

## Tolérance d'ambiguïté dans la pédagogie Waldorf

Johannes Kiersch

Avec une compétence spécialisée qui mérite l'attention, le chercheur en science de l'éducation de Mayence, Heiner Ullrich, a décrit la pédagogie des écoles Waldorf et aussi l'évolution de leur créateur, avec bienveillance et honnêteté mais d'une manière douteuse et critique sur un point décisif jusqu'en dernier lieu (Ullrich, 2011 et 2015). Selon lui, Steiner ne satisferait pas aux critères d'une science moderne par son enseignement. À l'instar de Goethe, son grand modèle, il retomberait dans un monde d'images éloigné de la réalité du penser mystique et de perception insuffisante par rapport à la vie de ce monde (*lebensweltlich*). Comme déjà dans sa thèse de 1986, Ullrich en appelle à cette occasion encore au philosophe et historien des sciences, Gaston Bachelard, qu'il cite de nouveau aussi dans sa publication la plus récente. Selon Bachelard, « Par rapport à cette ascèse spirituelle déjà, l'esprit scientifique se débarrasse de ses intuitions propres, ou selon le cas, des images affectionnées, au moyen d'une « rupture épistémologique », c'est-à-dire qu'il rompt radicalement d'avec le savoir quotidien en faveur de modèles abstraits et d'une procédure quantitative » (Ullrich 2015, p.135). On ne va pas ici discuter de la manière dont ce concept, expliqué ainsi comme faisant autorité, entre en concurrence avec de toutes autres conceptions totalement différentes (Kiersch, 2011a), ni non plus de la question de savoir si Ullrich, avec sa citation répétée, redonne la vaste philosophie de Bachelard par trop simplifiée. Dans la présente considération, il s'agit d'éclairer dans une perspective actuelle la signification pédagogique particulière de la nature du savoir si résolument rejetée par Ullrich comme insuffisante. À cet effet un cheminement idéal aphoristique peut servir qui se trouve totalement éloigné du concept de science de Heiner Ullrich, orienté sur le paradigme de recherche généralement admis en physique.

Le poète lyrique américain Ezra Pound s'intéressait, en 1934, à la singulière proximité au réel des antiques idéogrammes chinois, qui n'avaient pas encore atteint le niveau d'abstraction de l'écriture alphabétique moderne laquelle se réfère à des phonèmes isolés. Ce qu'il écrit à ce sujet dans un célèbre essai de poétique, donne l'impression d'être un programme contraire au concept de scientificité de Bachelard qui est cité plus haut :

« En Europe, si vous demandez à quelqu'un de définir quelque chose, sa définition part toujours des choses simples qu'il connaît parfaitement bien et cela s'évanouit peu à peu dans une région inconnue qui est une région d'abstraction progressivement de plus en plus éloignée. Par conséquent, si vous lui demandez ce qu'est [le, nat] rouge, il dit que c'est une « couleur ». Si vous lui demandez ce qu'est une couleur, il vous dit que c'est une vibration ou une réfraction de la lumière, ou une division du spectre. Et si vous lui demandez ce qu'est une vibration, il vous dit que c'est un mode d'énergie, ou quelque chose de ce genre » (Pound, 1961, p.19).

Le Chinois procède tout autrement.

« Il doit définir [le, nat] rouge. Comment peut-il le faire dans une image qui n'est pas « peinte en rouge » ?

Il place (ou son ancêtre place) ensemble les images abrégées des éléments suivants :

ROSE	CERISE
FER ROUILLÉ	FLAMAND ROSE

[...] Le « mot » chinois ou l'idéogramme pour « rouge » est donc fondé sur quelque chose que tout un chacun CONNAÎT (*ibid.*, p.22)

Dans le domaine des sciences naturelles, il se trouve aussi une voie idéale comparable qui fut possiblement conçue, et cela n'est pas un hasard, au même moment que le texte d'Ezra Pound. Le médecin polonais, Ludwig Fleck publia, en 1935, son ouvrage fondamental sur la *Naissance et le*

*développement d'un fait scientifique* » (Fleck, 1980). En tant que sérologiste compétent, il choisit comme exemple de fait, un concept abstrait prenant naissance du processus d'élaboration scientifique et enfin un « fait » solide, la découverte de l'investigation bactériologique qui résulte pour l'expert instruit à regarder au travers de son microscope. Il révéla comment en cela est négligée l'abondance confuse des impressions, qui surmènerait complètement le profane, au moyen de stratégies éprouvées elle se voit ordonnée et consolidée vers une formation de concept manipulable, ainsi qu'est négligé dans le même temps beaucoup de ce qui se laisse décrire et quel rôle y joue en cela le style du penser ordinaire, habituellement non-réfléchi de l'observateur. À cette occasion, s'enchaîne selon Fleck, le processus de consolidation, partant de la perception directe indéfinie, non-réfléchie, en possibilités diverses d'interprétation ouvertes et encore mobiles, dans la « science des revues scientifiques » qui les considère en pesant avec soin, puis dans la « science des manuels » qui en naît au moyen de la concentration de l'acquis scientifique et finalement dans la « science populaire dans toute sa signification relative au penser social et à la théorie cognitive [en vigueur, à ce moment-là, *ndt*] » (Fleck, 1980, pp.146 et suiv.), comme sa version la plus stabilisée telle qu'elle peut valoir — nous serions en droit d'ajouter ici — comme le savoir le plus simplifié de nos manuels scolaires.

L'attention théorique de la science, ainsi sollicitée, par Ezra Pound comme par Ludwig Fleck sur ce qui est immédiatement perçu, lors de laquelle toute quête théoriquement orientée doit se rattacher à une réalité trouvée fiable, a été récemment mise sous un éclairage remarquablement pédagogique par la thèse du spécialiste de l'Islam, Thomas Bauer, selon laquelle dans tous les domaines de la vie actuellement on déplore une « perte en possibilité et multiplicité d'interprétations diverses » (Bauer, 2018). Dans une vaste et profonde étude historique, Bauer a attiré l'attention sur le fait que depuis le 8<sup>ème</sup> siècle, au moment de l'épanouissement de l'Islam, la riche vie culturelle et le bien-être des royaumes moyen-orientaux des Califes et de leurs provignements en Afrique du Nord et en Andalousie, se virent associés à une vie religieuse fondée sur un respect profond de la multiplicité des phénomènes du monde et avec la faculté de ne pas prendre totalement au sérieux, et de persévérer avec tout ce qui n'est pas nettement conceptuellement saisissable encore dans tout son caractère provisoire, bref à une vaste *tolérance de l'ambiguïté*. Il en résulta aussi, dans le même temps, une remarquable qualité de tolérance vis-à-vis des traditions religieuses des peuples assujettis. C'est seulement la représentation funeste d'une vérité de validité absolue, telle que celle qui s'imposa au Moyen-Âge chrétien, qui poussa aussi le monde islamique dans la dogmatique hostile à l'être humain des courants fondamentalistes, auxquels nous avons à faire aujourd'hui (Bauer, 2011). À la lumière de ce discernement, Thomas Bauer ne critique pas seulement la disparition massive des espèces végétales et animales, la restriction orientée sur le profit des espèces et variétés des plantes cultivées en agriculture, mais encore la standardisation des manières humaines de se comporter, la chimère de la production et de la mesurabilité qui l'accompagne, la dévastation des cultures d'apprentissage (Bauer, 2018).

Cela étant les évolutions caractérisées par Thomas Bauer ont été observées avec la même inquiétude depuis longtemps des côtés de la pédagogie Waldorf. L'enseignement des sciences naturelles de l'école Waldorf, qui se rattache sans cesse de nouveau à Goethe, cultive le percevoir immédiat des phénomènes et cherche des moyens de modifier, conformément à leur vieillissement, la nécessaire « procédure d'approche quantitative » de Bachelard et ses « modèles abstraits » de sorte que les phénomènes n'y soient plus négligés, mais éprouvés en opérant au contraire dans leur multiplicité originelle et en étant placés en relation entre eux, sans être pour autant prématurément simplifiés ni fixés d'une manière non conforme à leur nature au moyen de déformations conceptuellement abstraites. La même chose vaut pour le domaine de la musique et des arts figuratifs et des sciences culturelles. Comme aucune autre orientation pédagogique, la pédagogie Waldorf de Rudolf Steiner cultive donc aussi une vaste tolérance d'ambiguïté.

Comme l'a dégagée la recherche moderne — et à l'inverse d'un préjugé répandu — l'anthroposophie de Rudolf Steiner est aussi portée depuis sa fondation philosophique — étayée dans l'œuvre précoce de son fondateur sur la théorie de la connaissance — par une vaste tolérance d'ambiguïté jusqu'à son ésotérisme tardif, au sens donné à ce terme par Thomas Bauer (Bockemühl & Kugler, 1993 ; Sam, 2000 et 2004 ; Demisch *et al.*, 2014 ; Kaiser, 2019). Là où la pédagogie Waldorf apparaît dogmatique, il s'agit — à partir d'un point de vue anthroposophique — d'une régression dans le monde de représentation de l'époque de « l'âme d'entendement ou de cœur », laquelle vécut son empreinte la plus nette dans les sommes théologiques de la haute scolastique et continue d'opérer sous sa forme la plus dégénérée dans le « style du penser » de la science naturelle matérialiste positiviste du présent (Kiersch, 2016a, pp.65 et suiv.). Dès le début de son action dans la Société théosophique, Rudolf Steiner avait déjà accordé la nécessité d'un enseignement aux contours nets au renoncement à toute revendication de vérité absolue (Kaiser, 2011 et 2019). Après l'incendie du premier édifice du Goetheanum à Dornach (CH), en 1923, il s'exprima avec inquiétude à propos des tendances sectaires parmi ses disciples. Il ne s'efforçait qu'à une « méthode de recherche sur ce qui est généralement humain », sans aucune revendication d'autorité (Steiner **GA 259**, p.174 ; Kiersch, 2016b). Dès 1909, alors qu'il préparait l'impression de sa grande cosmologie *La science de l'occulte en esquisse*, il attira l'attention de ses auditeurs d'orientation anthroposophique sur le défi de poursuivre activement, en tant que porteurs individuels de responsabilité, la révolution du monde. Même des animaux perçoivent des faits, mais seul l'être humain est en situation d'instaurer des relations entre ces faits. Avec cela, il produit donc des « créations à partir du néant », des synthèses individuelles de perception sensible et d'intuition personnelle, qu'il insère de manière productive dans le cours naturel du développement.

Ce que Steiner traite en détail, à l'époque dans une généralité abstraite, devint, après la création de l'école en 1919, le *leitmotiv* de la pratique d'enseignement. Dans les cours aux enseignants de Stuttgart et de nombreuses conférences (Kiersch 2004, pp.709 et suiv.), Steiner ne cesse d'insister sur combien il importait de laisser les enfants et adolescents sentir les énigmes du monde, de leur enseigner l'étonnement et de stimuler le jeu d'imagination exacte afin d'éveiller en eux pressentiments et questionnements. Il conseille aux enseignants d'imaginer des « histoires judicieuses » qui émanent des phénomènes naturels remplis de mystères (Fucke, 1981), de commenter les contes aux jeunes enfants et de guider les plus âgés, au moyen de récits libres dans les « cours supérieurs » en les empruntant aux images universelles des mythes antiques. Il encouragea pour cela les descriptions de l'Ancien Testament, de l'Edda nordique et de l'épopée d'Homère, entre temps une matière de récit devenue classique pour la moyenne enfance (Müller-Wiedermann, 2017), en laissant leur multiplicité se faire valoir sans prévention. Les enfants y exercent le changement de perspective qu'exige (-era, *ndt*) d'eux la vie, aujourd'hui plus que jamais. Le périple au travers des mondes divers du mythe s'avère, vu ainsi, à l'instar d'une propédeutique scientifique, pour la maîtrise des problèmes actuels dans tous les champs professionnels.

L'encouragement à une tolérance d'ambiguïté dans l'enseignement des sciences naturelles de l'école Waldorf a été entre temps travaillé à fond et perfectionné dans toute une série d'exemples carrément devenus classiques : par l'étude phénoménologique de la combustion de matériaux divers, longtemps avant d'introduire la notion d'oxydation, dans les premiers cours de chimie d'après Eugen Kolisko (Buck & Mackensen, 2006) ; par l'observation des phénomènes célestes au firmament avant la discussion du modèle explicatif de Copernic (Kraul, 2014) ; par le dialogue sur l'eau et l'abondance de ses formes d'expression avant l'introduction du système périodique des éléments et l'appareil conceptuel de la chimie moléculaire (Buck & Kranich, 1995) ; par la découverte des relations entre le développement de la vie de l'âme des jeunes êtres humains et la succession des formes végétales des champignons jusqu'aux phanérogames (Gögelein, 1990). Une tolérance d'ambiguïté est aussi l'objectif de fond de l'enseignement du langage de l'école Waldorf, qui incite à une fréquentation créative avec la langue prononcée, jusqu'à la joie rencontrée dans des mots et tournures inhabituels, jusqu'à l'observation stylistique en évitant toute fixation prématurée

sur des concepts non équivoques et définitifs, tout à fait dans l'esprit des objections qui ont été avancées, par exemple, par Susan Sontag ou Hans Magnus Enzensberger contre la banalité des techniques d'interprétation (Sontag, 1961 ; Enzensberger, 1968). En fait aussi partie l'investigation circonspecte commune des phénomènes incommensurables dans les cours de grammaire (Dühnfort, 1997). Les commençants sont introduits, lors de la journée-peinture (*Maltag*) hebdomadaire du cours principal et au moyen des exercices d'aquarelle, à l'expérience non-prévue des qualités des couleurs (Wildgruber, 2013). Un bel exemple tiré des cours artistiques du degré supérieur, sont les propositions de Steiner lors de la fréquentation des gravures d'Albrecht Dürer, d'exiger des élèves des 9<sup>ème</sup> et 10<sup>ème</sup> classes leurs propres tentatives d'illustration figurative et dans le même temps, une réflexion méditative et contemplative sur les arrières-plans de l'histoire de l'esprit des grands chefs-d'œuvres de l'humanité (Kiersch, 1990). Font aussi partie de la tradition du plan d'étude de l'école Waldorf, la fréquentation méditative de l'épopée de Parzifal de Wolfram von Eschenbach à la 11<sup>ème</sup> classe (Steinwachs, 2016) et avec le drame du *Faust* de Goethe à la 12<sup>ème</sup> classe : des objets d'enseignements très exigeants qui sollicitent et font mûrir les processus conformes à l'âge de l'affirmation de soi dans le médium du dialogue libre sur ces grands tableaux antiques. De même, il peut aussi être question de la *Divine comédie* de Dante ou de l'*Anticlaudianus* d'Alain de Lille, pour la maîtrise des questions vitales sans aucune revendication de clarté scientifique assurée. On remarquera que tous ces motifs d'enseignement n'ont pas seulement un aspect cognitif, mais touchent et stimulent toujours aussi la vie du sentiment. Le renvoi de Steiner à l'importance des « phénomènes d'accompagnement de la vie du sentiment » dans l'enseignement (Steiner, 1986, p.13) est fondé par le précepte détaillé de la *Dreigliederung* des facultés de l'âme (Steiner, 1983 et 1992 ; Kiersch, 2011 b, pp.442-448).

Partout l'effort pour une tolérance d'ambiguïté concerne des problèmes très anciens, et en même temps très modernes, de la fréquentation de ce qui est indicible, des mystères du monde derrière la façade du langage du mot. Wolfram Eilenberger a décrit le combat héroïque qui a eu lieu, à l'appui de quatre personnalités exemplaires proéminentes, entre Ludwig Wittgenstein, Walter Benjamin, Martin Heidegger et Ernst Cassirer — dans le même temps de l'œuvre pédagogique de Steiner et de la fondation de l'école Waldorf — pour la clarification philosophique de ce problème (Eilenberger, 2018). Il faut renvoyer ici aussi dans ce contexte aux résultats de la récente recherche ésotérique qui relativise le combat mené par la science naturelle des temps moderne contre les superstitions obscures comme une manœuvre problématique de l'affirmation de soi et a fait naître d'une manière surprenante un respect nouveau à l'égard de la tradition hermétique des temps plus anciens (Hanegraaff, 2012 ; Melzer 2014). Ce qui avait surgi pour la première fois avec le « précepte non écrit » de Platon (Schefer, 2001), est devenu actuellement aussi une tâche en pédagogie (Kiersch, 1998). Et l'éducation à une tolérance d'ambiguïté pourrait aussi s'avérer comme une préparation à laquelle on ne peut renoncer pour résoudre cette tâche.

Actuellement tout effort dans cette direction s'est, non seulement confronté aux objections émanant de la théorie des sciences, mais encore aussi à la pression à la mode d'une vague de sympathie envers la digitalisation des cours scolaires. Il n'est pas douteux que des enfants et des adolescents doivent acquérir des connaissances et des savoir-faire dans la fréquentation des outils d'élaboration des données. La discussion sur la question de savoir à quel âge et sous quelle forme ils devraient y être familiarisés peut être approfondie à de nombreux points de vue par l'argument de Thomas Bauer, dont il fut question dans l'introduction de cet article, contre la perte menaçante du plus d'équivocité et de multiplicité. Or le montage d'édifices textuels à partir d'*Internet* ou le travail des présentations du type *power-point*, encourage massivement cette perte. À la base se trouve la représentation problématique qu'il importe pour un cours scolaire efficace d'introduire dans le processus d'apprentissage un savoir clairement défini et élaboré à fond par des experts compétents et d'évaluer la progression des connaissances à laquelle on aspire et sur laquelle on peut compter. **Pour ce qui est de la « vie des sentiments qui les accompagne », pour le recueillement méditatif, pour les pressentiments et les rêves, pour les accès individuels à la réalité, il n'y a**

**là-dedans aucune place.** (soulignement du traducteur). La contre-stratégie d'une pédagogie des médias est en train de gagner en contours entre temps. Le plaidoyer de Edwin Hübner pour une éducation « indirecte » aux médias en forme l'élément central (Hübner, 2015).

**RoSE 9/2 2018.**

(Traduction Daniel Kmiciek)

#### Littérature:

**Bauer, T.** (2011). *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams.* (La culture de l'ambiguïté. Une autre histoire de l'Islam) Berlin: Verlag der Weltreligionen.

**Bauer, T.** (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt.* (La mise en non-équivocité du monde — sur la perte de multi-interprétabilité et de multiplicité) Ditzingen: Reclam.

**Bockemühl, M. & Kugler, W.** (1993). *DenkZeichen und SprachGebärde. Tafelzeichnungen Rudolf Steiners [Dessins du penser et gestes du langage. Les dessins au tableau noir de Steiner]* Stuttgart: Urachhaus.

**Buck, P. & Kranich, E.-M.** (Hg.) (1995). *Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang. Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung für die Schule.* (Sur la quête du contexte éprouvable. Les dimensions qui ne sont pas prises en compte de la nature et leur importance pour l'école) Weinheim und Basel: Beltz.

**Buck, P. & Mackensen, M.v.** (2006). *Naturphänomene erlebend verstehen. Über Physik- und Chemieunterricht an Waldorfschulen und ihre erkenntnismethodische und didaktische Grundlegung.* (Comprendre en vivant les phénomènes naturels. Sur les cours de physique et de chimie dans les écoles Waldorf et leur fondation cognitive méthodologique et didactique) Köln: Aulis.

**Demisch, E.-C., Greshake, C., Kiersch, J., Schlüter, M., Stocker, G.** (Hg.) *Steiner neu lesen. Perspektiven für den Umgang mit Grundlagentexten der Waldorfpädagogik.* (Lire Steiner de neuf. Perspectives pour une fréquentation de la pédagogie Waldorf) Kulturwissenschaftliche Beiträge der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft Bd. 12. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

**Dühnfort, E.** (1997). *Der Sprachbau als Kunstwerk. Grammatik im Rahmen der Waldorfpädagogik.* (La construction du langage comme oeuvre d'art. La grammaire dans le cadre de la pédagogie Waldorf) Stuttgart: Freies Geistesleben.

**Eilenberger, W.** (2018). *Zeit der Zauberer. Das große Jahrzehnt der Philosophie 1919 – 1929.* (Le moment des magiciens. La grande décennie de la philosophie (1919-1929) Stuttgart: Klett-Cotta.

**Enzensberger, H. M.** (1988). *Bescheidener Vorschlag zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie.* (Modeste proposition en vue de la protection de la jeunesse vis-à-vis des productions de la poésie) In ders. *Mittelmaß und Wahn.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 23-41.

**Fleck, L.** (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv.* (Naissance et développement d'un fait scientifique [concret]. Introduction au précepte du style du penser et à la pensée collective) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

**Fucke, E.** (1981). *Die Bedeutung der Phantasie für Emanzipation und Autonomie des Menschen. Die sinnige Geschichte als ein Beispiel für die Phantasiepflege in den ersten Volksschuljahren.* (L'importance de l'imagination [exacte] pour l'émancipation et l'autonomie de l'être humain. L'histoire réfléchie en tant qu'exemple pour la culture de l'imagination dans les premières années scolaires). Stuttgart: Freies Geistesleben.

**Gögelein, C.** (1990). *Was sind bestimmende Grundlagen der Waldorfpädagogik und aus welchen Quellen schöpft sie?* (Quelles sont les bases déterminantes de la pédagogie Waldorf et à quelles sources puisent-elles) In Bohnsack, F. & Kranich, E.-M. *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs.* (Science de l'éducation et pédagogie Waldorf. Le commencement d'un dialogue nécessaire) Weinheim und Basel: Beltz. S. 185-204.

**Hanegraaff, W. J.** (2012). *Esotericism and the Academy. Rejected Knowledge in Western Culture.* (Ésotérisme et académie. Connaissances rejetées dans la culture occidentale) Cambridge University Press.

**Hübner, E.** (2015). *Medien und Pädagogik: Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien. Grundlagen einer*

*anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik. (Médias et pédagogie. Points de vue pour une compréhension des médias. Fondements d'une pédagogie des médias d'orientation anthroposophique-anthropologique)* Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.

**Kaiser, U.** (2011). „Wann wird das symbolische Gewand fallen?“ *Dogma und Methode. Zur Hermeneutik des Steinerschen Werks.* (« *Quand est-ce que la tunique symbolique tombera ?* » *Dogme et methode. Au usjet de l'herméneutique de l'œuvre steinerienne.*) **Die Drei.** 8-9/2011, S. 41-55.

**Kaiser, U.** (2019). *Rudolf Steiner als Erzähler. (Rudolf Steiner comme narrateur)* Frankfurt a. M.: Info3 (in Vorbereitung – en préparation).

**Kiersch, J.** (1990). Ein Meisterwerk erleben und verstehen. Dürers „Melencolia I“ im Bildungskonzept der Waldorfschule. **Erziehungskunst** (11), S. 897-906.

**Kiersch, J.** (1998). *Esoterik in Wissenschaft, Kunst und Religion. (Ésoterisme dans la science, l'art et la religion)* In Grewel, H. & Kirste, R. (Hg.): *Alle Wasser fließen ins Meer ... " Die grenzüberschreitende Kraft der Religionen. (Toutes les eaux s'écoulent dans l'océan ; la force franchissant les limites des religions)* Köln: Böhlau. S. 50-62. Auch in Kiersch, J. In „*okkultur Gefangenschaft*“? *Von der gewordenen zur werdenden Anthroposophie. (En captivité occulte? De l'anthroposophie devenue à celle qui devient)* Frankfurt a. M.: **Info3.** S. 13-25.

**Kiersch, J.** (2004). *Verzeichnis der Schriften und Vorträge zur Pädagogik im Werk Rudolf Steiners (Liste des écrits et conférences de Steiner au sujet de son oeuvre pédagogique).* In *Rudolf Steiner Texte zur Pädagogik. Anthroposophie und Erziehungswissenschaft. Quellentexte für die Wissenschaften Bd. 2.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag. S. 709-732.

**Kiersch, J.** (2011 a). *Der springende Punkt. Heiner Ullrichs Argument gegen die Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie. (Le point délicat. L'argument d'Heiner Ullrich contre la scientificité de l'anthroposophie)* [http://www.erziehungskunst.de/artikel/sachbuch/der-springende-punkt ...](http://www.erziehungskunst.de/artikel/sachbuch/der-springende-punkt...)

**Kiersch, J.** (2011 b). *Waldorfpädagogik und Erziehungskunst. Pädagogie Waldorf et art de l'éducation* In Uhlenhoff, R. (Hg.) *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart. (L'Anthroposophie dans l'histoire et le présent)* Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 423-476.

**Kiersch, J.** (2016 a). *Verstandesseele und Bewusstseinsseele. (Âme d'entendement et âme de conscience)* In ders. In „*okkultur Gefangenschaft*“? *Von der gewordenen zur werdenden Anthroposophie. (En captivité occulte? De l'anthroposophie devenue à celle qui devient)* Frankfurt a. M.: **Info3,** S. 66-69.

**Kiersch, J.** (2016 b). *Anthroposophie als Religion: Wirkungen einer Lebensform (L'anthroposophie comme religion. Répercussions d'une forme de vie).* In ders. In „*okkultur Gefangenschaft*“? *Von der gewordenen zur werdenden Anthroposophie. (En captivité occulte? De l'anthroposophie devenue à celle qui devient)* Frankfurt a. M.: **Info3.** S. 95-110.

**Kraul, W.** (2014). *Erscheinungen am Sternenhimmel. Die Bewegungen der Gestirne beobachten und verstehen. (Phénomènes au firmament. Observer et comprendre les mouvements des astres)* Stuttgart: Freies Geistesleben.

**Melzer, A. M.** (2014). *Philosophy Between the Lines. The Lost History of Esoteric Writing. (Une philosophie entre les lignes. L'histoire perdue de l'écriture ésotérique)* Chicago & London: University of Chicago Press.

**Müller-Wiedemann** (2017). *Mitte der Kindheit. Das neunte bis zwölfte Lebensjahr. Beiträge zu einer anthroposophischen Entwicklungspsychologie. (Le milieu de l'enfance De la 9<sup>ème</sup> à la 10<sup>ème</sup> année de vie. Contribution à une psychologie anthroposophique du développement)* Stuttgart: Freies Geistesleben.

**Pound, E.** (1961). *ABC of Reading. (ABC de la lecture)* London: Faber & Faber.

**Sam, M. M.** (2000). *Bildspuren der Imagination. Rudolf Steiners Tafelzeichnungen als Denkbilder. (Traces d'images de l'imagination. Les dessins de Steiner au tableau noir)* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

**Sam, M.M.** (2004). *Im Ringen um eine neue Sprache. Rudolf Steiners Sprachstil als Herausforderung. (En lutte pour une nouvelle langue. Le style du langage de Rudolf Steiner comme un défi)* Dornach: Verlag am Goetheanum.

**Schefer, C.** (2001). *Platons unsagbare Erfahrung. Ein anderer Zugang zu Platon. (L'expérience indicible de Platon. Un autre accès à Platon)* Basel: Schwabe.

**Sontag, S.** (1961). *Against Interpretation and Other Essays. (Contre une interprétation et autres essais)* New York: Farrar, Straus and Giroux.

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

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

**Steiner, R.** (1991). *Das Schicksalsjahr 1923 in der Geschichte der Anthroposophischen Gesellschaft. Vom Goetheanumbrand zur Weihnachtstagung. (L'année du destin 1923 et l'histoire de la Société anthroposophique de l'incendie du premier Goetheanum à sa refondation au Congrès de Noël)* GA 259. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

**Steiner, R.** (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. (Cours sur la nature humaine (l'anthropologie base de l'éducation) )* A 239. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [voir aussi le commentaire de Lucio Russo sur le site italien [ospi.it](http://ospi.it) et la traduction française disponible sans plus auprès du traducteur; *Anthropologie* (première partie de l'oeuvre *Art de l'éducation* — Antroposofica, Milan 1991 [en France: *Cours sur la nature humaine (l'anthropologie base de l'éducation) ndt*]

**Steiner, R.** (2011). *Geisteswissenschaftliche Menschenkunde. (Anthropologie de la science spirituelle)* GA 107. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

**Steinwachs, F.** (2016). *Wolframs „Parzival“. Den Text ergründen, das Selbst erfahren. (Le Parzival de Wolfram. Refonder le texte, faire l'expérience de soi)* Kassel: Pädagogische Forschungsstelle.

**Ullrich, H.** (2011). *Rudolf Steiner. Leben und Lehre. (vie et enseignement de Rudolf Steiner)* München: C. H. Beck.

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

**Wildgruber, T.** (2013). *Malen und Zeichnen 1. bis 8. Schuljahr. Ein Handbuch. (Peindre et dessiner, de la première à la huitième année scolaire. Un manuel.* Stuttgart: Freies Geistesleben.