

Évolution, anthropocène et culture(s) — Essai sur une approche anthropologique -évolutionniste Perspective sur un développement durable d'un enseignement de la littérature

Frank Steinwachs

Séminaire pour la pédagogie Waldorf, Hitzacker / Allemagne

Remarque préliminaire — évolution, anthropologie, culture et enseignement de la littérature

Dans les milieux spécialisés, la notion d'évolution semble aussi claire que variée, aussi consensuelle que controversée. Les facettes de ce que signifie l'évolution sont donc loin d'être définies. C'est toutefois grâce à l'ouvrage de Charles Darwin *Sur l'origine des espèces* (Darwin 1859/2016), publié en 1859, qu'un discours sur le sujet a été possible (pour être complet, il convient également de citer Alfred Russel Wallace, qui a décrit, en même temps et indépendamment de Darwin, la « sélection naturelle » comme principe d'évolution). De manière surprenante, Darwin a été en mesure, malgré toutes les résistances — et pas seulement de la part de l'Église — de convaincre un grand nombre de collègues spécialistes ou du moins de les convaincre de participer à un discours (Lefèvre 2009). Il en va autrement de Jean-François Champollion environ 25 ans plus tôt, lequel menaçait de remettre en question la chronologie catholique et donc le « monopole de la vérité des Églises » par le seul déchiffrement des hiéroglyphes égyptiens (Borst 2004, p. 5 et suiv.) : Or, il dut — d'après le contrat qu'il avait passé avec le roi de France, qui finançait ses voyages de recherche — garder ses découvertes secrètes au cas où elles auraient remis en question la vision catholique du monde. Une ancienne image de la doctrine catholique du monde, fondée sur l'idéologie, a été dépassée (de manière très conflictuelle) avec Darwin, il y a environ 160 ans, au profit d'une nouvelle, du moins en Europe centrale et dans les pays anglo-américains. D'autres perspectives alternatives sur la création et l'évolution du monde ne firent pas partie du discours à cause de la dominance coloniale de l'Europe (y compris dans le domaine des sciences), ainsi donc la perspective darwinienne s'est imposée dans des variations et compléments sans cesse nouveaux jusqu'à aujourd'hui. Aussi chargée de conflits que fut la naissance du discours sur l'évolution, il incline aujourd'hui encore à une unilatéralité paradigmatique (Schrader 2007). Ceci est d'autant plus critique qu'il y a de plus en plus d'essais qui complètent ou transforment la vision purement biologique avec de bons arguments (Clayton 2008, Rosslenbroich 2018 ; Lange 2020) et que simultanément, des fantasmes créationnistes problématiques sont publiés (Graf 2010), qui opèrent plutôt à l'instar d'une réaction de mépris ésotérique face au biologisme des théories dominantes que dans une perspective scientifique qui soit à prendre au sérieux — au contraire (Graf 2010, p.V). Autrement dit : La vision dominante traditionnelle des perspectives « occidentales » sur l'évolution est certes toujours contestée, mais elle forme désormais une vision relativement fermée, matérielle, orientée occidentale dans les interrogations brûlantes de l'anthropocène, en tant que paradigme pour des processus de transformation qui ne sont traités qu'en marge. À partir de cette raison, il ne peut plus être suffisant, selon moi, de se focaliser justement rien que sur la vision biologistique dans la question de l'évolution et des cultures et littératures respectives. Il sera important d'y inclure et de discuter aussi des aspects qui prennent en compte le culturel (y compris les domaines du pouvoir, de l'économie, etc.), le spirituel et le social (y compris le transhumanisme) et l'éthique, les uns avec les autres, étant donné que dans l'anthropocène, cela a des conséquences significatives sur la nature et donc sur l'évolution de celle-ci.

Le phénomène de l'évolution est donc le plus souvent traité comme étant d'ordre biologique-transformateur, quoique des questions concernent avec cela des facettes communicatives-interactionnelles qui vont bien au-delà, d'où une évolution peut être comprise plutôt comme un champ de tensions à partir de facteurs divers entre l'être humain, l'action et l'organisation humaine, ainsi que le monde au plus large sens du terme (Wiegandt & Fischer, 2010 ; Schurz 2012 ; Eibl 2016 ; Oerter 2016 ; Rosslenbroich 2018). Cette relation de tension ne décrit pas seulement les composantes biologiques, mais elle prend en compte le développement sociétal et culturel depuis le néolithique jusqu'à aujourd'hui (Eibl 2016). Par l'entrelacement de l'évolution biologique et de celle culturelle de l'être humain et leurs effets sur la naissance des cultures, ainsi que les voies de conscience qui leur sont associées, la question se pose donc envers la signification de l'anthropocène. Celui-ci peut être compris comme une ère-de-la-Terre, dans laquelle à partir de la *conditio humana*, des cultures se sont développées, qui agissent autrefois et agissent de manière significative, multiplement et irréversiblement, sur la Terre au sens le plus large en se trouvant dans une interaction entre nature et êtres humains (Horn & Berghaller 2022 ; Crutzen 2019). Un médium pour tracer et refléter cette relation d'échanges de l'être humain et du monde — est ce qu'on désigne comme des *codes culturels* (entre autres), — retrace la confrontation artificielle de l'être humain et du monde (Bachmann Medick 2004, p.9), qui se révèle sous de multiples formes. Ceci commence d'une part par le phénomène de la métaphore, qui doit encore être saisie dans une perspective culturelle révolutionnaire, et qui constitue la base de ce qui se développe probablement comme une interaction entre le langage et le dénoté. D'autre part se présente la relation réflexive-artificielle et discursive de l'être humain à son environnement naturel et à son milieu de vie de plus en plus menacé.

Elsa Weinkötz écrit, au sujet de l'image extérieure de l'anthropocène : « On ne peut pas voir l'anthropocène. Ce qu'on peut voir ce sont des symptômes, devenus des images iconiques telles que celles des glaciers qui fondent, des plages polluées d'algues proliférantes et de plastic et des lits de rivières asséchés. [...] Or, ce n'est qu'en se sentant individuellement concerné(s) que l'on prend conscience de sa propre implication et de sa situation existentielle, qui caractérisent l'anthropocène ».(Weinkötz 2023, p.197). Jörg Bünne produit ceci à l'appui du concept spatialement et historiquement compris de terrestre et le concept littéraire d'espace de Juri Lotmann, en particulier son idée de la « sémiosphère », dans une relation à la littérature (Dünne 2023). Dans ce sens, la littérature et le langage ne sont pas seulement une (auto-)localisation artificielle de l'être humain dans son environnement (espace), mais aussi un médium fondé sur une conscience propre à représenter le monde transformé par lui en codes (sémiosphère) et de le refléter comme une partie d'un environnement de nouveaux déterminants pour lui. Cette forme, de se placer-en-relation au plan culturel et médial avec la Terre manipulée par l'anthropocène, est caractérisée de plus en plus comme « natures-cultures », puisque le concept de « nature », ainsi Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (2023, p.14), ne peut plus être pertinent uniquement selon la conscience actuelle : Une nature doit être, considérée toujours en lien avec un environnement transformé par l'humanité (le plus souvent de manière destructive) et ne peut plus de ce fait être comprise comme séparée de lui, car la forme des interventions et changements dans et sur la nature sont au plus large sens du terme, spécifiques à chacune des cultures et à son éthique.

Un autre aspect déjà remarqué, lorsqu'il s'agit de nature/s et de culture/s, car la relation être-humain-monde-culture est globale et se révèle dans les divers facettes et ne peut guère être représentée uniquement comme la relation d'une « culture de dominance » d'orientation occidentale (si le concept d'empreinte de Romelspacher 1995 est aussi utilisé globalement). Le global doit être donc beaucoup plus compris comme en réseaux inter- et trans-culturels, ce qui ne va pas de soi. Des études de science culturelles et interculturelles ont à leur base la supposition, en vue d'une telle perspective, de partir d'une manière nécessaire de leurs domaines d'investigations placés en symétrie absolue, une situation qui n'a pu s'imposer que dans les 15 à 20 dernières années (Yousefi & Braun 2011). Cultures, et littératures respectives sont alors seulement explorables, quant à la constitution du sens, à partir de diverses perspectives par une acceptation et une mise en œuvre comprise comme d'égale valeur et d'élaboration (au sens d'une épistémologie littéraire). Ce n'est que dans leur ensemble qu'elles peuvent donner une image pertinente et réaliste de la considération du monde artificiellement adoptée (anthropocène) par les êtres et créées par la *conditio humana*, telle que, par exemple, dans le concept de la réception hectique globale de littérature suscitée selon Ngũgĩ wa Thiong'o ;

« Reading global hectically is a way of approaching any texts from whatever times and places to allow its content to form a free conversation with other Texts of one's time and place to allow its content and themes from free conversation with other texts one's place and place, the better to make it yield its maximum to human. It is to allow or to speak our own cultural present even as we speak to it from our own cultural present. It is to read a text with the eyes of the world ; it is to see the word with the eyes of the text. » (Ngũgĩ wa Thiong'o 2012, p.60). »¹

Autrement dit : La littérature ne pourrait être encore dans sa manière propre à chaque culture et à l'ensemble des cultures rhizomiques (dans l'acceptation de Deleux & Guttari 1977), mais non plus hiérarchiquement expressive ni législative. Il en est ainsi pour Édouard Glissant qui, dans l'ouverture et la dé-hiérarchisation des langues et des littératures voit la condition préalable pour défaire le « penser système ». Il en souligne trois aspects :

« ... s'écouter les uns les autres, se comprendre les uns les autres et s'accorder entre nous. Écouter l'autre, les autres, c'est élargir la dimension spirituelle de son propre langage, c'est-à-dire le mettre en relation. Comprendre l'autre, les autres, c'est accepter que la vérité d'ailleurs coexiste avec la vérité d'ici. Les adapter à l'autre signifie ajouter aux stratégies particulières d'une telle coexistence (sic !), développées dans sa propre langue régionale ou nationale, celles qui devraient être discutées ensemble. » (Glissant 2013, p.35.)

Le discours postcolonial qui résonne en ce lieu ne peut pas être approfondi ici, faute de place (voir Steinwachs 2022b, Rawson 2022a), néanmoins je voudrais renvoyer au fait que les cultures en réseau dégagent (ici) une grande multiplicité de réactions et de voies de réception littéraires sur l'évolution des conditions d'effets du « Je », « Tu » et « monde », au sens le plus vaste du terme. Dans leur ensemble, ils constituent un élargissement de la conscience, au sens de Glissant, et une composante essentielle d'une formation à l'anthropocène (Wulf 2019, pp.153 et suiv.). Seulement ainsi, d'une vision d'ensemble symétrique et nécessaire — qui correspond à une épistémologie interculturelle littéraire et à une for-

1 « La lecture globale frénétique est une manière d'aborder n'importe quel texte, quels que soient l'époque et le lieu, pour permettre à son contenu de former une conversation libre avec d'autres textes de son époque et de son lieu, pour permettre à son contenu et à ses thèmes de former une conversation libre avec d'autres textes de son époque et de son lieu, pour mieux le faire céder au maximum à l'être humain. C'est lui permettre de parler de notre propre présent culturel, même si nous lui parlons de notre propre présent culturel. C'est lire un texte avec les yeux du monde ; c'est voir le mot avec les yeux du texte. » *Ndt*

mation à l'époque de la mondialisation et reflétant de manière plus réaliste la relevance de la littérature dans un cours de littérature mondial (Wintersteiner 2022, pp. 276 et suiv.) — peut naître, même si, pour ce faire, il faut encore assembler à grands frais une multitude de ses « bouts détachés » (Wanning 2022, p.441).

Si les aspects évoqués ici, et qui se diversifient à l'extrême grâce à de nouvelles recherches et perspectives, sont résumés pour la vision didactique de la littérature sur le rapport entre évolution, anthropologie, anthropocène et cultures, ce n'est pas tant par l'hubris de vouloir le faire de manière exhaustive dans cet essai que par l'intention de montrer clairement que le champ de tension entre évolution, anthropologie, anthropocène et cultures doit être repensé de manière didactique et développé sur le plan méthodologique et curriculaire, y compris dans les écoles Waldorf.

« animal poetas » ou « biologie de la liberté » ? — Une remarque au sujet de l'évolution et la culture comme processus d'émancipation

Même si, à cet endroit, un grand nombre de théoriciens de l'évolution ou de narrations d'évolutions mythiques peuvent être présentés et discutés, ce n'est pas l'espace, ici, d'en déployer le discours en tant que tel ni de le mener délibérément. Des phénomènes déterminés vont être simplement exposés et leur importance pour la signification et la réception des codes culturels (voir plus haut) seront pris en considération qui, pour une élaboration biographique, une réflexion et une interaction guidée en conscience — qui y sont fondées, ou pourrait l'être — entre « Je » et « monde » au sens le plus vaste du terme (Wulf 2019 ; Modes 2023). Une évolution, à titre d'exemple, peut représenter un paradigme qui décrit une forme de développement ou de transformation que le biologiste de l'évolution, Wolfgang Schad, caractérise comme « une évolution ouverte » (Schad 2009). Peter Rosslbroich procède en faisant un pas plus loin : Il décrit une évolution comme un processus de développement progressif (qui va loin, mais pas toujours) complétant le phénomène de « sélection naturelle » par les aspects de transformation et de conscience. Il les voit tous deux comme une partie d'un processus d'autonomisation de l'être humain vis-à-vis de ses déterminants naturels. Il part du fait qu'avec la peinture rupestre (*Höhlenmalerei*), ainsi qu'avec la culture biface, « des épisodes d'évolution » deviennent visible dans ce sens (Rosslbroich/Rosslbroich, 2012, p.41) qui peuvent être compris comme une forme précoce de codes culturels. Ici, il s'agit d'art comme médium d'un mouvement de quête d'une localisation de soi et d'un processus épistémologique qui forme et reproduit de façon évidente une évolution biologique, esthétique et spécifique de la conscience de l'être humain. Six ans plus tard Peter Rosslbroich décrit l'être humain dans sa forme spécifique physique comme spirituelle ainsi que sa faculté d'émancipation et d'autonomisation fondées comme une forme de « biologie de la liberté » (2018).²

On peut comprendre aussi de manière analogue une recherche de conscience émergente dans l'essai de Philip Clayton, qui s'exprime aussi contre un déterminisme biologique, ou aussi un réductionnisme (physicalisme) et tente d'appréhender l'importance du « mental » pour l'évolution et les processus évolutifs (Clayton 2008, p.118). La relation de tension entre culture et évolution fut débattue à de nombreuses reprises et les positions oscillent entre déterminisme biologique, constructivisme philosophique et développements émergents et théologiques (voir, par exemple, Oehler, 2010 ; Antz/Kaulen, 2010 ; Clayton, 2008, Eibl 2016 entre autres). Dans ces débats, la relation entre évolution et art, en tant que domaine partagé de la culture fut certes mise au point et la littérature artificielle fut prise en compte et reçue comme par une sorte d'« *animals poetas* » (Eibl 2016), considéré comme une reproduction métaphorique du monde (Eibl, 2010 ; Eibl, 2009). En rapport avec une signification possiblement évolutionniste des expériences des productions et réceptions esthétiques, qui reproduisent le processus d'individuation ou l'accompagnent, c'est tout juste s'il y a des recherches dans ce domaine qui adoptassent une perspective humaine anthropologique-biologique. (Tomasello 2020). Le point fort de la théorie de la culture et de la littérature biologiques, telle qu'elle fut développée de manière déterminante par Eibl et son entourage, repose avant tout sur un regard darwiniste sur la *conditio humana* (particulièrement Eibl, Mellmann & Zymmer 2007 ; Eibl 2016a ; Eibl 2016) et fait donc assez peu de place à la question d'un processus autonome du devenir-soi de l'être humain au sens de Rosslbroich (2018), auquel feraient également partie justement à la fois une production et une réception de culture.

Dans cette mesure, l'aspect proposé ici de la recherche sur l'évolution ne représente certes aucun desideratum fondamental quant à la question des processus évolutifs d'individuation fondés qui sont accompagnés par une réception littéraire qui a été à peine thématisée. Or, ceci est d'autant plus important que les recherches neurolinguistiques de George Lakoff et Mark Johnson, dès les années 1980, étaient déjà arrivées alors au résultat que le langage et ses contenus agissent sur le corps et avec cela de manière transformatrice, ce par quoi ils ont décrit l'*embodied cognition* (voir plus récemment Mauracher 2018). Rolf Oerter décrit la relation de dépendance entre une évolution culturelle et une transformation biologique (Oerter 2016) et il part même, pour le moins quant au fond, des prémisses analogues à celles de Nora Zapf, Teresa Millesi & Lartin Coy (2023). Les études de psychologie du développement incluent ces phéno-

2 Il s'agit de deux articles parus dans *Die Drei* 10 /2012 : Rosslbroich Marita & Rosslbroich Bernd (2012). Die französisch-spanische Höhlenkunst. Wiege der Autonomie des menschlichen Bewusstseins. In: *Die Drei*. 2012. Nr. 10/11. S. 25-41. & La biologie de la liberté. Au sujet de la genèse de l'autonomie dans l'évolution : *Die Drei* 10 /2012. [Traduits en français : DDMBR112.pdf et DDBR1012.pdf, *ndt*] dont le recommande la lecture qui est par ailleurs très facilitée par les formidables auteurs pédagogues parce que ce couple de chercheurs réalisent — à mon avis dans l'interprétation de l'humanité primitive — **une amorce de libération du penser matérialiste qui marquera l'évolution spirituelle historique** de l'humanité. *Et je pèse mes mots !* Ndt.

mènes et elles en arrivent même au résultat que la langue et les contenus qu'elle transporte exercent une action concrète physique et mentale et avec cela aussi sur la localisation de soi et l'action des êtres humains (voir Huber 2008 ; Patzlaff 2017). Cette dernière justement fut confirmée de plus en plus par de récentes investigations cliniques par la thérapie de la forme (*Gestalttherapie*), ici la bibliothérapie incluant la poésie (voir Huber, 2008 ; Plucha &, 2013 ; Rächle, 2019, pp.45 et suiv.). Devant cet arrière-plan, on va donc moins suivre le *dictum* de Eibl de « l'*animal poetas* » (Eibl 2016), mais bien plus l'idée d'un être qui évolue en dehors des niches évolutives et chemine sur la voie de son autonomisation d'hominidé. Ceci se fonde sur la thèse de Rosslensbroich pour un *Je/jé-ité* biologiquement fondé et une capacité de liberté de l'être humain, lequel ne recherche justement plus l'*animal de la conditio humana*, mais bien au contraire la conscience et sa vertu de forme (*gestaltungskraft*). Qu'est-ce que cela signifie pour la naissance et l'effet d'un code culturel, respectivement comme celui de la littérature ?

Brève remarque au sujet de la tentative de Ruth Ewertowski d'une perspective anthroposophique sur la relation entre évolution et culture/littérature

En 2009, Ruth Ewertowski a rédigé un essai dans lequel elle sonde, à partir d'une compréhension anthroposophique, sur la base d'une interprétation spécifique de la perspective historique-philosophique de Rudolf Steiner, la relation de l'évolution et de la culture/littérature, et certes à l'exemple de la pièce de Heinrich von Kleist « *Prince de Hombourg* ». Ses développements et sa prise de référence sur les écrits ésotériques de Rudolf Steiner, comme base d'interprétation peuvent possiblement irriter, à partir de la vision des théoriciens et scientifiques de la littérature, ne serait-ce qu'une fois, mais en y regardant de plus près, elle part de fait d'une idée dont la nature est le point de départ d'une perspective nouvelle et ouverte sur la relation entre cultures, ou selon le cas littéraires, et l'évolution et cela également en dehors d'une interprétation anthroposophique élargie (voir Steinwachs 2020, p.81). Cela devient une interprétation lorsqu'elle met en avant les paradigmes « sens » et « liberté » comme leitmotivs de son interprétation évolutionniste (Ewertowski 2009, pp.82 et suiv.) et qu'elle discute de l'impact possible sur la biographie des destinataires y compris les développements évolutionnistes faits ou encouragés (comparable au concept d'anthropocène, qu'elle ne mentionne toutefois pas explicitement). Ceci nécessite une brève clarification.

Le biologiste de l'évolution Francisco J. Ayala écrit au sujet de la relation entre évolution et langage : « Le langage est une des caractéristiques de comportement les plus saillantes de notre espèce. **Aucun autre animal ne parle comme nous, aucun n'utilise de langage symbolique créateur** » (Ayala, 2013, p.179) [soulignement en gras du traducteur qui voit dans cette faculté humaine la trace d'une étincelle du Verbe créateur ou *Logos*. ndt ». Il est vrai que sa catégorisation de l'être humain comme « animal » est uni-dimensionnelle et, par exemple, vue la relation à l'anatomie, le milieu de vie et la conscience, elle apparaît plutôt paradigmatique au sens ci-dessus, comme convaincante. Car précisément en se basant sur sa caractéristique biologique unique et significative en rapport à sa capacité de parler comme un aspect intrinsèque de la communication et de la conscience, Ayala a reconnu, en effet, la capacité de parler comme un aspect authentique cette fois de la *conditio humana*. Nietzsche a décrit, de son côté, la représentation du monde (entre autres par le langage) comme une pulsion fondamentale dans la formation de métaphores et a postulé en substance : « *La formation de métaphores est [...] la faculté originelle de l'imagination humaine, [c'est un] potentiel créatif du sujet qui est toujours déjà en train de créer artistiquement* » (Debatin, 1995, p.42). Avec la représentation de la « chose en soi » sur la rétine, l'extérieur passe, par la métaphorisation (l'image devient communication), à une verbalisation qui ne peut cependant pas avoir de validité générale en raison des limites du langage lui-même (Nietzsche, 2015, pp.12 et suiv.). Ainsi la métaphore devient une communication de crédibilité douteuse — selon Nietzsche, plongé dans son scepticisme à l'égard du langage en tant que représentation de la réalité —, mais dans le même temps aussi, la base pour la naissance de « vérité et mensonge » (Nietzsche, 2015, p.11) ainsi que pour la capacité de former une réalité artificielle (à savoir une réalité du second ordre). Ce langage qui devient toujours plus complexe par la configuration humaine et sa faculté de représentation, Karl Eibl le désigne, quant à lui, comme « éméritif ». Celui-ci, selon Eibl plus loin, peut être apprécié sous sa « forme divertissante » en œuvre d'art littéraire et comme une partie du processus d'évolution : la réception crée des stratégies d'action modifiées, qui de la même façon par l'intervention humaine (anthropocène), réagissent en retour sur l'évolution (Voir : Eibl, 2009 ; Oerter 2016, pp.56 et suiv. & pp.73 et suiv.). Avec le métaphorique artificiellement modulé, il est vrai, et donc la littérature fictionnelle, commence ce que Nietzsche postulait comme relation, « vérité et mensonge », mais pourtant pour transformer. L'*histoire*, comme Gérard Genette la caractérise comme « racontée » reçoit de la part de l'auteur ou de l'auteure et de son interprétation de nouveaux contenus comme de nouvelles perspectives et certes sous la forme d'une offre : celle-ci représente elle-même une offre d'interprétation et ne soulève aucune revendication sur une représentation correcte d'une réalité sensible ou suprasensible — elle demeure, individuellement, une offre.

Sans se référer directement à l'évolution, Peter Normann Waage a remis à neuf la littérature (artificielle) comme une représentation de l'évolution spirituelle du Soi et il l'a intégrée à sa vaste « *Histoire de la culture de l'individu* ». Il pose la genèse socio-culturelle du « Soi » humain comme une partie de la *conditio humana* dans une relation au culturel et avec cela au devenir-soi littéraire de l'être humain. Par dessus le marché, il l'interprète comme une sorte de *homo artifex*, qui réalise l'individualité sur le chemin de l'auto-interprétation artistique de soi (Waage, 2014). Ruth Ewertowski

caractérise cela avec le concept d'«Évolution comme drame » (Ewertovski 2009, p.85) et élargit avec cela la littérature (artificielle) autour d'une réflexion évolutionnaire théorique.

Il est pourtant facile de prendre en considération de plus près de tels motifs et thèmes qui thématisent l'être humain lui-même ainsi que son action et ses stratégies d'adaptation et de survie au sens le plus vaste — et certes aussi artificiel. Si Nietzsche a vu dans l'antagonisme mythique entre le principe apollinien et celui dionysien et selon sa façon de voir, d'après la *conditio humana*, comme le *movens* [mouvement, *ndt*] d'une littérature efficace (Nietzsche, 1972, p.24), Ruth Ewertovski reconnaît dans *Le prince de Hombourg* de Kleist la reproduction d'un principe archétype qui met dans l'état d'esprit de l'affirmation de soi et du devenir soi et elle y voit une représentation « d'évolution ouverte » au sens de Wolfgang Schad (voir Schad, 2009). Elle rattache cette idée à une série de réflexions qui se réfèrent à l'évolution et voit l'« œuvre » littéraire comme une reproduction d'un processus d'évolution dans le contexte de sa mentalité et de sa relation de dépendance culturelle. Elle propose, pour la littérature, le concept déjà mentionné d'« évolution du drame » — et aussi bien au-delà de Kleist — (Ewertovski, 2009, p.85). Elle comprend la lutte de l'être humain pour son être humain et son « devenir humain » à l'instar d'un processus évolutif, ce que j'ai développé en 2020, entre autre à l'appui de ses idées, pour la littérature médiévale : celle-ci — respectivement le roman médiéval arthurien, ses œuvres antérieures et ces générations ultérieures qui sont propres à une telle investigation d'une manière particulière. Elle jaillit du type littéraire du double cheminement crisiaque qui accompagna la littérature pendant presque 2200 ans (!), où la tradition regardait en arrière, et donc un vaste temps (pour le moins documenté en Europe). Et qui devint sous diverses variations une part de l'épistémologie littéraire et de l'observation de soi. Ce qu'on appelle la « littérature du double chemin » thématise une situation de vie crisiaque qui mène fatalement par des connaissances des fautes et une adaptation, selon le cas, à une synchronisation de la conscience vers une transformation du soi et de la stratégie d'action individuelle, à travers laquelle la faculté de réflexion en tant qu'individu, *idéalement* (*idealiter*), non seulement s'est élevée ou préservée, mais elle a aussi élargi son soi et son horizon, comme c'est le cas dans le *Parzival* de Wolfram ou bien même s'est sacralisée comme dans le *Gregorius* de Hartmann (Steinwachs 2020).

Ruth Ewertovski se réfère aussi, autrement que Karl Eibl, non pas seulement aux aspects biologiques de l'évolution de *homo artifex*, comme un être culturel productif, dont la création culturelle a commencé par le jeu (Eibl 2009, pp.12 et suiv.) et passa ensuite dans la création d'un environnement esthétique qu'il a développé en « une séparation du monde selon des stimulations attractives et aversives [...] sous l'appréciation sélective de ce qui est profitable et préjudiciable » (Eibl 2009, p.13). Elle se focalise beaucoup plus sur un autre point fort lorsqu'elle expose le/la « *Je/jé-ité* », le « soi », l'individuation de l'être humain dans le contexte de son environnement au sens le plus large :

« Avec l'être humain, qui va vers la capacité du Je, et avec cela aussi d'en devenir conscient, viennent aussitôt en jeu la question du sens et celle de la liberté et ces questions qui résultent aussi naturellement de la confrontation avec le hasard et la nécessité. L'être humain agit dans un contexte, c'est-à-dire qu'il se trouve en relation avec la nature, d'autres êtres humains, Dieu. Faits et gestes se trouvent dans une tension fondamentale entre détermination d'autrui et détermination de soi, entre nécessité et liberté, entre divination/prévision et initiative propre et entre planification et hors-planification, intention et contradiction. » (Ewertovski 2009, p.86)

Son essai se réfère à un « Je » dans son entourage et dans ses contraintes, qui s'autonomise (voir Rosslenbroich 2018), et certes, non seulement dans un espace social, sociétal et biologique, mais aussi spirituel, ou selon le cas, mental. Nous ne discuterons pas ici de leur approche spirituelle explicite, si ce n'est du fait que leur approche, qui pointe vers une spiritualité post-religieuse, thématise également une auto-localisation humaine et une aspiration aux liens qui réunissent qui ne sont que rarement prises en compte ou acceptées dans la recherche sur l'évolution, en particulier dans une recherche anthropologique. Il est vrai que la question discursive se pose absolument dans quelle mesure peut être comprise la « spiritualité considérée comme avantage évolutif » (Bucher 2007, pp. 18 et suiv.) si le « sens inné pour l'optimisme » peut représenter un « avantage sélectif » et un *habitus* spirituel conscient peut entreprendre effectivement la *conditio humana* et son évolution culturelle, mythique comme biologique (Armstrong 2005, p.12) ; Bucher 2007, pp.19 et suiv.). Karl Eibl décrit aussi la religion et la spiritualité comme une « atténuation de l'angoisse » (Eibl 2016, p.166) et la littérature en tant qu'une réponse, une forme du « système immunitaire » contre justement ces peurs (Eibl 2016, pp.158 et suiv.). Autrement que dans l'espace anglo-américain où c'est le cas (Rawson 2021, pp.55 et suiv.) le discours germanophone au sujet de la pédagogie et de la didactique, respectivement celle littéraire (Steinwachs 2021, p.329), a un prétendu problème scientifique avec le thème de recherche spiritualité (Stolz & Wiehl 2021). Ceci n'a pas retenu Ewertovski pour fonder et de mettre en place cet espace du penser qui donne une signification et un aspect concret à la relation de « *Je/jé-ité* » à autrui et au monde. Lors que Ewertovski comprend le « soi », selon le cas le « Je » de l'être humain comme un espace de développement, et caractérise ceci à l'exemple du *Prince de Hombourg* et de son action, pour le dire ainsi, comme un processus transformateur individuel sociétal et le voit comme durablement opérant pour les récipiendaires et leur environnement, elle part alors de l'action évolutive de la littérature sur les êtres humains, ce qui fut à peine postulé, dans cette perspective et en toute clarté holistique.

Questions nouvelles posées à la littérature didactique — une vision de la pédagogie Waldorf

Comme déjà signalé, l'art constitue, sous la forme littéraire, une reproduction artificielle d'un monde interprété par l'auteur et donc une réalité narrative et artificielle de second ordre. Comprise comme évolutive, au travers du langage (Nietzsche, voir ci-dessus), la faculté métaphorique de désigner le monde apparaît ici comme une faculté fondée de l'exploiter artificiellement et de se confronter à lui, en le réfléchissant, en l'interprétant et en émettant des jugements (de valeur). De ce fait l'art devient une partie de la *conditio humana* conditionnée au plan évolutif et la littérature devient une épistémologie d'elle-même (Kohlross, 2010) sous forme à chaque fois des conditions socio-culturelles et de codes artificiels (Bachmann-Medick, 2004). Cette tentative de comprendre le « Je » et le « monde » et la confrontation avec lui, transforme la conscience de chaque récipiendaire, fait naître des stratégies d'action et devient de ce fait le *movens* [ce qui « meut à ». Ndt] à l'encontre de son environnement, ce qui conditionne des processus évolutifs au sens de l'anthropocène comme les ont sondés Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (2023) dans leur recueil : *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung [Les cultures à l'ère de l'anthropocène. Un défi interdisciplinaire]*.

La pédagogie Waldorf revendique pour elle, d'organiser un cours qui n'est pas seulement en quête de contenus de manière primaire, au contraire, elle cherche à accompagner les besoins en développement des enfants et des adolescents par des contenus spécialisés. Pour cela les paramètres pour le choix des procédures méthodiques ainsi que des contenus sont pensés particulièrement de manière anthropologique et visent un accompagnement au développement par les contenus et les décisions méthodiques qui sont incités par des curricula spécialisés. C'est pourquoi les décisions curriculaires et didactiques ne portent pas sur de prétendues compétences, ni sur l'œuvre en soi, ni même, dans le pire des cas, sur des interprétations canonisées par les autorités dans le format d'examen (Rawson 2022a, pp204 et suiv.), mais la question c'est de savoir ce que les élèves — certes tous, en particulier dans leurs dispositions diverses — ont comme intérêt à lire une œuvre et comment l'opérationnaliser pour qu'ils puissent se développer en tant que personne, en se confrontant au contenu de l'œuvre ? Ici M. Michel Zecht écrit :

La revendication de la pédagogie Waldorf est en conséquence, jusqu'à aujourd'hui, de placer les contenus et méthodes d'enseignement au service des encouragements à l'individuation et d'exiger de la part du personnel enseignant les compétences de comprendre les processus de développement de l'enfant et de pouvoir les analyser pour, sur la base de leurs propres compétences spécialisées en contenus et méthodes d'enseignement, développer le concept de cours adapté à la réelle rencontre situationnelle des élèves en classe. (Zech 2016, p.575)

Pour ce faire le cours de littérature, par son médium littéraire, comme une réalité d'ordre second, est particulièrement adapté. De la même façon sa réception chez l'élève est propre à le faire réfléchir, s'interroger et actualiser dans le cours pour cela ses positions, perspectives et visions du monde ainsi que sa propre compréhension de soi sur le texte — c'est-à-dire de permettre un développement et des perspectives nouvelles qui, idéalement, guident l'action, ainsi les élèves peuvent-ils être invités à de tels processus.

Les paramètres désignés pour le choix des contenus, des méthodes et du cadre d'enseignement se basent donc sur des engagements anthropologiques de la pédagogie Waldorf, tels qu'ils avaient déjà été formulés dans les cours aux enseignants de Rudolf Steiner et développés par la suite dans les recherches médicales ou équilibrées — et ainsi dernièrement dans le manuel : *Pédagogie Waldorf et science de l'éducation* (Schieren 2016) ou les ouvrages d'études au sujet de la pédagogie Waldorf de l'enfance et la pédagogie Waldorf des adolescents (Wiehl 2019 ; Wiehl 2020 ; Wiehl & Steinwachs 2022). Pour cette raison, il est facile de concevoir que la pédagogie Waldorf — et respectivement le cours de littérature en écoles Waldorf — partent justement des prémisses anthropologiques et s'orientent méthodiquement avant tout en essais esthétiques de production et de réception, puisqu'en eux se trouve le déterminant anthropologique comme partie des procédures de réceptions et d'analyses. En tant que tels, non pas dans les contenus seulement, mais encore aussi le comportement des producteurs et récipiendaires est pris en compte pour le contenu et en partie le processus de la compréhension et celui individuel, ou selon le cas mental, de synchronisation.

Pour les évaluations de la pédagogie Waldorf s'offre d'une manière particulière une didactique de littérature orientée sur une esthétique de réception (Schuhmacher 2018, Soeteber 2019, Steinwachs 2022a), car elle prend en compte la relation de reconnaissance (subjective) et le sens des auteurs et des lecteurs — et ces derniers dans leur rôle de co-auteurs. Ceux-ci sont reconnus comme des individus qui réfléchissent à l'intérieur de leurs structures culturelles sociétales et sociales. (Bredella 2007, p.54). Le but est un accompagnement par la littérature, *idéalement (idealiter)*, en chevauchant la culture et dans une pensée socialisatrice et individuelle, de la compréhension et du développement des élèves (Hallet 2007, pp.53 et suiv.). Celui-ci exige des stratégies de comportement réfléchies et adéquates en rapport au « Je » et « Tu », au « Je » et « monde » au sens le plus vaste. Avec cela, on attribue une « formation de personnalité » une qualité de formation théoriquement fondée, étant donné que la littérature — ainsi d'après Wolfgang Iser — **est** à comprendre comme « une mise en scène [...] une institution d'une interprétation humaine de soi » et la lecture comme une confrontation vis à vis de la littérature avec justement cette « interprétation de soi » (Iser 1984, p.25). Fritz Breithaupt caractérise le comportement du lecteur en le complétant d'une « empathie narrative » et se réfère à cette occasion parallèlement à une codification esthétique-linguistique et son effet (Breithaupt 2012, pp.113 et suiv.). Cette évaluation se

trouve indirectement aussi chez Florian Huber, qui explore de manière empirique l'effet de la littérature sur la formation de l'identité et appuie cette évaluation par ses résultats (Huber 2008, pp.25 et suiv.) Autrement dit : une lecture, une réflexion, un apprentissage littéraire créatifs ont lieu sur cette voie qui doit permettre une localisation consciente et personnelle dans l'environnement social comme naturel et donc dans l'anthropocène.

Dans l'optique de l'enseignement, les aspects méthodiques et de contenus sont donc également pris en compte comme les aspects formateurs intentionnels, ce par quoi une formation est comprise dans une qualité humaniste qui se propage sur toutes les cultures, telle qu'elle est indiquée ci-dessus dans les exemples de Édouard Glissant ou Ngũgĩ wa Thiong'o. Même si la méthode d'une esthétique de réception a été peu mise en œuvre et développée jusqu'à présent seulement en vue d'une didactique inter-culturelle ou post-coloniale, une attitude particulière en vue d'une compréhension de soi et d'autrui, lui reste immanente (Bredella 2010 ; Bredella 2012) qui s'offre à la conscience correspondante pour le travail dans les contextes interculturels et post-coloniaux. Devant cet arrière-plan, la signification de l'altérité (Gerner 2017, Leskovec 2009, Kapsch 2010) doit être pensée en complément afin de permettre une réception qui empiète sur toutes les cultures « à la hauteur des yeux ». Quand bien même cette évaluation ne change que peu de chose aux méthodes de l'esthétique de réception, il faut tenir compte du fait que les lecteurs, en tant que co-auteurs pour des textes (individuels) étrangers à la culture, ont, le cas échéant, d'autres plans de perception ou selon le cas s'en servent pour pouvoir disposer de cette réception adéquate. Cela veut dire, à partir d'une vision de didactique littéraire, qu'une autre préparation, ou le cas échéant, d'autres accès méthodologiques sont nécessaires, pour produire cela. Dans la didactique littéraire germanophone, il existe certes des accès didactiques littéraires sur de premières expériences et études inter-culturelles (Freitag-Hild 2022, pp.362 et suiv.), mais dans l'« enseignement traditionnel de l'allemand » c'est tout juste si l'on peut lire des traductions de textes d'autres cultures et les recevoir comme des cultures en « langue étrangère » (Wintersteiner 2021, pp.127 et suiv.). Dans l'enseignement de la littératures, diverses littératures de personnes disposant d'un fond d'immigration et ce qu'on appelle le cours de langue étrangère font exception (Bredella 2012), qui se focalisent cependant beaucoup plus sur la compétence linguistique et utilisent à peine le potentiel disponible à cet égard (Freitag-Hild 2022, p.371). À partir de raisons que l'on peut comprendre, la didactique littéraire médiévale a élaboré des concepts ici aussi, puisque la littérature médiévale a exhibé une altérité spécifique (Karg 2012 ; Miedema & Sieber 2013), avec laquelle on peut opérer au plan linguistique et sémantique. D'un côté, elle représente un contexte culturel historique ancien, qui aux plans culturel, linguistique, mental et interactionnel, reste, certes une base fondamentale de la culture actuelle, mais de la même façon, au travers de son « essence différente », elle requiert une considération particulière ou bien comme le formule Jörn Brüggemann : « une littérature médiévale est d'une manière particulière « assoiffée d'interprétations » (Brüggemann, 2008, p.484). Cela a conduit au développement de procédés didactiques littéraires correspondants qui, pour des raisons obscures, ne sont pas reçus ou repris dans la didactique traditionnelle de la littérature, y compris dans celle dernièrement publiée en 2022 par Christiane Lütge.

Dans la pédagogie Waldorf, l'esthétique réceptive a été traitée différemment dans sa vision spécifique, elle propose — et là il y a une unité qui domine — de se servir, dans le cours de littérature, il est vrai, d'une composante anthropologique qui doit encourager le processus d'individuation. Jörg Soetebeer écrit :

La façon d'aborder la littérature se fonde en conséquence sur le concept d'expérience, lequel poursuit, d'après une orientation actuelle de science spécialisée, en pouvant valoir comme reposant sur une esthétique de réception et suivre l'objectif d'une formation de soi : « [...] de sorte qu'elle paraisse parmi nous, êtres humains formés » (30.04.1924), elle a dans le contexte des données curriculaires non seulement un savoir formatif, mais encore une formation transformatrice [...dans son importance dans le sens des formes d'identité dans l'adolescence. Une telle forme structurelle de réception comprise ne procède pas rien qu'à partir d'une production constructive du lecteur, mais beaucoup plus d'un effet extatique³ [...] de la littérature, plus exactement, d'une imbrication réciproque de la littérature et du lecteur ; tous deux devenant autres dans la lecture. (Soetebeer 2019, p.256)

Ainsi, il insiste, Comme Zech ci-dessus en général, sur l'importance de la littérature pour un enseignement de la langue et de la littérature. De la même façon que Günther Boss :

Les élèves peuvent faire l'expérience, alors qu'ils vivent leur adolescence, d'images archétypes de leurs propres tâches de développement en illustrations et cheminements joués de l'extérieur par une grandiose littérature remplie de sens. En cela correspondent les thèmes qui renvoient pourtant l'adolescent largement au-delà de leur âge et d'une manière structurelle en avançant leur biographie à venir. Les quatre thèmes tirés de la littérature [il veut dire ici données curriculaires du plan Waldorf pour la première époque, F.S.] (époque goethéenne, chant des Niebelungen, Thématique du Graal et Parzival, Faust) reflètent de manière particulière cette évolution intérieure. » (Boss 1918, pp.20 et suiv.)

3 Il faut se souvenir ici, sous peine de ne rien comprendre !, que Rudolf Steiner a dirigé le *Magazin für Literatur* avant d'en arriver à présenter l'anthroposophie, une revue littéraire donc et qu'il était pédagogiquement déjà bien formé pour ce faire et connaissait déjà très bien ce que cela voulait dire pour la culture et le Je ! *Ndt*

Indépendamment du fait que Boss suit un plan d'enseignement (encore courant) qui n'est pas orienté de manière trans- et interculturelle (Rawson 2022a ; Steinwachs 2022b), il est évident que le cours de langue et de littérature dans la pédagogie Waldorf étant acceptée comme constituante pour le devenir-soi (Schumacher 2019). Il est vrai qu'il serait à réfléchir sur une autre composante qui n'agit pas au premier regard de manière anthropologique, mais c'est le problème dans la psychologie du développement qui consiste dans le fait que dans les manuels rédigés pour la pédagogie, la médecine etc., le thème des perspectives post-coloniales et de l'interculturalité n'est pas traité, tel que chez, par exemple Schneider & Lindenberg (2018), ou selon le cas, il est thématiqué mais en marge seulement, tout en étant bien même requis comme Wulf & Zierfas qui renvoient à de nouvelles recherches correspondantes (2014, pp.699 et suiv.). Ceci offre à bon droit une multitude de possibilités d'un spectre de thèmes dont l'effet est important par surcroît pour préparer les élèves à leur situation dans la mondialisation :

« Pour les écoles Waldorf un accompagnement anthropologique spécifique (pensé non-idéologique) de l'individualisation est posé au premier plan et requiert en correspondance aux exigences en vue d'une pratique d'enseignement qui doit être en situation pour cela d'organiser la relation du contenu des cours et la revendication de formation de telle manière que les élèves peuvent aussi l'accepter constitutivement⁴ pour leur formation de personnalité et l'élaborer eux-mêmes. La découverte linguistique et littéraire du monde et de ses cultures, qui lui est associée, ainsi que la faculté artisanale de s'ouvrir méthodologiquement de manière habituelle et inhabituelle conduit idéalement, non seulement à former des personnalités dotées de facultés d'action saines et autonomes, mais encore aussi des êtres humains qui, sur la base de leur formation et de leurs contenus de formation, peuvent adopter et vivre des perspectives poly-culturelles globales » (Steinwachs 2022b, p.35).

Martyn Rawson développe cela de manière analogue à partir de la vision des cours de langues étrangères et renvoie par ailleurs à la nécessité d'un curriculum modifié et d'enseignants à la conscience élargie au sens d'une formation mondiale et d'une orientation post-coloniale (Rawson, pp.203 et suiv.). Entre parenthèses : Il est significatif, dans ce contexte, que le concept « *xénophobie* » (peur de l'étranger) décrit un état d'angoisse qui le plus souvent reproduit une agression active ou passive. La pathogenèse psychiatrique, une fois de plus, malgré toute la complexité culturelle comme sociologique, signale une raison importante de son apparition, entre autres, dans le fait que les personnes concernées n'ont que peu, voire pas eu, de rencontres ou d'expériences avec des « étrangers » [je caractérise cela comme tout ce qui relève de l'inaccoutumance, F.S.] et voient peu leur propres interrogations remises en cause par cette inaccoutumance. Devant cet arrière-plan, des concepts et des perspectives d'individualisme éthique, ce malaise peut rapidement mener de la peur à la défense, laquelle se renverse multiples fois en violence et être mis volontiers à profit par le politique, pour construire des démarcations identitaires et certes, au moyen de polarisations par valorisation de ce qui est habituel et dévalorisation de ce qui ne l'est pas (Ganter 1998, pp.65 et suiv.), ce en quoi, le problème se voit seulement aggravé et subit une escalade, mais sans guère être résolu. Cela est pertinent pour la raison suivante, parce qu'un enseignement de la littérature fondé sur l'anthropologie et l'évolution culturelle ainsi que sur l'écologie culturelle, avec une approche de l'enseignement de l'histoire de l'art dans une perspective globale et postcoloniale, peut et veut justement aborder ce problème de manière constructive. Dans un tel contexte et dans l'esprit de Herder (Schröder 2020, p. 6), une individualité ne vient pas seulement au monde sous la forme d'une première naissance, mais aussi par le **processus** d'une « seconde naissance ». Celle-ci a lieu par le biais de l'éducation au sens de Humboldt, entre autres (Ode 2015), et permet de développer un système de coordonnées éthiques issu de la personnalité. Celui-ci ferait ainsi partie de l'individu et est désigné dans la pédagogie Waldorf comme un « individualisme éthique » (Steiner 1973, p. 160 et suiv. ; Dietz 2001). Et cela peut être accompagné et complété de manière constructive par un enseignement correspondant de la langue et de la littérature.

Dans cette mesure, il ne fait aucun doute pour la pédagogie Waldorf que la fonction de la littérature et son traitement dans l'enseignement servent l'objectif de l'accompagnement de l'individuation et de « l'individualisme éthique » (Dietz 2001), également comme base d'une stratégie d'action éthique dans l'anthropocène. Mais ainsi, l'enseignement de la langue et de la littérature (entre autres) ne sont pas seulement des moments constitutifs de l'individu, mais font aussi partie d'une situation culturelle en évolution qui a, ou peut avoir, un effet significatif sur les « cultures de la nature » et donc sur leur transformation dans l'anthropocène et l'évolution. La confrontation avec les phénomènes de l'anthropocène et leurs effets sur l'évolution de l'homme, de la culture et de la nature, offrent aux adolescents une possibilité de réflexion, de développement et d'efficacité (de soi) dans les formes littéraires artificielles culturellement différentes, c'est-à-dire dans les médias de l'enseignement de la littérature. La condition préalable est toutefois que les hypothèses anthropologiques de la pédagogie, ses approches et ses méthodes, y compris les curricula, soient repensées dans ce sens et que ce soit justement cela qui soit élaboré comme base d'un enseignement de la littérature et qui se comprenne tout à fait dans le sens de l'approche de Christoph Wulf d'une « éducation à l'instar d'un savoir anthropocène ».

4 Il est évident ici que si les élèves refusent tout cela pour diverses « raisons », à part de revendiquer la respect de la république, je ne vois plus guère quoi faire ! De temps en temps il faut bien savoir qui est donc le « Maître d'école », celui qui sait un peu ou bien celui qui ne sait encore à peu près rien du tout ? *Ndt*

En conclusion : Entre évolution et culture — L'apprentissage littéraire en tant que nouvelle mise en perspective de l'éducation et de l'action éthique dans l'anthropocène

Si l'on considère l'interaction — souvent toxique pour la nature — entre l'évolution, la culture et l'anthropocène, il est clair que les niveaux de réflexion en vue de leur réception culturelle offrent un grand éventail de thèmes pour l'enseignement de la littérature. Les objectifs de l'enseignement de la littérature — et c'est là que la réalité scolaire se distingue nettement de celle de la didactique universitaire de la littérature — sont brièvement appréhendés, les connaissances spécialisées (ou l'acquisition de nouvelles compétences), la « formation de la personnalité », la « mise en culture » et la « participation » ainsi que la « formation morale » (Abraham & Kepser 2016, p. 26 s. ; Wesenkamp 2022, p107-134 ; Anselm, Beste & Plien 2023). Ces paramètres constituent, au sens le plus large, une bonne base pour l'élargissement ou la remise en perspective de l'enseignement de la littérature dont il est question ici, dans le cadre duquel les compétences professionnelles permettant d'aborder les différents codes culturels de la littérature peuvent être appris, exercés et testés pour la vie en dehors de l'école. De même, les domaines de l'éducation, de l'en culture et de la formation morale sont développés en tant que base du développement individuel et d'une participation éthiquement fondée et active au discours culturel, social et politique. Dans la perspective de la formation des adolescents dans l'enseignement de la littérature, celle-ci devient également enseignable dans le contexte d'un monde global dont les différentes cultures et codes culturels sont reçus d'égal à égal : « l'inhabituel » peut être posé comme une option, mais non pas comme une norme, par une confrontation consciente avec « l'habituel » ou « l'habituel » dans sa forme identitaire : Il sera possible de le reconnaître comme un élément parmi d'autres, sans pour autant remettre en question sa propre culture et, en même temps, transformer l'insécurité face aux « étrangers » en curiosité pour « l'inhabituel ». Et pour cela, il faut de nouveaux concepts et idées pratiques pour l'enseignement, qui sont déjà développés dans le discours actuel sur la didactique interculturelle de la littérature et sur une didactique de la littérature dans des contextes postcoloniaux — mais qui ne sont jusqu'à présent guère parvenus à l'école ou aux responsables des autorités scolaires (Wanning 2022 p. 452 s. ; Kißling 2022b).

Si cette éducation vise à transmettre également une « éducation morale » (Wesenkamp 2022, p. 133) et des valeurs (Anselm, Beste & Plien 2023) — Rudolf Steiner parle ainsi de former un « individualisme éthique » (Steiner 1973, p. 160 et suiv.) et des « notions morales » (Steiner 1973, p. 134) — cela signifie, pour un enseignement contemporain de la littérature à l'Anthropocène, que le choix des textes peut et doit couvrir les thèmes les plus variés, également dans cette direction. De cette manière, il sera possible de développer le rapport de tension entre l'évolution et la culture dans l'anthropocène par une conscience adéquate (au sens large) vis-à-vis des « cultures-natures », donc aussi des hommes, de la nature et de l'environnement au sens large, ainsi que des stratégies d'action qui permettent de s'opposer aux moments de polarisation ou de destruction des différentes cultures entre elles et vis-à-vis de la nature et de faire face aux exigences de plus en plus complexes et inévitables d'un monde globalisé, d'un anthropocène.

RoSE : Research on Steiner Education : Volume 14 Number 1 pp. 1-15 — Hosted at www.rosejournal.com
(Traduction Daniel Kmiecik)

Biographie

Abraham, Ulf & Kepser, Matthis (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung [Didactique de la littérature allemande. Une introduction]*. Erich Schmidt: Berlin 2016.

Anselm, Sabine; Beste, Gisela & Plien, Christian (2023) (Hrsg.). *BildungswERT Deutschunterricht [VALEUR ÉDUCATIVE Enseignement de l'allemand]. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 3/2023.*

Armstrong, Karen (2005). *Eine kurze Geschichte des Mythos [Une brève histoire du mythe]*. dtv: München.

Ayala, Francisco. J. (2013). *Evolution*. Springer Spektrum: Heidelberg.

Bachmann-Medick, Doris (2004). *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft [La culture comme texte. Le tournant anthropologique dans les études littéraires]*. utb-Francke: Tübingen und Basel.

Berghaller, Hannes & Horn, Eva (2022). *Anthropozän zur Einführung [L'anthropocène, une introduction]*. Junius: Hamburg.

Borst, Arno (2005). *Computus. Zeit und Zahl in der Geschichte Europas [Le computus. Temps et nombre dans l'histoire de l'Europe]*. Wagenbach: Berlin.

Boss, Günther (2018). *Individuationswege [Parcours d'individuation]*, Bd. 1 und Bd. 2. Pädagogische Forschungsstelle Kassel: Kassel.

Bredella, Lothar (2007). *Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/Innen. Zur Begründung der Rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik [L'éducation en tant qu'interaction entre les textes littéraires et les lecteurs. Pour la justification de la Didactique de la littérature basée sur l'esthétique de la réception]*. In: Wolfgang Hallet & Ansgar Nünning (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik [Nouvelles approches et concepts de la didactique de la littérature et de la culture]*. WVT: Trier, S. 49-68.

Bredella, Lothar (2010). *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. [La compréhension de l'autre. Études culturelles et didactiques de la littérature]*. Narr-Francke-Attempo: Tübingen.

- Bredella**, Lothar (2012). *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit [Compréhension narrative et interculturelle. Pour développer les capacités d'empathie, de jugement et de Capacité de coopération]*. Narr: Tübingen.
- Breithaupt**, Fritz (2012). *Kulturen der Empathie [Cultures de l'empathie]*. Suhrkamp: Frankfurt/Main.
- Brüggemann**, Jörn (2008). *Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem [Littérarité et histoire comme problème de didactique de la littérature]*. Peter Lang: Frankfurt/Main.
- Bucher**, Anton (2007). *Psychologie der Spiritualität. [Psychologie de la spiritualité.] Handbuch*. Beltz PUV: Weinheim Basel.
- Clayton**, Philip (2008). *Emergenz und Bewusstsein. Evolutionärer Prozess und die Grenzen des Naturalismus [Émergence et conscience. Processus évolutif et limites du naturalisme]*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Crutzen**, Paul J. (2019). *Das Anthropozän. Oekom [L'anthropocène. oekom]*: München.
- Darwin**, Charles (2013). *Über die Entstehung der Arten [Sur l'origine des espèces]*. Holzinger: Berlin.
- Debatin**, Bernhard (1995). *Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung [La rationalité de la métaphore. Une philosophie du langage et enquête sur la théorie de la communication.]*. de Gruyter: Berlin Boston.
- Dietz**, Karl-Martin (2001). *Freiheit oder Anpassung? Zur Aktualität des ethischen Individualismus [Liberté ou adaptation ? L'actualité de l'individualisme éthique]*. Menon: Heidelberg.
- Dünne**, Jörg (2023). *In der kritischen Zone. Das Terrestrische und die Literatur [Dans la zone critique. Le terrestre et la littérature]*. In: Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (Hrsg.): *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung*. oekom: München, S. 27-57.
- Eibl**, Karl (2009). *Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Ein evolutionsbiologischer Zugang*. In: Thomas Antz & Heinrich Kaulen (Hrsg.): *Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte*. de Gruyter: Berlin New York 2009. S. 11-25.
- Eibl**, Karl (2010). *Survival oft he Happiest. Über den Nutzen des ästhetischen Vergnügens [La survie du plus heureux. De l'utilité du plaisir esthétique]*. In: Ernst Peter Fischer & Klaus Wiegandt (Hrsg.): *Evolution und Kultur des Menschen [Évolution et culture de l'homme]*. Fischer: Frankfurt/Main. S. 197-219.
- Eibl**, Karl (2016). *Animal Poeta. Bausteine einer biologischen Kultur- und Literaturtheorie [Animal Poeta (en allemand). Eléments constitutifs d'une théorie biologique de la culture et de la littérature]*. Mentis: Paderborn.
- Eibl**, Karl; Mellmann, Katja & Zymner, Rüdiger (2007) (Hrsg.). *Im Rücken der Kulturen. Studien zur empirischen Anthropologie der Literatur [Dans le dos des cultures. Études sur la littérature empirique. Anthropologie de la littérature]*. Mentis: Paderborn.
- Ewertowski**, Ruth (2009). *Das Drama der Entwicklung [Le drame du développement]*. In: Wolfgang Schad (Hrsg.): *Evolution als Verständnisprinzip in Kosmos, Mensch und Natur [L'évolution comme principe de compréhension dans le cosmos, l'homme et la nature]*. Freies Geistesleben: Stuttgart 2009, S. 79-106.
- Fischer**, Ernst Peter & Wiegandt, Klaus (2010) (Hrsg.). *Evolution und Kultur des Menschen [Evolution et culture de l'être humain]*. Fischer: Frankfurt/Main 2010.
- Freitag-Hild**, Britta (2022). *Interkulturelle Literaturdidaktik [Didactique interculturelle de la littérature]*. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik [Thèmes fondamentaux des études littéraires : didactique de la littérature]*. de Gruyter: Berlin New York, S. 359-372.
- Ganter**, Stephan (1998). *Ursachen und Formen der Fremdenfeindlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland [Causes et formes de la xénophobie en République fédérale d'Allemagne]*. Friedrich-Ebert-Stiftung: Bonn.
- Gerner**, Volker (2007). *Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Unterrichts [Le propre et l'autre. Une théorie de la didactique de l'allemand à l'exemple de l'enseignement axé sur l'identité]*. Tectum: Marburg.
- Glissant**, Édouard (2013). *Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit [Culture et identité. Approches d'une poétique de la multiplicité]*. Wunderhorn: Heidelberg.
- Graf**, Dietmar (2011). *Evolutionstheorie – Akzeptanz und Vermittlung im europäischen Vergleich [Théorie de l'évolution - acceptation et transmission en comparaison européenne]*. Springer VS: Wiesbaden.
- Hallet**, Wolfgang (2007). *Literature und Literacies. Literarische Bildung als Paradigma für Standardisierung, Differenz und Heterogenität. [Littérature et littératures. L'éducation littéraire comme paradigme de la standardisation, Différence et hétérogénéité.]* In: Carl-Peter Buschkühle, Ludwig Dunker & Vadim Oswald (Hrsg.): *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs. [L'éducation : entre standardisation et hétérogénéité - un discours interdisciplinaire.]* VS: Wiesbaden 2009, S. 53-80.

- Huber**, Florian (2008). *Durch Lesen sich selbst verstehen. Zum Verhältnis von Literatur und Identitätsbildung*. Transcript [Se comprendre soi-même par la lecture. Sur le rapport entre la littérature et la construction de l'identité. transcript]: Bielefeld.
- Iser**, Wolfgang (1984). *Der Akt des Lesens Der Akt des Lesens [L'acte de lire]*. utb-Fink: München.
- Kapsch**, Edda (2010). *Das Verstehen des Anderen. Fremdverstehen im Anschluss an Husserl, Gadamer und Derrida [La compréhension de l'autre. Comprendre autrui selon Husserl, Gadamer et Derrida]*. Padmos: Berlin.
- Karg**, Ina (2012). (Keine) Freude über „Lebenszeichen“? Vermittlung von Mittelalter und seiner Literatur an die nachfolgende Generation im Deutschunterricht [(Pas) de joie pour les "signes de vie" ? Transmettre le Moyen Âge et sa littérature à la génération suivante dans les cours d'allemand]. In: Mathias Herweg & Stefan Keppler-Tasaki (Hrsg.) :*Rezeptionskulturen. Fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur [Cultures de la réception. Cinq cents ans de réception littéraire médiévale entre canon et culture populaire]*. De Gruyter: Berlin New York, S. 425-442.
- Kißling**, Magdalena (2022a). *Weiß Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Aisthesis [La normalité blanche. Perspectives d'une didactique postcoloniale de la littérature. Aisthesis]*: Bielefeld.
- Kißling**, Magdalena (2022b) (Hrsg.). *Postkolonialismus*. In: **Der Deutschunterricht** 5/2022.
- Kißling**, Magdalena & Pavlik, Jennifer (2022). *Postkolonialismus*. In: **Der Deutschunterricht** 5/2022, S. 2-5.
- Kohlross**, Christian (2010) (Hrsg.). *Die Poetische Erkundung der wirklichen Welt. Literarische Epistemologie 1800-2000. [L'exploration poétique du monde réel. L'épistémologie littéraire 1800-2000.]* transcript: Bielefeld.
- Lange**, Axel (2020). *Evolutionstheorie im Wandel. Ist Darwin überholt? [La théorie de l'évolution en mutation. Darwin est-il dépassé ?]* Springer: Wiesbaden.
- Lescovec**, Andrea (2009). *Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft [Étrangeté et littérature. Une approche herméneutique alternative pour une littérature interculturelle de la science littéraire]*. LIT: Münster.
- Lefèvre**, Wolfgang (2009). *Die Entstehung der biologischen Evolutionstheorie. [L'émergence de la théorie de l'évolution biologique.]* Suhrkamp: Frankfurt/Main.
- Miedema**, Nine & Sieber, Andrea (2013). *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. [Retour au Moyen Âge. Nouvelles perspectives pour l'enseignement de l'allemand]* Peter Lang: Frankfurt/Main.
- Mauracher**, Laurin Maximilian (2018). *Metapher und Embodied Cognition [Métaphore et cognition incarnée]*. Praesens: Wien 2018.
- Modes**, Julia (2023). *Kunst als Diskursraum im Zeitalter des Anthropozän. [L'art comme espace de discours à l'ère de l'anthropocène.]* In: Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (Hrsg.): *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung [Les cultures à l'ère de l'anthropocène. Un défi interdisciplinaire]*. Oekom: München, S. 179-195.
- Ngũgĩ wa Thiong'o** (2012). *Globallectics. Theory and the Politics of Knowing [Globalhectics. Théorie et politique de la connaissance.]*. Columbia University Press: New York.
- Nietzsche**, Friedrich (1972). *Die Geburt der Tragödie. Kritische Studienausgabe [La naissance de la tragédie. Édition d'étude critique]*. Bd. 1. Ulstein: Berlin.
- Nietzsche** Friedrich (2015). *Über Wahrheit und Lüge [Sur la vérité et le mensonge.]*. Reclam: Stuttgart.
- Ode**, Erik (2015). *Bildung als Widerstand – Zur Aktualität eines humanistischen Menschenbildes [L'éducation comme résistance - L'actualité d'une vision humaniste de l'homme]*. In: Horst Philipp Bauer & Jost Schieren (Hrsg.): *Menschenbild und Pädagogik [Image de l'homme et pédagogie]*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel, S. 188-200.
- Oerter**, Rolf (2016). *Kultur als Freund, Feind und Herr der Evolution [La culture comme amie, ennemie et maîtresse de l'évolution]*. Pabst Science Publishers: Lengerich/Westfalen.
- Patzlaff**, Rainer (2017). *Sprache. Das Lebenselixier des Kindes. Moderne Forschung und Tiefendimension des gesprochenen Wortes [Le langage. L'élixir de vie de l'enfant. Recherche moderne et dimension profonde du langage parlé]*. Freies Geistesleben: Stuttgart 2017.
- Plucha** Maike (2013). *Jugendliche im Rausch der Gefühle. Ausdrucksformen emotionaler Befindlichkeit in der Pubertät – Zuwachs emotionaler Kompetenz durch den Einsatz von intermedialen kunsttherapeutischen und kreativpädagogischen Methoden im Unterricht. [Les jeunes dans l'ivresse des sentiments. Formes d'expression de l'état émotionnel à la Puberté — augmentation de la compétence émotionnelle par l'utilisation de l'art-thérapie intermédiaire et de l'art plastique méthodes pédagogiques créatives dans l'enseignement]* In: Silke Heimes, Petra Rechenberg-Winter & Renate Haußmann (Hrsg.) *Praxisfelder des kreativen und therapeutischen Schreibens [Champs de pratique de l'écriture créative et thérapeutique]*. Vandenhoe und Ruprecht: Göttingen, S. 113-136.
- Räuchle**, Heidrun (2019). *Prozesse persönlicher Hermeneutik und Lebensgestaltung durch integrative Poesie und Bibliothherapie [Processus d'herméneutique personnelle et de création de vie par la poésie intégrative et la bibliothérapie]*. In: Hilarion Petzold, Brigitte Leiser & Elisabeth Klempnauer (Hrsg.): *Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie-*

und Bibliothérapie, Biografiearbeit und Kreatives Schreiben [Quand le langage guérit. Manuel pour la poésie et la bibliothérapie, le travail biographique et l'écriture créative]. Aisthesis: Bielefeld, S. 45-93.

Rawson, Martyn (2021). *Waldorf Education an Postmodern Spirituality [L'éducation Waldorf et la spiritualité postmoderne]*. In: Tanja Stoltz & Angelika Wiehl (Hrsg.) : *Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education [V]*. Springer VS: Wiesbaden.

Rawson, Martyn (2022a). *Postkolonialismus. Ein für die Selbstwerdung relevantes Thema [V]*. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): *Studienbuch Waldorfpädagogik [Livre d'études sur la pédagogie de la jeunesse Waldorf]*. utb-Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 203-216.

Rawson, Martyn (2022b). *Dekolonialisierung des Lehrplans als Lernweg [Décolonisation du programme scolaire en tant que parcours d'apprentissage]*. In: *JfW* 4/2022, S. 6-30.

Rosslenbroich Marita & Rosslenbroich Bernd (2012). *Die französisch-spanische Höhlenkunst. Wiege der Autonomie des menschlichen Bewusstseins [L'art rupestre franco-espagnol. Berceau de l'autonomie de la conscience humaine]*. In: *Die Drei*. 2012. Nr. 10/11. S. 25-41. [Traduits en français : DDMR1011.pdf, ndt]

Rosslenbroich Peter (2018). *Entwurf einer Biologie der Freiheit. Die Frage der Autonomie in der Evolution. [Ebauche d'une biologie de la liberté. La question de l'autonomie dans l'évolution.]* Freies Geistesleben: Stuttgart.

Schad, Wolfgang (2009). *Das Aufwachen der Bewusstseinsseele. Evolution als Verständnisprinzip in Kosmos, Mensch und Natur [L'éveil de l'âme consciente. L'évolution comme principe de compréhension dans le cosmos, l'homme et la nature]*. In: Wolfgang Schad (Hrsg.) : *Evolution als Verständnisprinzip in Kosmos, Mensch und Natur. [L'évolution comme principe de compréhension dans le cosmos, l'homme et la nature.]* Freies Geistesleben: Stuttgart, S. 9-51.

Schieren, Jost (2016) (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. [Manuel de pédagogie et de sciences de l'éducation Waldorf. Etat des lieux et perspectives de développement]*. Beltz-Juventa: Weinheim und Basel.

Schneider, Wolfgang & Lindenberger, Ulman (2018). *Entwicklungspsychologie [Psychologie du développement]*. Beltz: Weinheim Basel.

Schnurr, Ansgar; Dengel, Sabine; Hagenberg, Julia & Linda Kelch (2021) (Hrsg.). *Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik. Transcript |Façonner l'ambiguïté. L'ambiguïté et la formation d'attitudes démocratiques dans l'art et la pédagogie. Transcript]* : Bielefeld.

Schrader, Christopher (2007). *Darwins Werk und Gottes Beitrag. Evolutionstheorie und Intelligentes Design [L'œuvre de Darwin et la contribution de Dieu. Théorie de l'évolution et dessein intelligent]* Kreutz: Stuttgart.

Schröder, Christoph (2020). *Traditionen Postkolonialer Bildung [Traditions de l'éducation postcoloniale]*. In: Koerrenz, Ralf (Hrsg.) : *Globales Lehren, Postkoloniales Lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart. [Enseignement global, enseignement postcolonial. Perspectives pour l'école dans l'horizon du présent.]* Beltz-Juventa: Weinheim Basel, S. 60 - 80.

Schumacher, Rita (2019). *Deutsch [Allemand]*. In: Siegler, Stephan; Sommer, Wilfried & Zech, M. Michael (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen [Manuel de l'enseignement supérieur dans les écoles Waldorf]*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel, S. 175-233.

Schurz, Gerhard (2012). *Evolution in Natur und Kultur. Eine Einführung in die verallgemeinerte Evolutionstheorie. [L'évolution dans la nature et la culture. Une introduction à la théorie de l'évolution généralisée.]* Spektrum: Heidelberg.

Soetebeer, Jörg (2019). *Rezeptionsästhetik aus der anthropologischen Perspektive von Selbstbildung. Grundlinien fachwissenschaftlicher Basierung des Literaturunterrichtes an Waldorfschulen. [L'esthétique de la réception dans la perspective anthropologique de l'auto-formation. Lignes fondamentales scientifique de l'enseignement de la littérature dans les écoles Waldorf]*In: Hüttig, Albrecht (Hrsg.): *Wissenschaften im Wandel. Zum Oberstufenunterricht an Waldorfschulen. {Les sciences en mutation. L'enseignement supérieur dans les écoles Waldorf.}* BWV: Berlin, S. 251-294.

Sommer, Wilfried (2010). *Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst. [Enseignement supérieur à l'école Waldorf : défis cognitifs pour le soi incarné.]* In: *RoSE* 1/2010, S. 33-48.

Steiner, Rudolf (1973). *Die Philosophie der Freiheit [La philosophie de la liberté]*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach. (GA 4).

Steinwachs, Frank (2020). „Latente Fragen“ als anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-) Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen. [Les "questions latentes" comme paradigme anthropologique et didactique pour l'enseignement (de la littérature) dans les écoles Waldorf.] *Enseignement dans les classes supérieures des écoles Waldorf.* In: *RoSE*, 1/2020, S. 28-44.

Steinwachs, Frank (2020). *Evolution, Literatur und die Autonomie des Menschen. Versuch über das Verhältnis von Evolution, Kultur und der Selbstverortung sowie Behauptung des Menschen in der Welt durch Kunstschaffen und —re-*

zeption am Beispiel mittelalterlicher Biografieerzählungen, respektive des Artusromans. [L'évolution, la littérature et l'autonomie de l'homme. Essai sur la relation entre la évolution, la culture et l'affirmation de l'homme dans le monde à travers la création et l'art. — Réception à l'exemple des récits biographiques médiévaux, respectivement du roman arthurien.] In: Višňakové, Olga (Hrsg.): *Problémy interakce jazyka, literatury a kultury: nově směry výzkumu. [Problèmes d'interaction entre la langue, la littérature et la culture : nouvelles orientations de recherche.]* Universität in West-Böhmen: Pilsen, S. 78-107.

Steinwachs, Frank (2021). *Sinnstiftung, Biografie und Allverbundenheit als Leitmotive im Literaturunterricht an Waldorfschulen [La création de sens, la biographie et le lien universel comme leitmotivs dans l'enseignement de la littérature dans les écoles Waldorf. Écoles Waldorf]*. In: Tania Stoltz & Angelika Wiehl (Hrsg.): *Education – Creativity – Spirituality. Reflections on Waldorf Education. [Éducation - Créativité - Spiritualité. Réflexions sur l'éducation Waldorf]* Springer VS: Wiesbaden, S. 325-341.

Steinwachs, Frank (2022a). *Artus, Parzival und Ich – Versuch über eine anthropologisch begründete Rezeption höfischer Romane in der Schule [Arthur, Perceval et moi - Essai de réception anthropologiquement fondée des romans courtois à l'école]*. In: *RoSE* 1/2022, S. 32-48.

Steinwachs, Frank (2022b). *Mittelalterliche Literatur an Waldorfschulen: Möglichkeiten einer subjektorientierten Didaktik für die Oberstufe am Beispiel von Wolframs „Parzival“ [La littérature médiévale dans les écoles Waldorf : Possibilités d'une approche orientée vers le sujet Didactique pour le niveau supérieur à l'exemple de « Perceval » de Wolfram]*. Peter Lang: Berlin. Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (Hrsg.). *Education – Creativity – Spirituality. Reflections on Waldorf Education*. Springer VS: Wiesbaden.

Tomasello, Michael (2020). *Eine Naturgeschichte der menschlichen Moral [Une histoire naturelle de la moralité humaine]*. Suhrkamp: Berlin.

Waage, Peter N. (2017). *Ich. Eine Kulturgeschichte des Individuums. [Le Je. Une histoire culturelle de l'individu.]* Freies Geistesleben: Stuttgart.

Wanning, Berbeli (2022). *Literaturdidaktik und Kulturökologie [Didactique de la littérature et écologie culturelle]*. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik. [Thèmes fondamentaux des études littéraires : didactique de la littérature.]* de Gruyter: Berlin New York, S. 430-453.

Weinkötz, Elsa (2023). *Marion Poschmanns Poetik der Latenz für eine Lyrik im Anthropozän [La poétique de la latence de Marion Poschmann pour une poésie à l'ère de l'anthropocène]*. In: Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (Hrsg.): *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung [Les cultures à l'ère de l'anthropocène. Un défi interdisciplinaire]*. Oekom: München, S. 197-215.

Wesenkamp, Ralf (2022). *Ziele und Funktion des Literaturunterrichts [Objectifs et fonction de l'enseignement de la littérature]*. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik [Thèmes fondamentaux des études littéraires : didactique de la littérature]*. de Gruyter: Berlin New York, S. 107-134.

Wiehl, Angelika (2019). *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik [Livre d'études sur la pédagogie scolaire Waldorf]*. utb-Klinkhardt: Heidelberg.

Wiehl, Angelika (2020). *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik. [Livre d'études sur la pédagogie Waldorf de l'enfance]*. utb-Klinkhardt: Heidelberg. Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (2022) (Hrsg.). *Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik. [Livre d'études sur la pédagogie de la jeunesse Waldorf.]* utb-Klinkhardt: Heidelberg.

Wintersteiner, Werner (2022). *Kritisch-dialogischer Kosmopolitismus. Fundament einer postkolonial fundierten Citizenship-Education. [Le cosmopolitisme critique et dialogique. Fondement d'une citoyenneté postcoloniale Éducation à la citoyenneté]* In: Knobloch, Phillip & Drerup, Johannes (Hrsg.). *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven [L'éducation dans les constellations post-coloniales Constellations de l'éducation. Analyses des sciences de l'éducation et perspectives pédagogiques]*. Transcript: Bielefeld, S. 23-46.

Wulf, Christoph (2019). *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän [L'éducation comme connaissance de l'homme à l'ère de l'anthropocène]*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel.

Yousefi, Hamid Reza & Braun, Ina (2011). *Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung [L'interculturalité. Une introduction interdisciplinaire.]*. WBG: Darmstadt.

Zapf, Nora; Millesi, Teresa & Coy, Martin (2023). *Einleitung: Eine Frage des Blicks [Introduction : une question de regard]*. In: Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (Hrsg.): *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung [Les cultures à l'ère de l'anthropocène. Un défi interdisciplinaire.]*. oekom: München, S. 9-24.

Zech, M. Michael (2016). *Der Waldorflehrplan. Curriculum, Lehrplan oder Rahmenrichtlinie? [Le programme d'enseignement Waldorf. Curriculum, programme d'enseignement ou directive-cadre ?]* In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. [Manuel de pédagogie et de sciences de l'éducation Waldorf. Etat des lieux et perspectives de développement.]* Beltz-Juventa: Weinheim Basel, S. 572-597.