « positives », motivées par exemple religieusement, philosophiquement, politiquement ou de quelque autre manière, mais au contraire d'une **différenciation** de domaines d'organisation complémentaire et inter-fonctionnelle au plan de la phénoménologie de conscience. Par contre, les conséquences anthropologiques du nouveau réductionnisme neuronal, qui ne se laisse toujours pas rebuter encore de nos jours (à savoir : « le cerveau produit l'âme et l'esprit »), ou bien la phénoménologie corporelle d'empreinte Merleau-Pontyenne (le corps comme médiateur de l'être humain et le monde) apparaissent plus ou moins encore indifférenciées. Car, dans ces deux évaluations se trouvent mélangées — quand bien même de manière diverse, — les relations dynamiques oscillant entre séparation et association, entre activité humaine propre et faculté d'expérience (de l'âme) et leurs formes d'expérience et d'expression (corps, esprit) rapportées au monde. En opposition à cela, l'amorce qui est ici esquissée d'une méthode de base à l'instar d'une intériorisation différenciée, peut être comprise comme le développement élargi d'une attitude de recherche au sein d'une science expérimentale moderne. Car une recherche empirique procède, en principe, de la manière suivante : **1.** La remarque et la délimitation d'une anomalie mène à une interrogation de recherche (*regard du penser* — *perception*) ; **2.** La formation d'une hypothèse productive et un développement d'expériences (*acte du penser* — *contenu du penser*) ; **3.** L'observation exacte, ou selon le cas la mesure, de ce qui se révèle sans mon intervention ou participation (*regard du penser* — *perception*) ; **4.** Le développement d'un contexte éclairant pour les données absorbées (*acte du penser* — *contenu du penser*) (voir Wagemann & Weger, 2015). Cette méthodologie développée à l'exemple d'une science d'expérimentation, illustre la dynamique de conscience pendulaire oscillant entre face-à-face de distanciation et production constructive et souligne, une fois encore, le caractère fonctionnel des trois strates constitutionnelles anthropologiques qui sont illustrées graphiquement dans la figure 1.

En se rattachant aux réflexions ci-dessus au sujet de l'anthropologie « positive » et « négative » il se laisse formuler à présent provisoirement que l'être humain est tout d'abord déterminé pour l'indécision, tout d'abord par sa corporalité décomposante et il surmonte celle-ci constamment au moyen d'une autodétermination mentale, à savoir, relevant de sa vie d'âme et d'esprit. Ceci peut aussi être compris comme une concrétisation et un élargissement du concept très discuté d'*être de manque*, (Gehlen, 1993) : « Le manque de repérage détermine l'être humain au moyen de son indétermination. Comme caractéristique essentielle, il devient ainsi un paradoxe. L'être humain réalise son essence justement du fait qu'il nie chaque détermination de son être. Comme déjà chez Herder, l'être humain n'est pas un être de manques malgré ses manques, chez Nietzsche, le manque en fixation de l'être est (paradoxalement) son « être »[...] » (Bertino, 2008, p.118). Mais au lieu d'en conclure, comme par exemple B. Gehlen, sur la nécessité d'une hyper-morale à établir au moyen d'institutions, la « constatation » essentielle, chez Herder, correspond au fait que « nous, êtres humains, ne *sommes* pas encore véritablement, mais nous *devenons* journallement » beaucoup plus que la dynamique exposée ici justement d'une manière qui empiète. (Herder, 1785, p.329). Dans cette mesure, on ne peut ni parler d'une conception positive-holistique, ni encore d'une conception négative-particulariste mais seulement, au contraire, d'une conception qui domine tout cette polarité. Une telle conception requiert de partir des trois dimensions fonctionnelles — ce qui est justifiée par la recherche de conscience phénoménologique — ou bien des trois strates de l'être qui *sont intégrées* dans l'individu humain — à l'occasion de quoi, cette manière d'expression, sur la base de la relation de tension asymétrique des couches, est aussitôt à relativiser, étant donné qu'il *s'agit* pour cet individuel, de les *intégrer* progressivement *sans cesse*.

Avec cela un point décisif se voit donc replacé au centre de l'attention, à savoir celui de rendre anthropologiquement concevable, ce qu'est une *évolution* humaine et sous quelles conditions elle peut avoir lieu. Si nous parlons de simple

changement, par exemple celui-là qui résulte de l'éboulement d'un fragment de roche, alors une relation bi-positionnelle [*zweistellig*] suffit pour décrire les circonstances, pour préciser, la considération des forces physiques qui agissent réciproquement entre la pierre et la pente. Mais une évolution qui doit partir d'un être évoluant potentiellement conscient de soi — ou selon le cas doit partir dans un contexte pédagogique — ne peut s'empêcher de faire entrer en ligne de compte trois des domaines de fonction se trouvant dans la manière (anthropo-)logiquement esquissée. Mais cela, Hegel (thèse-antithèse-synthèse) et Goethe (polarité et intensification) ont su le faire, chacun à sa manière, mais ne l'ont pas encore individualisé ni appliqué concrètement anthropologiquement à l'être humain, au plan de la conscience phénoménologique (Witzenmann, 2005). Bien que pour tous deux et aussi pour Herder, le motif d'évolution était central, ce fut plutôt en observant, en relation aux phénomènes de la nature (Goethe, 1982) ou bien, en pensant systématiquement dans un contexte de naissance du savoir et de l'histoire de l'humanité (Hegel, 1988), qu'ici est mise en évidence à l'instar d'un noyau [ou mieux, un cœur, (cfr : toute l'œuvre de Lucio Russo en Italie (ospi.it) : *l'amor che mi ragiona !*», *ndt*)] s'observant et se décrivant lui-même, une anthropologie pédagogique relevante. Il en résulte, comme implication du motif d'évolution pédagogique, d'accompagner le mieux possible et d'encourager une indétermination qui ne peut être surmontée que par une propre détermination de soi. Mais si c'est la corporéité qui se développe, à l'indétermination de laquelle la conscience qui se développe du jeune être humain aller à la rencontre en produisant une relation individuelle auto-déterminante, alors une pédagogie qui est fondée anthropologiquement aura à observer [et prendre en compte, surtout *ndt*] directement la dynamique de cette relation.

2.2. Différenciation ultérieure de la relation Corps — âme — esprit

En se rattachant à la première partie de la recherche, on va à présent éclairer plus précisément la relation de l'activité mentale propre et la faculté d'expérience (âme) d'une conceptualité potentiellement comme actuellement, constituante de réalité et de structure de sens (esprit) et une indétermination décomposante individualisante (corps). Pour cela on va tout d'abord entreprendre, dans un premier pas, une mise en articulation structurelle et fonctionnelle [*Aufgliederung*] phénoménologique de la relation corps-âme à l'appui des expériences de différences hiérarchisées, pour ensuite, dans un second pas, l'insérer en l'articulant fonctionnellement dans une ordonnance de strates *dreigliedrig*. Tandis que le nouveau-né apparaît, extérieurement considéré, encore relativement indifférencié, ou selon le cas, non-individuel (jusqu'à connaître le danger de confusion à la naissance [voir le film qui relate ce fait *La vie est un long fleuve tranquille*, *ndt*]), son corps lui communique dès le début des expériences de différences, en particulier au moyen de l'organisation des sens et des nerfs sous la forme de tout ce qu'il perçoit. Ces expériences de différences peuvent être vues comme un champ naturel et élémentaire d'exercices pour l'activité et la faculté d'expérience de l'enfant qui lui sont propres en l'individualisant progressivement et le font s'organiser et s'articuler de la manière suivante : **1.** l'expérience élémentaire et fondamentale de vivre et de prospérer pour l'être humain dans la relation à la maladie et la mort. Si l'être meurt, le corps tombe inéluctablement, à cause de sa naturelle matérialité, aux légitimités conformes aux lois physiques et chimiques, avec l'ultime conséquence de sa dissolution complète de sa forme [dans cette vallée de larmes, *ndt*]. Expression individuelle et formes organiques reculent dans la mort, alors que la dynamique propre et l'indétermination statique des processus matériels apparaissent (changement et *ipso facto*, putréfaction). À l'inverse, la vie veut dire une mise en ordre et en subordination de processus matériels et des conformités aux lois relativement à une unité plus élevée, qui peut être caractérisée comme un organisme d'ensemble, un individu ou une personne. Que la vie, par rapport à l'être inorganique, ne puisse pas être simplement la somme des processus du métabolisme et des divisions cellulaires, c'est ce que montre, par exemple, la faculté étonnante chez les Tardigrades — ou oursons de mer (*phylum Tardigrada*) — d'arrêter complètement ces phénomènes de vie sur la base d'un assèchement et d'une survie ainsi de ces animaux desséchés durant une décennie avant de se « réveiller à la vie » de nouveau ensuite, par simple réhydratation (Greven, 1973). Comme conséquence anthropologique de cette phénoménologie différentielle, résulte donc la différence entre corporalité et vitalité. **2.** Une expérience élémentaire se loge pareillement dans la différence entre le (r)éveil et l'(en)dormissement, qui s'accomplissent dans une alternance dynamique. Ici, on peut parler d'une apparition et d'une disparition rythmique d'un espace intérieur mental, une faculté d'expérience et de perception responsive qui, dans cette mesure, va bien au-delà du niveau de la formation organique vivante et formelle, tandis qu'elle se rapporte à la faculté de se mouvoir et d'agir en s'orientant en propre, tout en se rattachant aux événements extérieurs. À cette occasion, le mouvement propre, comme changement de lieu spatial ou le mental comme guidance de l'attention, selon le cas, peut exprimer un déplacement de contexte. Le phénomène de l'éveil, ou selon le cas de devenir conscient intentionnellement pour quelque chose, se laisse bien entendu illustrer par les phénomènes d'accompagnements neuronaux (modification de la fréquence des ondes cérébrales, activité locale dans le cortex), mais sans se laisser éclairer pour autant dans leur singularité qualitative à partir de ceux-ci. En outre, processus de conscience et processus de vie sont dans un rapport antagoniste entre eux, comme il est à conclure à partir des phénomènes de catabolisme physiologique dans le cerveau pendant l'état de veille et la nécessité [impérieuse, *ndt*] d'une régénération dans le sommeil (Xie *et al.*, 2013). Il en résulte, telle une conséquence anthropologique, la distinction entre vitalité et conscience [ici *Bewußtheit*, soit la conscience concrète, à savoir celle « de quelque chose », *ndt*]. **3.** Une troisième expérience élémentaire concerne la question de savoir dans quel rapport se trouve un espace d'expérience mental par rapport aux contenus qui lui apparaissent et à ceux qui disparaissent de nouveau. Cela est-il un flux et un reflux de contenus déterminés d'expériences ou bien des motifs d'action seulement au moyen d'attractions, conditionnés par l'occasion et la régularité et cela se laisse-t-

il aussi manipuler de manière autonome ? L'expérience du souvenir et de l'oubli donne ici un renseignement, dans la mesure où elle surgit d'abord naturellement et involontairement, au cours du développement de l'enfant mais peut ensuite cependant être de plus en plus consciemment gouvernée et développée. La faculté du principe de pouvoir décider ce à quoi l'on pense actuellement, ce dont on se sou(s)-vient ou bien de ne vouloir pas le faire du tout [comme c'était le cas de la plupart de mes collègues à l'université, *ndt*], marque la différence entre le simple être présent à des contenus d'expérience et leurs effets proportionnels. D'autres caractères de la différence anthropologique de la simple conscience [de quelque chose, *ndt*] et la conscience de soi sont, par exemple, le perspectivisme de tout relier centralement à soi, le moi existentiel et l'unité trans-temporelle dans toutes les expériences reliées au monde ainsi que l'expérience d'être le levier [archimédien, *ndt*] archétype originel de toutes ses propres actions (Newen & Vogeley, 2012).

Ces expériences, indéterminée tout d'abord, de différences offrent la matière première d'exercice, à laquelle tout être humain en croissance se développe en œuvrant pour ainsi dire, corporellement en apprenant. Sans difficulté vivre/mourir, veiller/dormir et se souvenir/oublier, se laissent ramener à une structure commune, que l'on pourrait transcrire en polarité dynamique d'apparition et de disparition ou à son tour, en associer et séparer. En correspondance à l'évaluation phénoménologique suivie ici, les formes d'expressions caractéristiques de cette structure — totalement au sens d'une anthropologie « négative » — « ne peuvent nullement être autrement comprises que comme des dimensions structurelles anthropologiques, à l'instar de conditions nécessaires et de possibilités de principe de l'être humain » (Zirfas, 2004, p.34). Sur l'arrière plan de la première partie de l'investigation de phénoménologie de conscience (2.1) se laisse donc constater ici, bien entendu, la différence claire entre « conditions indispensables » et « possibilités de principe » du développement humain. Car seule la troisième transition vers la conscience de soi rend possible une détermination mentale de soi comme une plus value évolutive émancipatrice, qui va bien au-delà des limites d'expérience et de comportement spécifiques de l'espèce (conscience de quelque chose) de l'organisation biologique de soi et de la formation de la *Gestalt* (vitalité) et de la détermination physico-chimique (corporalité). Comme on l'a déjà indiqué, on pourrait aussi distinguer entre les conditions indispensables (corporelles) et suffisantes (vie de l'âme et de l'esprit) du développement humain. En cela, les autres couches constitutionnelles et fonctionnelles différenciées qui s'édifient les unes sur les autres, correspondent aux composantes spirituelles essentielles exposées par Rudolf Steiner aux plans du corps et de l'âme, comme cela est schématiquement résumé dans la figure 2.



Fig. 2 : Quadrinomie dynamique [Vergliedriegkeit] articulée dans le contexte d'une phénoménologie différenciée

Des concepts analogues, articulés structurellement et fonctionnellement [Gliederung], ont été développés avant et après Steiner par des philosophes selon de nombreuses variations. Éclairantes sont dans ce contexte ici, par exemple, les analyses historiques systématiques de David Skrbina (2007), sur l'arrière-plan desquels l'anthropologie de Steiner pourrait être caractérisée comme une forme évolutive d'un panpsychisme graduel. Deux des positions, non traitées par Skrbina, mais foncièrement apparentées avec le concept de Steiner, vont être quelque peu considérées de plus près. Par exemple, des déclarations détaillées se trouvent dans l'« Anthropologie » (1856) d'Immanuel Hermann Fichte au sujet d'une « échelle graduée parmi les êtres » associées à l'effort de ne pas en rester à la faille entre matière et esprit, ni « à l'identité abstraite des deux » (Fichte 1856, pp.260/262). Ceci, comme le fait que Fichte parle déjà ici d'un « corps éthérique » et même d'une forme anthropologique d'observation de soi qu'il baptise : « anthroposophie » (Fichte, 1856, pp.283/607), cependant il faudrait bien voir la différence méthodologique par rapport à l'évaluation de conscience phénoménologique de Steiner. Alors que I.H. Fichte édifie son anthropologie, ou selon le cas « anthroposophie », au sens d'une induction minutieuse étayée d'aspects et d'arguments particuliers, aucune indication ne se rencontre chez lui au sujet d'une introspection propre ou d'observations méditatives, qui pussent soutenir empiriquement les indices rassemblés par lui dans un sens « conforme à l'objet ». Certes, il en vient finalement — en concluant avec conséquence — à une relation fonctionnelle de nature analogue entre corporéité et âme/esprit, tandis qu'il distingue « en abandonnant » (nécessairement) et « en produisant » (suffisamment) des conditions d'activité de conscience (Fichte, 1856, p.387). Son évaluation de l'organisation neurosensorielle comme « dé-potentialisante » [depotenzierend] ou bien « retardante » [retardierend] renvoie en direction du principe signalé ci-dessus d'une indétermination (mentale) conditionnant une décomposition (Fichte, 1856, pp.419/20). Pourtant il manque finalement chez Fichte, outre la fondation de phénoménologie de conscience, aussi le discernement

dans le principe d'apparition/disparition, ou selon le cas associer/séparer, traversant de part en part toutes les strates de constitution, qui est seulement appréhensible dans un processus réflexif de conscience, observé dans sa forme native, consciente de soi et autodéterminée (Voir Wagemann, 2012).

Dans « *L'édification du monde réel* » (1964, première parution en 1940) de Nicolai Hartmann se présente aussi une articulation structurelle et fonctionnelle [*Gliederung*] de l'être humain en strates fondées méthodologiquement d'une autre façon, à l'occasion de quoi Hartmann place leur caractère ontologique au premier plan. Dans son investigation des relations entre l'inorganique, l'organique, la vie de l'âme et la vie spirituelle, il démontre en effet un équilibre entre la *continuité des catégories* dans l'édification des strates et leurs *différences irréductibles* et confirme avec cela, indirectement, l'importance de l'associer et du séparer pour la structuration du monde⁸. Dans une observation plus précise de ses quatre lois de stratification (1) le « retour » des catégories inférieures dans les couches supérieures (association), (2) le « changement » spécifique de couche des principes courants (distinction), (3) le « *novum* » caractérisant chaque strate (association) et (4) la « distance de strate » semblable à un enjambement (distinction) peut éventuellement laisser naître l'impression d'une dynamique de conscience ou selon le cas cognitive, oscillant entre associer et séparer (Hartmann 1964, pp.429 et suiv.). Malgré ces mises en relation implicites, Hartmann, en ne faisant valoir aucune relation immédiate entre activité cognitive humaine et structuration de soi rapportée au monde⁹, localise beaucoup plus les premières seulement comme un aspect partiel dans les dernières et insiste — comme de nombreux autres penseurs depuis les Lumières — sur « le vis-à-vis sujet-objet que l'on ne peut pas ôter, par lequel une relation cognitive devient seulement possible » (Hartmann, 1964, p.158). Ainsi conformément à Hartmann, l'être humain se révèle bien un être englobant toutes les strates du monde réel, dont le connaître ne lui donne pas la capacité de se reconnaître lui-même dans un parcours analogue au travers des strates, mais qui a à accepter au contraire celle-ci comme un élément objectal fabriqué de toutes pièces et donné de l'extérieur. Avec cela, il se met bien à distance pareillement, non seulement dans sa méthodologie philosophique discursive, mais encore finalement dans le résultat anthropologique, du concept de Steiner d'une trinomie, ou selon le cas d'une quadrimonie, structurelle-fonctionnelle, qui porte le connaître humain et sa conscience dans une relation immanente et orientée évolutivement vers une édification stratifiée du monde.

Après que cette relation centrale pour la pédagogie Waldorf a déjà été motivée ci-dessus à l'appui des expériences de différences et des phénomènes de la conscience quotidienne, elle doit être à présent fondée plus précisément au moyen d'une succession d'observations d'ordre processuel et de nature méditative. En considération de l'évidence on choisit de nouveau un exemple qui se relie au quotidien, lequel est ensuite exploré sous une forme non typique au quotidien. Représentons-nous une situation dans laquelle nous avons besoin d'un tournevis et une autre, dans laquelle nous n'en avons pas sous la main. Sans penser longuement là-dessus, nous savons qu'un tournevis convenable existe chez nous, mais nous ne savons pas où exactement il se trouve. Nous nous mettons donc à le chercher. Lors de cette recherche nous tombons sur divers objets (par exemple un stylo-bille sous un journal, un couteau de cuisine etc.), lequel dans le premier moment nous donne l'impression qu'il s'agit de l'outil cherché, mais un coup d'œil plus précis nous révèle assez vite notre erreur. Et enfin nous trouvons de fait le tournevis cherché et nous pouvons l'utiliser. — Dans l'ensemble, un processus banal, véritablement intéressant de ce point de vue, dont le résultat seul nous intéresse normalement. (qu'on y parvienne ou pas).

Mais si nous détournons notre regard du résultat objectif et tentons de nous immerger dans les états successifs parcourus de conscience et ceux d'activités mentales, ou selon le cas les phases des processus de connaissance, voilà ce qui s'ensuit. Pour tout d'abord comprendre que nous avons besoin d'un tournevis, nous devons être dans la situation de pouvoir penser sa fonction ou bien, pour parler en général, sa légitimité aux lois. Sans cette expérience d'évidence foudroyante, **le plus souvent non remarquée** dans son expérience d'évidence, nous ne pourrions pas du tout résoudre le problème qui se pose à nous ou bien, si possible, tenter de le faire autrement. (par exemple avec une pince monseigneur). La faculté de pouvoir penser « tournevis » — et pas seulement le mot ! — est une première condition, pour pouvoir entreprendre une recherche correspondante. Car le regard « qui se charge d'une forme de tournevis » donne son orientation de contenus au mouvement de recherche. Quant bien même, vus de l'extérieur, nous errons en étant dépourvus d'orientation dans l'espace, pourtant nous suivons cette orientation conceptuelle intérieure, qui aplanit la voie vers une examen de repérage perceptible et donne donc principalement la capacité seulement d'instaurer une référence aux plus diverses attractions sensorielles éventuelles. À partir de cette seconde condition, à savoir, l'orientabilité conceptuelle du mouvement de quête, la possibilité résulte d'entrer dans un contact précis avec des champs de perceptions déterminés (vers l'intérieur, il est vrai, encore indéterminés par contre). Le fait concret d'une présumée hypothèse du succès de la quête, se révélant cependant finalement faux, révèle que le repérage d'un objet recherché n'est pas abruptement un coup réussi, mais représente de nouveau, en soi, une phase caractéristique avec des conditions de transition correspondantes. Car le champ de perception semble en effet s'adapter sous certains aspects à notre quête conceptuelle (par exemple,

⁸ « De strate en strate, au-delà de toute césure, nous rencontrons le même comportement de repos, de limitation « d'en bas vers soi » et en même temps, pourtant l'autonomisation de ce qui se repose ainsi dans le caractère de ses propres forme et légalité ainsi acquises. » (Hartmann, 1964, p.182).

⁹ « Ces traits essentiels de la stratification ne concernent pas foncièrement pas chaque sorte d'édification de strate, par exemple pas sur celle supérieure développée de la connaissance, dont les limites restent sans contour qui ont certes une relative autonomie les unes par rapport aux autres, mais aucun comportement évident du repos » (Hartmann, 1964, p.183).

grandeur, forme, couleur et autres), mais pas dans d'autres, par contre. Le mouvement de quête conceptuelle qui se métamorphose à ce qui, de perceptible, est offert comme une attraction sensorielle, mais justement seulement aussi loin qu'elle se heurte à la limite de l'amplitude de variation conceptuelle et c'est ce fait que le captage d'autres concepts mieux adaptés devienne nécessaire (par exemple par rapport à un stylo-bille, ou un couteau de cuisine, [par exemple de la même couleur, *ndt*]). Cette troisième phase de reconfiguration du concept en le ré-apparentant plus précisément représente donc une autre condition nécessaire pour un processus cognitif couronné de succès. Elle transite finalement, par une adaptation complète, ou selon le cas suffisante, aux situations respectives, entre concept et perception, dans une quatrième phase, laquelle en relation aux précédentes marque leur point final (provisoire). Ce n'est que par une constatation complète, ou selon le cas une paralysie du mouvement de quête sur le résultat objectif, ponctuellement focalisé, que nous pouvons parler d'une quête aboutie et donc de la trouvaille, ou selon le cas de l'observation de fait, d'un tournevis (quelque ce soit). Car c'est seulement dans ce moment que se dissout notre activité de conscience impliquée dans le mouvement de transition conceptuelle alors qu'elle a enfin la capacité en tant que sujet, de faire l'expérience de se trouver en face d'un objet.

En récapitulant, quatre conditions de transition structurelle se laissent donc distinguer du concept (-tournevis) par rapport au perceptible (percept-tournevis) : **(1)** Discernement du penser dans la légalité propre au tournevis (« mise en actualisation ») ; **(2)** l'orientation de celui-ci sur le champ de perception (mise en intention) ; **(3)** son apparentement mobile avec le champ de perception, vu de telle manière (« métamorphosabilité ») ; **(4)** son adaptation sans couture dans le champ de perception au moyen de son acceptance (caractère d'inhérence constatée, Witzmann, 1983, pp.45/46). En rapport au contexte du monde de la vie de ces degrés, ou selon le cas, phases — la recherche et la trouvaille d'un objet — son contexte intérieur se propageant est évident. En relation avec leur caractère, ces phases se laissent ordonner aux quatre strates de l'être, ou selon le cas niveaux anthropologiques, comme ce qui est à présent à montrer en alignement aux expériences des différences spécifiques des strates. À l'occasion, le repérage visuel est tout particulièrement à ajuster ici de sorte, de sorte que — et selon la manière dont cela a lieu — se révèle les « propres conformabilité et légalité » de ces strates (Harmann, 1964, p.182) justement aussi comme événement mental dans le processus cognitif (« dans » un être humain) et d'un autre côté, comme une strate anthropologique de condition (« à » l'être humain).

(1) l'autonomie ou autologie de la réunion de l'acte du penser et du contenu du penser correspond — totalement dans l'acceptation d'une re-souvenance platonicienne (*anamnésis*) — à la condition de départ mentale à actualiser, d'un acte d'observation. Éveil, disposition mentale et attention générale à eux seuls ne suffisent pas pour maîtriser intentionnellement une tâche spécifique et agissent à l'encontre de celle-ci, tel un oubli en référence à ce qu'on projetait véritablement de faire [chaacun sait en effet pour l'avoir vécu qu'il faut intentionnellement remonter à l'envers la succession des événements de la conscience jusqu'à retrouver le moment où une perte de concentration nous a fait « oublier » l'objet de notre recherche, *ndt*]. Les animaux observent aussi, mais à la différence de l'être humain, le contenu de l'observation animale est spécifique de l'espèce, « solidement encablé » donc et seulement développable dans ce cadre, ce qui, dans le contexte pédagogique a une grande importance (voir Wagemann, 2015a). Car il est clair à cet endroit que l'être humain ne peut pas, ou le cas échéant ne doit pas, seulement se remémorer un répertoire déterminé de concepts et contextes, mais il peut aussi l'étendre, l'approfondir et l'affiner de plus en plus, selon ses intérêts individuels. Cette faculté de développement en principe illimitée du penser — associée avec la liberté croissante, dans quelles directions quelqu'un développe ses motifs de vie — définit anthropologiquement parlant le **Je**, comme véritable **moteur** de l'évolution, tant au plan relié au quotidien qu'aussi à celui biographique.

(2) Par contre l'orientabilité (le pouvoir « d'intentionnaliser ») correspond au concept, à chaque fois capté sur un champ de perception, de la qualité d'éveil vis-à-vis de tout ce qui s'y laisse parcourir des yeux avec ce concept. D'une part, l'actualité préalable du concept est donc **(1)** une condition nécessaire à son orientation et adressage d'observation de forme. D'autre part, une simple fonctionnalité vitale, rendrait certes possibles des réactions configuratrices de structures (par exemple, formation d'organe, croissance, restructuration etc.), en rapport avec les conditions du milieu ou attractions externes, mais ne constituerait encore aucun espace intérieur propre d'expériences, à partir duquel une relation cognitive, émotionnelle ou volitive, pût être prise sur l'événement extérieur. La légalité interne de cette strate exprime, par exemple, l'attente impatiente d'un animal de proie comme une préhension anticipatrice d'un événement qui ne s'est pas encore produit, laquelle préhension, par diversion, peut encore « s'endormir » de nouveau. Avec une « diversion » de tous les buts potentiels d'attention extérieurs et intérieurs, nous nous endormons effectivement et à partir d'une perspective anthroposophique, nous sommes restreints pour toute la durée de celle-ci à nos fonctions vitales et à leur régénération. En opposition à cela, la strate de l'être entrant en apparition rythmique peut être caractérisée comme un **corps de sensibilité (corps astral)** et se révèle comme une faculté d'expérience de la conscience éveillée et une guidance focalisée de l'attention.

(3) Le caractère métamorphosable inhérent au concept, dans l'acte d'observation qui se concrétise, correspond à une richesse de formes mobiles qui, au regard d'un champ de perception vu encore sinon non-ouvert [non-éclos, et donc non encore exploité *ndt*] et totalement indifférencié, une telle richesse est mise en jeu hypothétiquement d'un bout à l'autre. Pour la transformation et l'assimilation concrète de la conformité conceptuelle aux lois, ou selon le cas la logique interne, d'un état de fait, en rapport à une excitation-incitation perceptible, la focalisation préalable sur celle-ci **(2)**, représente une condition indispensable. Autrement cette phase, comme cela a été montré à l'exemple du présumé ajustage qui s'est installé par erreur (sur le « stylo-bille, « couteau de cuisine », en lieu et place du tournevis cherché) n'est pas nécessaire pour une appréhension objectivement fixée. C'est-à-dire qu'en ce cas-ci, il n'y a encore pas d'objet perçu par un sujet mais dans le meilleur des cas juste un pressentiment ou une impression donnée quant au contenu objectif recherché, auquel se

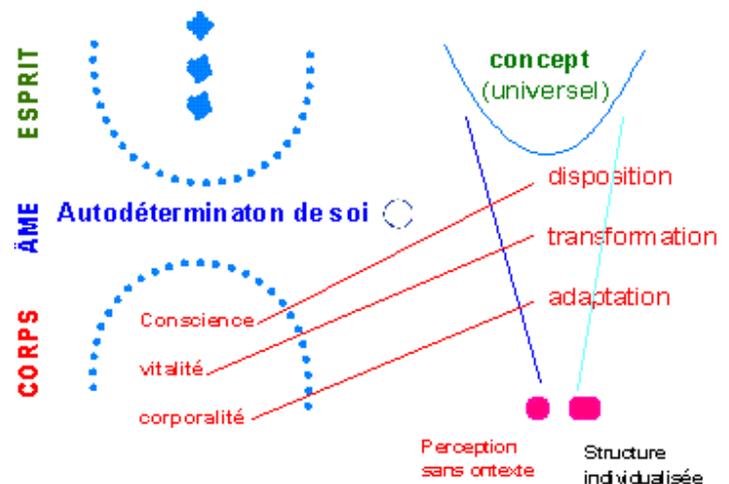
soustrait encore un repérage certain de nature ponctuelle. De la même façon que dans le monde végétal, dans lequel un exemplaire ne se laisse pas d'emblée décrire, ni comprendre dans toute l'étendue de son développement, sur un laps de temps instantané, mais est seulement saisissable comme une structure de temps dynamique (Goethe, 1982 ; Schad, 1982), se révèle ici la nature propre caractéristique de cette phase comme progressant de manière vivante et en même temps dans le cadre conceptuel de son mouvement conduit par sa propre légalité et rythmicité. À partir de la perspective anthroposophique, on peut parler ici de **corps de vie** (cors éthérique) comme strate constitutive qui garantit une corporalité vivante et une forme personnelle, dans le cadre de notre développement individuel.

(4) Enfin le mouvement de quête décrit comme l'alignement graduel (2) et l'assimilation/accommodation (3) du concept au perceptible en vient à sa conclusion objective qui correspond seulement au mode de notre conscience quotidienne sujet-objet et est saisissable dans ce mode. L'objectivité (« *qualité de ce qui est projeté à mon encounter* ») et de l'idiosyncrasie (*mixture propre*) d'un caractère concret momentanément expérimenté, formé à partir de la perception sensorielle du côté du sujet et des structures de sens relative à l'objet, requièrent comme condition nécessaire la transformation préalable et l'ajustage précis et exact de l'intelligible à ce qui est à comprendre. Si le mouvement de quête n'a pas la capacité d'affluer ponctuellement et formellement de se paralyser, rien de concret n'est alors compris, ou selon le cas perçu objectivement — nous n'y arrivons « pas tout juste » ou selon le cas, nous restons « en suspens ». Inversement, cela signifie une « petite — parce que foncièrement réversible — mort » du vivant, d'un mouvement de quête chargé d'une potentialité conceptuelle, lorsqu'il en vient à son arrêt momentané et avec cela à la décharge de celle-ci. Considérée exactement notre conscience quotidienne se compose comme un puzzle formé d'une multitude de telles pauses momentanées, sur laquelle nous pouvons négocier et disposer sous forme de données établies et caractères, mots et arguments, objets, événements, personnes et autre, car ceux-ci sont seulement séparés de notre propre accomplissement d'activité (ou selon le cas, apparaissent ainsi) et se laissent confronter en s'opposant à celui-ci. La strate de condition anthropologique, qui permet à la conscience d'un-être-dans-le-monde individuel et délimité, et avec cela une conscience correctement distanciée des choses et objectivement apte à agir, c'est le **corps physique**, dont nous partageons les substances et conformités aux lois avec le monde inorganique.

Pour tirer un bilan provisoire : tout d'abord cela se comprend de soi que personne ne cherchera un objet de la manière que l'on vient d'exposer. Mais si nous nous interrogeons sur un concept sans prévention, ni auto-référentiel, de l'être humain, il vaut, pour le dire ainsi, de nous placer « en travers » de notre propre quête cognitive et connaissance de quelque chose que ce soit, pour nous observer et en retirer des conclusions sur les caractères de notre constitution de corps, d'âme et d'esprit comme un ordonnancement conditionnelle de connaissance. Dans ce sens, l'investigation menée à bonne fin tente de mettre en évidence qu'il existe un contexte structurel que l'on peut suivre par l'esprit, et avant tout phénoméniquement montrable, entre la vie cognitive et selon le cas, la vie de la conscience humaine et les conditions de constitution anthropologiques, ou selon le cas, les conditions de stratification. Ce contexte se rend déjà accessible et plausible au niveau des expériences de différence de la conscience ordinaire (mourir/vivre – s'endormir/s'éveiller – oublier/se remémorer). Dans son auto-détermination et auto-description de dimension existentielle anthropologique-anthroposophique se révèle dans un mode élargi et plus aiguisé une phénoménologie de conscience méditative. Avec l'aide de celle-ci nous pouvons, au-dessus des « micro-gestes » qui demeurent sinon autrement inconscients, éclairer notre activité de conscience, tandis que nous nous la rendons intentionnellement consciente. L'exemple de la recherche d'un tournevis fut choisi pour cela, parce que dans celle-ci, les micro-gestes mentalement intériorisés et les strates de constitution qui les conditionnent, apparaissent démontées et déployées sous forme de situations et de comportements quotidiens accoutumés. Mais au-delà de cet exemple se laissent aussi démontrer les mêmes successions de degrés, ou selon le cas de strates, dans chaque processus cognitif, aussi bien dans le « voir immédiat des choses » que dans les opérations idéelles, qui trouvent leurs buts dans des représentations aux contours précis.

D'un autre côté la quête d'un tournevis, avec l'aide duquel nous pouvons soit dévisser et désolidariser soit au contraire, visser et solidariser, peut être appréhendée comme autant de métaphores pour le caractère « d'outil » de notre corporalité conditionnant notre séparation et facilitant ainsi notre association. Une séparation d'objet de connaissance (« perception ») et un contexte cognitif (« concept ») comme point de départ nécessaire pour le processus cognitif se porte garants pour l'action décomposante de la corporalité menant à l'indétermination mentale. D'un autre côté, l'autodétermination de soi — dans la création et l'application des possibilités produites de détermination conceptuelle et appliquées par nous (et encore plus intensivement dans l'observation méditative de soi) — permet sans cesse le surmontement de l'indétermination et témoigne avec cela de la corporalité comme d'un système qui, dans son élément de refoulement de l'action de décomposition, permet donc une recombinaison qui rend possible de cette façon-là notre association [individuelle, *ndt*] au monde. On a ici tenté de fonder au plan de la conscience phénoménologique le fait que la perte de détermination naturelle (séparation) et son regain autonome (association) ne s'ensuivent pas, telle une simple négation seulement logique et son inversion, mais au contraire comme un mouvement d'individuation insérée dans une structure quadrimotrice fonctionnelle du monde.

Fig. 3 : Différenciation de phénoménologie de conscience des composantes essentielles de l'être, dans l'acte d'observation



3. Auto-éducation de soi pour la liberté

À partir de l'investigation des processus élémentaires de conscience et de la perspective de la première personne, il en résulte — en rapport avec une anthropologie « positive » et « négative » — une vision élargie de l'être humain. Celle-ci voit l'être humain, d'une part, comme un être ferlé et conditionné dans les strates de constitution du monde réel, dont il élimine la coopération naturelle, au plan mental, tout d'abord, à partir de chaque rattachement de sens. D'un autre côté, l'être humain forme sa vision sur le monde et lui-même, tandis qu'il surmonte cet état de séparation rattaché aux sens dans des phases caractéristique ou selon le cas, degrés, qui se rapportent d'une manière refoulante et transformative aux couches de constitution corporelle et leur correspondent donc structurellement. Dans cette mesure, il ne s'agit pas, dans cette image de l'être humain, comme souvent on lui impute à tort autour d'un *constructum* métaphysique édifié sur des clefs analogiques (par exemple Sichler, 1921, p.21 ; Idel, 2007, p.92), mais plutôt de la culture possible, en principe, accessible à tout être humain d'une perception et d'une observation affinée du contexte différencié séparant-associant de l'être humain et du monde. Ceci se trouve en accord avec le résultat formé plus haut, que le développement humain est d'abord possible et intelligible dans le contexte d'une constitution d'ensemble logiquement trivalente ou selon le cas anthropologiquement *dreigliedrig*. Si l'on peut donc parler, en considération analytique, d'une *trichotomie* (« tripartition ») des strates de l'être, ainsi doit-on pareillement parler d'une dynamique de formation qui empiète sur les strates, donc d'une *tri-perichoresis* (« triple interpénétration »)¹⁰ [voilà pourquoi le terme allemand *dreigliederung* reste intraduisible en français faute de termes assez précis correspondants en raison de la dégénération de la langue (remontant à la quatrième période post-atlantéenne) *ndt*].

Ce motif se laisse développer, dans une étape allant encore plus loin, avec des inventaires exposés dans le paragraphe précédent. Car il devient évident que cette *dreigliedrigkeit* ne se rapporte pas à la constitution d'ensemble (esprit – âme – corps), mais encore déjà au plan corporel, sous forme de strates conditionnelles conduisant « vers le bas » (conscience – vitalité – corporalité) pour la vie de la conscience humaine tout comme elle s'exprime aussi dans le soi (disposition – transformation – adaptation). Inversement les couches corporelles conditionnent une conception de l'être, ou selon le cas une disposition de la conscience, s'émancipant par degrés de sa détermination naturelle « vers le haut », qui peut lui donner lieu pour la première fois, à devenir individuellement consciente et avec cela aussi lui permettre la continuation ultérieure de son évolution [qu'il prendra lui-même en mains désormais, *ndt*]. Le fait concret que cette évolution ultérieure ne peut plus s'accomplir dans ce qui relève de l'espèce naturelle, mais au contraire seulement encore dans une forme individuellement cultivée, cela signifie que son résultat n'existe pas encore, ni n'est donc prévisible et que l'être humain à cet égard est hautement non-achevé, ou bien, exprimé positivement, que c'est un être humain ouvert à l'évolution. Si la vertu d'initiative originelle de cette évolution dans l'individuel est vue située dans l'activité du devenir conscient entre un effet latent et une actuelle prise en main de soi (l'« âme » au sens restreint dans le « Je »), alors son mode conditionnel extérieur peut être localisé dans l'*écart* — au-delà des distances de strates de l'être naturel, ou selon le cas corporel — **entre le Je et le monde**. Mais cette qualité d'intervalle, comme on l'a montrée, est double dans la mesure où, elle pourvoit l'être humain dans le monde de la sensibilité mentale, médiatisée par le corps, d'une forme évacuée par l'esprit et que donc

¹⁰ Avec son amorce *dreigliedrig* pour une théorie de la culture scolaire, Werner Helsper confirme le concept anthropologique, développé ici, indirectement sur un plan institutionnel (Helsper, 2008). En correspondance au point de départ choisi plus haut, des formes d'activité mentale, il engage une relation de tension basée sur l'activité (confrontation agissante des acteurs scolaires», p.66) qui survient à partir de rencontre, pénétration et transformation d'un *realem* antinomique-problématique et d'un idéal *imaginarem* : « Le [...] rapport de l'*imaginarem* et du *realem* est à concevoir comme lâchement couplé : en règle générale les desseins pédagogiques *imaginären* se rapportent au problème de structure à chaque fois spécifiquement formées.

si celle-ci n'est (plus) aucune essence naturelle, elle n'est pas encore cependant — tout d'abord ou d'emblée non plus — un être spirituel. Être humain et monde sont *qua* [par où / par ce moyen, *ndt*] double par nature et séparés de manière asymétrique l'un de l'autre, car l'être humain ne peut pas faire cesser directement, de manière immanente au corps, cet état de séparation corporellement conditionné¹¹, mais au contraire seulement faire cesser, au moyen d'un surmontement mental, l'éloignement de l'esprit et donc au moyen de la production et de l'actualisation de contextes et de leurs facultés de transition s'y disposant, s'y transformant et s'y adaptant. Si bien que l'être humain se façonne et se cultive constamment lui-même dans l'image du monde, aussi bien « en petit » — dans tout acte singulier de sa conscience — « qu'en grand » — dans et sur la totalité de sa biographie.

Si l'évolution est appréhendée, dans ce sens, comme une transformation de soi d'un être de strates, ainsi en résulte-t-il, en conséquence, une relation changeante des strates de constitution les unes avec les autres. Si l'être humain individuel a la capacité de se développer, alors il doit se placer en relation avec lui-même, modifier ensuite cette relation et à l'occasion pouvoir aussi néanmoins demeurer le même. Cette unité — homogénéité de soi ou identité de soi — qui s'infiltré donc au travers de la dynamique du développement humain, eu égard à son asymétrie, incomplète et de ce fait remplie de la tension stratifiée d'une condition de départ, est une tâche constante [qui oblige à se remettre 20 fois, « et plus à son ouvrage », *ndt*], dont l'élaboration de laquelle se donne une expression dans notre biographie individuelle. Histoire [en allemand *Geschichte* : soit « empilement de couches (de temps) au sens propre, *ndt*] biographique et historicité [en allemand *Geschichtlichkeit* : « qualité de cet empilement de couches (de temps) au sens propre, *ndt*] principalement, ne sont en conséquence possibles qu'avec **un seul être** avec une structure de strates correspondante. Mais s'il s'ensuit aussi que la biographie humaine n'est pas seulement au plus profondément l'expression d'une geste individuelle et qu'elle s'accomplit au contraire, en même temps, dans des phases supra-individuelles conformément à des lois qui se produisent en dépendance de la dynamique d'évolution sur la constitution des strates corporelles. Dans le contexte de la pédagogie Waldorf cette cohérence est connue sous le concept des septennats (*Heptomaden*) une cohérence qui est déjà exposée chez Steiner dans la composition méthodologique de son précurseur antique purement descriptive, celle de Solon, dans le contexte de son concept de strates spirituelles-anthropologiques (Steiner, 1923). Au-delà de la fondation menée par Steiner, au moyen de divers phénomènes quotidiens de conscience, se voit ici renforcé en addition au moyen de la présente investigation, l'entrelacement ontologique-épistémologique entre les strates corporelles et les micro-gestes, ou selon le cas, les micro-phases du processus de conscience. Une corporéité, qui provoque aussi bien une distanciation au monde, qu'elle rende possible le surmontement mental de celle-ci, s'avère donc comme une condition nécessaire pour un développement auto-déterminé, de plus en plus conscient et avec cela, au sens de la salutogenèse aussi stimulante de la santé.

Si le corps humain, après sa phase embryonnaire, dans l'enfance et l'adolescence, continue de se développer pour mûrir, toute la disponibilité de ses fonctions seulement enfin à l'âge adulte, c'est donc une tâche pédagogique centrale d'accompagner et d'encourager convenablement le développement corporel. Pour le dire quelque peu d'une manière aigüe, cela ne signifie pas, il est vrai, que les pédagogues n'aient qu'à s'occuper des têtes, des exercices corporels et autres mesures extérieures pour veiller à la santé. C'est beaucoup plus, dans la pédagogie s'orientant sur le motif anthropologique développé ici, la disposition authentique de l'éducateur ou de l'éducatrice à placer au centre de leurs préoccupations, l'individualité d'âme et d'esprit de l'enfant. Car on part du fait que chaque être humain ne peut que seulement se développer lui-même et que des enfants le font aussi de fait. Ce qui est discutable ce sont les conditions qui environnent l'enfant pour une éducation de soi qui réussit :

« Toute éducation est une éducation de soi et nous ne sommes véritablement, comme enseignants et éducateurs que l'entourage de l'enfant, lequel s'éduque lui-même. Nous devons mettre en place l'entourage le plus favorable, de manière à ce qu'en notre présence, l'enfant s'éduque par son destin intérieur comme il doit le faire. » (Steiner 1923, p.131).

Ce qui est dans le même temps et pour ainsi dire à l'instar d'un extrait [ou, plus joliment comme la « substantifique moelle de Rabelais. *ndt*] par Martin Buber¹² :

« L'être humain devient un Je en présence d'un Tu. »

Cela veut dire que les parents, éducateurs et éducatrices, représentent les porteurs conditionnels décisifs pour l'enfant qui s'éduque lui-même¹³ — non pas pour poser des motifs marquants, mais au contraire en tant qu'éducateurs — les plus conscients possibles — pour inciter d'une manière juste parce qu'authentique, à l'éducation de soi de l'enfant, s'éduquant lui-même. Cela requiert entre autre une confiance pédagogique que tout adulte qui grandit trouvera sa juste relation et s'y adaptera à chaque fois en propre, si l'espace nécessaire pour cela lui est donné qui permette en particulier une rencontre et une résonance avec les êtres humains conscients de leur propre évolution. Ceci aussi bien les éducateurs que

¹¹ Ici, l'écart, mentionné une fois encore déjà ci-dessus pour la phénoménologie du corps devient évident.

¹² Ici se trouve une relation claire de la pédagogie Waldorf à la *pédagogie personnelle*. (Bohnsack, 2008)

¹³ Cela correspond du reste à la déclaration centrale d'une étude, acquise selon une méthodologie quantitative, de John Hattie, que les personnes qui enseignent représentent le facteur décisif de la réussite d'une formation (Hattie, 2013).

l'anthropologie du développement de Steiner, qui éduque de manière existentielle et globale, n'est donc pas un « recours de l'être sur le devoir être » (Zirfas, 1994, p.144), mais au contraire, *une prise consciente à faire des conditions d'un développement du pouvoir devenir.*

L'attitude pédagogique, et les mesures et actions qui lui correspondent, se rapportent donc indirectement à la corporéité de l'enfant, parce que finalement elles ne peuvent que stimuler cette instance qui au plus immédiatement et au plus durablement, peut agir sur sa propre corporéité : le **je de l'enfant**. Étant donné que cette instance-ci ne peut pas tout d'abord se saisir elle-même consciemment et de manière autonome, en entrant dans sa confrontation avec les structures conditionnelles, elle nécessite un accompagnement par des adultes qui la reconnaissent, la stimulent avec amour, tout en l'enveloppant et en la démarquant, comme aussi en lui laissant librement percevoir. Ce qui se dessine dans la confirmation de l'image de l'être humain ici esquissée, de plus en plus nettement, c'est le **concept de liberté**, que Steiner déjà dans son œuvre philosophique fondamentale, *La philosophie de la liberté* a développé sur la base de son investigation de la conscience phénoménologique (Steiner, 1918/1958 [Voir aussi « *Gestalt der Freiheit: das Menschenbild Rudolf Steiners* » de Wolfgang Klingler. – Stuttgart: Urachhaus, 1989 — ISBN 3-87838-600-1 *L'image de l'être humain de Steiner : Une forme de liberté chez Rudolf Steiner.* (traduit en français et disponible sans plus auprès du traducteur (WKGF89.DOC, *ndt*]). À l'encontre de l'hypothèse que la pédagogie Waldorf reposerait sur « une théorie de connaissance sans limites », qui mènerait aussi « à un concept démesuré d'existence humaine » (Ullrich, 2015, p.130), l'évaluation de Steiner illustre que le concept de limite (perception pure communiquée par le corps) implique constamment aussi son pendant, à savoir une structure de sens communiquée par la vie de l'âme et celle de l'esprit. Dans ce sens le connaître et la liberté ne peuvent pas se trouver en manque de limites, mais au contraire seulement et directement se trouver dans le surmontement transformateur de celles-ci, ce qui requiert naturellement et principalement qu'il y ait bien des limites. Il est vrai que ce serait un malentendu fatal, relativement à cette structure de sens épistémologique, d'accepter des limites comme absolument transcendantales et insurmontables. Car ceci serait carrément méconnaître alors la caractéristique propre au connaître, qui est constamment au-dessus de l'état de l'inconnu, dans la mesure où tout d'abord, il s'agit d'aller au-delà des limites idéelles. Sur cet arrière-plan, l'évaluation de Zirfas : « L'être humain est un être de limites, [...] qui ne peut se comprendre qu'à l'intérieur de ses limites » (Zirfas, 2004, p.40) signifie finalement un état d'arrêt complet du développement ou bien — dans le meilleur des cas — une provocation au surmontement paradoxal de soi.

La structure logique de liberté, déjà démontrée par Steiner dans la processualité du connaître humain se laisse décliner en correspondance à ses niveaux de condition phénoménologique : (1) une condition nécessaire pour un développement libre, c'est la liberté mentale **de** détermination naturelle et une détermination étrangère, donc au travers d'une expérience d'indétermination, d'absence de contexte, qui provoque une disposition corporelle décomposante, et dans ce sens aussi, une démarcation, ainsi qu'une inhérence aux manques et aux crises. Par cette « liberté de » nous sommes tout d'abord **coupés** de ces abondances de possibilités universelles, qui pourraient en promouvoir directement une réparation, mais justement non-individuelle cependant de cet état de manque. Dans ce sens, tous les êtres humains sont graduellement « empêchés », pour autant qu'ils disposent d'une corporéité triplement stratifiée. (2) La condition suffisante pour un développement libre renferme tout d'abord la liberté **pour** le surmontement de cet isolement graduel ou selon le cas, de l'entrave, au moyen de l'activation mentale de soi (de l'âme) et la production de structures de sens (spirituelles) et donc de concepts du connaître et de l'agir potentiels. Déjà dans la tentative pour cela, et même — quand bien même celle-ci échoue toujours — car cette forme consiste déjà à dépasser la limite, à savoir celle de ne pas la tenter. Avec cela il devient aussi évident qu'une **éducation pour la liberté** n'est pas une entreprise de bien-être élitaire, mais représente, au contraire, une perspective existentielle globale fondamentalement possible à tous les êtres humains. (3) Comment celle-ci se présente-t-elle en détail, et donc la manière dont l'être humain introduit ses intentions auto-déterminées en retour *dans la* structure de la réalité naturelle et socioculturelle et tente, ou bien a, la capacité, de ce fait, de la co-façonner, marque une autre condition suffisante de développement libre. Il ne s'agit donc en aucun cas d'une spiritualisation unilatérale au sens d'une « liberté des conditions matérielles », mais d'une transformation et d'une revivification créatives de l'état du monde à chaque fois devenu tel qu'il est, une « liberté dans » un environnement naturel et une communauté humaine, ce que Steiner caractérise comme un « individualisme éthique » (Steiner, 1918/1958, p.1212).

Une liberté ainsi comprise n'est pas un fait anthropologique, et par conséquent non plus une condition préalable « positive », ou bien une qualité extérieurement attribuable à l'être humain. Elle est, comme on a tenté de le montrer ici, anthropologiquement possible et donc développable. Et en même temps, son développement, qui ne peut à chaque fois qu'être individuellement accompli, inclut le risque complet de l'échec. Mais c'est carrément cela qui constitue la pleine valeur de soi, selon le cas, la valeur de conscience de la liberté, car une liberté préformée complètement initialement n'en serait point une correspondante à la dignité humaine. Avec cela s'éclaire le dilemme pédagogique, d'une part, de respecter tout enfant, dès le début dans sa pleine et intangible autonomie et détermination de soi et, d'autre part, de voir la nécessité d'un développement pédagogique et de se charger de la responsabilité correspondante. Car cette direction responsable compte avec l'individuelle auto-saisie de soi de plus en plus claire des impulsions de liberté de l'enfant et de l'adolescent qui la traversent et lui donne donc les conditions de vie et de croissance nécessaires à la respecter pour cela. Mise en images d'un conte moderne cet état de fait s'exprime dans le film *Matrix* (1999), de la manière qui va suivre. Eu égard à la conviction solide de son mentor Morpheus, Neo serait « l' élu » (= l'être humain libre), celui-ci déclare à l'oracle :

Neo : *Je ne suis pas l'élu.*

L'oracle : *Malheureusement pas, petit. Tu as le don, mais il ressemble à ce que toi tu attends. [...] Ici, mange un biscuit. Je te promets qu'aussitôt que tu l'auras mangé, tu te retrouveras de nouveau comme un poisson dans l'eau.*

Dans une scène successive Morpheus se retrouve (et avec cela la totalité de l'humanité dans l'exil souterrain de l'attente de son sort) en grand danger :

Neo : *L'oracle, elle m'a prophétisé exactement cela ! Elle dit que je devais prendre une décision.*

Trinity : *Quel genre de décision ? Que projettes-tu ?*

Neo : *Je vais dans la matrix !*

Si l'on interprète Morpheus et l'oracle comme les deux aspects mentionnés, personnifiés ici, de l'attitude pédagogique, alors la première métaphore, sur la promesse de l'être humain libre indique, selon le cas, l'attribution de cette qualité que Neo a tant que tel ne peut cependant pas accepter parce qu'il peut et doit surtout seulement la réaliser seul. Quant à savoir s'il en a la capacité, il ne sait pas. L'oracle semble vouloir le détourner simplement de son humeur trouble en lui donnant un biscuit (nourriture du corps physique), mais il lui donne ainsi exactement ce par quoi il peut assurément se servir tout d'abord, à savoir les conditions matérielles qu'il peut sans cesse métamorphoser en de nouvelles formes et construire (« comme un poisson dans l'eau ») la conscience remémorant son but visé de son (auto-)appel. Neo se développe en apprenant en s'exerçant et en traversant d'autres aventures jusqu'au point où il se trouve dans une situation véritablement sans issue et se résout pour cela à sauver la vie de son ami et de son maître — et c'est ce qu'il a effectivement la capacité de faire.

Johannes Wagemann

RoSE – Research on Steiner Education Vol.8 n°1 – 2017 - pp.1-21

(Traduction Daniel Kmiecik)

Littérature

Bertino, A. C. (2008). *Vom Nutzen und Nachteil der Feststellung des unfestgestellten Tieres durch die Kultur. Nietzsche zwischen Herder und Gehlen [De l'utilité et du préjudice de la constatation de l'animal indéterminé par la culture. Nietzsche entre Herder et Gehlen]*. In: Sommer, A. U. (Hrsg.): *Nietzsche – Philosoph der Kultur(en)?*, Berlin: Walter de Gruyter, S. 113-124.

Bohnsack, F. (2008). *Martin Bubers personale Pädagogik. [La pédagogie personnelle de Martin Buber]* Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Böhme, G. & Böhme, H. (1985). *Das Andere der Vernunft. [L'autre de la raison]* F. a. M.: Suhrkamp.

Brinkmann, M. (2004). *Die geheime Anthropologie des Michel Foucault. [L'anthropologie secrète de Michel Foucault]* In: Pongratz, L.; Wimmer, M.; Nieke, W. & Masschelein, J. (Hg.): *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. [Après Foucault. Perspectives pédagogiques analytiques des discours et du pouvoir]* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Buber, M. (1923/1995). *Ich und Du. [Je et Tu]* Stuttgart: Reclam.

Comte, A. (1816-28). *Ecrits de la jeunesse*. Paris (1995): Editions de l'EHESS.

Fichte, I. H. (1856). *Anthropologie. Die Lehre von der menschlichen Seele. [Anthropologie. La doctrine de l'âme humaine]* Leipzig: F. A. Brockhaus.

Gebser, J. (2010). *Ursprung und Gegenwart. Erster Teil: Die Fundamente der aperspektivischen Welt. Beitrag zu einer Geschichte der Bewusstwerdung. [Origine et présent. Première partie: les fondements du monde aperspectiviste. Contribution à une histoire du devenir conscient]* Schaffhausen: Novalis.

Gehlen, A. (1993). *Der Mensch*. 3. Aufl. (Erstausg. 1940). Frankfurt a.M.: Klostermann.

Greven, H. (1973). Die Kryptobiose der Bärtierchen. [La cryptobiose des Tardigrades] *Mikrokosmos* 62, S. 65-69.

Goethe, Johann Wolfgang (1982): *Naturwissenschaftliche Schriften [Écrits scientifiques]*. Bd.1-5. Hrsg. von R. Steiner. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Hartmann, N. (1964). *Der Aufbau der realen Welt. Grundriss der Allgemeinen Kategorienlehre [L'édification du monde réel. Esquisse de la doctrine générale des catégories]*. 3. Aufl., Berlin: De Gruyter.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. [Apprentissage visible]* London: Routledge.

Hegel, G. W. F. (1988). *Phänomenologie des Geistes. [Phénoménologie de l'esprit]* Hamburg: Felix Meiner.

Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung [Cultures scolaires — L'école comme ordonnancement du sens symbolique]. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 1, S. 63-80.

Herder, J. G. (1785). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. [Idées au sujet de la philosophie de l'histoire]* Zweiter Teil, Leipzig: J. F. Hartknoch.

Herder, J. G. (1772/2016). *Abhandlung über den Ursprung der Sprache. [Traité sur l'origine de la langue]* Stuttgart: Reclam.

Hofmannsthal, H. v. (1991). *Ein Brief*. In: ders.: *Sämtliche Werke (XXXI). Erfundene Gespräche und Briefe*. Ritter, E. (Hrsg.), Frankfurt am Main: Fischer, S. 45–55.

Idel, T.S. (2007). *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur. [Écoles Waldorf et biographie d'élève. Reconstructions de cas sur la relevance de la culture scolaire anthroposophique dans l'histoire d'une vie]* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Johnson, S. (1824). *The Life of Samuel Johnson*. London: James Boswell.

Kant, I. (1792/2003). *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. [La religion au sein des limites de la raison]* Hamburg: Meiner Verlag.

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

Kim, H.-T. (2004). *Konstruktive Dekonstruktion? Zur theologischen Rezeption Jacques Derridas im deutschsprachigen Raum. [Déconstruction constructive ? Au sujet de la réception théologique de Jacques Derrida dans l'espace germanophone]* Dissertation (Albert-Ludwig Universität Freiburg i. Breisgau), Zugriff (12/2016): <https://freidok.uni-freiburg.de/dnb/download/1190>

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

Krautz, J. (2009). Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung [Formation comme adaptation? Le concept de compétence dans le contexte d'une économisation de la formation]. *Fromm-Forum* 13/2009, S. 87-100.

La Mettrie, J. (1748/1990). *L'homme machine – Die Maschine Mensch*. Becker, C. (Übers./Hg.). Hamburg: Meiner Verlag.

Liebau, E. (2013). *Anthropologische Grundlagen*. <https://www.kubi-online.de/artikel/anthropologische-grundlagen>

Newen, A. & Vogeley, K. (2012). *Menschliches Selbstbewusstsein und die Fähigkeit zur Zuschreibung von Einstellungen [Conscience de soi humaine. Et la faculté pour l'attribution d'opinions]* In: Förstl, H. (Hrsg.): *Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens*. 2. Aufl., Berlin: Springer, S. 161-180.

Petitmengin, C. & Bitbol, M. (2009). The validity of first-person descriptions as authenticity and coherence. La validité des descriptions à la première personne comme authenticité et cohérence] *Journal of Consciousness Studies* 16, No. 10-12, S. 363-404.

Prange, K. (2000). *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. [Éducation à l'anthroposophie. Exposition et critique de la pédagogie Waldorf]* 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rittelmeyer, C. (2011). *Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie. Zur Diskussion um die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. [Boenn pédagogie — idéologie qui pose question. Au sujet de la discussion des fondements anthroposophiques de la pédagogie Waldorf]* In: Loebell, P. (Hrsg.) (2011): *Waldorfschule heute. Eine Einführung. [É Waldorf aujourd'hui. Une introduction]* Stuttgart: Freies Geistesleben.

Rousseau, J. (1755/1998). *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen [Traité sur l'origine et les bases de l'inégalité parmi les êtres humains]*. Stuttgart: Reclam.

Schad, W. (1982). *Goetheanistische Naturwissenschaft*. Bd. 2, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Schieren, J. (2016). *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. [Manuel de pédagogie Waldorf et science de l'éducation]* Weinheim: Beltz Juventa.

Sichler, A. (1921). *Die Theosophie (Anthroposophie) in psychologischer Beurteilung. [La théosophie (anthroposophie) dans le jugement psychologique]* Berlin: Springer Verlag.

Skrbina, D. (2007). *Panpsychism in the West*. Massachusetts: MIT Press.

Schmelzer, A. (2016). *Bemerkenswerte Praxis – dubiose Theorie? Zu Heiner Ullrichs Buch „Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung“.* [Pratique remarquable — théorie douteuse ? Au sujet de l'ouvrage d'Ullrich « Pédagogie Waldorf. Une introduction critique » [Traduit en français et disponible auprès du traducteur, sans plus] *Research on Steiner Education* 6, 2, S. 141-149.

Steiner, R. (1924/2003). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung [Grandes lignes d'une théorie cognitive de la conception goethéenne du monde]* (Erstausgabe 1886). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1923). *Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft. [Éducation de l'enfant du point de vue de la science spirituelle]* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1918/1958). *Die Philosophie der Freiheit. [La philosophie de la liberté]* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1917/1983). *Von Seelenrätseln. Anthropologie und Anthroposophie. [Des énigmes de l'âme. Anthropologie & Anthroposophie]* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1892/1958). *Wahrheit und Wissenschaft. [Vérité & Science]* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

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

Wagemann, J. (2016). *Erkenntnisgrundlagen der Waldorfpädagogik. [Fondements cognitifs de la pédagogie Waldorf]* In: Schieren, J. (Hg): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 31-81.

Wagemann, J. (2015a). *Shared Intentionality: Bewusstseinsphänomenologische Konzeption und waldorfpädagogische Implikationen.* [Intentionnalité partagée. Conception phénoménologique de conscience et implications de pédagogie Waldorf] *Research on Steiner Education* 6 (1), S. 29-43.

Wagemann, J. & Weger, U. (2015b). *Bedingungen und Möglichkeiten einer Psychologie der ersten Person.* [Conditions et possibilités d'une psychologie de la première personne] *e-Journal Philosophie der Psychologie*, 25 S.

Wagemann, J. (2012). *Rezension zu Traub, H. (2011): Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners. Grundlegung und Kritik.* [Recension au sujet de l'ouvrage de Traub H. (2011) : Philosophie & anthroposophie. La vision philosophique du monde de Rudolf Steiner.] Stuttgart: Kohlhammer Verlag, *Research on Steiner Education* 3 (1), S. 173-176.

Wagemann, J. (2011). *Strukturphänomenologische Anthropologie: Ein transdisziplinärer Ansatz zur Korrelation von Gehirn und Bewusstsein.* (Anthropologie phénoménologique de structure : une évaluation transdisciplinaire du cerveau et de la conscience] *Research on Steiner Education* 1 (2) bzw. 2/1, S. 83-95 bzw. 34-47.

Wagemann, J. (2010). *Gehirn und menschliches Bewusstsein. Neuromythos und Strukturphänomenologie.* [Cerveau et conscience humaine. Mythe neuronal et phénoménologie de structure] Aachen: Shaker Verlag.

Watzlawick, P.; Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen und Paradoxien.* [Communications humaines. Formes, perturbations et paradoxes] Bern: Huber.

Weger, U., Meyer, A. & Wagemann, J. (2016). Exploring the behavioral, experiential, and conceptual dimensions of the self. Introducing a new phenomenological approach. [Explorer les dimensions comportementales, expérimentales et conceptuelles du soi. Introduction d'une nouvelle approche phénoménologique] *European Psychologist* 21(3), S. 180-194.

Weger, U. & Wagemann, J. (2015b). The behavioral, experiential and conceptual dimensions of psychological phenomena: Body, soul and spirit.c [Les dimensions comportementales, expérimentales et conceptuelles (*New Ideas in Psychology* 39, S. 23-33.

Weger, U. & Wagemann, J. (2015a). The challenges and opportunities of first person inquiry in experimental psychology. [Les défis et opportunités de l'investigation à la première personne en psychologie expérimentale] *New Ideas in Psychology* 36, S. 38-49.

Wimmer, M. (1994). *Die Frage des Anderen. [La question d'autrui]* In: Wulf, C. (Hg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. [Introduction à la l'anthropologie pédagogique] Weinheim: Beltz, S. 114-140.

Witzenmann, H. (2005). Hegel, der Philosoph der Goetheschen Weltanschauung. [Hegel, le philosophe de la conception goethéenne du monde] *Beiträge zur Weltlage* 152, 1, S. 5-20.

Witzenmann, H. (1986). Die Voraussetzungslosigkeit der Anthroposophie. Eine Einführung in die Geisteswissenschaft Rudolf Steiners. [L'absence de préjugés de l'anthroposophie. Une introduction à la science spirituelle de Rudolf Steiner] 2. Aufl., Stuttgart: Freies Geistesleben.

Witzenmann, H. (1985). *Skizzenhafte Bemerkungen zu einigen Grundproblemen des Erkennens. [Remarques en esquisse au sujet de quelques problèmes de fond du connaître]* In ders.: Verstandesblindheit und Ideenschau. Die Überwindung des Intellektualismus als Zeitforderung.[Cécité intellectuelle et contemplation des idées. Le surmontement de l'intellectualisme comme exigence de l'époque]. Dornach: Gideon Spicker, S. 9-15.

Witzenmann, H. (1983). *Strukturphänomenologie*. Dornach: Gideon Spicker.

Wulf, C. (2009). *Anthropologie. Geschichte – Kultur – Philosophie. [Anthropologie. Histoire – Culture – Philosophie]* Köln: Anaconda.

Xie, L.; Kang, H.; Xu, Q.; Chen, M.; Liao, Y. Thiyagarajan, M.; O'Donnell, J.; Christensen, D.; Nicholson, C.; Iliff, J.; Takano, T.; Deane, R. & Nedergaard, M. (2013). Sleep drives metabolite clearance from the adult brain. [Le sommeil actionne l'évacuation des métabolites du cerveau de l'adulte] *Science* 342, S. 373-377.

Zirfas, J. (2004). *Pädagogik und Anthropologie. [Pédagogie et anthroposophie]* Stuttgart: Kohlhammer.

Zirfas, J. (1994). *Glück als Relais von Ethik und Anthropologie. [Le bonheur comme relais de l'éthique et de l'anthropologie]* In: Wulf, C. (Hg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. [Introduction à l'anthropologie pédagogique. Weinheim: Beltz, S. 141-165.