

La connaissance de l'être humain, fondement de la pédagogie

Rudolf Grosse

Paru dans : Rudolf Grosse, *Rat und Tat für die Erziehung* (Que faire, et comment faire, en éducation?, non traduit), Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Goetheanum, Dornach 1980, pp. 111-117. Traduit par Paul-Henri Bideau. (Traduction autorisée.)

Partout en Europe, on cherche aujourd'hui à fonder l'enseignement sur des bases nouvelles. Cette quête conduit souvent à des projets de grande envergure, dans lesquels on perçoit un effort pour s'engager une bonne fois dans des voies vraiment nouvelles, mais d'autre part de telles réformes ne sont la plupart du temps que l'expression d'une connaissance partielle de l'être humain, qui ne peut que conduire à de nouvelles impasses. Dans ce genre de problèmes, attirer l'attention sur l'être humain lui-même et s'orienter d'après son évolution est toujours une aide. Aussi la meilleure école sera-t-elle celle qui, dans sa pratique, se laissera guider par la connaissance de l'être humain lui-même.

L'enseignant doit donc acquérir la faculté d'étudier l'être humain tel qu'il se présente dans la vie, de s'enrichir et de se corriger continuellement à la faveur des expériences qu'il fait dans cette étude. C'est d'une telle expérience, accessible à tout un chacun, que nous allons partir ici.

Nous pouvons en effet distinguer deux types d'êtres humains. Il y a ceux qui sont capables d'exprimer leur être intérieur dans une forme transparente ; il y en a d'autres qui aspirent à le faire, mais n'y parviennent pas. Les êtres doués de la capacité de manifester vers l'extérieur ce qu'ils ont vécu dans leur être intérieur, nous les trouvons sous la forme la plus pure parmi les artistes : le peintre, le musicien, le sculpteur, l'acteur, le poète, etc. La vie de celui qui possède ce don en présente souvent un aspect de liberté, d'ouverture, de grandeur. En d'innombrables êtres humains vit une profonde aspiration à pouvoir s'exprimer dans l'activité artistique. C'est l'aspiration de l'être humain à l'élément créateur. Comme notre vie serait profondément transformée, si nous pouvions être créateurs, et comme ils sont nombreux, ceux qui se trouvent tout près de ces sources intérieures, et ne le savent pas ! C'est ce que l'on voit souvent dans les cheminements de la destinée d'êtres humains qui ont trouvé le chemin de ces sources. Pensons par exemple à Winston Churchill, qui à quarante ans seulement découvrit qu'il était peintre, ce qui donna au reste de sa vie un accent tout particulier ; ou encore au sculpteur Ann Sheridan qui, elle aussi, ne découvrit ses facultés créatrices que dans la seconde moitié de sa vie, lors de sa tentative pour modeler une stèle pour l'enfant qu'elle venait de perdre. On peut voir d'après sa biographie de quel bonheur elle fut pénétrée lorsqu'elle eut trouvé cette voie.

A côté de ces êtres comblés il y a ceux, innombrables, à qui leur corps ne fournit pas les aptitudes nécessaires pour exprimer les impulsions venant de l'intérieur : ce corps est malhabile, n'est plus l'instrument par lequel l'âme pourrait se manifester.

Si nous considérons maintenant l'enfant, il est clair qu'en lui l'âme se saisit directement du corps. Le corps montre ce qui se déroule dans l'âme : la joie le fait danser, la tristesse se traîner ; il dépérit quand son âme manque de nourriture, il s'épanouit quand elle reçoit une nourriture. On observe encore un débordement de forces créatrices naturelles. Même des enfants handicapés, que leur corps ne sert pas comme il sert les bien portants, parviennent à lui conférer dignité et gravité lorsqu'au cours d'un jeu par exemple ils représentent un roi.

À la pédagogie, maintenant, de prendre cette observation comme point de départ. À elle de renforcer et de cultiver en l'enfant, par l'enseignement, les forces qui font ensuite du corps un docile instrument de l'âme. Car effectivement il dépend largement de l'école que le corps échappe à l'âme, et ne puisse donc plus accueillir les forces de l'homme intérieur, ou qu'il soit capable de les restituer, et donc reste perméable à ce qui vient de l'âme. De la compréhension de cette tâche dépend aujourd'hui le niveau auquel se situe notre civilisation. Car en reconnaissant que là est sa tâche,

l'école soutient le courant d'évolution qui vient de l'être intérieur de l'homme et cherche à agir dans l'élément terrestre extérieur. C'est dans ce processus, qui est son chemin d'incarnation, que l'être humain se manifeste.

Il est une autre observation simple que nous pouvons faire dans la vie : lorsque nous interrogeons un vieillard sur les expériences qu'il a faites, qu'il nous raconte tel ou tel événement, il sera toujours en mesure de nous dire : c'est maintenant seulement que je comprends certains événements, c'est maintenant que je sais comment j'aurais dû agir, j'ai tiré de tout cela une connaissance de la vie. Quelle est la réalité qui s'exprime là ? C'est que la connaissance et le savoir se trouvent à la fin de la vie. Toute connaissance, tout savoir est le produit d'un certain cheminement vécu jusqu'à son terme. Car l'enfant ne peut pas encore parler comme le vieillard. Ce qui est conforme à la nature, c'est de dire : je ne sais pas encore et je ne connais pas encore, mais je vis, et je ressens ce que je vis. Il faut tout d'abord que l'être humain vive dans les choses, et dans l'existence en général, avant de parvenir à la connaissance. C'est l'inversion du courant d'évolution qui a été décrit tout d'abord, et qui s'exprime dans une vie qui va de l'intérieur vers l'extérieur. Car le savoir est notre acquis intérieur, en tant qu'il résulte de la rencontre avec le monde extérieur. Nous apprenons donc de l'extérieur vers l'intérieur.

Si nous appliquons cela à l'enseignement, il en découle une méthode bien précise : donner à ce qui se passe en classe une forme qui permette en premier lieu à l'âme de l'enfant de vivre une expérience intérieure forte. Le savoir qui résulte d'une telle expérience vécue est alors réellement le bien propre de l'âme. Il n'est pas abstrait ni rapporté, et n'est donc pas un corps étranger dans la vie intérieure de l'enfant. (Il ne reste pas ce « savoir » non assimilé dont la jeunesse souffre tant aujourd'hui.) Car lorsque l'enfant ne fait pas, par ce qui lui est enseigné, une expérience intérieure intense qui puisse devenir partie intégrante de sa propre substance, il en résulte une conséquence bien précise. Les expériences intérieures — spirituelles — auxquelles on accède par l'enseignement développent les forces de l'âme de telle sorte que celles-ci peuvent, de façon juste, s'émanciper du corps. Mais si l'école ne tient pas compte de cette réalité pendant la période qui s'étend de la 7ème à 14ème année, cette aspiration de l'élève à un vécu intérieur (car c'est pour vivre le monde qu'il se trouve sur terre) reste insatisfaite : aussi tire-t-il son vécu de ses instincts et des pulsions de son corps. Et c'est là qu'il est alors inévitablement enchaîné à la corporéité : d'où une dépendance par rapport au corps, et non une émancipation. Il faut bien nous avouer que ce basculement des forces dans le domaine du physique est aujourd'hui la règle. Sur ce point, l'école a failli à sa tâche.

Comment, dans l'esprit d'une psychologie véritable, faire entrer l'expérience vécue dans la salle de classe ? Selon la méthode pratiquée dans les écoles Rudolf Steiner, nous faisons sortir, pour l'apprentissage de l'écriture, la forme des lettres de l'image. L'enseignant raconte une histoire, où peut-être il est question d'un feu, et fait peindre par les élèves ce feu rouge. Il met en évidence, disons deux flammes qui s'entrecroisent et de là fait progressivement sortir le F, cette sonorité de feu. Et si de surcroît, en eurhythmie, ce F est montré par le corps même de l'enfant, l'enfant aura parcouru tout un processus qui saisit l'être humain tout entier : l'enfant a vécu l'image en tant que contenu porteur d'une réalité, et il l'a exprimé par la couleur, la forme et le geste corporel.

Cette méthode qui consiste à placer l'être humain en tant que totalité dans ce qui est enseigné s'applique à toutes les matières. Dans l'apprentissage de la table de multiplication on s'élève du rythme frappé par les mains ou les pieds au rythme parlé jusqu'aux lois agissantes dans chacune des séries. Lorsque les élèves découvrent par exemple d'eux-mêmes certaines particularités des multiples de 9, ils en sont enthousiasmés et comblés. Tels sont les mouvements inverses des premiers et deuxième chiffres (I), la loi des reflets dans la structure de la série (II) et enfin la curieuse constance de la somme horizontale (III).

I Mouvements ascendant et descendant inversés	II Reflét	III Somme horizontale constante
9	09 ---- 90	9=9
18	18 ---- 81	1+8=9
27	27 ---- 72	2+7=9
36	36 ---- 63	3+6=9
45	45 ---- 54	4+5=9
54		5+4=9
63		6+3=9
72		7+2=9
81		8+1=9
90		9+0=9

Les nombres sont ici l'occasion d'un vécu intérieur où se mêlent étonnement et admiration. L'enfant a un pressentiment de la sagesse cachée qui vit dans les choses. Son attention s'éveille à la possible présence, dans d'autres savoirs qui lui sont aussi familiers que la table de multiplication, d'une sagesse qu'il n'a pas encore découverte. Le regard qu'il porte sur le monde est chargé d'une certaine attente de l'âme. Rudolf Steiner dit dans son autobiographie que les cas d'égalité des triangles furent l'occasion de sa première expérience du bonheur. Il avait alors environ dix ans.

En l'enfant se trouve par-là éveillé et consolidé tout un univers intérieur. Lui apprendre aussi à l'exprimer, voilà qui doit tenir une grande place dans les préoccupations de l'enseignant. L'enseignement doit, au moment opportun, rendre les moyens d'expression accessibles à l'enfant — c'est-à-dire qu'à chaque âge une activité artistique doit être pratiquée. La peinture par exemple. Le maniement des couleurs exerce d'une part une influence profonde sur l'affinement de la sensibilité, et d'autre part joue aussi un grand rôle, du point de vue d'une certaine libération qui assure une vie saine de l'âme. C'est ce que la pratique de l'enseignement montre en d'innombrables cas, dont nous ne donnerons ici qu'un exemple. Depuis un temps, un enfant était inerte, sans entrain et désagréable en classe comme avec son entourage. Et voici que durant un cours de peinture on le vit s'affairer dans une attitude qui exprimait de façon marquée le dégoût et l'antipathie. Enfin le travail fut achevé : un matou noir arc-bouté sur ses pattes grêles, tirant une langue couleur de feu, entouré d'un nuage rouge. La semaine suivante, il se mit à l'ouvrage beaucoup plus détendu. Le résultat fut, sur un rocher marron, un noir dragon à la tête verte ; de sa gueule largement ouverte sur des dents rouges, jaillissait, en longues gerbes de flamme, une haleine rouge. Au-dessous, une mer d'un bleu profond, sur laquelle s'avancait, petit encore, brandissant une épée jaune, le héros qui s'apprêtait à tuer le dragon. Du jour où il eut peint cette image, l'enfant fut délivré de ce qui l'oppressait et le paralysait.

Un enseignement qui cherche ainsi à saisir l'enfant et à l'éveiller en son être a besoin de temps et d'un courant continu, sans rupture dans ce que l'on veut construire. C'est ce que permet l'enseignement par périodes. Dans un tel cadre, l'enseignant peut déployer et tisser quelque chose qui forme un tout, et l'enfant de son côté s'adonner sans réserve à ce tout. Cela est aujourd'hui plus important que jamais. Le mode de vie était autrefois moins usant qu'aujourd'hui. Les formes actuelles de civilisation sollicitent l'enfant bien au-delà de ses forces, de sorte que l'école doit absolument constituer un contrepoids. L'importance de l'enseignement par périodes est dans un tel contexte évident. Dans le déroulement d'une période ainsi conduite de manière cohérente apparaît

si un élève est en mesure ou non de se lier à une matière, s'il est capable d'un vécu intérieur profond, fort, durable, ou seulement faible, superficiel et passif. On apprend alors qu'il est plus important de juger les élèves sur ce genre d'aptitudes que sur leur savoir. La manière dont l'enseignant rédige le bulletin annuel s'en trouve transformée.

Même lorsqu'un élève oublie quelque chose d'une période à l'autre, il faut regarder le phénomène avec une autre attitude qu'en disant : voilà qu'il sait ou ne sait pas telle chose, car dans l'âme rien ne s'oublie, bien entendu. La chose est présente sous forme consciente ou inconsciente et dans le subconscient ce qui a été « oublié » continue d'agir, se métamorphose et agit en tant que faculté de l'âme sous de multiples formes. Ainsi, un être humain qui a beaucoup d'expériences vécues mais les a oubliées — donne forme aux paroles qu'il prononce d'une tout autre manière que celui qui a tout à sa disposition dans sa conscience. Le premier est en mesure de donner à ses paroles — peut-être très simples un poids tel qu'on l'écoute. Ceci est d'importance dans le contexte social — tandis qu'un autre, avec tous les trésors inoubliés de son savoir, force notre admiration, certes, mais nous lasse intérieurement.

Il faut dans ce contexte consacrer un mot aux élèves prétendus « bêtes ». Par là nous ne voulons pas dire les élèves bornés, mais ceux qui tout d'abord ne comprennent tout bonnement pas l'enseignement, qui d'une manière ou d'une autre sont fermés intérieurement. Celui qui suit ce que deviennent ces élèves dans la vie, qui étudie leur évolution et s'intéresse à leur manière de prendre la vie dans son ensemble ne peut éviter de se poser cette question : quelle est la fonction de cette fermeture qui apparaît sous l'aspect de la « bêtise » ?

L'élève intelligent, qui établit facilement le contact avec l'enseignement et en acquiert aussitôt la compréhension est par là continuellement en train de mettre de la clarté dans sa conscience. Mais comme on n'acquiert jamais un savoir qu'au prix d'une autre faculté de l'âme, il faut qu'il opère une continuelle transformation des forces de fraîcheur et de naïveté par exemple en forces de conscience — et donc de déconstruction. Chez l'élève « bête », ce processus de métamorphose n'a lieu que dans certaines limites. En revanche, il dispose d'une réserve de forces où il pourra puiser plus tard. Quand on lit les biographies de personnages célèbres, on en découvre plus d'un qui à l'école faisait partie des élèves fermés, mais qui dans la vie a su déployer une surprenante richesse de forces d'initiative, de ténacité, d'engagement spirituel. Ici se manifeste à l'enseignant un type d'évolution qu'il faut mesurer à une autre aune qu'à celle du but strictement scolaire atteint ou non. Pour une véritable connaissance de l'être humain, le fait qu'un but strictement scolaire soit atteint ne saurait constituer un critère déterminant. Il conviendra donc que l'enseignant soit prudent dans les appréciations qu'il porte sur les élèves. Pourvu que lui enseigne avec enthousiasme, il allumera à coup sûr en ses élèves une flamme qui brillera un jour, bien après qu'ils seront devenus des adultes. Si bien que le succès à l'école ne doit pas être cherché dans le présent immédiat, mais bien souvent aussi dans le cours ultérieur de la vie.

Nous voyons ainsi quel rôle décisif la connaissance de l'être humain joue dans la pédagogie. Si nous en faisons le fondement de notre action, l'enseignant devrait dire avec clarté et détermination : donnez-nous la liberté, afin que nous puissions enseigner les élèves à partir de notre compréhension et de notre connaissance de l'être humain, sans être liés et freinés par des impératifs extérieurs — en nous plaçant sur le terrain de notre propre responsabilité.