

**Une université dans l'esprit de la pédagogie Waldorf.
Réflexions au sujet de la conception de la formation des enseignants
& de l'université chez Rudolf Steiner
Tomáš Zdražil**

Université libre Stuttgart

Séminaire pour la pédagogie Waldorf / Allemagne

Résumé : La pédagogie Waldorf ne se limite pas seulement aux écoles et à l'âge scolaire, elle est encore pratiquée aussi dans d'autres contextes pédagogiques, sociaux et thérapeutiques et pareillement dans les groupes de travail les plus variés. On va discuter ici de la question de savoir dans quelle mesure la pédagogie Waldorf pour les adultes se laisse pratiquer dans le cadre de la formation universitaire et certes en relation de dépendance avec la formation des enseignants. La question de l'anthroposophie, à l'instar d'un instrument de qualification professionnelle et comme élément essentiel dans la direction et l'organisation des écoles Waldorf, y joue un rôle particulier. Au plan méthodologique, on place de manière primaire à la base de l'étude, les intentions fondamentales de la pédagogie Waldorf et on considère la question d'une université au sens de cette même pédagogie, sur l'arrière-plan de la manière dont le premier collège de professeurs fut formée par Rudolf Steiner lui-même. Les résultats de cette considération sont ensuite discutés en rapport avec la question actuelle de la formation des professeurs Waldorf dans le contexte universitaire.

Mots-clefs : Pédagogie Waldorf, anthroposophie, formation universitaire, formation des enseignants

Remarque préliminaire

La pédagogie Waldorf est pratiquée depuis presque cent ans dans les maternelles, les écoles, comme aussi dans les institutions du temps libre, sociales, particulières, d'urgence et autres, d'ordre pédagogique (par exemple, Loebell, 2011 ; Sassmannhausen, 2014 ; Ruf, 2012). Dans ces contextes, elle tente alors d'entrer dans le détail des besoins et exigences du développement des enfants et adolescents qui sont spécifiques de leur âge. Elle est aussi employée dans la formation des adultes, et donc pratiquée aussi à des phases biographiques dans lesquelles l'évolution corporelle est déjà achevée. Les écoles Waldorf sont bel et bien l'utilisation pratique la plus connue de l'anthroposophie (Uhlendorff, 2011 ; Haccius & Rehn, 2012 ; Heusser & Weinzirl, 2014). On peut donc partir du fait que l'anthroposophie joue un rôle saillant dans la formation des enseignants Waldorf. Comme exemple de pédagogie Waldorf scolaire, ou bien de celle de la formation des adultes qui en est fortement inspirée, les nombreux séminaires de pédagogie Waldorf peuvent être mentionnés ici — mais en outre aussi les institutions de formation qui accompagnent la formation professionnelle, à titre d'exemple « l'académie *Vaihingen* » ou bien encore l'institut de recherche et de conseil GAB Munich — qui réunit une formation de la personnalité au moyen de traitements artistiques (Brater, Büchele, Fucke & Herz, 1988).

La formation universitaire est la forme la plus répandue du domaine tertiaire de la formation, de celle des adultes au sens de l'étude, de la formation et autre. Il faudrait assurément différencier nettement à cet endroit une qualification professionnelle d'ordre universitaire d'une autre formation pratique d'application scientifique indépendante, sous forme d'un cursus d'études universitaires. Les universités sont définies comme des institutions de formation professionnelle supérieure, fondée sur la recherche et l'enseignement scientifiques (Lohmar & Eckardt, 2013), dans lesquelles sont activées des formations artistiques-scientifiques ou des formations artistiques ou autres avec d'autres applications orientées selon un centre de gravité différent. Sur cet arrière-plan, la formation des enseignants Waldorf serait à considérer comme l'exigence centrale d'une fréquentation universitaire spécifique avec l'anthroposophie. L'anthroposophie devrait donc ici théoriquement constituer une partie constitutive du fondement scientifique de cette formation.

Celle-ci se comprend en effet comme une science. Une localisation scientifique théorique de la science de l'esprit à l'intérieur des sciences (naturelles et sociales) n'est pas réalisable dans le contexte de ce texte. Ont néanmoins contribué de manière compétente à cette clarification d'autres auteurs, parmi

lesquels ceux des publications citées (Uhlendorff, 2011 ; Haccius & Rehn, 2012 ; Heusser & Weinzirl, 2014). La science de l'esprit considère comme son but le fait d'élargir la méthodologie scientifique sur des domaines qui, dans les autres amorces scientifiques spécialisées, sont considérés comme sans importance, parce qu'ils passent pour illusoire et qu'on peut les caractériser comme « spirituels » ou « suprasensibles ». C'est en cela que repose l'arrière-plan dramatique de la raison pour laquelle l'anthroposophie est toujours et encore exclue du courant [matérialiste, *ndt*] dominant de la science en général. Il devient aussi évident à cet endroit quel rapport de tension labile se déclare alors. Cela ne doit pas resté inaperçu, mais on comprend pourtant que ce rapport de tension à cet endroit-ci ne peut pas être aisé à résoudre. Dans l'esprit d'une ouverture provisoire, la pratique des écoles Waldorf, qui jouit d'une haute acceptation sociale va beaucoup mieux nous servir d'orientation, dans un esprit plutôt pragmatique, au sens d'une ouverture provisoire.

L'anthroposophie dépend dans son évaluation cognitive aussi directement d'une formation de facultés qui ont une relevance hautement pratique et professionnelle (par exemple pour les pédagogues) et qui sont censées se retrouver au centre ici de manière primaire. C'est pourquoi la question de la relation de la pédagogie anthroposophique se trouve entre les mains de la formation universitaire.

Par conséquent, il faut s'interroger : peut-il exister principalement une « université anthroposophique », donc une université, dans laquelle la pédagogie Waldorf ne forme pas seulement la base du contenu, mais aussi celle de l'enseignement, de la recherche et de l'organisation ?¹ Dans ce qui suit, on va entamer ouvertement une discussion au sujet de quelles questions, possibilités et conclusions, résultent de la base de la pratique de l'école Waldorf pour une institution, dans laquelle une formation universitaire, au sens d'un système universitaire ouvert, soit pratiquée. À l'occasion, aucune institution existante ne sera prise comme modèle à décrire ou selon lequel s'orienter pour l'exposition qu'on va faire, mais au contraire, ce sont surtout des principes de base qui vont faire l'objet de commentaires.

Le fondement spirituel de l'école Waldorf

L'école Waldorf est pour autant une « école anthroposophique » qu'en elle est réalisée la pédagogie anthroposophique, mais pas du tout une « école anthroposophique » dans laquelle l'anthroposophie serait censée se voir transmise telle une doctrine aux élèves (Leber, 1989 ; Esterl, 2000). Cette distinction, son fondateur Rudolf Steiner l'a pour le moins défendue dès le début. Steiner refuse strictement « le contenu d'enseignement de l'anthroposophie » et la « dogmatique anthroposophique » dans les cours des écoles Waldorf (voir par exemple, Steiner, 1992, p.15).

D'un autre côté Steiner était convaincu que « ce qui doit être atteint par l'école Waldorf, se présente comme ce qui de l'anthroposophie, passe dans la vie » et que l'ensemble du travail pédagogique d'un enseignant Waldorf « est enflammé par l'anthroposophie » (les deux citations dans Steiner, 1986b, p.161). Cette distinction ardue et très subtile, nourrit jusqu'à aujourd'hui une confusion et devient un objet de critiques et de confrontations passionnées. Ainsi, Ullrich, par exemple, conteste que l'école Waldorf ne soit pas endoctrinée par l'anthroposophie et en constate une influence massive dans la pédagogie Waldorf à divers niveaux de la conception du monde de celle-là (Ullrich, 2015 ; Prange, 1985 ; Schieren, 2015). Ullrich semble donc ne pas connaître, ou bien ne pas accepter du tout, cette distinction dans l'application du fond et celle de la méthodologie de l'anthroposophie et poursuit la critique idéologique posée de principe par Klaus Prange. (Prange, 1985).

Nous voulons entrer d'une manière plus détaillée sur cette distinction. Le fait de s'occuper idéellement avec l'anthroposophie présuppose en effet la capacité du penser logique causal et celle du jugement autonome. Quant à se préoccuper d'anthroposophie, on ne peut s'y résoudre que librement sur la base

¹ C'est du fondateur de l'école Waldorf, Emil Molt, qu'a été transmise de manière programmatique l'expression « université-Waldorf » (voir par exemple Kolisko, 1961, p.24). [Le terme **université** est ici, dans cet article, à prendre au sens originel de base (le mot **univers** ou **Cosmos** est alors bien son origine !) donné certes, par Wilhelm von Humboldt pour celle de Berlin, mais aussi par Albert le Grand pour celle de Paris au XII^{ème} siècle, *ndt*]

d'un intérêt et d'une résolution personnels, et ceci à partir d'une conviction bien fondée. Les conditions préalables au développement psychologique pour un penser logique ne sont donc en germe **qu'après** la puberté, et véritablement données cependant à l'âge adulte. (Oerter & Dreher, 2002, pp.273 et suiv.; Thomas & Schilling, 1996, pp.113 et suiv.) Dans tout cela, l'anthroposophie n'a donc rien à chercher en tant que matière de cours à l'âge scolaire. Elle est aujourd'hui acceptée, par-dessus le marché, comme un bien de culture générale dans la société comme la philosophie, l'algèbre, etc., et donc un élément d'éducation générale, raison pour laquelle une étude de l'anthroposophie doit totalement être laissée à l'initiative de l'individu.

Elle est bien entendu un fondement théorique et un arrière-plan idéal pour l'école Waldorf avec des conséquences pratiques qui vont loin. Sur ce principe règne entre les enseignants Waldorf et les scientifiques de l'éducation un accord surprenant. Le scientifique de l'éducation würtzbourgeois, Walter Müller s'exprime pertinemment sur ce point. Il voit dans la science spirituelle anthroposophique, le « centre de gravitation de l'ensemble de l'entreprise, le réservoir de motivations et d'énergie pour l'enseignant et de nombreux parents et la source principale souvent non remarquée de l'esprit de la communauté scolaire très engagée. Sans ce [...] point central rempli de sens, les jours de l'école Waldorf seraient probablement comptés » (Müller, 1999, pp.124 et suiv.). Quant à la manière, en effet, dont précisément et concrètement ce point de référence spirituelle est à déterminer, là-dessus il y a eu jusqu'à présent des confrontations animées, en partie aussi des controverses, parmi les scientifiques de l'éducation comme parmi les pédagogues Waldorf eux-mêmes (voir, par exemple, le débat sur le rôle de l'ésotérisme anthroposophique dans la pédagogie Waldorf chez Kiersch, 2010 ; Schieren, 2011 et Wiechert, 2012).²

Pour progresser plus loin au plan des idées, des aspects et implications relevant de l'anthroposophie, aussi bien fondamentaux que pédagogiques, devraient être esquissés. L'anthroposophie n'est à correctement concevoir ensuite que si elle est comprise de manière primaire comme une heuristique conceptuelle (Rittelmeyer, 2011, p.345) ou en tant que méthode et non pas comme des résultats de connaissances généralement valables. Car ce n'est que de cette façon que le besoin de liberté et d'autonomie de l'être humain moderne peut être maintenu et pratiqué.

L'abondance des descriptions et déclarations de Rudolf Steiner ne doit pas être estimée de peu d'importance, pourtant elle n'est à interpréter correctement qu'à partir de sa méthodologie anthroposophique (« *Chemin de connaissance* », Steiner, 1989a, p.14). L'aspect substantiel de l'anthroposophie, vue au plan de ses principes, dépend avec cela de ce qui est désigné dans les écrits et œuvres artistiques de Rudolf Steiner comme une « connaissance de l'être humain » ou « anthropologie ». Cette évaluation anthropologique de l'anthroposophie se base sur un terrain épistémologique philosophique (par exemple, Steiner, 1995, Ziegler, 2013) et distingue un plan fondamentalement triple de l'existence humaine — corporel, d'âme [« psychique », bien que ce dernier terme ait encore actuellement une connotation matérialiste freudienne, *ndt*] et spirituel — (élémentaire chez Steiner, 2003). Ces trois plans de l'être humain reçoivent une fois encore, dans l'œuvre plus tardive de Steiner, une différenciation essentiellement beaucoup plus précise sous l'expression de « *Dreigliederung* de l'entité humaine » (Steiner, 1983a, en particulier le chapitre IV/6, Leber, 2002). Un trait, tout particulièrement essentiel, de cette anthropologie anthroposophique c'est sa dimension cosmologique. Pour l'anthropologie pédagogique inhérente à la pédagogie Waldorf, cela compte « de devoir aller la rechercher à partir de la connaissance de la relation de l'être humain au Cosmos. » (Steiner, 1990, p.33).

La méthodologie correspondante tente de réunir en soi, de manière auto-réflexive, des attitudes polaires. La faculté d'une prise de distance critique et examinatrice, de l'émancipation scientifique et

² À cet endroit qu'il soit fait état qu'en Israël, où la pédagogie Waldorf jouit actuellement d'une acceptation étonnante, les écoles Waldorf dans le discours habituel, par exemple dans les médias, sont souvent désignées comme « écoles anthroposophiques », voir : <http://www.haaretz.com/tel-aviv-s-first-anthroposophic-school-to-open-in-september-1.288536>

de la relativisation de la distance remettant en question, en forme le commencement et n'est pas à remplacer. L'autre aspect, absolument nécessaire, en est nonobstant la faculté d'un accomplissement ouvert des idées et une quête sensitive des effets et transformations intérieurs en relation avec les contenus pensés. Cette autre attitude se produit dans l'atmosphère d'une obligation intérieure, d'une disponibilité à entrer en relation avec les images anthroposophiques et cheminements idéels, la disponibilité d'une approche existentielle avec eux. Il semble important que dans la confrontation avec l'anthroposophie, les deux attitudes puissent être consciemment bien séparées l'une de l'autre et que l'on sache précisément quand adopter l'une et quand adopter l'autre. Le premier aspect représente un comportement scientifique. L'autre peut être ensuite intensifié vers une fréquentation d'expériences et d'exercices idéels avec les idées « anthroposophiques », vers une attitude sensible, contemplative et méditative, vers une « intériorisation » qui a plus le caractère d'un comportement artistique. (« ... il importe que la vie de l'âme humaine soit appréhendée et approfondie... » (Steiner, 1989b, p.37). En direction d'une telle intériorisation, il s'agit d'être attentif sur les effets sur l'action pédagogique. Ainsi peut-on comprendre Rudolf Steiner qui s'exprime là-dessus, par exemple, de la manière suivante : « Nous avons donc : tout d'abord un accueil ou une perception de l'anthropologie, ensuite une compréhension, une compréhension méditative de cette anthropologie, en entrant de plus en plus en nous, dans notre intériorité, là où l'anthropologie est reçue par l'ensemble de notre système rythmique et ensuite nous avons une souvenance de l'anthropologie à partir de l'esprit vers nous. Cela signifie : créer pédagogiquement à partir de l'esprit, devenir un art pédagogique. » (Steiner, 1993a, p.53) De cette manière l'anthroposophie est donc censée soutenir la pédagogie et se montrer utile à cette pédagogie. Le premier comportement est, au sens étroit, scientifiquement orienté, il doit aussi se trouver au début et former la condition préalable à la progression suivante. L'autre est un comportement qui a pour but plutôt l'utilité pédagogique de l'anthroposophie, ou selon le cas, dans la formation de la faculté pédagogique (Schieren, 2011 ; Ewertovski, 2014).

Une amorce de direction et d'organisation des écoles Waldorf

Un lieu dans lequel les enseignants Waldorf seraient formés, serait (conformément à l'école Waldorf) un lieu de formation dans lequel l'anthroposophie n'est pas non plus transmise comme une théorie, mais au contraire comme une méthode, dans et pour l'enseignement, comme une méthode de formation de soi et comme une amorce de configuration de soi, qui trouverait son application jusque dans l'organisation et la structure universitaire sociale. Les écoles Waldorf ont en effet pris naissance à partir du mouvement de la *Dreigliederung* de l'organisme social. Au centre même de cette impulsion sociale se trouve l'autonomie des institutions de l'éducation-formation et de la culture (Leber, 1991). Dans ce contexte toute l'organisation de l'école Waldorf repose sur une autogestion collégiale et non pas directoriale. Un esprit de cohésion dans l'engagement devrait en former la base de direction et d'organisation. La connaissance et la didactique anthroposophiques de l'être humain étaient vues par Rudolf Steiner comme des instruments pour cela et il déclare aussi : « Un *Ersatz* de direction de provisorat peut être créé du fait que nous organisons ce cours d'introduction et que nous acceptons de travailler ici ce qui fait de l'école une unité. » (Steiner, 1992, p.14) Pour une université, dans l'esprit de la pédagogie Waldorf, ce principe peut assurément être également considéré comme valable. En conséquence, une telle université devrait être un lieu qui fait vivre exemplairement par avance, ou tout au moins s'y efforce, ces qualités d'organisation et de direction d'une gestion autonome collégiale. Cet aspect de l'étude n'est naturellement pas un automatisme et cela ne va pas de soi non plus sur l'arrière-plan, des difficultés qui y sont fréquemment vécues ou bien même aussi des échecs d'autogestion dans les écoles Waldorf. Quelles facultés préalables présupposent une autogestion chez des enseignants ? Que nécessite une autogestion collégiale pour fonctionner ? — Et comment ces facultés peuvent-elles être consciemment adoptées dans la formation ? Ici il faut — comme nous l'exposerons encore plus loin — renforcer la formation de facultés ou d'aptitudes sociales.

Vue historiquement, l'école Waldorf est une tentative de réaliser dans toutes ses conséquences une institution modèle de liberté dans le système éducatif. Les déterminations politiques et l'intrusion des intérêts économiques sur les formes d'organisation pédagogique sont repoussées par de telles institutions. L'élément qui guide au sein de telles institutions, ce sont les points de vue de science spirituelle et de la pédagogie. « La vie de l'État ou celle de l'économie doivent recevoir de telles êtres humains formés par une vie de l'esprit autonome : mais elles ne doivent pas pouvoir prescrire [en retour, *ndt*] le parcours de formation de celle-ci selon leurs propres besoins. » (Steiner, 1982a, p.38). On pourrait aussi instruire un tel principe au niveau de l'université. Il serait ensuite critique de remarquer que les actuelles déterminations et conditions d'encadrement en cours (prescrites par le processus de Bologne, etc.) ne sont qu'en partie infime en accord avec ce principe cité plus haut, d'une vie de l'esprit ou de la formation réellement et librement productive. Il existe une occasion très substantielle d'être insatisfaits de la situation existante et en partie aussi de celle plus en plus restrictive d'une organisation Universitaire libre. Cette problématique extrêmement grave ne peut qu'être signalée ici, elle a été aussi cependant analysée, du point de vue des écoles Waldorf (Zdrazil, 2011), comme encore d'une manière plus pressante, mais cette fois à partir d'autres positions humanistes de formation (Liessmann, 2010 ; Krautz, 2009, 2012 ; Lenzen, 2014).

Un instrument de qualification professionnelle

Il s'agit que les enseignants Waldorf, au moyen de l'anthroposophie appliquée, maîtrisent mieux leurs tâches professionnelles, autrement dit développent leur qualification professionnelle au sens de la qualité de leur enseignement et de l'organisation de leurs écoles. À l'occasion, l'impression ne doit pas être éveillée que tous les enseignants Waldorf doivent s'occuper d'anthroposophie et se sentir reliés à elle. Celle-ci **ne** peut devenir un élément de pratique pédagogique **que** sur la base d'une conviction et résolution individuelles. On sait aussi, à partir de la pratique des écoles Waldorf, qu'il y a et qu'il peut y avoir des enseignants Waldorf qui ont une attitude critique-sceptique ou bien même négative, voire de refus vis à vis de l'anthroposophie (Graudenz, Peters & Randoll, 2013, p.94). Cela n'est pas censé signifier non plus que leurs énergies pour enseigner, à cause de cette non-application de l'anthroposophie, ne renforcent pas leur qualification professionnelle, mais au contraire, simplement, qu'ils renoncent à un instrument pour ce faire. Ce qui suit vaut cependant par principe — au sens de la fondation d'une école Waldorf — empiriquement aussi — référée à la réalité actuelle des écoles Waldorf en Allemagne :

L'efficacité d'un bon enseignement et la qualité d'une bonne école sont empreintes de manière décisive par les aptitudes professionnelles et personnelles des enseignantes et enseignants. La science de l'éducation s'efforce de définir et de systématiser les qualités pédagogiques centrales des enseignants (Bauer, 2007 ; Schraz, 2009 ; Mayr, 2011). Il y a des conceptions diverses à ce sujet comment doivent être pesées et évaluées :

1. les aptitudes scientifiques (spécialisées) comme aussi celles pédagogiques et didactiques (spécialisées) ;
2. les aptitudes sociales, communicatives et psychologiques-diagnostiques de l'enseignant

Pour la pédagogie Waldorf les aptitudes scientifiques spécialisées comme aussi celles pédagogiques et celles didactiques spécialisées, jouent un rôle décisif en particulier dans les cours spécialisés et dans les classes supérieures. Cette « compétence spécialisée » doit cependant et nécessairement être accompagnée par un savoir explicite, mais avant tout aussi, implicite, sur les besoins de développement spécifiques à l'âge des élèves. L'enseignement des matières des classes supérieures devrait par dessus le marché être « animé », au moyen d'une amorce de connaissance qualitative, à savoir « éprouvable » par les élèves que l'on peut aussi désignée de manière simpliste comme « goethéaniste » (Kranich & Buck, 1995 ; Rohde, 2003).

La pédagogie Waldorf souligne nonobstant pour les enseignants l'importance d'un groupe plus large de facultés, comme celles d'observation, d'identification par le sentiment (empathie), d'appréhension de l'interrogation, de pensées, sentiments, désirs, motivations, facultés, divers besoins fondamentaux de la vie de l'âme et de l'esprit, tout comme aussi de la situation dans laquelle l'élève vit et la disposition de sa santé. (Bzdol *et al.*, 2012 ; Frederikson *et al.* 2008; Klimecki *et al.*, 2014). Pour la profession de l'enseignant de classe, le rattachement des aptitudes scientifiques spécialisées aux facultés emphatiques d'une humanité vécue, sont même fondamentales (Rethmüller, 2011 ; Wiechert, 2014). Pour le dire très brièvement : l'engagement universel généraliste, non spécialisé, d'un professeur de classe relie la science avec l'art et pareillement avec un fort accent de pratique sociale. À partir de telles conceptions pédagogiques, résultent naturellement des exigences professionnelles particulières posées au rôle et à la nature de la science dans la formation des enseignants (Rumpf & Kranich, 2000 ; Loebell, 2013). Avant tout il faut modifier le caractère théorique-abstrait, de ce qui est simplement d'ordre intellectuel-cognitif des contenus d'études scientifiques, s'ils sont censés développer les attitudes et facultés sociales des élèves. Une composition équilibrée d'approfondissement scientifique et d'exercice artistique, dans la formation anthroposophique des enseignants, deviendra une autre conséquence essentielle de ce dont il est question ici. L'expérience artistique mène à l'éducation et l'affinement de la faculté de perception, en complétant, voire même en la surmontant, une relation distante réfléchissante à l'objet et mène à une fréquentation plus emphatique et créative avec l'être humain et l'objet ou la matière (Steiner, 1989b, pp.140-144 ; Kiersch, 1978 ; Kern, 2011).

La littérature citée tente de développer à titre d'exemple la manière dont, à partir de l'amorce d'une compréhension scientifique complétée par l'anthroposophie — ce que Rudolf Steiner a formulé de manière programmatique et générale — lors de la fondation de la pédagogie Waldorf : « Nous ne cherchons pas une science qui en est simplement une, mais qui est elle-même vie et sensibilité, et dans l'instant où elle afflue dans l'âme humaine, développe en même temps l'amour qui est à vivre en elle, pour que celui-ci puisse ensuite, tel un vouloir qui fait œuvre de ses mains, se répandre dans un travail imbibé de chaleur d'âme ; comme un travail qui, puisse particulièrement, passer dans le vivant, sur l'être humain en devenir. Nous avons besoin d'une nouvelle disposition de l'esprit scientifique. Nous avons besoin d'un nouvel esprit en premier lieu pour tout ce qui est l'art de l'éducation et celui d'enseigner. » (Steiner, 1980, p.25).

Une institution universitaire, qui se pose pour but la formation d'enseignants Waldorf, réfléchira, remettra en cause et explorera constamment sa méthode de formation (Kranich, 1998 ; Loebell, 2013). Les institutions anthroposophiques ne font naturellement pas exception à ce besoin et l'évaluation est désormais un élément normal de toute institution universitaire. De même les amorces de formation anthroposophique ne devraient pas se contenter de transmettre dogmatiquement, mais au contraire devenir centralement un objet de recherche. Elles s'efforceront constamment de contrôler et d'évaluer les objectifs de formation atteints (Kuttner & Martzog, 2015). À partir des résultats, la réflexion et de l'évaluation s'ensuivront des propositions pour le développement à venir de la structure formative, et du parcours des études.

Digression : Formation des enseignants par Rudolf Steiner

Il est à coup sûr intéressant de considérer la manière dont Rudolf Steiner lui-même a préparé le premier collège des enseignants de l'école Waldorf pour les tâches pédagogiques fondamentalement nouvelles pour cette époque-ci et celle d'alors, et donc comment il voulut qualifier les futurs maîtres (Kiersch, 1978, Linbenberg, 1997 ; pp.672 et suiv. ; Selg, 2012, pp.1462-1467). Il faut prendre en compte à cette occasion le fait que maints aspects de cette tentative de formation ne se laissent comprendre qu'à partir de la situation de détresse extrême de cet époque et du contexte historique dramatique qui ne peuvent en être isolés. Il ne s'agira naturellement pas d'exposer la situation d'alors comme un idéal ou de la

transposer dans le présent, mais au contraire beaucoup plus de ce qu'étaient à l'époque les amorces de formation de base.

Cela étant, un premier aspect furent les critères pour le choix des candidats professeurs, autrement dit la question de qui fut invité à ce cours préparatoire de formation. Pour l'essentiel, on se laisse dire que le collège fut fondé à partir des êtres humains qui, en 1919, s'engagèrent pour un changement anthroposofiquement fondé des circonstances politiques et sociales ou qui voulaient devenir actifs pour le campagne de la « *Dreigliederung* » de l'organisme social. Des signataires de « l'Appel » de 1919 et il est question ici des membres de « l'Alliance pour la *Dreigliederung* sociale » (Molt, 1972, pp. 247-250 ; Steiner, 1992, p.217). Il s'agit, en dépit de leur jeunesse, de collaborateurs depuis de longues années du Mouvement anthroposophique [à distinguer absolument de la Société du même nom, *ndt*] et des membres de la Société anthroposophique. Il est manifeste que, pour Rudolf Steiner, l'intérêt actif porté aux circonstances spirituelles et sociales de l'époque et une confrontation active et autonome avec l'anthroposophie, faisaient donc partie des conditions préalables nécessaires pour être enseignant Waldorf.

Pour ces êtres humains fut organisé un séminaire de formation très concentré de 17 jours de travail intensif, pour ainsi, d'une manière très spécifique, intensifier leur savoir-faire pédagogique (Steiner, 1992, 1990, 1984). En jetant un coup d'œil rétrospectif sur ce moment, Rudolf Steiner décrivit le foyer de la formation ainsi : « Une connaissance argumentée à fond de l'être humain était ce qu'il fallait tout d'abord transmettre aux apprentis professeurs Waldorf au cours du séminaire. On pouvait ensuite en espérer qu'ils acquissent l'enthousiasme intime et l'amour pour l'éducation à partir d'une considération de la vraie nature humaine. Car si l'on connaît l'être humain, alors l'amour qui germe de manière autonome en tout être humain doit être ce qui est le mieux pour la pratique éducative. Une pédagogie, c'est en gros, un amour de l'homme qui résulte d'une connaissance de l'être humain. » (Steiner, 1986c, p.91) On pouvait à peine exprimer d'une manière plus pressante pour les enseignants, la base absolument nécessaire d'une qualification professionnelle, comme « un amour résultant d'une connaissance de l'être humain » ». Il s'agit donc d'une méprise, lorsqu'on désigne ce que Rudolf Steiner appelle « connaissance fondamentale de l'être humain », par exemple, le contenu d'une préparation d'enseignant comme un modèle anthropologique théorique au sens de ce qui est décrit comme un concept de science de l'éducation, une amorce théorique. Celui-ci n'étant, en outre, ni décrit comme une manière directe d'agir, ni même encore correctement conçu comme une échelle de mesure idéale pour agir. On peut beaucoup plus le comprendre comme un instrument heuristique et un outil d'exercice à l'éveil de facultés pédagogiques, mais avant tout aussi d'une empathie cognitive émotionnelle. S'ajoute la méthode de la préoccupation idéale et méditative en conformité aux sentiments avec l'anthropologie anthroposophique. Selon Steiner, elle vise à une sorte de « lecture approfondie de la perception de l'être humain » qui appréhende aussi la situation de fait de la vie de l'âme et de l'esprit de l'être humain perçu. D'autre part, il importe pour lui que de ce fait l'action de l'enseignant devienne plus sensiblement pédagogiquement instinctive, à savoir qu'il cultive une sorte « d'instinct pédagogique » (Steiner, 1992, p.133).

Instructifs dans ce contexte sont aussi les comptes rendus des enseignants, qui travaillèrent directement avec Rudolf Steiner. Erich Schwesbich appartenait au collège de la première école Waldorf. Il écrivit dans un regard rétrospectif sur le travail avec Rudolf Steiner : « Ensuite, il conduisait le chercheur jusqu'aux limites du phénomène archétype de la destinée de cet essence humaine singulière et de nouveau revenait jusqu'aux symptômes terrestres-sensibles, perceptibles à toute personne attentive, à partir desquels l'enseignant — sans devoir être un connaisseur clairvoyant dans le suprasensible — apprenait à contempler intuitivement avec un regard subtil les formes imprégnées par les phénomènes de la configuration de la destinée. (...) Il éduquait le regard artistique pour la forme, le rythme, la couleur, l'intensité, des manifestations de la vie sur l'organisme humain. (...) Bien entendu chez plus d'un d'entre nous, parfois, les écailles pouvaient nous tomber des yeux. Et ici il ne pouvait pas y avoir

de tradition nouvelle, mais au contraire un instinct, en apprenant de nouveau en grandissant d'abord à partir de l'expérience et de connaissances libératoires. Ce qu'il donnait ce n'était pas une théorie, mais bel et bien une ouverture des yeux » (Schwebsch, 1953, p.20).

Quatre mois plus tard, Rudolf Steiner donnait déjà d'autres cours pour le petit collège initial des professeurs ; sur des formes d'interrogations concernant la science du langage (Steiner 1981) et les sciences naturelles (Steiner 1987). Ces sujets devaient justement soutenir les intérêts de recherche du professeur et provoquer un approfondissement qualitatif et raviver la matière des cours. Même s'il « s'est agi lors du premier cours aux enseignants non pas d'une démarche académique, mais au contraire d'une disposition d'instruction ésotérique » (Kiersch, 2010, p.74), celle-ci peut être comprise — ainsi que d'autres formations ultérieures données par Steiner pour le collège de l'école (Steiner, 1975 ; Steiner 1986a ; Steiner, 1993a ; Steiner, 1982b ; Steiner, 1997), comme un exemple du principe d'une « anthroposophie pour une amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'organisation de l'école ».

Rudolf Steiner parla en 1923/1924 — en regardant en arrière sur les écoles qui avaient déjà 4 à 5 ans de pratique — avec une emphase sur laquelle on ne peut se méprendre — avec une estime incomparable d'une « université vivante pour le collège des professeurs » ou bien d'une « école supérieure de psychologie » pour les enseignants (Steiner, 1986c, p.241 ; Steiner 1989b, p.85). Il s'agit de l'élément de la considération portée aux enfants (du dialogue de développement pédagogique Waldorf) dans le cadre de la conférence pédagogique. La considération des enfants mène, à l'appui de situations pédagogiques concrètes et d'exemples psychologiques réels, à un savoir développé dans une forme de dialogue, d'un diagnostic pédagogique, dans le meilleur sens du terme orienté par la recherche pédagogique pratique. Le renvoi à la prise en considération des enfants faisant fonction « d'université pour les enseignants » c'est chez Steiner plus qu'une jolie métaphore. C'est un renvoi à l'instrument de recherche le plus efficace pour une qualification pédagogique dans l'esprit de ce qui est mentionné ci-dessus « d'un amour pour l'être humain résultant d'une connaissance de l'être humain ».

Revenons-en à la question de la mise en jeu personnelle de l'université pédagogique formant les futurs enseignants : il s'agissait tout manifestement aussi pour Rudolf Steiner d'un lien d'ancrage personnel systématiquement étroit avec la pratique scolaire : « Ensuite les enseignants, qui sinon enseignent aux enfants, seront rappelés à l'université pour y enseigner la pédagogie. Et quand ils auront fait cela pendant un certain temps, ils reviendront à l'école, pour y enseigner de nouveau aux enfants, rassembler de nouvelles expériences et ensuite aller enseigner de nouveau la pédagogie à l'université. » (Steiner, 1983b, p.315 ; Steiner, 1991, p.107). Ceci peut être compris comme une mesure radicale de Steiner contre le danger d'une vie éloignée de la science de l'éducation pour le fondement de la formation des enseignants : seuls les enseignants qui se sont maintenus réellement dans la pratique scolaire, pourront devenir enseignants d'université, enseigner la pédagogie et former les futurs maîtres. Pourtant, pour lui, ceci n'est pas encore assez et il devient encore plus radical : aussi longtemps seulement qu'un enseignant d'université rayonne d'un travail pédagogique avec des enfants, il devrait être autorisé à collaborer à la formation des maîtres, c'est pourquoi il doit revenir sans cesse aussi à l'école. C'est une haute revendication qualitative que celle qui conditionne une expérience d'enseignement sans cesse fraîche, vivante et pratique, avec des enfants et des adolescents pour la formation à l'université.

Abstraction faite d'une université, dans laquelle les enseignants Waldorf eussent à se préparer pour leur profession, Rudolf Steiner s'est efforcé aussi à la création d'une université libre inspirée de l'anthroposophie. Déjà en 1911 il tenta, avec intensité et de nombreux collaborateurs, de réaliser ce projet. « L'idée d'une université pour la science de l'esprit c'est la conclusion nécessaire qui doit être tirée de la transmission du savoir spirituel, que notre époque a reconnu juste... L'université pour la science de l'esprit accueillera le savoir académique capable d'évoluer là où des représentants officiels l'ont laissé se congeler dans le matérialisme et le fera s'élever au savoir de l'esprit » (Steiner en octobre

1911, 1999, p.324 ; voir aussi la décision de Steiner à la même époque dans 1993b, p.161 ; « ... une telle université est devenue pour nous une nécessité vitale ». En août 1919, il critique de nouveau, après la création de l'école Waldorf : « Nous ne pouvons pas tout de suite — et c'est bien dommage que nous n'en soyons pas capables — instituer l'université nécessaire avec toutes ses facultés pour l'école Waldorf. » (Steiner, 1990, p.124) Il y a de nombreux autres témoignages de l'intention et des plans réels pour une « Université au sens de la pédagogie Waldorf » (Steiner, 1989c, p.153). Pourtant elle ne put être réalisée de son temps.

Rudolf Steiner a cependant fondé, lors du Congrès de Noël 1923/24, au Goetheanum de Dornach, une université libre pour la science de l'esprit. L'intention de renouvellement culturel de cette fondation ainsi aussi que son importance dans le domaine de la formation universitaire et de la science académique, sont un sujet en soi qui ne peut pas être commenté dans le contexte présent (Frigeri & Flösheimer, 1995 ; Selg, 2011). On peut pourtant attirer l'attention sur le fait que Rudolf Steiner, dès le début, avait mis en place un département de pédagogie pour cette université et avait fait de l'ensemble du collège pédagogique des écoles Waldorf des membres de cette université (« *pas seulement pour leur personne, mais plus encore en tant qu'enseignant d'école* », Steiner, 1997c, pp.114 et suiv. et Kiersch, 2012, pp.116-119). Cela démontre la parenté spirituelle difficile de l'université libre pour la science de l'esprit et de la pédagogie Waldorf.

Quelques aspects pour conclure

Nous allons récapituler et retenir quelques états des lieux. Une université au sens de la pédagogie Waldorf pourrait voir son objectif de laisser leurs étudiants connaître l'expérience pédagogique dans l'esprit de l'efficacité de l'anthroposophie en tant que méthode et comme instrument dans l'ensemble du cadre de formation [*Bildungsetting*, voilà un anglo-saxonisme de bel aloi ! *ndt*]. En tant qu'université pour la formation des enseignants, elle devrait assurément s'efforcer de devenir aussi, dans son organisation universitaire, un exemple de la collégialité d'autogestion, afin que les étudiants puissent porter cette expérience dans les écoles également. La formation anthroposophiques des maîtres doit avoir lieu dans une bonne collaboration entre l'université (étude et exercice) et les écoles (application/mise en pratique), voire même en partie, dans une sorte d'union personnelle [*personalunion*]. Les enseignants à l'école et avant tout à l'université seraient ensuite, de manière idéale justement, des « experts » dans leur domaine et donc des êtres humains qui ont recours à l'anthroposophie non pas comme un contenu théorique mais en l'employant et en la pratiquant dans une démarche pédagogique et peuvent aussi transmettre leur art d'enseigner et rendre cela possible aussi, au moyen d'une fréquentation individualisée créative, avec les autres êtres humains, — à savoir les étudiants justement. Il s'agit donc en définitive, d'une maîtrise des exigences dans le quotidien pédagogique et scolaire.

Des auteurs comme Prange et Ullrich et d'autres chercheront toujours sans cesse à soulever le reproche de transmettre une conception du monde à l'encontre les écoles Waldorf et à en dériver certains contenus et points de vue méthodiques directement de l'anthroposophie. (Prange, 1985 ; Ullrich, 2015) Les écoles Waldorf pourraient pourtant démontrer et ancrer dans la loi qu'elles ne sont aucunement des écoles transmettant une conception particulière du monde, mais au contraire, des écoles ayant une autorisation de l'État ou une reconnaissance, à savoir ayant le statut des écoles suppléantes de formation générale portée en libre communauté de responsabilité [*in freier Trägerschaft*] avec une « empreinte pédagogique particulière » (Leber, 1989). Parmi les écoles transmettant une conception du monde, au sens de l'article 7 alinéa 5 de la loi fondamentale (*Gesetz-Gebung, GC*), il faut seulement comprendre des écoles dans lesquelles effectivement l'école elle-même et les cours sont marqués de cette conception du monde. « Dans ce cas une conception du monde au sens de l'article 4, alinéa 1 de la *GC*, présuppose donc un système de pensées subjectives contraignantes qui se préoccupe de questions du sens total du monde et en particulier de celui la vie des êtres humains dans ce monde et qui mène à des jugements de valeurs correspondant au sens [donc arbitrairement définis par ce système, *ndt*]. Des

convictions sur quelques aspects partiels de la vie ne suffisent pas. » (BverwGE 89, pp.368 et suiv.) Par conséquent, une école est marquée d'une conception du monde lorsque la totalité de son système de pensées pour l'organisation de l'éducation et de l'enseignement des matières est marquée, non seulement au plan de la méthode, mais aussi au plan des contenus, par une conviction de conception du monde, partagée par les parents, enseignants et élèves, ou bien qui la veulent comme telle ; ceci doit être garanti, au moyen d'un minimum de degré d'organisation de la communauté de conception du monde en question. (BverwGE 89, pp.368 et suiv.) Pratiquement plus aucune école aujourd'hui ne réalise ces assertions ; même des écoles Waldorf, qui furent occasionnellement classifiées en tant que telles, ne sont pas des écoles de conception du monde, parce que cela contredit leur éthique pédagogique et que consciemment elles prennent leur distance et évitent de poser l'anthroposophie à la base des cours, sous quelque forme que ce soit, abstraction totalement faite du fait qu'une conception du monde partagée communément par les parents fait défaut. (Keller & Krampen, 2014, p.80) Étant donné qu'on sait aujourd'hui qu'une neutralité absolue en matière de conception du monde aussi bien dans un contexte pédagogique que dans celui scientifique quelconque, n'est jamais possible (Meinberg 1988), il s'agit d'une réflexion différenciée et aussi d'une réalisation de conscience évidente des prémisses de conception du monde donnée. On peut découvrir typiquement les innombrables déclarations de Rudolf Steiner au sujet du reproche de conception du monde.

Par conséquent, on doit être absolument autorisés à admettre qu'une université, qui travaille dans l'esprit de la pédagogie Waldorf, n'est pas une université diffusant une conception du monde anthroposophique, ou selon le cas devrait l'être automatiquement, mais au contraire, une université d'empreinte (universitaire-) pédagogique particulière (Schieren & Klunker, 2015). Dans ce sens, les enseignants d'une école et conséquemment pendant aussi les enseignants d'une université, qui forment les enseignants Waldorf, devraient être véritablement « des anthroposophes au sens le plus profond du terme » (Steiner, 1975a, p.167). Comprendre cette déclaration de Steiner, comme une exigence de confession extérieure quelconque ou bien d'une quelconque orientation de conception du monde, se serait faire une méprise grossière sur ses intentions (voir Steiner, 1977, pp.90 et suiv.) La « conception du monde » de l'anthroposophie s'oriente sur l'impulsion et le renforcement d'une être humain libre et autonome.³ La liberté des idées et de la volonté est un bien humain supérieur qui vaut pareillement dans la pluralité scientifique comme dans l'anthroposophie. Quand bien même si dans ce sens l'anthroposophie compte comme un élément formant un profil des contenus et aussi l'organisation dans la formation de la qualification pédagogique Waldorf, elle n'en est pas pour autant donnée comme une conception du monde institutionnelle, mais au contraire comme une offre de formation qui peut être utilisée.

RoSE — Research on Steiner Education 7/1- juillet 2016, pp.22-30.

Références:

Bzdok, D. et al. (2012). Parsing the neural correlates of moral cognition: ALE metaanalysis of morality, theory of mind, and empathy [analyse grammaticale de corrélats neuronaux de la cognition morale. Métaanalyse ALE de moralité théorie du mental et empathie] In: *Brain Structure and Funktion* 217, S. 783-796.

Brater, M., Büchele, U., Fucke, E. & Herz, G. (1988). *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung [Formation professionnelle et développement de la personnalité]*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

³ Ceci a été dûment reconnu aussi par les juges, à la suite de la plainte de la Société anthroposophique en France contre la publication du Sénat français, dans un ouvrage sur les sectes, dans les années 90, (dans lequel à la lettre « A » figurait l'Anthroposophie). Le tribunal avait demandé de retirer cette mention au Sénat qui naturellement ne la jamais fait en invoquant la publication déjà réalisée. Pendant ce temps-là, les groupes terroristes sectaires islamistes s'organisaient en France, sans être spécialement remarqués. *ndt*

Buck, P, Kranich, E. M. (1995). *Auf der Suche nach einem erlebbaren Zusammenhang. Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung für die Schule* [En quête d'un contexte éprouvable. Dimensions embrassées du regard de la nature et leurs importances pour l'école]. Weinheim: Beltz.

Esterl, D. (2000). *Was bedeutet Anthroposophie für die Waldorfschule?* [Que signifie l'anthroposophie pour l'école Waldorf?]. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Ewertowski, J. (2014). Lesen im Werk Rudolf Steiners. Wissenschaftlicher Abstand und existenzielle Nähe [Lire das l'oeuvre de Rudolf Steiner. Prise de distance scientifique et proximité existentielle] In: *Anthroposophie*, Ostern 2014, S. 10-18.

Fredricson, B. L. et al. (2008). Open Hearts Build Lives: Positive Emotions, Induced Through Loving-Kindness Meditation, Build Consequential Personal Resources. [Des émotions positives induites par des méditations d'amour tendre et forment des ressources personnelles conséquentes] In: *Journal of personally and Social Psychology* 95, S. 1045-1062.

Frigeri, C & Flösheimer, A. (1995). Lehren, was andere Hochschulen nicht bieten. Der anthroposophische Hochschulbegriff bei Rudolf Steiner [Enseigner ce que d'autres universités n'offrent pas. Le concept anthroposophique d'université chez Rudolf Steiner] . In: *Novalis*. Jg. 1995/5, S. 20-25.

Gabriel, W. (1996). *Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft. Berufliche Bildung, Selbstbildung und Selbstorganisation in der Pädagogik Rudolf Steiners* [Pédagogie personnelle dans une société de l'information. Formation professionnelle, formation de soi et auto-formation dans la pédagogie de Rudolf Steiner]. Frankfurt: Lang.

Graudenz, I., Peters, J., Randoll, D. (2013). Lehrer an Freien Waldorfschulen – Ergebnisse einer empirischen Erhebung [Enseignants en libres écoles Waldorf — Résultats d'une expérience d'élévation empirique]. In: *RoSE: Research on Steiner Education*. Dezember 2013, S. 93-103.

Haccius, M., Rehn, G. (Hg.) (2012). *Anthroposophische Perspektiven*. Köln: DuMont.

Heusser, P., Weinzirl, J. (2014). *Rudolf Steiner. Seine Bedeutung für Wissenschaft und Leben heute* [Son importance pour la science et la vie]. Stuttgart: Schattauer.

Keller, J. Krampen, I. (2014). *Das Recht der Schulen in freier Trägerschaft, Handbuch für Praxis und Wissenschaft* [Le droit des écoles en libre communauté de responsabilité, manuel pour la pratique et la science.]. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Kern, H. (2011). "Wir haben die Kunst, damit wir an der Wahrheit nicht zugrunde gehen". Künstlerische Übung in der Lehrerbildung [« Nous avons l'art afin de ne pas sombrer à la vérité ». Exercice artistique dans la formation des enseignants] In: Willmann, C. (2011): *Waldorfpädagogik studieren*. Wien: LIT, S. 73-88.

Kiersch, J. (1978). *Freie Lehrerbildung. Zum Entwurf Rudolf Steiners* [Formation libre des maîtres. Au sujet du projet de Rudolf Steiner]. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Kiersch, J. (2010). „Mit ganz anderen Mitteln gemalt.“ Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der esoterischen Lehrerkurse Steiners [« Peint avec de tout autres moyens ». Réflexion au sujet de l'épanouissement herméneutique des cours ésotériques destinés aux enseignants] In: <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/download/33/66>, Zugriff am 1.3.2015.

Kiersch, J. (2012). *Steiners individualisierte Esoterik einst und jetzt. Zur Entwicklung der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft* [L'ésotérisme individualiste de Steiner hier et aujourd'hui. Au sujet de l'évolution de l'Université libre des sciences de l'esprit]. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Klimecki, O. M. et al. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training [Modèle différentiel de plasticité fonctionnelle cérébrale après un entraînement à la compassion e l'empathie]. In: *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 9, S. 873-879.

Kranich, E. M. (1998). Lehrerbildung in den gegenwärtigen Anforderungen an die Schule [Formation des maîtres dans les exigences actuelles à l'école]. In: *Lehrrundbrief* 1998, Nr. 62, S. 4-18.

- Kranich, E. M. & Rumpf, H.** (2000). *Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis*. [quel genre de savoir l'enseignant a-t-il besoin? Une protestation à l'encontre de la pratique courante] Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krautz, J.** (2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie* [La Formation, une marchandise. Écoles et universités sous le dictat de l'économie] Kreuzlingen/ München: Diederichs.
- Krautz, J.** (2012). Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen [Réforme de la formation et propagande. Stratégies d'imposition d'une image de l'*homo aeconomicus* dans la formation et le système de formation]. In: Sonderheft „Demokratie setzt aus“ der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2012, S. 86-128.
- Kuttner, S. & Martzog, P.** (2015). Forschungsprojekt zur Lehrerbildung [Projet de recherche pour la formation des enseignants]. In: *Lehrerrundbrief* 1/2015. Leber, S. (1989). *Weltanschauung, Ideologie und Schulwesen. Ist die Waldorfschule eine Weltanschauungsschule?* [Conception du monde, idéologie et système scolaire. L'école Waldorf est-elle une école de conception du monde?] Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Leber, S.** (1990). Die menschliche Individualität. In: Bohnsack, F. & Kranich, E. M.: *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs* [Science de l'éducation et pédagogie Waldorf. Le commencement d'un dialogue nécessaire. Weinheim: Beltz, S. 140-184.
- Leber, S.** (1991). *Die Sozialgestalt der Waldorfschule. Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners* [La forme sociale de l'école Waldorf. Une contribution aux intuitions de sciences sociales de Rudolf Steiner]. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Leber, S.** (2002). *Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* [Commentaire aux conférences sur l'anthropologie générale comme fondement de la pédagogie. Band I-III. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. [Il existe en italien, sur le site ospi.it, un magnifique commentaire de Lucio Russo au sujet de ces conférences, la traduction français est disponible directement auprès du traducteur sans plus, ndf.]
- Lenzen, D.** (2014). *Bildung statt Bologna! [Formation au lieu de Bologne!]* Berlin: Ullstein.
- Liessmann, K. P.** (2010). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* [Théorie de la non-formation. Les égarements de la science du savoir]. München: Piper.
- Lindenberg, C.** (1997). *Rudolf Steiner. Eine Biographie 1861-1925*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Loebell, P.** (Hrsg.) (2011). *Waldorfschule heute. Eine Einführung* [Écoles Waldorf aujourd'hui. Une introduction]. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Loebell, P.** (2013). Zur wissenschaftlichen Ausbildung von Waldorflehrern [Au sujet de la formation scientifique des enseignants Waldorf]. In: Barz, Heiner (Hrsg.): *Unterrichten an Waldorfschulen: Neue Perspektiven für WaldorflehrerInnen in Ausbildung, Forschung und Schulentwicklung* [Enseignements dans les écoles Waldorf: nouvelles perspectives pour les enseignant(e)s Waldorf en formation, recherche et évolution de l'école]. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2013. S. 211-230.
- Lohmar, B., Eckhardt, T.** (2013). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012* [Le système de la formation en République Fédérale d'Allemagne 2011/2012]. http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/tertiaerer_bereich.pdf. Zugriff am 1.3.2015.
- Mayr, J.** (2011). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen [Sélectionner et/ou qualifier? Découvertes empiriques au sujet de bons enseignants]. In: Abel, J. & Faust, G. (Hrsg.): *Wirkte Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann. S. 73 -89.
- Meinberg, E.** (1988). *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft* [L'image de l'êtrer humain pour l'actuelle science de l'éducation]. Darmstadt: WBG.
- Molt, E.** (1972). *Entwurf einer Lebensbeschreibung*. [Esquisse d'une description de vie] Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Müller, W.** (1999). "Ver-Steiner-te" Reformpädagogik oder: Ist die Waldorfschule trotz Anthroposophie eine gute

RoSE — Research on Steiner Education

Schule? (Réforme pédagogique „Steiner-isée“ ou bien; l'école Waldorf est-elle une bonne école malgré l'anthroposophie ?) In: W. Böhm & J. Oelkers (Hg.). *Reformpädagogik kontrovers*, Würzburg: Ergon. S. 105-125

Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 273ff.

Prange, K. (1985). *Erziehung zur Anthroposophie. [Éducation à l'anthroposophie]* Bad Heilbrunn.

Rapp, D. (2013). *Tatort Erkenntnisgrenze. Die Kritik Rudolf Steiners an Immanuel Kant [Lieu du fait de la limite cognitive; La critique de Rudolf Steiner à l'encontre d'Immanuel Kant]*. Heidelberg: Menon Verlag.

Riethmüller, W. (2011). Der Klassenlehrer. In: Loebell, P. (Hrsg.) (2011). *Waldorfschule heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 171-185.

Rittelmeyer, C. (2011). Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik [Bonne pédagogie — idéologie contestable? Au sujet de la discussion autour des fondements anthroposophiques de la pédagogie Waldorf.] In: Loebell, P. (2011). *Waldorfschule heute*. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben, S. 327-347.

Rohde, D. (2003). *Was heißt „lebendiger“ Unterricht? Faradays Kerze und Goethes Pflanzenmetamorphose in einer Freien Waldorfschule [Que signifie un cours „vivant“? Bougie de Faraday et métamorphoses des plantes dans une libre école Waldorf]*. Marburg: Tectum Verlag.

Ruf, B. (2012). *Trümmer und Traumata. Anthroposophische Grundlagen notfallpädagogischer Einsätze [Ruines et traumatisme. Fondements anthroposophiques de l'amorce d'une pédagogie de l'urgence]*. Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts.

Zumpf, H., Kranich, E. M. (2000). *Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? (De quel genre de savoir l'enseignant a-t-il besoin?)* Stuttgart: Klett-Cotta.

Sassmannshausen, W. (2014). *Waldorf-Pädagogik auf einen Blick. Einführung für den Kindergarten [Coup d'oeil sur la pédagogie Waldorf — introduction à la maternelle]* Freiburg: Herder.

Schieren, J. (2011). Die Wissenschaftlichkeit der Waldorfpädagogik [la scientificité de la pédagogie Waldorf]. In: *RoSE: Research on Steiner Education*. <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/download/78/105>. Zugriff am 1.3.2015.

Schieren, J. (2015). Der Weltanschauungsvorwurf. Vom Einfluss der Anthroposophie auf die Waldorfpädagogik – Eine Frage der Form und des Maßes [Le reproche de conception du monde. De l'influence de l'anthroposophie dans la pédagogie Waldorf.— une question de forme et de mesure] In: *RoSE: Research on Steiner Education*. <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/257/256>, Zugriff am 10.2.2016

Schieren, J. & Klünker, W.-U. (2015). Gibt es eine anthroposophische Hochschulbildung? [Existe-t-il uen formation universitaire anthroposophique?] In: *Erziehungskunst*, März 2015, S. 48ff.

Schratz, M. (2009). Kompetenzen einer europäischen Lehrerin/eines europäischen Lehrers [Compétences d'un(e) enseignant(e) européen(e)]. In: *Erziehung und Unterricht*, 159, 111-118.

Schwebsch, E. (1953). *Erziehungskunst aus Gegenwart des Geistes. [Art de l'éducation à partir d'une présence de l'esprit]* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Selg, P. (2011). *Der Vorstand, die Sektionen und die Gesellschaft: welche Hochschule wollte Rudolf Steiner? [Le Vorstand, les départements et la société: quelle université voulait Rudolf Steiner?]* Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts.

Selg, P. (2012). *Rudolf Steiner 1861-1925. Lebens- und Werkgeschichte*. Arlesheim: Verlag des Ita Wegmans Instituts.

Steiner, R. (1975): *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule [Conférences avec les enseignants de la libre école Waldorf]* 1919 bis 1924. Band I-III

Volume 7 N° 1 — pp. 22-30 — Juillet 2016 — Hébergement: www.rosejournal.com

13

Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 300/a-c**).

Steiner, R. (1977): *Die befruchtende Wirkung der Anthroposophie auf die Fachwissenschaften [L'action fécondante de l'anthroposophie sur les sciences spécialisées]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 76**).

Steiner, R. (1980): *Rudolf Steiner in der Waldorfschule [Rudolf Steiner dans l'école Waldorf]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 298**).

Steiner, R. (1981). *Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen [Considérations de science spirituelle sur le langage]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 299**).

Steiner, R. (1982a). *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeittage 1915-1921 [Essais sur la Dreigliederung de l'organisme social et sur l'état de l'époque 1915-1921]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 24**).

Steiner, R. (1982b). *Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwicklung der Physik, II [Impulsions de science spirituelle pour le développement de la physique, II]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 321**).

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

Steiner, R. (1983b). *Neugestaltung des sozialen Organismus [Reconfiguration de l'organisme social]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 330**).

Steiner, R. (1984). *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge [Art de l'éducation. Allocutions en séminaire et conférences sur la plan d'étude scolaire]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 295**).

Steiner, R. (1986a). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung [Connaissance de l'être humain et configuration des cours]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 302**).

Steiner, R. (1986b). *Das Sonnenmysterium und das Mysterium von Tod und Auferstehung. Exoterisches und esoterisches Christentum [Mystère solaire et le mystère de la mort & résurrection. Christianisme exotérique et ésotérique]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 211**).

Steiner, R. (1986c). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung [Vie spirituelle actuelle et éducation]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 307**).

Steiner, R. (1987). *Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwicklung der Physik, I [Impulsions de science spirituelle pour le développement de la physique, I]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 320**).

Steiner, R. (1989a). *Anthroposophische Leitsätze [Maximes anthroposophiques]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 26**). [Il existe en italien une étude remarquable sur la totalité de ces maximes par Lucio Russo, sur le site : ospi.it ; traduction en français disponible sans plus auprès du traducteur, *ndt*]

Steiner, R. (1989b). *Der pädagogische Wert der Menschenkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik [La valeur pédagogique de la connaissance de l'être humain et du monde culturel de la pédagogie]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 310**).

Steiner, R. (1989c). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis. [La pratique pédagogique du point de vue de la connaissance anthroposophique de l'être humain]* Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 306**).

Steiner, R. (1990). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches [Art de l'éducation. Méthodologique et didactique]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 294**).

Steiner, R. (1991). *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen [Traitement de science spirituelle des questions sociales et pédagogiques]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 192**).

Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik [Cours d'anthropologie générale comem fondement de la pédagogie]*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 293**).

Steiner, R. (1993a). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis* [Eduquer et enseigner à partir d'une connaissance de l'homme]. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 302a**).

Steiner, R. (1993b). *Bilder okkultur Siegel und Säulen. Der Münchener Kongress Pfingsten 1907 und seine Auswirkungen*. [Images des sceaux occultes et des piliers. Le Congrès de Munich] Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 284**).

Steiner, R. (1995). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung* [La philosophie de la liberté. Grandes lignes d'une conception moderne du monde] Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 4**).

Steiner, R. (1997). *Das Verhältnis der verschiedenen naturwissenschaftlichen Gebiete zur Astronomie*. [La relation des diverses sciences de la nature avec l'astronomie] Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 323**).

Steiner, R. (1999). *Soziale Ideen – Soziale Wirklichkeit – Soziale Praxis* [Idées sociales – Réalité sociale – Pratique sociale. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 337a**).

Steiner, R. (2003). *Theosophie. Einführung in die übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung* [Théosophie. Introduction à la connaissance du monde suprasensible et de la détermination de l'être humain]. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (**GA 9**).

Thomas, J. & Schilling, S. (1996). Die Entwicklung hypothetisch-deduktiven Denkens im Jugendalter [Le développement du penser hypothétique-déductif dans l'adolescence]. In: Schumann-Hengsteler, R./Trautner, H. M. (Hrsg.). *Entwicklung im Jugendalter* [Développement dans l'adolescence]. Göttingen, S. 113f.

Uhlenhoff, R. (Hrsg.) (2011). *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart* [Anthroposophie dans l'histoire et au présent]. Berlin: BWV.

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

Wiechert, C. (2012). Menschenkunde als Grundlage der Waldorfpädagogik: eine Vorschau auf die nächsten hundert Jahre Erziehungskunst [Anthropologie comme fondement de la pédagogie Waldorf. Un panorama sur les cent dernières années de l'art de l'éducation]. In: Stöckli, T. *Inspirationsquellen*. Solothurn: Institut für Praxisforschung. S. 46-60.

Wiechert, C. (2014). Klassenlehrer an den Waldorfschulen. Über die Bildungs-Effizienz der Waldorfschulen und das Neuformulieren eines Klassenlehrerprofils für das 21. Jahrhundert [Maître de classe aux écoles Waldorf. Sur l'efficience de formation des écoles Waldorf et la reformulation d'un profil de maître de classe] In: *Rundbrief der Pädagogischen Sektion*, Nr. 53, S. 29-35.

Zdrazil, T. (2011). „Bologna-Prozess“ und der soziale Impuls der Waldorfpädagogik (Processus de Bologne dans l'impulsion sociale de la pédagogie Waldorf]. In: Willmann, C. (Hrsg.) (2011). *Waldorfpädagogik studieren*. Wien: LIT Verlag, S. 59-72.

Ziegler, R. (2013). *Dimensionen des Selbst und das Ich des Menschen: Eine philosophische Anthropologie* [Dimensions du soi et le Je de l'être humain: une anthropologie philosophique]. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben