

Arthur, Perceval, et Je — Essai sur une réception anthropologique fondée du roman courtois à l'école

Frank Steinwachs

Séminaire pour la pédagogie Waldorf, Hitzacker / Allemagne

RÉSUMÉ. Étant donné que c'est à peine si la littérature médiévale joue un rôle digne de ce nom dans les curricula officiels, la didactique de la littérature médiévale se développe après PISA, avec des exceptions (entre autres Bärnthaler) principalement en direction d'une orientation de compétence (Miedma/Sieber), qui a ses justifications et qualités à l'intérieur de la RFA dans l'école républicaine (« *Ordnung Schule* ») (Oliver Geister), mais à l'adresse de laquelle, il y a aussi des voix critiques à l'intérieur de ce sujet (Ringeler). L'importance des cours de littérature dans l'instruction, qui a été requise dès 1977 par Jürgen Kreft dans l'individuation, à savoir, dans la formation de la personnalité, a été et est toujours aussi peu prise en compte. Les possibilités d'acquérir des connaissances spécifiques, par la manière de traiter la littérature médiévale en classe et de réaliser simultanément une expérience de réception motivante et remplie de sens, ce qui est fondateur pour la biographie, restent donc encore bien loin d'être épuisés. Cet essai tente de dégager, par des réflexions et en s'appuyant sur l'exemple de ce qu'on appelle le roman double-voix, l'importance et le potentiel d'une réception anthropologique fondée et avec cela motivante par sa fondation de sens au plan biographique.

Mots-clefs : didactique de littérature, études médiévales, littérature médiévale, Wolfram von Eschenbach ; « Parzival » fiction narrative/roman double-voix, école, création du sens ; enseignement Waldorf, cours d'allemand

La situation de la littérature médiévale à l'école et pourquoi les élèves devraient en lire — voire carrément veulent en lire ?

Alors que la littérature médiévale dans les plans-cadres pédagogiques étatiques des écoles publiques joue à peine un rôle et que cette situation, en dépit des efforts renforcés de la Didactique Médiévale de Littérature (DML) après PISA, au plus tard depuis 2005, n'y a rien changé du tout, le plan d'étude en écoles Waldorf offre à cet égard une multitude de possibilités, tant aux plans quantitatif didactique et méthodologique, en vue de sa réception dans l'enseignement (Kirschhoff 2018a ; Steinwachs 2018), qui incombe à la compétence décisionnelle des enseignants. En font partie ici aussi — à côté de la liberté relative dans la mise en œuvre de ce plan d'étude et au choix des textes (Zech 2016, p.575) (voir ci-dessous) — aussi les lectures des « chants des *Nibelungen* » dans la 10^{ème} classe, de validité canonique, et celle du *Parzival* de Wolfram von Eschenbach dans la 11^{ème} (Richter 2016, p.272 et pp.276 et suiv.). Pour ces dernières œuvres quelque 30 unités de cours à chaque fois de 45 minutes sont prévues ce qui, en considération quantitative, constitue un trait distinctif unique de l'école allemande et permet une réception intense de l'époque, de la poésie et de l'actualité des textes médiévaux (Buck 2011, pp.25 et suiv.). Il est vrai que la réception spécifique de la littérature médiévale dans les écoles Waldorf, ainsi que sa didactique, n'ont été travaillées qu'en amorce jusqu'à présent, pourtant il s'est avéré très vite à la compréhension de soi des écoles, que les voies de réception sont de manière primaire orientées sur le sujet et de ce fait — comme la compréhension de soi — la réception a une importance directe pour les élèves (voir Schneider 2008 ; Schuchardt 2002, p.25 ; Boss 2018, pp.330 et suiv.) ; et des points de rattachement se font foncièrement reconnaître en cela pour de nouvelles tendances dans la DML (Bärnthaler 2010 ; Heiser 2018, pp.15 et suiv. ; Seelbach & Zaminer 2016, pp.9 et suiv.), qui jusqu'à présent n'ont rencontré que peu d'attention dans le discours et cela doit être examiné en détail à un autre endroit.

Quand bien même sur la base des assertions systémiques de la réglementation scolaire un cours quantitativement comparable n'est guère possible (Steinwachs 2019, pp.124 et suiv.) Ylva Schwinghammer a montré qu'il existe absolument des espaces dans lesquels la littérature médiévale peut et devrait s'établir comme un objet d'enseignement (Schwinghammer 2013, p.200). Sur cette voie, et donc, par une remise à neuf théorique comme pratique de l'enseignement, il serait pareillement possible, non seulement d'encourager une conscience pour la relevance sociétale des littératures médiévales, mais encore d'y gagner la volonté de lire et l'intérêt des élèves. Puisque les accès orientés sur le sujet, et donc la facilitation de la compétence sociale et du soi, ainsi qu'en cela, des formes de l'édification de l'identité et de l'individuation dans le contexte (inter-)culturel, forment un paradigme de la compréhension de soi des écoles Waldorf, un regard sur les expériences qui y sont menées avec la réception des textes médiévaux semble aussi sensé : Toutefois — et cela devrait aussi être exploré de manière plus précise — c'est une revendication des écoles Waldorf de permettre une réception conforme à l'âge et au développement des élèves, qui soit reconnue par les élèves eux-mêmes comme motivante et fondatrice de sens et devienne porteuse d'une lecture féconde et substantielle dans laquelle ils font l'expérience de l'importance individuelle, culturelle et sociétale de la littérature médiévale, une expérience qui peut être ainsi ancrée dans leur conscience.

La question soulevée dans ce qui suit c'est donc de savoir dans quelle mesure les points de rattachement et impulsions, à peine comprises jusqu'à présent des accès réceptifs et didactiques de la pédagogie Waldorf, offrent à la DML (Didactique Médiévale de Littérature) générale (Kirchhoff 2018a ; Kirchhoff 2018b, Zech 2018a). Une autre question serait de savoir dans quelle mesure cet accès particulier ou aspects de cette même pédagogie sont propres, non seulement à éveiller un intérêt motivant fondateur de sens mais à ancrer de nouveau à longue échéance dans la société aussi cette littérature médiévale comme un bien sociétal et individuel pour créer ainsi une motivation de réception qui peut être portée tant idéellement qu'institutionnellement.

La situation de la littérature médiévale dans l'école ordinaire

Les publications au sujet de la DML se sont multipliées de manière exponentielle durant ces 17 dernières années, ce qui était déjà à attendre après PISA, de sorte que la position déjà marginalisée de la littérature médiévale, sans plus depuis 1945/49 (Scherwinsky 1950, p.504), ne s'en est pas améliorée. À la suite des « rumeurs de mort » (voir ci-dessous) sur la littérature médiévale dans l'enseignement, les études médiévales semblèrent de ne pas vouloir mourir sans rien faire, quoique « l'utilisabilité » de la littérature pour l'espace de formation de l'école — comme Hans Otto Spillmann en établit le bilan — soit très mince (Spillmann 2000, pp.776 et suiv. ; Klein 2015 ; Wrobel 2015). Un tel penser relevait et relève toujours du tournant amorcé dans la politique de l'école vers ce qu'on appelle l'orientation de compétence, qui pourtant, comme auparavant, doit faire face à la critique que le doyen de la recherche sur la compétence, John Erpenbeck, caractérisa lui-même comme la deuxième « catastrophe d'éducation-formation » de la République Fédérale (Erpenbeck/Sauter ³2019). Et malgré cela, cette évolution fut productive pour le discours sur la DML, mais non pas justement sur la mise en œuvre de textes médiévaux à l'école. Ici il faut donner une quittance positive précisément à la DML que dans ses écrits au sujet de l'orientation de compétence, elle n'ait jamais perdu de vue les élèves comme des êtres humains en train de se former (Wrobel, 2015 et suiv.). À quoi cela tient-il ? Cela n'a pas été expliqué jusqu'à maintenant, il est vrai qu'il faille admettre qu'en dépit de la focalisation sur des compétences universellement utilisables, on s'en tint, pour ce qui est de l'en-culturation, de ce fait, à un accès interculturel ainsi qu'à la socialisation et la formation d'identité des élèves. Ainsi la spécialité propre fut mise au niveau d'une base standard de formation ainsi que rendue propre à être enseignée (Feistener, Karg & Thin-Mabrey 2006, pp.11 et suiv. ; Miedema Sieber 2013) et en même temps on tint compte de la validité individuelle, (inter-)culturelle et sociétale de la littérature.

Quelques années seulement après que Holger Deifuß, en 2005, a annoncé « l'enterrement » de la littérature médiévale dans les écoles (Deifuß 2005, pp.143 et suiv.), s'ensuivit donc l'offensive des publications de la recherche médiévale [la « médiévistique » ? *Ndt*]. Celle-ci a révisé d'anciens accès de cette recherche de manière critique (Schwinghammer 2014) et elle a développé toutes les facettes de ses recherches en une DML discursive qui n'existait pas avant 2005. Des concepts d'enseignement pour divers textes, thèmes et langues médiévaux furent mis en avant et par Ylva Schwinghammer, l'étude empirique mentionnée pour la situation de la littérature médiévale chez les enseignants. Mais étant donné que les curricula des divers pays relèvent d'une décision de politique scolaire ou sont fixés, ou selon le cas, cette offensive de recherche et de publication a été assez peu en mesure de modifier jusqu'à présent la marginalisation de la littérature médiévale dans l'enseignement.

Si l'on écoute le discours actuel, des points forts préférentiels de la recherche DML se révèlent. Ils se consacrent avant tout aux questions d'altérité ou de la « qualité du Moyen-Âge », comme le formule Ina Karg et aux expériences sur la manière de transposer celle-ci en cours. (Karg 2012, p.438). Se rajoutent à cela l'importance d'une littérature médiévale pour la situation actuelle de la société, les traits culturels de celle-ci, l'actualité du thème dans les médias, les universaux humains, les nouvelles voies de réception de l'intégration scolaire et des accès méthodologiques comme des concepts des cours vérifiés (Voir entre autres : Sieber & Miedema 2013 ; Wrobel & Tomasek 2015 ; Hofmeister & Schwinghammer 2014 ; Seelbach & Zamier 2016). Ce qui n'est abordé qu'exceptionnellement en vérité en ce qui concerne la DML, c'est une motivation de lecture orientée sur le sujet qui réponde concrètement aux besoins en formation et en développement des élèves (entre autres : Bärnthaler 2010 ; Spreitzer 2015, Eitschberger 2015 ; Heiser 2018 ; Bärnthaler 2020). Ce n'est pas seulement la question de savoir pourquoi les élèves *devraient* lire de la littérature médiévale, mais plutôt comment les œuvres dussent être préparées pour que ceux-ci *veulent* les lire. Une voie possible d'encourager ce vouloir, serait une réception anthropologique, parce que celle-ci est acceptée en tant que fondatrice de sens et en cela elle est motivante à partir des raisons psychologiques du développement et cela va être exposé plus en détails dans ce qui suit.

Vaut-il la peine de porter un regard (didactique) sur « l'autre » ?

Certes la didactique de littérature (générale) s'est intensément préoccupée de la motivation à la lecture et de la réception chez les enfants et s'est souciee d'une approche aussi de la jeunesse, pourtant, précisément pour cette dernière — et donc des élèves du secteur II — elle semble être partie du choix de textes littéraires qui ont fait la preuve de leur importance ou qui se trouvent listés dans le plan des études (et qui ont naturellement été remis au goût du jour en correspondance par les maisons d'édition de livres scolaires). Mais de ce fait, la lecture scolaire perd souvent la fondation du sens et l'importance reconnaissable pour les élèves, selon Karlheinz Fingerhut (Fingerhut 2006, p.154). La DML se trouve

donc avec ses réflexions ailleurs, en un autre lieu. Elle fonde les lectures sur leur relevance culturelle historique, leur formation d'identité et leur socialisation ainsi que sur leur relation au monde (Wrobel 2015, p.38) : L'intérêt pour la littérature médiévale est supposé se manifester à travers d'un éventail de thèmes de fond, de références médiatiques (actuelles), d'expériences universelles ou d'aspects interculturels. Mais une motivation pour la lecture fondée sur une psychologie évolutive y est assez peu prise en compte et donc cette amorce anthropologique qui peut, en relation justement avec les thèmes désignés, déployer une incitation motivante lorsqu'elle est équilibrée pour les élèves par une fondation du sens reconnaissable (Rabelhofer 2015 ; Bärnthaler 2010 ; Seeber 2017, en particulier pp.39-48).

Pour la planification d'un tel assortiment de cours on a besoin d'une anthropologie pédagogique. Celle-ci a cependant tout juste de quoi mener une existence bien obscure, quoique des concepts d'enseignement développés en fonction de l'âge réussissent naturellement dans la pratique. D'où cela provient-il ? Les concepts d'enseignement publiés ne reposent pas, pour le moins en ce qui concerne leurs bases, sur des déterminations ou des hypothèses anthropologiques fondamentales — et il y a donc ici une pierre d'achoppement didactique qui a été à peine thématisée jusqu'à présent. En 1977, Jürgen Kreft fondait une didactique de littérature faisant autorité en étant systématiquement et sociologiquement comme anthropologiquement orientée sur l'identité par son ouvrage fondateur : *Grundproblem der Literaturdidaktik [Problème fondamental de la didactique de littérature]* (Kreft 1977). En suivant son impulsion, des didacticiens de la littérature tels que Kaspar H. Spinner, Volker Frederking, Klaus Maienwald ou Volker Gerner, entre autres, misèrent leurs efforts didactiques sur le développement de la personnalité, à l'instar d'un repère ciblé. En vérité, c'est tout juste si une évolution anthropologique s'ensuivit. Il en fut autrement pour l'esthétique de la réception. Sur la base des travaux de Roman Ingarden (Ingarden 1972), Hans-Robert Jauß (Jauß 1997) et Wolfgang Iser (Iser 2014) — ainsi que sur la base de la théorie de la culture et de la littérature évolutionnaire-biologique de Karl Eibl (Eibl 2016) — les réflexions anthropologiques connurent une évolution exponentielle, à l'occasion de quoi Jauß et Eibl n'établirent plus aucune relation explicite avec l'enseignement. Le problème d'une recherche anthropologique à peine existante dans la didactique de littérature se trouve ouvertement fondé dans le fait que l'anthropologie pédagogique est elle-même coordonnée aux sciences de l'éducation et n'est donc plus reflétée par les didactiques spécialisées. C'est ce que remarqua Nobert Kluge en 2003, dans sa critique — une critique que renforcèrent Christoph Wulf et Jörg Zirfas en 2014 (Kluge 2003, p.13 ; Wulf, Zirfas 2014, p.17). Dans la théorie de la didactique de littérature un paradigme basique pour la planification et la mise en œuvre des enseignements ne dévient ainsi que dans des cas exceptionnels, une part du système de coordination des objectifs visés en apprentissage, formation et socialisation.

Or, il en va autrement dans les écoles Waldorf. Car celles prennent d'autres voies en rapport avec la littérature médiévale dans les cours ainsi que dans la légitimation anthropologique de sa pédagogie comme aussi dans les concepts didactiques en représentant « l'autrui » de ce qui relève de « l'en propre du soi » de la didactique de littérature. Voici une brève comparaison avec ce qui a été dit jusqu'à présent sur le rôle de la littérature médiévale à l'école : Comme exposé ci-dessus, son curriculum donne un vaste espace pour la littérature médiévale, avec plus de 30 (!) unités de cours pour le « *Lied des Nibelungen* » et le *Parzival* de Wolfram en classe 11, à chaque fois de 45 minutes. D'autres matières lyriques ou proses brèves et d'autres encore peuvent être traitées. Les deux œuvres sont fondées de manière en-culturative et socialisatrice, à la fois dans leurs contenus et méthodologies ainsi qu'au plan anthropologique. Ici anthropologique veut dire ce que concerne tout particulièrement le plan évolutif psychologique et cela signifie que les écoles Waldorf fondent leurs impulsions didactiques (idéalement) dans un accompagnement des élèves au travers de leur puberté et de leur adolescence ce qui peut bien valoir comme la signature de leur orientation spécifique sur le sujet (voir Schneider 2008). S'y rattache la revendication que c'est là une partie de sa pédagogie de la motivation et elle représente la base fondatrice du sens en tant que concept d'enseignement assumé et orienté vers l'esthétique (par exemple Zech 2017). Avec ce concept, les écoles Waldorf se mettent à distance d'une tendance de la politique scolaire, qui a déplacé [voire, et c'est beaucoup plus grave et profond, « déphasé complètement », *ndt*] de plus en plus de manière asymétrique la « *formation (identité) et la qualification (capacité de travail)* » dans l'actuelle société du savoir, en subordonnant la formation de l'utilisabilité au marché du travail, selon Rose Boenicke *et al.* (Boenicke, Gertner & Tschira 2004 ; de manière similaire aussi Bredella 2007). Quand bien même les fondements anthropologiques de la pédagogie Waldorf soient parfois considérés de manière critique (Ulrich 2006), ils font aujourd'hui l'objet d'un discours constructif, tandis que la pédagogie Waldorf elle-même s'ouvre à des concepts qui se situent en dehors de ses sources originelles (par exemple, Wagemann 2019 ; Sommer 2021).

Pour comprendre une didactique anthropologique (générale) fondée, qui est acceptée comme fondatrice de sens et motivante (pour la littérature médiévale) il est secourable de considérer et d'envisager cette compréhension de soi d'un peu plus près. Matthias Kirchhoff, à partir d'une perspective universitaire critique a renvoyé depuis longtemps déjà aux possibilités et limites bienveillantes d'une coopération entre les études médiévales et les écoles Waldorf (Kirchhoff 2018) et Frank Steinwachs a approfondi ces idées en rapport avec « chaque ordonnancement » d'école (Steinwachs 2018). Ces idées vont être présentées et développées dans ce qui suit pour en dégager de possibles lignes d'argumentations en matière de didactique de littérature aux écoles Waldorf en vue d'une fondation de sens anthropologique et psychologique motivante, pour autant que les actuelles positions de la DML générale peuvent être complétées de manière sensée. Le but de ces développements étant donc de prendre en compte les expériences existantes dans les écoles Wal-

dorf en ce qui concerne la réception des textes médiévaux en dehors de leur contexte et de réfléchir sur les possibilités au-delà du système scolaire que cela entraîne pour la réception de la littérature médiévale.

Remarque au sujet de l'anthropologie en tant que paradigme pour un curriculum fondateur de sens et motivant et sa didactisation aux écoles Waldorf

Pour pouvoir dégager la perspective anthroposophique didactique fondatrice des cours de littérature en écoles Waldorf et cela aussi dans les limites d'un essai de spécialisation, il est nécessaire de réduire massivement. Malgré cela, pour le traitement du positionnement interrogatif ici, en ce qui concerne la compréhension de soi régnante dans le jeu des interactions entre anthropologie, curriculum et méthode, il nous faut quelque peu approfondir les choses. Dans la pédagogie Waldorf et sa didactique, il y a — pour le formuler de manière quelque peu brutale — la génération de contenus pour un curriculum de développement psychologique fondé pour les élèves, qui leur permette une fondation de sens à la fois individuelle et motivante — selon Michael M. Zech. Cela signifie donc, en relation avec le cours de littérature, d'entreprendre un choix conscient de textes poétiques, dont les matières [Rabelais eût plutôt parlé ici de « substantifs moelles », mais on n'est plus au temps de Rabelais, pourtant si actuel avec sa sentence qui s'est révélée encore vraie avec les covid-19, 20, 21, 22 : « *Science sans conscience n'est que ruine de l'âme...* » Ndt] semblent accompagner et soutenir les besoins de développement et de formation des élèves. Ainsi le choix — selon la compréhension de soi — bien au-delà des objectifs d'en-culturation, de socialisation et de développement de compétences, formulés plus haut, doit avoir en tout premier lieu un rapport anthropologique concret avec ce qui est conforme et acceptable en général pour l'âge et l'année scolaire des élèves. Au-delà de ce qui est généralement accepté, le développement des groupes d'études concrets et spécifiques doit être pris en compte en détail pour le choix adéquat des textes et on doit en didactiser les paramètres en correspondance (Steinwachs 2020). Dans la compréhension du plan d'études de Richter, cela signifie que les élèves « *ne sont pas seulement à considérer comme des destinataires, mais beaucoup plus comme des donneurs d'impulsions des contenus du cours, pour ainsi dire des commettants du plan d'enseignement.* » (Richter ⁴2016, p.83). Autrement dit, il y a bien sûr un plan d'enseignement, son maniement et sa réalisation fluides, et donc situatifs et référés à un groupe (Pollak & Spengler 2019) mais il se différencie des plans d'enseignement des *Länder* de sorte que les besoins de développement spécifiques valent comme paramètres essentiels pour le choix et la didactisation des contenus, ce qui n'est pas absolument le cas dans les curricula des autorités scolaires (voir entre autres, Künzli, Hürlimann & Rosenmund 2013, p.108 ; voir aussi Kämper-van den Boogaart ⁵2014, p.12). Avec cela le plan d'enseignement des écoles Waldorf a le caractère d'un « plan d'orientation » structurellement orienté sur le sujet et s'alignant sur le développement psychologique, il copie donc un curriculum ouvert, qui est certes canonisé en amorce, mais permet une progression alternative en la rendant même nécessaire le plus souvent. Ceci signifie, dans la compréhension pédagogique et didactique de soi des écoles Waldorf, que la matière enseignée est orientée sur le sujet et anthropologiquement fondée et le développement spécialisé doit y servir à l'instar d'une individuation « conforme à l'âge », par les contenus traités dans le cours. À ce propos, Wilfried Sommer écrit :

« La pédagogie Waldorf porte d'une manière différenciée son regard sur le soi incarné et considère en correspondance le cours comme un espace d'expériences et de développements pour le soi incarné. Avec cela elle comprend le processus d'apprentissage comme un processus dans lequel les élèves se déploient en tant que personnes incarnées qui sont directement agissantes. »

Avec cela on part du fait concret,

« Qu'il y a des processus d'apprentissage qui sont biographiquement importants et portent un sens. Une compréhension se trouve à la base de l'apprentissage expérimental par lequel les élèves édifient un nouvel horizon en tant que personnes, auxquelles on peut s'adresser jusqu'au plan personnel à savoir détentrices d'une inhérence individuelle de sens. [...]» (Sommer 2010, pp.35 et suiv. [voir aussi la thèse de Wolfgang Klingler : *Une forme de liberté : la conception de l'être humain chez Rudolf Steiner* — en allemand aux éditions *Urachhaus*, traduite en français et disponible auprès du traducteur, étant donné que cette liberté n'intéresse guère en France. ndt]) »

Michael M. Zech formule cette compréhension du soi aussi d'une manière analogue, en insistant sur l'aspect d'un enseignement doté d'aménagements d'apprentissage en relation directe avec l'élève :

« La revendication de la pédagogie Waldorf jusqu'à aujourd'hui, c'est de placer conséquemment les contenus et méthodes d'enseignements au service de la facilitation de l'individuation et d'exiger du personnel enseignant les compétences de pouvoir comprendre et analyser les processus du développement de l'enfant et donc, sur la base de la compétence du personnel quant à la spécialité enseignée et la méthode pour ce faire, de développer un concept de cours adapté à la rencontre réelle situationnelle de l'élève. [Lequel se sent alors « reconnu », dans son « penser, sentir et vouloir » ndt]»

Il devient ainsi évident que l'orientation subjective impulsée par Zech ne sert aucunes sensibilités individuelles, étant donné que l'évolution de ces concepts de cours fonctionnels facilite à cet égard le développement et la compétence et qu'ils sont censés opérer en motivant :

« Plus important qu'un simple développement de compétences spécialisées et méthodologiques, c'est donc le développement de la compétence au social et à soi. Un développement de compétence se produit ensuite si la transition de la « présentation » de la matière enseignée est censée résulter à chaque fois à partir de l'observation des états d'évolu-

tion et parvient à déclencher une intervention de l'élève ; c'est-à-dire que si l'élève se sent « vu » ou « reconnu » dans son propre état de développement, sans qu'il doive pour autant se sentir « percé à jour », il peut alors de lui-même saisir la chance de travailler la matière d'enseignement [« substantifique moelle » rabelaisienne comprise, *ndr*] qui lui est proposée pour elle-même et en soi. La pédagogie Waldorf parle ici de « questions latentes » et donc de questions qui ne sont pas conscientes à l'élève, mais qui concernent son intériorité profonde, dont les réponses l'aident à maîtriser ses tâches de développement. » (Gösse, Loebell & Maurer 2009, p.99).

Or, les phénomènes anthropologiques caractérisés ici comme des « questions latentes » ne se rencontrent sous cette forme et caractérisation que dans la pédagogie Waldorf. C'est la tentative de répondre à une ferveur conforme à leur âge et inconsciente (et donc latente) des élèves à comprendre le monde qui les entoure en le réfléchissant conceptuellement. Cette « aspiration ardente » naît, selon la compréhension de soi, au passage de la puberté à l'adolescence et elle représente une nouvelle façon de se tourner vers le monde des adultes. Elle s'accompagne d'une (nouvelle) orientation intérieure et en cela d'une quête d'identité, longuement persistante et versatile, reliée à une aspiration croissante à une autonomie (Kranich 1999, pp.180-223). Dans cette acceptation, on découvre des parallèles concrets aux modèles de développements psychologiques connus (par exemple, chez Piaget, Erikson, Fowler), à l'occasion de quoi une contextualisation à cet endroit n'apparaît pas sensée ici. Avec cela les « interrogations latentes » représentent au sein du système pédagogique et didactique un paradigme anthropologiquement fondé et déterminant pour la planification de l'enseignement afin de s'acquitter de la revendication postulée pour concevoir celui-ci de la même façon, tant au plan spécialisé qu'individuel, comme fondateur du sens et en cela donc motivant (voir Steinbach 2020).

Ainsi quatre objectifs essentiels d'éducation et de formation sont formulés du côté de la pédagogie Waldorf (y compris dans l'enseignement littéraire) qui peuvent servir de points de rattachement au discours de la didactique de littérature générale : premièrement, le processus d'**individuation**, caractérisé, dans les formulations de la didactique littéraire générale comme la « formation de la personnalité » ; deuxièmement, l'objectif de permettre aux élèves de participer socialement et (inter-)culturellement (de manière critique, **en-culturation**) ; troisièmement, d'y agir en cela de manière **socialisante** (socialisation) et quatrièmement, d'établir et développer ces compétences qui doivent être conçues en tant que techniques culturelles au fondement d'une **participation critique-intégrative** (édification d'un savoir et de compétences spécialisés) [soulignement en gras du traducteur]. Par cette mise en place de la pédagogie Waldorf des critères anthropologiques fondés deviennent visibles au sujet du choix des thèmes et des textes en vue de leur didactisation. Celle-ci se trouve au service de la formation spécialisée comme de l'individuation (Götte, Loebell & Maurer 2009, p.279) ce en quoi une didactique décidée et orientée sur le sujet devient reconnaissable, laquelle laisse reconnaître les points concrets de rattachement au discours de la didactique de littérature et pareillement à la DML.

Au sujet de la justification anthropologique des écoles Waldorf de lire de la littérature médiévale — l'exemple du « *Parzival* »

Cette impulsion motivante est aussi comprise comme étant une base anthropologiquement fondée pour le choix et le traitement de l'enseignement en littérature. Eu égard aux prémisses de la planification, ceci veut dire, en dépit de toute la fluidité en rapport aux besoins et nécessités visibles du développement de la jeunesse, de suivre une amorce orientée sur le sujet et pour cela, de joindre des paramètres propres au système (Boss 2018, p.279). Pour les développements qui vont suivre, au sujet de la pédagogie de motivation en relation à la littérature médiévale en écoles Waldorf — pour autant qu'une homogénéité soit principalement possible ici —, le regard va se poser sur les hypothèses avancées au sujet de la 11^{ème} classe, étant donné que pour cette année ou ce degré scolaire, le « *Parzival* » de Wolfram von Eschenbach a été proposé, mais cela n'est pas sans alternative possible dans le curriculum. Ainsi est-il affirmé dans les objectifs d'enseignement au cours de littérature de la 11^{ème} classe en général :

« Au centre de l'enseignement se trouve [...] une confrontation intensive avec le monde intérieur de l'être humain, avec le processus du devenir du je et la réflexion sur la relation entre le Je et le Tu. Des méthodes variées d'analyse de texte sont introduites, mais il doit être clair que chaque méthode doit être utilisée de manière adéquate et qu'il convient d'éviter un monisme méthodologique dogmatique. Le style individuel est développé et accompagné par des formes de dissertation libres telles que les discussions philosophiques ou les essais. » (Richter 2016, p. 275 et suiv.)

Le caractère différencié signifie ici que les textes littéraires sont placés au premier plan des réflexions de planification dans lesquelles on renvoie à une signification particulière de la relation Je-Tu, du « propre en soi » et de « l'autrui en soi », faisant souvenance à Martin Buber, parce que la relation Je-Tu est comprise comme une base en vue d'un « devenir-Je ». Exprimer de manière psychologique, la situation de transition de la 17^{ème} année, dans la 11^{ème} classe pourrait être caractérisée comme un pas accompli du penser identitaire vers celui individuel, tel que postulé par le psychologue du développement, Heinz Abels (Abels 2010, pp.37 et suiv.). Ceci concorde dans cette mesure aux acceptations de la pédagogie Waldorf, lorsque, par exemple, Stefan Leber parle d'un passage du « Nous » au « Je » et souligne donc le devenir-Je dans la puberté tardive et la pré-adolescence (Leber 1992, pp. 125 et suiv.). Heinrich Schirmer complète en remarquant que : les « *éruptions volcaniques émotionnelles de la 10^{ème} classe agissent à présent de manière plus rationnelle* » (Schirmer 1993, p.165), les élèves s'émotionnent moins et le *mob-feeling* [« sentiment d'appartenance à la foule », en anglais dans le texte, *ndr*] « Nous », recule lentement à l'arrière plan au profit d'une détermination de soi (Je). Dans le déroulement du cours, le travail commun, opère en augmentant les débats ou conflits traduisant une recherche, une observation

et une réflexion plus poussées — et donc reliées au Je. Les rencontres, avec l'enseignant, ainsi les présente Günter Boss, agissent d'une manière plus contradictoire et représentent une sorte d'état moyen. Il constate en outre que les élèves qui agissaient dans leur absence d'orientation, avec une certaine gêne jusque-là, sont désormais en quête d'une pause dans un soi stable et dans le même temps, cela les fait apparaître comme adultes (Boss 2018, pp.332 et suiv.). Dans cette situation, ils apparaîtraient donc, selon lui, comme se trouvant dans une relation nouvelle, plus consciente du « Je » et du « monde ». Un tel intérêt porté au monde se transformant ainsi, désormais il n'interroge plus vers l'extérieur, selon Zech, mais de plus en plus vers le « Je » propre dans cet « extérieur » ; les adolescents chercheraient à y former et à y localiser leur « soi incarné » (Zech 2018c, p.52). Accompagnant le changement de perspective lié à l'âge des élèves, l'individu s'éprouve dans un ancien environnement ressenti de nouvelle manière, lequel opère en aliénant de plus en plus. Il n'apparaît plus pour lui comme allant aussi de soi, comme encore des mois auparavant, et il en naît une sorte d'aliénation temporaire de ce monde-ci justement. Ainsi, selon Malte Schuchhardt, cela s'accompagne d'une expérience d'isolement et de solitude, qui pourrait s'avérer en même temps comme un voyage de découverte entrepris au travers de son propre « espace d'âme » et de son propre soi. (Schuchhardt 2002, p.25).

Si l'on part d'une telle disposition des jeunes, malgré toutes les difficultés liées aux généralisations, il est alors évident de trouver des textes qui traitent justement de cette transition ("état moyen"). Selon le groupe, des textes à orientation biographique tels que *Demian* ou *Siddhartha* de Hermann Hesse ; *Blechtrommel* de Günther Grass, *Der erste Lehrer* de Tischngis Aitmatow ; *Nachtschwärmer* de Thomas Oberenders ou *Tschick* de Wolfgang Herrndorf. Mais aussi, même si cela semble d'abord opérer d'une étrange manière, le "*Parzival*" de Wolfram. Toutes ces formes d'isolement, de repli sur soi, de l'aliénation des espaces de vie habituels, de leur redécouverte et de leur recherche, dessinent une image qui, malgré la diversité des contextes culturels, offre foncièrement des points d'ancrage pour les données anthropologiques dans le "*Parzival*" de Wolfram comme faisant partie d'une culture à la fois proche et étrangère, un monde de sentiments et de vie (voir ci-dessous) — ce n'est pas tant l'analogie entre le contexte culturel étranger et l'altérité qui est problématique. Ainsi Thomas Martin Buck écrit : « *Tout d'abord, il faut retenir que le rapport au passé sans altérité ne doit pas être fondamentalement un problème* » (Buck 20011, p.69), ce qui va de pair avec l'hypothèse de Jan-Dirk Müller, par exemple, qui souligne, que le concept d'altérité ne doit jamais être "*total*" (Müller 2010, p.5). La seule question qui se pose est celle du "*COMMENT*" de la préparation didactique — et c'est cela que nous allons encore approfondir par la suite. Il convient toutefois de se ranger à l'avis de Jens Birkmeyer, didacticien de la littérature, selon lequel il ne suffit pas de se fier aux « *lectures d'identification fortes pour le sujet* » (Birkmeyer 2015, p.47). Il faut également créer un environnement d'apprentissage qui soit en mesure de « *métaphoriser les rapports au monde* » et de susciter en permanence, par un « *enseignement philosophique de la littérature* », une attitude interrogative face au monde, afin que « *la littérature ait encore principalement un sens* » (Birkmeyer 2015, p.47). La justification de la pédagogie Waldorf, de lire *Parzival* dans ce contexte, comporte toutefois le risque qu'en correspondance avec ses narrations primitives, le texte pût être lu comme un roman de développement et pût être aliéné de manière « ahistorique » (Richter 2016, p. 276) et, en ce qui concerne la qualité particulière du Moyen Age, qu'il fût vécu en étant faussement assimilé et transformé en ce que Birkmeyer a décrit ci-dessus comme une « *lecture d'identification forte pour le sujet* ». Toutefois, des arguments pertinents sont avancés pour lire *Parzival* devant ce fond anthropologique fondateur de sens et motivant en 11^{ème} classe.

Lorsqu'en 1922, le "*Perceval*" a été étudié pour la première fois à l'école Waldorf, fondée en 1919, la justification avancée par Rudolf Steiner de cette lecture, pour la compréhension actuelle, c'était une approche orientée sur le sujet et la pédagogie culturelle. Il expliqua que l'œuvre pouvait être lue comme un roman de développement (ce qui, en 1923, lui permettait encore de se placer sur le terrain du discours), en étant analysée esthétiquement et surtout, elle devait être lue comme une œuvre historique située dans son contexte culturel historique. De ce travail « *on devrait tirer [...] des conclusions pour le présent* » et « *se rattacher au présent* ». Il faisait référence ici aux continuités historiques (Steiner 2019c, p. 93) (il ne désignait pas les discontinuités), qui se retrouvent jusqu'à "aujourd'hui" (en l'occurrence 1922) dans ce qu'on appelle les questions de l'époque, c'est-à-dire des questions urgentes des thèmes sociaux à l'époque (Steiner 2019b, pp.149 et suiv. et p. 315). Actuellement, rien n'a fondamentalement changé dans la justification, mais elle est abordée de manière un peu plus détaillée et considérée en tenant compte de ses accès principalement esthétique de sa réception (Soetebeer 2019) de la pédagogie Waldorf qui est par exemple formulé comme suit :

« Dans la pratique, cela signifie qu'en raison de la qualification thématique particulière [...], on doit permettre aux élèves une substance d'expérience intérieure, par exemple, celle du *Parzival*, une expérience intérieure qui, en tant qu'opportunité (de discussion) conduise à une réflexion importante pour l'individu et pour la vie (cf. Steiner, 1972, p.102). Cela se produit dans le but d'utiliser la littérature [...] en la prenant au sérieux en sa qualité de médium anthropologiquement important d'interprétation, d'explication, de compréhension et d'orientation du monde. (Iser, 2014, p. 512) et de prendre en compte cet aspect dans l'accompagnement des processus de formation de la personnalité adaptés à l'âge (en général : Richter, 2016 ; pour Wolfram *Parzival* Steinwachs, 2016, p.17 et suiv.). C'est ainsi que s'ouvrent les possibilités d'apprentissage, déjà soulignées explicitement par Rudolf Steiner en 1922 et le traitement philologique, historique et esthétique de l'œuvre dans le cadre de l'enseignement, compris de manière interdisciplinaire, ainsi que la possibilité d'accompagner les élèves dans un processus de formation et d'individuation adapté à leur âge et porteur de sens et dans leur processus d'individuation (Steiner, 1972, p.102 ; Stein, 1926, p. 29). Même si la lecture dans l'enseignement des écoles Waldorf a changé au cours de ces 100 dernières années, l'intention de Steiner

formulée en 1922 est aujourd'hui encore considérée comme judicieuse et elle est poursuivie ». (Steinachs 2018, p. 121).

L'adéquation de "Perceval" à une telle lecture, postulée au début de la citation, devra être nuancée dans les prochains chapitres, d'autant plus que la compréhension que la pédagogie Waldorf a de soi en ce qui concerne la lecture peut évoquer dans ces termes une contradiction évidente. Cependant, il faut d'emblée reconnaître que, dans le cadre de la mise en phase des enseignements dans les écoles Waldorf, une similitude se présente avec l'étape de l'enseignement formulée par Jürgen Kreft, que celui-ci désigne comme une « *phase d'appropriation* » et avec celle-ci une séparation entre l'exploitation du texte et l'appropriation individuelle des résultats du travail doit avoir lieu. (Fiechter & Zech 2013, p. 152, plus récent Steinwachs 2020, pp. 32 et suivantes). Ceci est d'importance pour autant que les œuvres médiévales, en particulier le *Parzival* de Wolfram, selon le programme d'enseignement de Richter, d'une part, ne soient pas « *mésusées de manière ahistorique et aliénante [...] pour servir à l'instar d'une « carrière » d'extraction de thèmes pédagogiques pertinents* » et « *d'autre part, [...] ne soient pas traitées simplement à l'instar d'un témoignage textuel médiéviste* » - selon Rita Schumacher, l'auteure responsable de la matière "allemand" dans le programme d'enseignement Richter (Richter 2016, p. 276). Néanmoins, le but de cet article ne peut et ne doit pas être de justifier la lecture pédagogique du *Parzival*, et de sa transposition didactique : elle s'offre à la critique cependant, mais de manière ouverte sur le point de sa réception anthropologiquement fondée et en cela, orientée vers le sujet. Il s'agit de vérifier si certains aspects sont compatibles avec le discours de la DML (notamment orienté vers le sujet).

Sur l'adéquation des "romans à double voies" arthuriens et du "Parzival" de Wolfram pour un enseignement anthropologique et motivant

Remarque préliminaire sur la relation entre la didactique de la littérature et la germanistique

À cet endroit, la discussion fastidieuse sur la relation entre identité et individualité dans la littérature médiévale ne peut ni ne doit être rouverte, dans la mesure encore où la thèse — dernièrement postulée en 2007 par Ruth Sassenhausen que le *Parzival* de Wolfram puisse être lu comme un roman de développement (Sassenhausen 2007) — représente une position majoritairement partagée dans le milieu. On doit beaucoup plus s'interroger dans quelle mesure l'œuvre, par son architecture du récit, sa modulation narrative et son concept des personnages, offre foncièrement des possibilités pour une didactique orientée sur le sujet et où se trouve le discours de la DML à cet égard. À cet effet, deux remarques : le didacticien de la littérature, Michael Kämper-van den Boogaart, a clairement renvoyé, dans les sections I & II de son volume basique au sujet de la didactique de littérature, au problème d'une incongruence entre didactique de littérature et germanistique : « *c'est à peine si déjà on puisse encore parler ici d'une identité, par exemple des problèmes de recherche, de méthodes, de terminologies et autres.* » (Kämper-van den Boogaart 2003, p.79). Autrement dit, il soulève la relation de tension, non résolue jusqu'à présent, entre les deux disciplines. Celles-ci renferment certes des perspectives différenciables sur la littérature et sa fréquentation à l'école, mais cela ne surcharge manifestement pas le discours entre didactique et science littéraire. Au regard d'une didactisation anthropologique fondée et orientée sur le sujet de manière motivante et la lecture d'œuvre médiévale dans le cours, ceci signifie pour le moins que des différences sont fondées disciplinairement dans la manière de s'y prendre avec les textes artificiels. Ce qui est important pour l'ensemble de l'argumentation développé ici, c'est donc qu'en théorie comme en pratique, des processus didactiques (dans un certain cadre) sont manipulés intentionnellement et pratiquement autrement que le ferait la recherche, mais tous deux semblent mener une co-existence paisible (Buck 2011).

Il reste à noter en outre qu'une manière de lire des œuvres médiévales en étant orienté sur le sujet est une tradition relativement récente dans la didactique littéraire. Il faudrait avant tout et de manière exemplaire désigner Günther Bärnthaler qui, en 1989, en tant que premier didacticien de la littérature, a emprunté une telle voie. À l'exemple de la poésie médiévale, il révéla des accès méthodologiques aux contenus qui sont censés encourager une socialisation critique des élèves et ont dans le même temps la capacité d'accompagner la signification du processus d'individuation dans l'acceptation de Jürgen Krefts. Il postula (et fonda plus tard à l'appui d'exemples de cours) que l'enseignement de littérature médiévale peut promouvoir une socialisation critique qui, à l'aide de textes plus modernes, thématise des états et problèmes sociétaux et, au moyen « *de l'analyse de textes plus anciens, il (le cours d'allemand) est censé renvoyer l'adolescent à une variabilité de principe des situations historiques.* » (Bärnthaler 1989, p.11). Bärnthaler prend aussi en compte l'autre aspect abordé, celui de la lecture anthropologique fondée et motivante. Il développe : « *En tout premier lieu [par ce cours] le développement-Je de l'adolescent qui s'en trouve encouragé* », ce qu'il [Bärnthaler, *ndt*] voit comme une condition préalable à ce que les élèves, par « *cet accroissement d'identité personnelle* » peuvent apporter à la société par leur engagement de manière efficace et le cas échéant transformatrice (Bärnthaler 1989, p.12). Devant cet arrière-plan, Bärnthaler a publié un ouvrage, 21 années plus tard, intitulé : *Was hat denn das mit mir zu tun ? (Qu'est-ce donc que cela a-t-il à faire avec moi ?)* dans lequel il présente une série de cours éprouvés qu'il a mis en valeur sur le thème du *Parzival*, dans lesquels un point capital anthropologique fut pareillement appliqué. Le sous-titre en est même programmatique : *Gahmuret, Parzival et Gawain comme défi au sujet de l'identité sexuelle masculine* (Bärnthaler 2010), son actuel volume consacré au chant des *Nibelungen* est certes moins prégnant, mais il procède dans une direction ana-

logue et se consacre (sans le dire) au sens de Jens Birkmeyer (voir ci-dessous) d'une attitude de questionnement des élèves qui est à évoquer (Bärnthaler 2020). En vérité, Bärnthaler n'est pas le seul et unique didacticien de littérature médiévale de provenance universitaire qui se préoccupe des aspects de l'évolution psychologique, en particulier de l'indivision ou de la découverte de l'identité, il nous a fallu cependant renoncer à d'autres exemples par manque de place dans cet essai.

À l'exception de Matthias Kirchhoff, aucun auteur issu de la médiévisique [recherche médiévale, *ndt*] ou selon le cas de la DML, n'instaure de relation avec la pédagogie Waldorf, à l'occasion de quoi celui-ci se focalise avant tout sur les possibilités quantitatives qui y sont emmagasinées de traiter une littérature plus ancienne (Kirchhoff 2018). Il reste sans doute à s'en tenir sur le fait que l'amorce de littérature médiévale orientée sur le sujet, pour le moins au plan conceptuel, n'est plus l'unique caractéristique positionnelle des écoles Waldorf. Ainsi semble-t-il possible que la fréquentation du texte médiéval, dans le cadre d'un cours de littérature médiévale orienté sur le sujet, puisse foncièrement compléter un discours-DML. Il est vrai que ceci suppose qu'au delà du travail conceptuel, on commence à œuvrer aux fondements didactiques et aux recherches empiriques au sujet de l'effectivité de la pédagogie Waldorf en soumettant son postulat et en évaluant son caractère vérifiable.

Remarque au sujet de ce qu'on appelle le roman à double voie comme réflexion poétique de la conditio humana — et sa qualification pour un cours fondé au plan anthropologique et orienté sur le sujet ainsi que fondateur de sens

On va mettre en exergue dans ce qui suit un aspect de la littérature arthurienne et certes, ce qu'on appelle la « double voie ». Même si le terme n'est plus utilisable sans problème en tant que désignation générique — au plus tard depuis la thèse radicale d'Elizabeth Schmid : *"Weg mit dem Doppelweg"*, [Loin de la « double voie »] (Schmid 1999), celle-ci ne le remet pas en cause en tant que principe narratif et ce concept trouve aussi une autre utilisation dans la recherche (par exemple, Wolf 2007, pp.44 et suiv.). Il est vrai qu'elle soulignait la richesse en facettes des formes narratives de ce type littéraire, qui court le risque, selon son opinion, de se voir désigné de manière simpliste par cette caractérisation de composition interprétative (Schmid 1999, p.71, en particulier la note 8). Indépendamment de cette problématique conceptuelle, une sorte d'anthropologie littéraire se reflète sous cette forme de narration qui, pour un cours significativement motivant semble absolument appropriée. Celle-ci s'offre comme telle rien que pour la raison qu'elle présente une situation des personnages que Marie Batzel caractérise comme un « récit biographique qui est exemplairement en lutte » (Batzel 2010), et donc comme F. Wolfzettel situe le traitement du texte au premier plan comme « biographique ». La signification de ce caractère spécifique du genre, du roman à double voie de l'épopée arthurienne, dont la tradition remonte jusqu'à l'antiquité pré-chrétienne, se trouve en dehors de la question et l'évolution de biographies exemplaires (crisiaques) ou des romans de formation et de développement des temps modernes, comme leur prolongation, renvoie à une tradition longuement et avant tout continuellement stable et productive comme réceptive. Celle-ci dure depuis bien-tôt 2200 ans¹ et représente, par le moment de la thématisation biographique, manifestement un besoin fondamentalement humain de localiser artificiellement son être propre et de le refléter. Ainsi s'ouvre un espace réceptif et, par la réception, également réflexif, qui offre aux contemporains la possibilité de se localiser au-dessus du contexte de sa propre cohérence culturelle et le cas échéant d'en tirer de riches conséquences pour la vie personnelle, ce qui semble aussi valoir pour le Moyen-Âge, selon Christoph Huber et Ruth Sassenhausen (Sassenhausen 2007, p.412 ; de même Huber 2017). — Comme une remarque en passant au sujet de l'effet de la littérature sur les êtres humains, il faut dire qu'autrement que les tentatives d'explications constructivistes au sujet de l'action de la littérature sur l'identité ou l'individualité, les études empiriques offrent un fondement argumentatif nettement plus vaste. Ainsi des études cliniques sur la bibliothérapie (un procédé de thérapie de la forme) ont apporté une multitude de preuves qu'il y a bien une cohérence constitutive d'individualité et d'identité ainsi qu'avec la réception littéraire (par exemple, Heimes 2012 ; Huber 2008). Il fallait pour le moins le mentionner pour l'argumentation qui est développée ici sur la réception littéraire fondée anthropologiquement à l'école, puisque ni la didactique de la littérature ni les études littéraires n'ont jusqu'à présent intégré ces preuves empiriques provenant d'une autre discipline dans leurs propres études.

Friedrich Wolfzettel a produit une contribution importante pour la compréhension de la « biographie et de la double voie » dans la littérature arthurienne en explorant les lignes de développement des personnages qui modulent la narration à l'exemple de l'épopée arthurienne française. Il les a caractérisées comme des structures « biographiques » qui se seraient développées autour de la cour arthurienne certes spatialement et spirituellement (Wolfzettel 1999, p.120) au travers de leur « triple harmonisation de l'individualisation, de la subjectivisation et de l'inscription biographique » ainsi que de celle des « éducation, développement et épreuve » (Wolfzettel 1999, p.121) qui exposent chaque personnage dans son parcours d'épreuves événementielles spécifique et référé à sa personnalité. Par celui-ci une nécessité est soulignée pour le personnage de se « préserver » vis-à-vis de ses propres qualités d'interactions excluant en cela dans sa « biographie », si l'on voulait utiliser la terminologie de Peter Fuchs qui distingue pour la littérature médiévale les concepts « (par)cours de vie » et « biographie ». Sous « parcours de vie » il comprend une *vita* [en italien dans le texte, sans doute en référence avec Dante, *ndt*] idéalisée et adaptée au « système » et donc aux normes de la cour, comme forme d'une in-

1 Cela présuppose que l'*Aithiopika* [Les Éthiopiennes] d'Héliodore d'Émèse est la première œuvre de cette forme narrative à avoir une portée et un impact jusqu'à l'époque actuelle (voir Holzberg 2008, p.130 et p.139), et la datation de Holzberg dans le dernier tiers du 3^{ème} siècle reste valable (Holzberg 2001, p.323)..

clusion idéale, ce qu'il ne constate pas en vérité pour la littérature arthurienne. Il voit beaucoup plus dans les personnages une forme de « *biographie* » qu'il décrit comme une *vita* d'exclusion qui, pesant sur les protagonistes les contraint par cela à se positionner face à leurs *habitus* dé-normalisatrices et à retravailler celles-ci. En regard des développements ci-dessus, il semble en être ainsi que ce type de récit — toute précaution étant prise pour le caractériser — est approprié pour une confrontation littéraire, comme aussi (au sens interculturel) individuelle, de l'*alter* et de l'*ego*, du « Je » et du « monde » (l'étranger) pour les objectifs postulés ci-dessus, laquelle est appropriée au cours.

Les trois pas postulés par Wolfzettel pour la littérature arthurienne peuvent être sans doute structurellement élargis à cinq qui saisissent la « biographie » excluante, au départ, des protagonistes et le surmontement de la même en tant que modèle archétype de « développement » dans le pas « disposition » ► refus/échec ► crise ► maîtrise ► exhaussement/dépassement. « Disposition » signifie, à cet endroit, ce qui est lisible dans le texte et plusieurs fois désigné comme tel : un « *art* » (par exemple Parz. 118, 28), et donc les modèles et attitudes interactionnels communicatifs lisibles et spécifiques à chacun des protagonistes. Ceux-ci mènent au refus/échec et avec cela à une crise qui ne peut être maîtrisée que par un surmontement des modèles excluants de « disposition », pour ensuite déboucher dans l'exhaussement ou une transformation progressive ou émergente, modulée significativement et narrativement, du héros.

Sur l'arrière-plan de l'évolution poétique du roman médiéval et de ses formes narratives, de tels pas de transformations peuvent être lus, non pas comme un développement (idéalement) logique, mais plutôt en plusieurs étapes plus ou moins grandes comme les a constatées Ricarda Bauschke pour *Erec* de Hartmann :

« On peut observer que les nouvelles qualités morales que les protagonistes acquièrent au cours de leurs aventures ne sont pas montrées en premier lieu dans la progression de leur formation, mais qu'elles se produisent en action alors qu'elles sont déjà acquises. On ne raconte donc pas forcément comment Erec *devient* différent, mais qu'il *est* différent. Il résulte de ce comportement d'Erec qu'un changement intérieur a dû avoir lieu. »

Autrement, dit chez les personnages un changement visualisé à lieu, par étapes et à chaque fois par un nouvel « état-d'être », qui ne représente pas une forme de transformation hiérarchique, mais plutôt un changement qui n'a pas concerné ou selon le cas ne concerne pas plus outre un monde intérieur marqué des personnages. Celui-ci signale un lieu vide et donc un espace narratif modulé et intime, qui rend reconnaissable au lecteur, par imagination, le changement ou « *développement* » des personnages et — selon la recherche narrative — ce qui est conduit par l'auteur, à l'appui des discours, descriptions ou interactions des personnages (voir Steinbachs ²2016, pp.79 et suiv.).

Les personnages esquissent donc une « *courbe d'évolution biographique* » (Wolfzettel 1999, p.141), qui au plan narratif est modulée de manière telle qu'après l'échec et pendant la crise, se produit une forme « d'évolution » (au sens de Bauschke, voir ci-dessus) et devient visible vers l'extérieur. Ceci concerne en particulier le personnage du Parzival de Wolfram, car avec la caractérisation comme « *er kûen, traecflîche wîs* » (Pz. 4, 18) — autrement que « Erec » de Hartmann — aucun comportement faux n'est thématisé dans le contexte de l'ordre de la cour féodale (voir aussi Sosna 2003, p.159). Au contraire sa « disposition » « biographique » opérante qui ne se manifeste donc pas seulement à l'instar d'un héritage social ni familial représente un échec en soi-même, ce à quoi la « biographie » du personnage répond au plan narratif d'elle-même et non pas d'une didascalie courtoise (Batzel 2010, p.142).

Remarque sur les points d'ancrage anthropologiques dans « *Perceval* »

Au regard de la pédagogie Waldorf et à l'exemple des acceptations de Markus M. Zech dans le discours du développement psychologique au sujet de la phase d'adolescence (Zech 2017) des jeunes de la 11^{ème} classe, la « biographie » excluante et crisiaque et son surmontement dans le roman arthurien, en particulier dans le *Parzival* de Wolfram, offre une multitude de points d'ancrages thématiques. Selon l'abondance du détail et le positionnement du point capital de la « biographie » artificielle, les aspects peuvent être choisis et préparés didactiquement qui, dans le cadre d'une « *phase d'appropriation* », au sens de Kreft, peuvent être traités dans le monde de la vie et avec cela en fondant du sens. La « *phase d'appropriation* » veut dire le « *retour sur soi-même du sujet (de celui qui reçoit, ou interprète)* » et la « *mise en application consciente mais contemplative* [des contenus assimilés par le travail] *sur la situation et l'existence propres* ». (Kreft 1977, p.379). Ainsi, comme cela été indiqué ci-dessus avec la pédagogie Waldorf, une séparation structurelle entre contenu et appropriation a lieu, à laquelle le *Parzival* de Wolfram convient sans problème pour une impulsion dans l'enseignement par ses aspects archétypes universaux et gracieux (voir, par exemple, Müller 2010, p.5 ; Goller 2018, pp.186 et suiv.) : ceux-ci seraient par exemple, le deuil, l'amour, la peine, le désespoir, le surmontement de soi, mais aussi tels que ceux de la relation mère-fils (Parzival/Herzeloyde), les similitudes parentales (Herzeloyde/Gahmuret), la violation de la féminité (Orgeluse), les empiétements sexuels (Mejakanz), la violence (Cunneware/Jeschute), la démesure, l'orgueil (ambiguë Parzival, autrement Turkoyten ou Gramoflanz), les coups du destin (question manquée /combat de Parzival contre Gawan et contre Feirefiz), perte d'orientation et doute (éloignement de Dieu de Parzival/ malédiction par Cundrie), les Jeux de rôles nouveaux de la vie d'adulte (Obie/Obielot), les fréquentations des enseignants ou des autorités (Herzeloyde/Gunrmemanz/Trevrizent), l'échec (Parzival devant l'interrogation du Graal ; dans un sens productif flou le rôle de Gahmuret, Herzeloyde ou Grunemanz et Trevrizent), incompréhension à l'en-

contre du monde (Expérience au matin après l'interrogation manquée : malédiction du gardien, Sigune et plus tard Cundrie), la honte (première rencontre Parzival/Gonwiramurs/interrogation du Graal sans succès), les crises (Parzival, en une autre forme Anfortas/Sigune/Cundrie, etc.) et le « développement » successif et surmontement de chaque crise par les divers personnages et les diverses voies (Gawan, Parzival et Anfortas, mais aussi Feirefiz, Gramoflanz ou Sigune) etc. Tous ces aspects représentent comme indiqué des universaux et des stratégies de résolutions qui peuvent se refléter dans les biographies et expériences de vie actuelles des adolescents. Rien que pour cette raison, le Parzival de Wolfram convient particulièrement pour une anthropologie de littérature et une confrontation épistémologique littéraire qui, dans le cadre d'une thématization diachronique, par sa distance historique, conduit à la phase d'appropriation vers des contenus d'individualisation et de ce fait peut devenir anthropologiquement opérante. Une présupposition de base pour la réussite d'un tel cours, cependant s'il y a ici une possible de pont entre les amorces orientées sur les sujets de la DML indiqués ci-dessus et la pédagogie Waldorf, c'est une telle didactisation qui ne sert pas seulement des contenus médiévaux, une monde de vie général, une représentation non spécifique des modèles graduels de la psychologie du développement ou des revendications interculturelles. C'est beaucoup plus nécessaire pour une planification fondée anthropologiquement, fondatrice de sens et motivante, d'observer les élèves (micro-niveau) et de synchroniser ces observations avec les acceptations générales du développement psychologique (macro-niveau).

En conclusion

L'importance du Moyen-Âge dans l'école ne peut plus se voir niée de manière sérieusement crédible, en prenant en considération les racines culturelles de la culture de l'Europe centrale, la réception médiévale intense comme auparavant dans les formats médiatiques les plus variés, ainsi que les continuités et discontinuités historiques, au travers des textes médiévaux et la variabilité éprouvable des états de situations historiques des contextes culturels ainsi que la culture de l'apprentissage à partir des erreurs du roman arthurien, et tout particulièrement l'acquis de compétence correspondant à la littérature et spécifique au langage. D'où la question se pose, pour le formuler clairement, non pas de savoir si la littérature médiévale peut simplement y avoir sa place, mais plutôt celle de savoir comment l'espace indispensable à celle-ci peut y être rempli pour offrir concrètement et individuellement aux élèves des cours fondateurs de sens afin que ceux-ci puissent les utiliser en bâtissant des ponts motivants entre l'ouverture textuel et l'appropriation qui s'ensuit. La tentative entreprise ici d'une réception fondée au plan anthropologique de la littérature médiévale dans l'école a donc aussi deux niveaux réciproquement complémentaires et efficacement rattachables, comme cela a été exposé : d'une part le *Parzival* de Wolfram offre tout un bouquet de sujets anthropologiques et de points de rattachement aux thèmes importants du développement psychologique d'une époque bien éloignée avec un horizon simultané d'expériences des personnages dont, beaucoup plus, « quelques constellations [...] durent encore » (Müller 2010, p.5), et certes jusqu'à aujourd'hui, comme le dit Jan-Dirk Müller, ou bien le Moyen-âge ne s'arrête pas, comme le postule Valentin Groebner 2008). Ces constellations, dans une lecture développée de manière diachronique et — avec toutes les précautions requises — par les altérités des textes, certes en impulsion seulement, par une réception identificatrice symbiotique peut être éprouvée en offrant, par dessus la marché il est vrai, d'importantes opportunités de discussions et de réflexions dans une « phase d'appropriation ». Quand bien même une appropriation et une individualisation au moyen d'une didactique de compétences post-PISA ait été de plus en plus poussée à l'arrière-plan, il semble inévitable de ré-animer ces progressions de cours par leur relevance biographique éprouvable de la littérature, à la fois fondatrice de sens et motivante. Indépendamment de l'élaboration des connaissances et des compétences qui sont aussi pareillement à comprendre dans une lecture justifiée : ce qui est « propre à soi » se vit par ce qui est « étranger à soi » et cela totalement au sens de Martin Buber le JE par le TU. Et dans la littérature arthurienne ce TU est une partie de nos racines qui met au défi d'interroger et qui encourage à réfléchir et ce « propre à soi », le JE des élèves peut se former, dans un cours anthropologiquement fondé, de manière spécialisée, culturelle, socialisatrice et individuelle — et certes tout concrètement dans la rencontre avec Arthur, Parzival et la Jé-ité qui est mienne.

RoSE — Research on Steiner Education Vol. 13 n°1 – 2022, pp.32-48

(Traduction Daniel Kmiecik)

Bibliographie

Abels, Heinz (2010). *Identität*. Wiesbaden: Springer.

Bärnthaler, Günther (2010): „Was hat denn das mit uns zu tun?“ *Gahmuret, Parzival und Gawan als Aufforderung zur Reflexion männlicher Geschlechtsidentität im Deutschunterricht*. [Qu'est-ce donc que cela a à faire avec moi ? Gahmuret, Parzival et Gawan comme défi au sujet d'une réflexion sur l'identité sexuelle en cours d'allemand] Innsbruck, Wien u.a.: Studien Verlag.

Bärnthaler, Günther (2020). *Fragen an Hagen. Wege zum „Nibelungenlied“ für jugendliche Schülerinnen und Schüler*. [Questions posées à Hagen. Voies vers le chant des Nibelungen] Frankfurt/Main: Peter Lang.

Batzel, Marie (2010). *Helden auf Bildungswegen. Die Exemplarik erstrebende Biografie-Erzählung. Ein Gegenentwurf zum Gattungskonzept des Entwicklungs- und Bildungsromans*. [Des héros sur la voie de l'éducation. Le récit biographique qui s'efforce de manière exemplaire] Passau: Ralf Schuster Verlag.

- Bauschke, Ricarda** (2017). Lernen durch Narration: Die Bildung des Artusritters als erzählerische Herausforderung. [Apprendre par la narration : la formation des chevaliers d'Arthur comme un défi narratif] In: Lähnemann, Henrike; McLelland, Nicola & Miedema, Nine (Hrsg.): *Lehren, Lernen und Bilden in der Literatur des deutschen Mittelalters [Enseigner, apprendre et former dans la littérature du Moyen-Âge]*. Tübingen: Narr, S. 379-390.
- Birkmeyer, Jens** (2015). Macht das denn Sinn? Metaphorische Fragestellung im Unterricht. In Gebhard, Ulrich (Hrsg.): *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Unterricht. [Le sens dans le dialogue. Au sujet de la possibilité de processus d'enseignement édifiant un sens]* Wiesbaden: Springer, S. 33-50.
- Boenicke, Rose, Gerstner, Hans-Peter & Tschira, Antje** (2004). *Lernen und Leistung. Vom Sinn und Unsinn heutiger Schulsysteme. [Enseignement & performance. Du sens et de ce qui n'en a pas dans le système scolaire d'aujourd'hui]* Darmstadt: WBG.
- Boss, Günther** (2018). *Individuationswege. [Voies d'individuation]* Bd. 1. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle.[Kassel, un lieu de recherche pédagogique]
- Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang** (2007). Einleitung: Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. [Introduction : Enseignement de la littérature, compétence et formation] In: Lothar Bredella und Wolfgang Hallet (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, S. 1-9.
- Buck Thomas, Martin** (2011). Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. In: Thomas Martin Buck & Nicola Brauch (Hrsg.). *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis. [Le Moyen-Âge entre représentation et réalité. Problèmes, Perspectives et heurts pour la pratique d'enseignement]* Münster und New York: Waxmann, S. 21-54.
- Deiß, Holger** (2005). Aktualität und Modernität mittelalterlicher Literatur? Anmerkung zum „lautlosen Begräbnis“ älterer deutscher Literatur im modernen Deutschunterricht [Actualité et modernité le littérature médiévale ? Remarque au sujet d'un enfouissement silencieux de la littérature germanique ancienne dans le cours d'allemand], *Jahrbuch der Oswald von Wolkenstein Gesellschaft* 15, 2005, S. 143-157.
- Eibl, Karl** (2016). *Animal Poeta, Bausteine der biologischen Kultur- und Literaturtheorie. [Animal Poeta, Pierres de construction de la théorie biologique culturel et littéraire]* Paderborn: mentis.
- Eitschberger, Astrid** (2015). „nû kumet uns diu zît“. Eine Strophe von Dietmar von Eist im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht in der Sekundarstufe. [Une strophe de Dietmar von Eist dans les cours de commerce et de production au niveau secondaire] In: Wrobel, Dieter & Tomasek, Stefan (Hrsg.): *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Schnittstellen und Modelle. [Textes du pré-modernisme en cours d'allemand. Interfaces de coupe et modèles]* Hohengehren: Schneider Verlag, S. 209-225.
- Erpenbeck, John & Sauter, Werner** (2019). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt. [Stop ! À la catastrophe de compétence ! Voies dans un nouveau monde de formation]* Wiesbaden: Springer VS.
- Feistner, Edith, Karg, Ina & Thim-Mabrey Christiane** (2006). *Mittelalter in Schule und Germanistik. Leistungspotential und Ziele eines Faches. [Le Moyen-Âge à l'école et la germanistique. Potentiel de performance et buts d'une matière d'enseignement]* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Fiechter, Hans Paul & Zech, Michael M.** (2013). *FAUST Lesen [Lire Faust]*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle Kassel.
- Fingerhut, Karl Heinz** (2006). Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? [Organiser les enseignements de littérature sur des modèles de compétence] In: Kammler, Clemens (Hrsg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. [Compétences littéraires — Standards de l'enseignement en littérature]* Seelze: Klett, S. 134-156.
- Fuchs, Peter** (1999). Moderne Identität im Blick auf das europäische Mittelalter [L'identité moderne au regard du Moyen-Âge européen]. In Willems, Herbert & Hahn, Alois (Hrsg.): *Identität und Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 273-297.
- Goller, Detlef** (2015). Mittelalter macht Schule. Das Bamberger Projekt MimaSch. [Le Moyen-Âge fait école. Le projet Mimasch] In: Hofmeister, Wernfried & Schwinghammer, Ylva (Hrsg.): *Literaturerlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte [Expériences de littérature entre le Moyen-Âge et maintenant.. Concepts et réflexions didactiques au sujet de la transmission des textes germanophones]* Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 175-191.
- Götte, Wenzel M.; Loebell, Peter & Maurer, Klaus Michael** (2009). *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsauftrag der Waldorfschulen. [Tâches de développement et compétences. Au sujet de la charge de formation des écoles Waldorf]* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Groebner, Valentin** (2008). *Das Mittelalter hört nicht auf. Über historisches Erzählen. [Le Moyen-Âge ne cesse pas. Sur les récits historiques]* München: C. H. Beck.
- Heimes, Silke** (2012). *Warum Schreiben hilft. Die Wirksamkeitsnachweise der Poesietherapie. [Pourquoi écrire aide. La preuve de l'efficacité de la thérapie de poésie]* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Heiser, Ines** (2018). Auswahlkriterien für mittelalterliche Literatur im Unterricht. [Critères de choix pour la littérature médiévale] In: Goller, Detlef; Hufnagel, Sabrina & Brähler-Körner, Isabell (Hrsg.): *Helden in der Schule [Des héros à l'école]*. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 13-28.
- Holzberg, Niklas** (2001). Einführung. In: Heliodor: *Die schöne Charikleia [La belle Chariclée]*. Zürich: Artemis und Winkler, 323-345.
- Holzberg, Niklas** (2008). *Der antike Roman. Eine Einführung. [Le roman antique. Une introduction]* Darmstadt: WBG.
- Huber, Christoph** (2017). Lehre, Bildung und das Fiktionale [Enseignement, formation et fiction]. In Lähnemann, Henrike; McLelland, Nicola & Miedema, Nine (Hrsg.): *Lehren, Lernen und Bilden in der Literatur des deutschen Mittelalters [Enseigner, apprendre et former dans la littérature du Moyen-Âge germanique]*. Tübingen: Narr, S. 17-35.

- Huber, Florian** (2008). *Durch Lesen sich selbst verstehen. Zum Verhältnis von Literatur und Identitätsbildung*. [Se comprendre soi-même par la lecture. Au sujet de la relation de la littérature et la formation d'identité] Bielefeld: Transcript.
- Ingarden, Roman** (1972). *Das literarische Kunstwerk*. [L'oeuvre d'art littéraire] Tübingen: Max Niemeyer.
- Iser, Wolfgang** (⁴2014). *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. [Le fictif et l'imaginaire. Perspectives d'une anthropologie littéraire] Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Jauß Hans Robert** (²1997). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik* [Experience esthétique et herméneutique littéraire]. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Kämper-van den Boogaart, Michael** (2003). Fachdidaktik und Wissenschaft. [Didactique de spécialité et science] In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. [Didactique allemande. Manuel pour le degré secondaire I et II] Berlin: Cornelsen, S. 75-94.
- Kämper-van den Boogaart, Michael** (⁵2014). Der Deutschunterricht des Staates [L'enseignement en allemand de l'état]. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.). *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 12-44.
- Karg, Ina** (2012). (Keine) Freude über „Lebenszeichen“? Vermittlung von Mittelalter und seiner Literatur an die nachfolgende Generation im Deutschunterricht. [(Pas de) Joie sur les signes de la vie ? Communication depuis le Moyen-Âge et de sa littérature aux générations suivantes dans le cours d'allemand] In: Herweg, Mathias & Keppler-Tasaki, Stefan (Hrsg.) : *Rezeptionskulturen. Fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur*. [Cultures de réception. Cinq cents ans de réception médiévale littéraire entre canon et culture populaire] Berlin: De Gruyter 2012, S. 425-442.
- Kirchhoff, Matthias** (2018a). Wandel durch Annäherung. Wolframs Parzival zwischen Universität und Waldorfschule. In Detlef Goller, Sabrina Hufnagel & Isabell Brähler-Körner (Hrsg.): *Helden in der Schule*. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 285-302.
- Kirchhoff Matthias** (2018b). **Frank Steinwachs** : Wolframs „Parzival“: Den Text ergründen, das Selbst erfahren. Fünf Beiträge zur fachlichen Verortung und didaktischen Intention von Wolfram von Eschenbachs (!) „Parzival“ im Deutschunterricht an Waldorfschulen (Gestalten + Entdecken Deutsch), [Le Parzival de Wolfram : le texte fonde l'expérience du soi. Cinq contributions sur la localisation professionnelle et l'intention didactique de Wolfram von Eschenbach (!) « Parzival » dans le cours d'Allemand à l'école Waldorf (organisation + découverte de l'Allemand).] Kassel 2016. In: *Zfda* 147, 2018, S. 268-271.
- Klein, Dorothea** (2015). Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Anmerkungen aus fachwissenschaftlicher Sicht [Texte pré-modernes dans le cours d'Allemand. Remarques tirées de la vision scientifique spécialisée] In: Wrobel, Dieter & Tomasek, Stefan (Hrsg.): *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht: Schnittstellen und Modelle*. [Texte pré-modernes dans le cours d'Allemand : Interfaces et modèles] Hohengehren: Schneider Verlag, S. 13-29.
- Kluge, Norbert** (2003). *Anthropologie der Kindheit. Zugänge zu einem modernen Verständnis von Kindern in pädagogischer Betrachtungsweise*. [Anthropologie de l'enfance. Accès à une compréhension moderne des enfants dans la manière pédagogique de les considérer] Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kranich, Ernst-Michael** (1999). *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik*. [Fondements anthropologiques de la pédagogie Waldorf] Verlag Freies Geistesleben: Stuttgart.
- Kreft, Jürgen** (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung* [Problèmes fondamentaux de la didactique de littérature. Une didactique professionnelle en un concept social et individuel du développement]. Heidelberg: utb-Quelle und Meyer.
- Künzli, Rudolf; Fries, Anna-Verena; Hürlimann, Werner & Rosenmund Moitz** (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule*. [Le plan d'enseignement, — Programme de l'école] Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Leber, Stefan**, (³1992). Das Jugendalter [l'âge juvénile]. In: Leber, Stefan (Hrsg.): *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen* [La pédagogie de l'école Waldorf et ses bases] Darmstadt: WBG, S. 106-131.
- Miedema, Nine & Sieber, Andrea** (2013). Zurück zum Mittelalter [Retour vers le Moyen Âge] . In: Miedema, Nine & Sieber, Andrea (Hrsg.): *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht* [Retour vers le Moyen-Âge. Nouvelles perspectives pour le cours d'allemand]. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 7-20.
- Müller, Jan-Dirk** (2010). *Mediävistische Kulturwissenschaft. Ausgewählte Studien*. [Science culturelle médiévisse. Études choisies] Berlin und New York: De Gruyter. Pollak, Guido & Spengler, Andreas (2019). Bildung in fluiden und porösen Konstellationen [Formation en constellation fluide et poreuse] Adorno, Benjamin, Foucault und Bloch. In: Manfred Oberlechner & Robert Schneider-Reisinger (Hrsg.): *Fluidität bildet, „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen*. [Former une fluidité, « fluide pédagogique » — Fluidité dans les processus de formation]. Baden-Baden: Nomos, S. 39-56.
- Rabelhofer, Bettina** (2015). Ästhetische Erfahrung als Selbstbildung. Ein Plädoyer für die ästhetische Erziehung des lernenden Menschen. [Expérience esthétique comme formation du soi. Un plaidoyer pour l'éducation esthétique de l'apprenant] In: Wernfried Hofmeister & Ylva Schwinghammer (Hrsg.): *Literaturerlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte* [Expériences littéraires entre Moyen-Âge et présent. Concepts et réflexions didactiques modernes au sujet de la communication des textes germaniques] . Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 339-349.
- Richter, Tobias** (⁴2016). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele. Vom Lehrplan der Waldorfschule. Charge pédagogique et buts des enseignements. Au sujet du plan d'enseignement de l'école Waldorf* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Sassenhausen, Ruth** (2007). Wolframs von Eschenbach „Parzival“ als Entwicklungsroman. Gattungstheoretischer Ansatz und literaturpsychologische Deutung. [Le « Parzival » de Wolfram von Eschenbach comme un roman de développement. Approche théorique des genres et interprétation psychologique de la littérature.] Köln und Weimar: Böhlau.
- Scherwinsky, Walter** (1950). Gewissenszwang? [Contrainte de conscience (morale, ndr) ?] In: *Pädagogische Provinz* 4, 1950, S. 504.

- Schirmer, Heinrich** (1993). *Bildekräfte der Dichtung. Zum Deutschunterricht der Oberstufe.* [Forces formatrices de la poésie. Au sujet du cours d'allemand dans le secondaire] Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Schmid, Elisabeth** (1999). Weg mit dem Doppelweg. Wider eine Selbstverständlichkeit der germanistischen Artusforschung. [En finir avec la double voie. Contre une évidence de la recherche arthurienne germanique] [In: Wolfzettel, Friedrich & Ihring, Peter (Hrsg.): *Erzählstrukturen der Artusliteratur. Forschungsgeschichte und neue Ansätze.* [Structures narratives de la littérature arthurienne. Histoire de la recherche et nouvelles approches]. Tübingen: Narr, S. 69-85.
- Schneider, Peter** (2008). Schülerorientierter Unterricht [Enseignement axé sur les élèves]. In: Jost Schieren (Hrsg.): *Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule* [Qu'est-ce que la qualité de l'enseignement à l'école Waldorf, comment prend-elle naissance ?]. München: Kopaed, S. 33-56.
- Schuchardt, Malte** (2002). Gedanken zur Parzivalepoche. [Réflexions sur l'époque de Parzival] *Erziehungskunst* 1, 2002, S. 23-29.
- Schwinghammer, Ylva** (2013). *Das Mittelalter als Faszinosum oder Marginalie? Länderübergreifende Erhebungen, Analysen und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Mittelalterdidaktik im muttersprachlichen Deutschunterricht.* [Le Moyen Âge, une fascination ou une marginalité ? Enquêtes transnationales, analyses et propositions pour le développement de la didactique du Moyen Âge dans l'enseignement de l'allemand comme langue maternelle.] Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Seelbach, Sabine & Zaminer, Gerhild** (2016). The Fault in Our Stars. Zur Legitimität der Sinndebatte [The Fault in Our Stars (Le défaut de nos étoiles). Sur la légitimité du débat sur le sens]. *ide* 3, 2016, S. 9-18.
- Seeber, Stefan** (2017). *Jenseits der Epochenschwelle. Der Roman als vormoderne Gattung in der Literatur* [Au-delà du seuil de l'époque. Le roman en tant que genre pré-moderne dans la littérature]. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- 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 la formation de soi. Lignes de base d'un enseignement scientifique de la littérature à l'école Waldorf]. In: Hüttig, Albrecht (Hrsg.): *Wissenschaften im Wandel. Zum Oberstufenunterricht an Waldorfschulen* [Les sciences en mutation. L'enseignement supérieur dans les écoles Waldorf.] Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, 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] *RoSE* Vol. 1, No 1, 2010, S. 33-48.
- Sommer, Wilfried** (2021): *Resonanzfiguren des verkörperten Selbst.* [figures de résonance du soi incarné] Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.
- Sosna, Anette** (2003). *Fiktionale Identität im höfischen Roman um 1200.* „Erec“, „Iwein“, „Parzival“, „Tristan“ [L'identité fictionnelle dans le roman courtois vers 1200 : "Erec", "Iwein", "Perceval", "Tristan"]. Stuttgart: Hirzel.
- Spillmann, Hans-Otto** (2000). Stellenwert und Funktion eines germanistischen Fachstudiums in der Lehrerbildung [Place et fonction d'un cursus spécialisé en allemand dans la formation des enseignants]. In: Jürgen Förster (Hrsg.): *Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug* [De combien d'études germaniques les enseignants d'allemand ont-ils besoin ? Études spécialisées et lien avec la pratique]. Kassel: Kassel University Press, 2000, S. 56-85.
- Spreitzer, Brigitte** (2015). Swem nie von liebe leit geschach, dem geschach ouch liep von liebe nie. Der mittelalterliche Tristanstoff und seine Bearbeitung bis ins 21. Jh. als Medium der Selbsterfahrung für Jugendliche [Swem nie von liebe leit geschach, dem geschach ouch liep von liebe nie. La matière médiévale de Tristan et son adaptation jusqu'au 21^{ème} siècle comme moyen d'expérience personnelle pour les jeunes.]. In Hofmeister, Wernfried & Schwinghammer Ylva (Hrsg.): *Literaturerlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart* [Expériences littéraires entre le Moyen Âge et le présent.]. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 327-337.
- Steiner, Rudolf** (2019a-c). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart* [Conférences avec les enseignants de l'école Waldorf] 1919-1924. 3 Bde. Basel: Rudolf Steiner Verlag (GA 300a-c).
- Steinwachs, Frank** (2016). Wolframs „Parzival“. Den Text ergründen, das Selbst erfahren. Fünf Beiträge zur fachlichen Verortung und didaktischen Intention von Wolfram von Eschenbachs „Parzival“ im Deutschunterricht an Waldorfschulen. [Le "Perceval" de Wolfram. Explorer le texte, faire l'expérience de soi. Cinq contributions sur le positionnement professionnel et l'intention didactique de "Perceval" de Wolfram von Eschenbach dans l'enseignement de l'allemand dans les écoles Waldorf.] Kassel: Pädagogische Forschungsstelle Kassel.
- Steinwachs, Frank** (2018). Mittelalterliche Literatur im Unterricht - Perspektiven, Möglichkeiten und Grenzen des Faches an Regel- und Waldorfschulen. Eine Standortbestimmung, [La littérature médiévale dans l'enseignement - perspectives, possibilités et limites de cette discipline dans les écoles ordinaires et les écoles Waldorf. Un état des lieux] *RoSE* Vol. 8, No. 2, 2018, S. 120-132.
- 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. Enseignement dans les classes supérieures des écoles Waldorf], *RoSE* Vol. 1, No. 11, 2020, S. 28-44.
- Ulrich, Heiner** (2006). Befremdlicher Anachronismus oder zukunftsweisendes Modell? – Die Freie Waldorfschule im pädagogischen Diskurs und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. [Anachronisme déconcertant ou modèle d'avenir ? - L'école libre Waldorf dans le discours pédagogique et dans la recherche en sciences de l'éducation.]. In: Hansen-Schaberg, Inge & Schöni, Bruno (Hrsg.): *Waldorf-Pädagogik.* Hohengehren: Schneiderverlag, S. 181-221.
- Wagemann, Johannes** (2019). Anthropologie und Ich. Methoden und Ergebnisse erstpersonaler Bewusstseinsforschung. [Anthropologie et moi. Méthodes et résultats de la recherche sur la conscience de la première personne.]. In: Angelika Wiehl (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik* [Livre d'études sur la pédagogie scolaire Waldorf]. Bad Heilbrunn: utb-Klinkhardt, S. 83-102.
- Wolf, Jürgen** (2007). *Einführung in das Werk Hartmanns von Aue* [Introduction à l'œuvre de Hartmann von Aue]. Darmstadt: WBG.
- Wolfzettel, Friedrich** (1999). Doppelweg und Biografie [Double parcours et biographie]. In Wolfzettel, Friedrich & Ihring, Peter (Hrsg.): *Erzählstrukturen der Artusliteratur. Forschungsgeschichte und neue Ansätze.* [Structures narratives de la littérature arthurienne. Histoire de la recherche et nouvelles approches.] Tübingen: Narr, S. 119-141.

Wrobel, Dieter (2015). Texte der Vormoderne im Deutschunterricht: Schnittstellen und Modelle. [Textes pré-modernes dans l'enseignement de l'allemand : interfaces et modèles] In: Dieter Wrobel & Stefan Tomasek (Hrsg.): *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht: Schnittstellen und Modelle* [Textes pré-modernes dans l'enseignement de l'allemand : interfaces et modèles]. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 1-10.

Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2014). Homo educandus. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie* [Manuel d'anthropologie pédagogique]. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-26.

Zech, Michael M. (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] Weinheim und Basel: Beltz-Juventa, S. 572-597.

Zech, Michael M. (2017). Anthroposophische Jugendpädagogik und die Herausforderung des frühen 21. Jahrhunderts. [La pédagogie anthroposophique pour les jeunes et le défi du début du 21^{ème} siècle] In Wiehl, Angelika & Zech, Michael M. (Hrsg.): *Jugendpädagogik in der Waldorfschule*. [La pédagogie des jeunes à l'école Waldorf.] Pädagogische Forschungsstelle: Kassel, S. 227-316.

Zech, Michael M. (2018a). Ein kulturkundlicher Ansatz zur Erschließung mittelalterlicher Literatur in der Schule. Lehrplan und Unterrichtspraxis der Waldorfschulen. [Une approche culturelle de la littérature médiévale à l'école. Programme et pratique d'enseignement des écoles Waldorf] In: Goller, Detlef; Hufnagel, Sabrina & Brähler-Körner, Isabell (Hrsg.): *Helden in der Schule* [Héros à l'école]. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 301-321.

Zech, M. Michael (2018b). Oberstufenunterricht an Waldorfschulen. [Enseignement supérieur dans les écoles Waldorf] In Siegler, Stephan; Sommer, Wilfried & Zech, Michael M. (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen* [Manuel de l'enseignement supérieur dans les écoles Waldorf], Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 56-72.

Zech, Michael M. (2018c). Bildung und Waldorfpädagogik. In: Siegler, Stephan; Sommer, Wilfried & M. Zech, Michael (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen* [Manuel de l'enseignement supérieur dans les écoles Waldorf]. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 12-55.