[l'expression *champ de tension*(*) est aussi possible, comme dans la version allemande *ndt*]

Jost Schieren
Département de pédagogie
Université Alanus pour l'art et la société, Alfter, Allemagne

RoSE - Research on Steiner Education Vol.6 N°2 — 2015; pp.128-138 - PDF
Traduction : Daniel Kmiecik
Source : Les traductions de Daniel Kmiecik ? www.triarticulation.fr/AtelierTrad

Parmi les universitaires de l'éducation, l'enseignement Waldorf tend à être vu avec un degré considérable de scepticisme critique. Cette critique n'est pas focalisée sur l'enseignement, en tant que tel, mais sur la vision du monde qui est derrière, à savoir, l'anthroposophie. Prange (Prange, 1985, 2005), Ehrenhard Skiera (Skiera, 2009), sans parler de Heiner Ullrich (Ullrich, 1986, 1988, 2015), tous insistent de façon pénétrante sur le fait que la dépendance de l'enseignement Waldorf de l'anthroposophie la rend inacceptablement, « grevée d'une vision du monde ».

Dans sa dernière publication (Ullrich, 2015), Heiner Ullrich étale les détails provoqués par cette position basique et critique. Il singularise l'éducation Waldorf comme ayant une inclination unique parmi les formes variées d'éducation progressive : « Elle est entièrement fondée sur la vision de l'être humain et du monde contenue dans l'anthroposophie de Rudolf Steiner. Celle-ci ne détermine pas seulement les méthodes d'enseignement, mais aussi selon diverses façons étroitement liées, le contenu des études et les sujets enseignés. Aucun autre type d'école, parmi celles du canon classique d'éducation progressive, n'a de culture façonnée par une vision du monde singulière dans une telle ampleur comme l'a été l'école Waldorf. »

Phoca PDF

(Ullrich, 2015,, p.173). Ulrich est préoccupé de montrer, non seulement que l'anthroposophie est à la base d'un mouvement d'éducation, par ailleurs positif, mais qu'elle domine aussi ce dernier dans chaque facette de son fonctionnement. Le verdict critique à l'encontre de ce problème d'idéologie est exprimé avec une véhémence considérable, dont la claire impression est communiquée par la très longue citation suivante : « Sur le compte des détails de ce qui se déroule dans une école Waldorf typique, la signification immense de la vision du monde anthroposophique est devenue claire à maints égards. La forme architecturale des édifices de l'école, rappelle dans son style particulièrement l'accord essentiel avec la nature humaine, le style collégial de gouvernance organisée en accord avec l'idée de la *Dreigliederung* de l'organisme social, les doctrines du développement de l'enfant en périodes successives de sept ans et celles des tempéraments (en relation avec les quatre forces basiques de l'âme) ; qui guident le travail de l'enseignant de la classe, la leçon principale englobe au plan méthodologique les processus nocturnes d'excarnation et d'incarnation, le plan des études calqué sur les époques de civilisation, suivant l'histoire progressive de la conscience et l'enseignement de la science goethéenne, alchimique, restent sur la notion des correspondances essentielles entre l'être humain et la nature. Face à tout ceci, la conclusion ne peut être évitée que l'anthroposophie (science spirituelle anthroposophique) fournit la clef-maîtresse pour comprendre toute la gamme de l'enseignement Waldorf depuis son plan scolaire jusqu'à la pratique en classe. Le fondateur de l'anthroposophie est Rudolf Steiner (1861-1925), qui reste à ce jour la seule figure de proue[1] pour les disciples de cette conception du monde. » (Ullrich, 2015, p.91).

Selon cette vue, donc, l'enseignement Waldorf est déterminé de fond en comble par l'idéologie anthroposophique. Avec ceci, Ullrich est toujours en train de suivre sa propre thèse de 1986, ainsi que l'ouvrage influent de Klaus Prange « *Éducation à l'anthroposophie* »[2] (Prange, 1985). Avec cet ouvrage le théoricien de l'éducation, Klaus Prange, donne le ton dominant de l'opinion académique concernant l'enseignement Waldorf. Tandis que Ullrich suit cette tradition, il ne tombe absolument pas pour autant dans la connotation agressive d'un rejet franc et dans la ferveur missionnaire d'une mise en garde contre un endoctrinement clandestin, dont de nombreuses parties de l'ouvrage de Prange sont la proie. Ce que Ullrich fait, c'est de caractériser l'enseignement Waldorf comme souffrant d'une influence massive d'une vision du monde particulière à plusieurs niveaux : celui personnel (mentalité de l'enseignant), celui du contenu (programme scolaire), et ceux de la didactique de la pratique méthodologique.

Comparé à Prange, Ullrich est donc quelque peu ambivalent : il voit toute l'approche esthétique et humaniste de l'enseignement Waldorf comme positive — le fait qu'il résulte de l'expérience et est fondé sur un engagement personnel vers un idéal pédagogique élevé. Il accorde une pleine reconnaissance à des aspects tels que le maintien de l'allure de développement, l'amour porté à la personnalité individuelle de l'élève et la proximité de chaque relation enseignant-élève. D'un autre côté, cependant, il s'applique assidûment à la tâche d'un délinéation claire quant à la manière dont l'anthroposophie agit comme le déterminant idéologique de l'enseignement Waldorf. Au contraire de Prange, son intention n'est pas de lancer un avertissement, mais simplement de faire une clarification. Ceci est évident, par exemple, dans le fait qu'il rejette très honnêtement le reproche de racisme formulé à l'égard de l'anthroposophie : « Que Steiner ne fut pas ***le*** raciste anti-sémite typique que ses critiques

Phoca PDF

polémiques se réjouissent de considérer comme tel, est documenté au minimum par le fait que de nombreux Juifs étaient membres de la Société anthroposophique et furent capables d'y conserver leur appartenance jusqu'au moment où la société fut interdite par les nazis (Ullrich, 2015, p.147) ». Néanmoins, l'anthroposophie est le problème de la pédagogie Waldorf. Ses critiques pour cela peuvent être résumées dans les points suivants (Ullrich, 2015, pp.143 et suiv.) :

- Elle est mystique eten essence non-scientifique
- Elle outrepasse les limites de la raison sans critique
- C'est une forme de gnose qui sape la distinction entre connaissance et croyance
- Elle est conduite par le désir d'une « totalité unifiée de la connaissance »
- D'autres aspects critiques sont le renvoi des limites du connaître et aux possibilités de la personnalité humaine au lieu d'une retenue modeste
- Il [Ullrich, *ndt*] est catégorique sur le fait que l'acquisition du connaître n'est pas fondée sur la liberté, étant donné que le penser humain dans le processus de ce que Steiner proclame comme une intuition signifie une soumission au penser cosmique, ou bien, dans la pratique de l'individualisme éthique, au *plan*cosmique (Ullrich, 2015, pp.129 et suiv.) [certains anthroposophes — souvent du courant de la communauté des Chrétiens — sont aussi de cet avis et pensent ainsi la liberté spirituelle de l'être humain au moins relative, mais non pas absolue, contrairement à Rudolf Steiner dans ces écrits précoces, souvent ignorés d'ailleurs par eux. *ndt*]
- Des notions combinées de causalité en connexion avec les idées de *Karma*et de réincarnation sont accentuées (Ullrich, 2015, p.110).

Par conséquent, selon Ullrich, c'est l'anthroposophie et non pas l'éducation Waldorf qui est l'objectif de la critique académique. L'anthroposophie est vue comme un ancien système de dogmes, fondés autour d'une monde prétendu spirituel ; ces enseignements, jaillissant de visions mystiques (ou illusions)[3] d'*un* homme, sont pour cette raison invérifiables et établissent une forme de déterminisme métaphysique qui défie le principe moderne de la liberté individuelle. C'est une vision complètement dévastatrice. Jugé de cette manière, l'enseignement Waldorf est réellement défectueux. Il est incapable de développement, puisqu'il en est si évidemment dépendant, influencé et contaminé par une construction plutôt métaphysique, qui va à l'encontre des principes modernes du consensus scientifique. En outre, il est non seulement vulnérable par conséquent, en termes théoriques, mais il est aussi exposé à des conséquences d'une portée politique, légale et économique considérable (accréditation pour les cours et institutions tertiaires, approbation des enseignants, accès au financement, etc.).

Tout ceci soulève la question — étant donné la charge d'être scientifiquement inacceptable qui pèse sur la pédagogie Waldorf — du comment la relation de l'anthroposophie avec la pédagogie Waldorf peut être en tout définie. Quel rôle l'anthroposophie joue-t-elle vraiment aujourd'hui dans l'enseignement Waldorf ? Y a-t-il une voie scientifiquement acceptable pour traiter cette question ?

Phoca PDF

Le problème de la vision du monde

Haut^

La première chose qui doit être dite ici, c'est que la déficience scientifique de l'enseignement Waldorf n'est pas simplement un problème de démarcation de l'*establishement* scientifique [anglicisme volontaire du traducteur] associé à un concept étroit de science, tel que des défenseurs enthousiastes de la position Waldorf affectionnent beaucoup d'affirmer, mais il est aussi dans une certaine mesure infligé à eux-mêmes. L'anthroposophie a été et est toujours traitée par ses adhérents et propagée par eux comme si elle était une voie de salut. Pendant longtemps, la seule manière approuvée de recevoir l'œuvre de Rudolf Steiner l'était dans l'esprit, cultivé par la méditation, d'une dévotion peu critique. Ceci impliquait un système exclusif de communication parmi des connaisseurs, entretenu par un discours et une pensée sous une forme hermétique avec un manque complet de clarté conceptuelle et de détachement critique. La connaissance prétendue ésotérique de Rudolf Steiner fut accueillie sous l'état de vérité incontestée sous la rubrique d'un concept de science étendu (autrement dit, non restreint au matérialisme) et portant par conséquent un sceau d'approbation comme base théorique pertinente pour l'enseignement Waldorf. Que cette vérité proclamée le fut simplement par un groupe de disciples défendant leur interprétation et leur loyauté à l'égard des paroles de leur immense modèle c'est quelque chose qui était à peine remarqué, à la fois par les avocats et les critiques de l'école Waldorf, jusqu'à relativement récemment. À vrai dire, Rudolf Steiner lui-même était certainement conscient du problème de « conception du monde » de l'éducation Waldorf, et il mit donc énergiquement en garde que l'anthroposophie ne devait pas affluée directement dans l'école. Le point surgit de manière réitérée dans son œuvre et il y a de nombreux passages où il exige clairement une approche, passablement différente pour recevoir et pour travailler avec l'anthroposophie, fondée sur une conscience individuelle critique. Dans un cours qu'il donna le 15 août 1923 à Ilkey (Yorkshire, Angleterre), quatre ans après la fondation de la première école Waldorf, il déclara : « Ce principe humain général à l'intérieur du processus éducatif, que je dus forcément caractériser dans son fonctionnement pour toute la gamme des classes, doit lui-même s'exprimer dans une école Waldorf de manière telle que l'école ne représente aucune affiliation ou philosophie particulière quelconque, pas même une conception du monde particulière. Et, bien sûr, Il était particulièrement nécessaire pour un système scolaire qui s'est développé en dehors de l'anthroposophie, comme l'a fait l'école Waldorf […] de travailler en direction de l'évitement strict de devenir une école d'anthroposophes ou une école anthroposophique. Or ceci est complètement hors de question. Nous pourrions donc l'exprimer comme ceci : chaque jour implique de s'efforcer sans cesse […] d'éviter de tomber dans une unilatéralité anthroposophique […], au travers d'un objectif déplacé d'un enseignant, ou bien au travers de la sympathie générale pour l'anthroposophie qui existe, cela va de soi, parmi les enseignants Waldorf. L'idée de l'être humain en soi — et non pas l'être humain vu par une vision du monde particulière — doit être le seul et unique principe conducteur eu égard à la méthode pédagogique dans l'école Waldorf .» (Steiner 1986, pp.203 et suiv.) Cela montre que Steiner était parfaitement conscient du problème de l'anthroposophie vue comme dogmatique et accusée d'être une secte et il avait plutôt cherché à éloigner parfaitement et consciemment l'éducation Waldorf d'une telle éventualité. À ce propos, dans une discussion publique, qui eut lieu cette fois à Penmaenmawr au Pays de Galles, le 19 août 1923, il déclara : « Notre approche de la méthode pédagogique, c'est de la

Phoca PDF

développer de la façon la plus appropriée à partir du *mouvement* [italique du traducteur, il ne s'agit donc pas de la Société du même nom, *ndt*] anthroposophique. L'école Waldorf de Stuttgart, où cette méthodologie est appliquée, n'a aucune allusion de secte à ce propos, ni rien de dogmatique, rien, en vérité, de ce que le monde aime bien appeler une école anthroposophique. Pour cette raison nous n'introduisons rien de dogmatique anthroposophique dans la vie de l'école, nous cherchons plutôt à développer des méthodes qui en restent aux principes généralement humains. » (Steiner 1991, p.172). Cet engagement d'un effort vers une neutralité en considération de l'affiliation de conception du monde, quand bien même est-ce là quelque chose qui n'est pas pleinement atteignable dans aucun système et la mise en place d'une certaine distance entre l'anthroposophie et la pratique de l'enseignement Waldorf, est ce pour quoi ses avocats sont généralement en faveur. Bien que cette attitude au sujet de l'incursion de l'anthroposophie dans l'école Waldorf soit largement présente au sein de l'enseignement Waldorf lui-même et en particulier dans le monde de la formation des enseignants, un engagement envers une telle neutralité et prise de distance est rarement recommandé.

Anthroposophie et science

Haut^

Existe-il, éventuellement, une manière adéquate de décrire la relation ambivalente entre l'anthroposophie et la science ? Rudolf Steiner eut recours au concept de *science spirituelle* (*Geisteswissenschaft*) et par ce terme, il entendait quelque chose de fondamentalement différent que l'usage normal, pour lequel ce n'était pas seulement une manière de distinguer les sciences naturelles de celles qui traitent de la culture (des domaines comme la philosophie, de l'histoire, de la littérature — ce qui en anglais [comme en français, *ndt*] serait désigné comme des « humanités »), mais il la revendiquait comme étant une science ***de*** *l'*esprit. Cette différence sémantique crée des problèmes de compréhension en elle-même. S'ajoutait à ceci l'insistance de Rudolf Steiner que sa forme de science spirituelle est menée à bonne fin en accord au strict critère d'une science moderne. Ceci signifie essentiellement que toutes ses énonciations publiées devraient être fondées sur des observation empiriques. Étant donné, cependant, que son objet, c'est l'observation supra-sensible, Steiner sort du cadre scientifique normal. La revendication de Steiner vers une forme de connaissance scientifiquement défendable qui satisfasse les conditions modernes de rationalité s'empêtre donc dans le critère de démarcation du connaître postulé par la science.

Ce dilemme reste à résoudre. L'anthroposophie est simplement considérée comme un système de croyance plutôt q'un corps de connaissances. Du côté anthroposophique, diverses tentatives ont été faites pour parvenir à accepter ce problème :

(a) Rejet de la science moderne et réclusion dans les rangs anthroposophiques

Ceci tend à être la position des traditionalistes anthroposophiques. Ils considèrent le dialogue entre anthroposophie et science comme impossible. Ils sentent que le matérialisme étriqué de

Phoca PDF

la science, tel qu'il est poursuivi dans les universités est par principe incapable d'accepter l'objectif actuel de l'œuvre de Steiner. En conséquence, ils se tiennent eux-mêmes à part de tout effort de rapprochement d'avec le monde de la science, en le voyant comme une sorte d'insinuation dans les bonnes grâces qui ne peut se faire qu'au détriment de l'anthroposophie. De la part des membres de ce cercle intérieur proviennent des travaux de littérature anthroposophique secondaire [voire, tertiaire, désormais *ndt*], dont certains suivent des cheminements du penser anthroposophique dans un esprit subtil de réflexion auto-critique, tandis que d'autres sont beaucoup moins critiques, en traitant les déclarations de Steiner comme une vérité et en édifiant des méditations personnelles à leur sujet. Ces derniers, sans aucune tentative de s'assurer de la part de l'auteur si ses études ont besoin de correction, ont très probablement une portée qui déborde sur le terrain ésotérique.

(b) Concept étendu de science

Une approche supplémentaire cherche à apporter des arguments pour « décortiquer », pour s'en débarrasser, les limites de la science de façon à établir une nouvelle conception étendue de celles-ci. Les noms proéminents ici sont Helmut Kiene avec l'ouvrage : *Grundlagen einer essentialen Wissenschaftstheory [Fondements d'une théorie scientifique essentielle]* (Kiene, 1984), et Marek Majorek avec sa thèse : *Objektivität. Ein Erkenntnis Ideal auf dem Prüfstand [Objectivité. Un idéal cognitif au ban d'essai]* (Majorek, 2002) et sa dernière publication: *Rudolf Steiners Geisteswissenschaft : Mythisches Denken oder Wissenschaft [La science de l'esprit de Rudolf Steiner : Penser mythique ou science]* (Majorek, 2015). Sans aucun doute, cela demande un énorme effort pour tenter d'introduire et de défendre un nouveau paradigme épistémologique. Jusque-là, de tels efforts n'ont rencontré aucune reconnaissance parmi les personnalités de l'*establishment [anglicisme volontaire du traducteur]* scientifique. Le problème repose dans le fait qu'un tel travail affirme des formes essentialistes du penser avec une revendication soit de vérité soit d'objectivité. En ceci, elles tiennent compte non seulement des courantes hypothèses épistémologiques de base, mais aussi de la mentalité de l'être humain moderne qui n'est pas concernée par des vérités fixées et une objectivité irréfutable mais a plutôt un concept du connaître comme un processus sans limite de durée [à « tube ouvert », pas de fin en effet, car un « vrai » chercheur sait une seule chose : **il ne sait rien !** *ndt*] en travaillant provisoirement, par jugements et erreurs et en abordant tous les événements approchant les caractéristiques de l'objet d'étude avec toute la circonspection approximative due. Cependant aussi forte que soit l'évidence intérieure basée sur la conviction d'avoir découvert quelque chose, elle ne peut pas être utilisée dans une acception valable comme un argument extérieur, mais seulement comme une source intégrale d'énergie transformationnelle dans la relation du sujet avec le monde. Pour la vérité revendiquée, elle a beau être avancée avec beaucoup de conviction, c'est toujours la « fausse » vérité. Il y a quelque espoir que l'anthroposophie mette un jour dans le mille sur cette voie.

(c) Recherche dans l'ésotérisme

Une nouvelle tentative pour adoucir la relation entre anthroposophie et science consiste à greffer les deux ensemble, en en appelant ainsi à une recherche ésotérique moderne. Les publications de Wouter J. Hanegraaf (Hanegraaf, 2005, 2006, 2008, 2012) et d'Antoine Faivre (Faivre, 2001), sont considérées par Johannes Kiersch (Kiersch, 2008, 2011, 2012, 2015), Karl Martin Dietz (Dietz, 2008) et Lorenzo Ravagli (Ravagli, 2014) comme fournissant une

Phoca PDF

opportunité qui tombe à point nommé pour réhabiliter l'anthroposophie dans le contexte de la science. Hanegraaf et Faivre discutent, à partir d'une perspective culturelle et historique, une vérité de mouvements ésotériques qui sont soit ignorés, soit désapprouvés par le courant principal positiviste. Leur intention en faisant cela c'est de décrire, d'une façon exempte de tout sentiment de répugnance, les forme spécifiques adoptées par la gnose et la connaissance ésotérique et de leur assigner à chacune sa place appropriée dans l'histoire de la culture. De cette façon, des formes ésotériques anciennes du connaître ont été soumises à un traitement de rationalité moderne. Aussi importante, méritoire et intéressante, que soit cette entreprise, subsumer l'anthroposophie à l'intérieur du canevas de telles études, en ayant en vue ainsi de mettre en relief son isolement scientifique, soulève la question de savoir si de souligner ainsi la parenté de l'anthroposophie avec d'autres courants gnostiques tels que ceux du mysticisme médiéval, de la théosophie et de celui du Rose-Croix, rende vraiment justice à ses propres qualités et intentions. Cela va sans dire qu'à partir d'une perspective historique, l'anthroposophie possède beaucoup d'éléments en commun avec d'autres courants ésotériques, mais elle possède aussi des caractéristiques clairement distinguables. Ce qui est partagé avec eux c'est le fait qu'elle est bien centrée sur une compréhension spirituelle de l'être humain. Mais tout aussi central est le fait que Rudolf Steiner comprenait l'anthroposophie comme un cheminement allant au-delà d'anciennes formes de conscience — fondées celles-ci en leur temps sur une approche du phénomène spirituel d'une manière plutôt passive, orientées sur le sentir — et en arrivant à une vision spirituelle du monde sur la base d'un concept moderne du connaître. Ni les formes historiques de la gnose, ni les expressions populaires *New Age*des besoins spirituels modernes, ne peuvent être cadrées avec l'anthroposophie. Celle-ci maintient l'individualisme libre, subjectif, des Lumières, qui est la signature de l'être humain moderne et elle n'est pas du tout sur le point d'esquiver ceci au travers d'un recours au déterminisme métaphysique d'un *ersatz* [= succédané en allemand dans le texte, *ndt*] d'esprit monde.

Avec la tentative d'englober l'anthroposophie à l'intérieur d'une charpente de recherche ésotérique moderne, celle-ci court le danger d'en être réduite à un courant ésotérique parmi beaucoup d'autres [et Dieu sait combien il y en a de fumeux ! *ndt*] sans sa caractéristique moderne principale — pour préciser, son orientation en direction d'un connaître fondé sur la liberté — en ayant été suffisamment clarifié. En conservant cette approche générale, Johannes Kiersch insiste pourtant sur le fait que l'enseignement Waldorf est caractérisée par sa pédagogie *ésotérique*, tandis que dans le même temps, il met en avant le concept d'un *profession-specific esoteric background* [soit, malgré l'arrimage anglo-saxon des termes **particulièrement tordu ici**, en bon français : « *antécédents ésotériques professionnellement spécifiques* », *ndt*]. Le danger ici c'est que le bénéfice supposé de reconnaissance scientifique de l'anthroposophie (et il doit être dit sous ce rapport que le travail de Hanegraaf et Faivre n'émane pas du domaine de l'éducation) en arrive à un coût. Celui-ci c'est celui de sa caractéristique primaire, à savoir la tâche de développer une forme *moderne* de conscience spirituelle, qui n'en sera plus suffisamment apparente.

(d) Appliquer un critère scientifique aux œuvres de Rudolf Steiner

Il y a encore une autre voie, pour traiter la relation entre anthroposophie et science, qui est récemment devenue de plus en plus répandue. Le point ici, ce n'est pas d'argumenter pour (voir paragraphe **(b)**) ou contre (voir paragraphe **(a)**) la réconciliation des deux, mais de traiter

Phoca PDF

scientifiquement l'anthroposophie elle-même, en la rendant objet de la discussion scientifique. Le partisan principal de cette approche, à partir de perspectives diverses, est Christian Clement, qui a posé les fondations d'un nouveau profil académique pour l'anthroposophie avec son édition sévèrement annotée de l'œuvre [écrite, *ndt*] de Steiner. L'anthroposophie a ainsi été « retournée » en objet de recherche régulier et le détachement critique que ceci nécessite signifie que les mots de Steiner ne sont plus considérés comme une vérité manifeste. L'attitude scientifique basique pour l'anthroposophie avec le sain détachement qu'elle implique, n'est plus la proie de la présomption souvent inconsciente que le lecteur est libre de dégager ce qu'il souhaite du contenu ésotérique des œuvres de Steiner.

Les approches présentées ci-dessus montrent comment la relation problématique entre l'anthroposophie et la science peut être « accordée » de diverses façons. Il n'y a pas de doute que d'autres possibilités pourraient encore être mentionnées et c'est aussi le cas que leurs auteurs peuvent être clairement distingués et classés comme appartenant purement à une approche ou à une autre. Et conformément aux inclinations des auteurs, il y aura, bien entendu des chevauchements.

Une approche moderne et défendable (comme celle décrite dans **(d)**, par exemple) veut par nécessité développer une compréhension différente de l'anthroposophie. Elle n'est pas gâchée par un dogmatisme étroit et une crédulité métaphysique, mais au lieu de cela elle a un *ductus* [action d'amener, de conduire, *ndt*] phénoménologique de base au travers du recours aux œuvres précoces de Steiner.

Les œuvres épistémologiques précoces de Rudolf Steiner (voir Steiner 1886/1979 et 1918/2005) se sont occupé de la phénoménologie de la conscience basée sur une méthode désignée par lui comme une *observation intérieure* (voir Witzenmann, 1985). Ici Steiner poursuit et prolonge une méthode de recherche de Goethe de jugement imaginal [au sens ici, pour moi, de « relatif à l'image » et non pas d'imagination, même morale, *ndt*] (voir Schieren 1997), en transférant son application du phénomène naturel à celui mental. La chose cruciale ici, c'est que cette approche philosophique n'occasionne pas de revendication pré-critique de position de vérité, mais, dans l'esprit d'une théorie épistémologique moderne, de fonder une cognition humaine avec la capacité d'arriver à des approximations ontologiques. Dans les œuvres subséquentes, Steiner fut capable de poursuivre cette approche dans une mesure limitée seulement et il regretta ce fait en un point de son auto-biographie, « *Mon chemin de vie* ».

Il est significatif que dans certains cours donnés par la suite (en 1920/21) il revient à cette position philosophique, en insistant sur l'aspect phénoménologique de l'anthroposophie : « La phénoménologie, c'est l'idéal scientifique exprimé dans l'anthroposophie. » (Steiner, 2005, p.138). Et à une autre occasion, il maintient qu'une *science spirituelle* n'est rien d'autre qu'une phénoménologie […], qui ne s'arrête pas à poser des phénomènes côte à côte, mais essaye de les lire dans un contexte. C'est de la phénoménologie et nous ne la violons pas en allant de manière spéculative au-delà du phénomène. En faisant cela, nous sommes en train de les interroger — non pas simplement en terme de parties, mais dans le contexte d'ensemble — comme s'ils expriment quelque chose d'importance pour une activité intérieure certaine. » (Steiner, 2005, p.419)

Pour analyser l'anthroposophie comme une phénoménologie et en tant que telle, la traiter

Phoca PDF

sévèrement et scientifiquement eu égard à sa valeur cognitive, il faut lui accorder un mode de réception totalement différent que celui qui a eu de l'emprise, durant ces cent dernières années, sur ses adeptes, comme sur ses critiques et a conduit à la formation des fronts idéologiques familiers. Ici, c'est la question de créer toute une culture d'interprétation différente. En ayant cela en vue, il n'y a couramment aucun doute parmi les représentants officiels de l'éducation Waldorf que, d'une part, maintenant et dans le futur, un ton complètement nouveau doit être désormais adopter et, de l'autre, une disposition à engager une discussion critique sur sa fondation théorique. Ceci n'est en aucune façon contraire à l'anthroposophie. Sa propre revendication de situation du connaître est responsable du fait qu'elle se retrouve elle-même, en propre, un objet de son débat épistémologique et auto-critique à l'intérieur d'un continuum rationnel.

L'anthroposophie dans le contexte de l'éducation Waldorf

Haut^

Qu'est-ce que ceci laisse entendre pour l'éducation Waldorf ? Assez naturellement, dans le contexte de l'enseignement Waldorf, l'anthroposophie doit sortir de son « intériorité fermée ». Elle se charge d'un aspect social et doit, par conséquent, s'orienter vers des critères et standards de société. Selon les lois des divers pays, elle doit satisfaire aux règlements juridiques, de sévérité variable, impliquant divers degrés de compromis. Dans beaucoup d'entre eux, une forme plus ou moins *pure* d'éducation Waldorf est possible. Dans d'autres — par exemple, en Allemagne — les réglementations de l'état, en relation aux licences des enseignants et aux exigences du programme scolaire, sont clairement prescrites. Les choses sont quelque peu différentes en médecine, qui, comme l'enseignement Waldorf, est un domaine de pratique anthroposophique. Celle-ci est sujette au niveau mondial à un assortiment de critères draconiens, scientifiquement définis. Ainsi la médecine anthroposophique fut traitée, dès le début, comme une médecine complémentaire plutôt que comme un substitut de médecine conventionnelle. L'aboutissement de ceci c'est que chaque docteur anthroposophique doit passer par un cursus normal de formation médicale. En comparaison, l'enseignement Waldorf dispose de beaucoup plus de liberté de manœuvre. Il existe des centres de formation d'enseignants qui ont travaillé de manière traditionnelle plus ou moins indépendamment des pré-requis de l'état et des standards scientifiques. C'est la raison pour laquelle la question de la situation scientifique est plus controversée et reçoit plus d'attention académique à l'intérieur des niveaux de l'enseignement Waldorf qu'à l'intérieur de ceux de la médecine anthroposophique, qui a plus d'affinité naturelle avec la science [Il ne faut pas oublier que dès le début, Rudolf Steiner voulait avoir à faire avec de vrais médecins formés d'abord conventionnellement, ce fut même le cas de Madame Ita Wegman, cofondatrice de l'*art de guérir selon la science de l'esprit*, qui sous la recommandation de Steiner effectua ses études de médecine à Bâle ; *ndt*]

Quel rôle jouent donc les contenus de l'anthroposophie dans l'éducation Waldorf ? Il serait aisé d'en arriver à la conclusion que plus il y a d'orientation scientifique et d'accommodement aux pré-requis extérieurs, moins il peut y avoir d'anthroposophie. Ceci pourrait rendre plus

Phoca PDF

difficile une pratique de l'enseignement Waldorf réel. Celui-ci pourrait, en réalité, devenir victime du courant dominant d'éducation publique. Des aspects essayés et testés de l'enseignement Waldorf, comme un enseignement précoce de la langue, de meilleures relations enseignant-étudiant, l'enseignement expérimental etc. seraient bien sûr adaptés et gardés. Le ballast anthroposophique incompréhensible serait, par contre, jeté par dessus bord. Au sein des milieux Waldorf, ceci est largement vu comme un réel danger. En plus, il y a le fait que l'éducation Waldorf comme elle existe réellement en Allemagne est dans un état de « sécularisation » considérable. Environs 50 % des enseignants n'ont pas suivi de formation Waldorf et n'ont par conséquent qu'une connaissance rudimentaire des principes qui sont derrière ce type d'école, dans laquelle ils enseignent nonobstant. C'est pourquoi il y a des appels réguliers à l'intérieur du mouvement Waldorf pour un approfondissement du travail sur les principes fondamentaux, de sorte que le noyau réel de l'éducation Waldorf ne soit pas perdu.

Il est difficile de trouver une solution ici. D'un côté nous avons des éléments anthroposophiques centraux comme la réincarnation, la structuration de l'être humain en une série de « corps », le développement en phases, le corpus des tempéraments et le cheminement de l'apprentissage spirituel, tous sont non-partants dans les deux contestes scientifique et social et sont à peine capables de communication. Ainsi l'éducation Waldorf reste incongrue et vulnérable à l'attaque. Elle appert comme saturée du dogme anthroposophique. Et d'un autre côté, le moins d'anthroposophie signifie la dilution de l'enseignement Waldorf et l'appropriation technocratique de quelques-uns de ses éléments traditionnels. Comment ce dilemme peut-il être évité ?

Epoché ou renoncement à l'anthroposophie

[au sens de *Anhalten* = persistance, (à savoir ici de l'anthroposophie), *ndt*]

Haut^

La question de la relation entre anthroposophie et éducation Waldorf est souvent considérée en termes *absolus*. La chose dont il s'agit ici, c'est de faire valoir l'anthroposophie *en tête à tête* dans la pédagogie Waldorf. Une autre façon de s'y prendre a plus un caractère de pondération, tandis qu'il est demandé sous quelle forme et dans quelle mesure l'anthroposophie peut affluer et agir de manière sensée dans la pédagogie Waldorf. Comme déjà mentionné — Rudolf Steiner a explicitement désigné la problématique d'une empreinte dogmatique de l'anthroposophie dans la pédagogie Waldorf et exigé, en conséquence, que les écoles Waldorf ne devaient pas être des écoles d'une conception du monde. Ceci ne se rapporte pas seulement à ce qu'aucun des contenus anthroposophiques ne doivent y être enseigné, mais aussi à ce que l'anthroposophie doive intervenir dans la vie de l'école en la structurant. Il s'agit donc ici, pour ce qui est de l'échelle d'influence, d'une retenue. Nous pourrions donc même parler d'une *suspension d'anthroposophie*. Or cela a des implications méthodologiques.

Phoca PDF

La caractéristique centrale de la conscience phénoménologique c'est qu'elle s'abstient d'appliquer des idées préconçues à un champ donné d'expérience. Le fait que le connaître vis-à-vis d'un objet cognitif reflète de manière critique ses propres préjugés et formes de représentation, relève d'un caractère d'éducation de la conscience. Tout d'abord, cela ne joue ici aucun rôle de savoir à quel domaine sont empruntées les représentations préconçues. Goethe écrit par exemple dans son célèbre essai : « *L'expérience comme médiatrice entre sujet et objet* » : « Il faut dire que l'être humain se réjouit plus de la représentation mentale que de sa cause elle-même, ou bien nous devons dire bien plus : l'être humain se réjouit seulement d'une cause, dans la mesure où il se la représente, elle doit s'adapter à la sorte de son esprit et puisse-il encore l'élever si haut au-dessus du commun, la purifier tant encore, elle ne reste nonobstant habituellement qu'une manière de représentation ; […] » (Goethe 1988, p.15). La position basique de la phénoménologie, c'est de soumettre des idées préformées à une réflexion critique. Edmund Husserl parle ici d'*epoché*, à savoir d'un renoncement méthodique aux idées fixes.

Rudolf Steiner et l'anthroposophie se trouvent — comme déjà mentionné — dans la tradition de cette méthode phénoménologique. La compréhension de l'art de Rudolf Steiner et l'esthétique de celui-ci sont donc fortement marqués par le motif de la retenue. Il ne s'agit pas pour lui que des contenus anthroposophiques soient représentés de manière figurative dans une œuvre d'art. Dans son esthétique, Steiner oppose fortement le principe idéaliste — qu'il reproche aux penseur idéalistes de l'ère goethéenne, spécialement à Schelling et Hegel — de faire valoir l'axiome que la beauté signifie en tant la parution sensorielle de l'idée. (Steiner, 1985, pp.27 et suiv.) Ses paroles réelles sont : « Et ceci est quelque chose de tout autre que ce que voulaient les esthéticiens idéalisant allemands. Ce n'est pas l'idée « sous sa parution sensorielle », c'est exactement le contraire : c'est un « phénomène sensoriel sous la forme de l'idée ». Le contenu du beau, sa matière-subtance sous-jacente est donc toujours quelque chose de réel, un réel immédiat même et la forme de son apparition c'est l'idéel. Nous voyons que l'esthétique allemande affirme carrément l'inverse de ce qui est juste ; celle-ci a simplement mis la chose cul par dessus tête. » (Steiner, 1985, p.32). Dans l'esprit de Steiner, l'art ne sert pas la communication de certains contenus. Il ne véhicule pas quelque idéal que ce soit, mais au contraire il doit convaincre au moyen de celui-ci par sa propre vertu esthétique [« **en dehors de sa propre esthétique et de son pouvoir sensoriel** » (ajout présent dans la traduction anglaise du même passage. *ndt*].

Avec son concept d'art, qu'il développa particulièrement de 1914 à 1918, Steiner a accompli une sorte de disjonction de l'incurie idéologique de la Société théosophique. Au moment où il commença ensuite, en 1918, à développer des champs particuliers d'application (médecine anthroposophique, agriculture bio-dynamique, pédagogie Waldorf), les conditions et lois des domaines pratiques se trouvèrent placées au premier plan. Il n'était pas censé répandre et réaliser dès lors l'anthroposophie au moyen des domaines d'application pratique. En correspondance, dans la pédagogie Waldorf, il n'importe donc pas simplement d'y réaliser, par exemple, une anthropologie anthroposophique, mais il s'agit, au contraire bien plus, de créer les meilleures conditions pour le développement des enfants et des adolescents. C'est bien de l'enfant qu'il importe. De la même façon que l'art au moyen de lui-même et non pas sur le base de ses contenus transportés, la pédagogie Waldorf doit convaincre toute seule au moyen de son travail pédagogique couronné de succès dans les jardins d'enfants [maternelles, *ndt*] et écoles et pareillement dans les formations correspondantes et non pas au moyen d'une

Phoca PDF

suppléance de contenus dogmatiques-idéologiques. En pédagogie Waldorf, l'anthroposophie n'a pas de *valeur en soi*, elle n'a qu'une *valeur d'utilisation*, c'est-à-dire qu'elle *sert à ce* qu'il puisse en naître une bonne pédagogie.

Pour clarifier ceci, remémorons-nous la parabole du « cercle de Lessing »[4]. Il s'agit de la question centrale de la valeur d'une religion. La réponse, qui est communiquée dans la parabole du cercle c'est que les religions n'ont aucune valeur en soi, mais purement et simplement une valeur évolutive. Elles manifestent leur valeur du fait qu'elles aident l'être humain individuel, à devenir un être bon, ou selon le cas, un être meilleur. Dans ce sens, l'anthroposophie, dans la pédagogie Waldorf, n'a purement et simplement que la valeur d'une aide offerte aux enseignants pour mieux comprendre les élèves et mieux accorder l'institution de l'école et de l'enseignement délivré aux exigences de développement des élèves. Si ceci ne se produit pas, tandis que l'anthroposophie y est employée uniquement comme un échafaudage conceptuel, alors on peut même dire qu'elle en a brûlé ainsi sa valeur.

Conception du monde et exigence cognitive

Haut^

La forme authentique sous laquelle l'anthroposophie peut être présente dans la pédagogie Waldorf, c'est la forme de conscience, qui est empruntée à la phénoménologie. La méthode « d'observation de l'âme » développée par Rudolf Steiner présente une phénoménologie de la conscience, à l'intérieur de laquelle le connaître humain est conscient de sa participation dans la réalisation de la réalité et va à la rencontre de chaque domaine universel à partir d'une éthique cognitive supérieure. Pour cela, aucuns concepts achevés d'avance ne sont employés (pas même de nature anthroposophique), mais au contraire au moyen d'un travail conceptuel créatif et intense, les concepts, amenés progressivement au sein des domaines universels individuels, sont actualisés plus profondément et authentiquement. La véritable valeur de l'anthroposophie y repose du fait qu'elle n'agit justement pas par des schémas conceptuels étroits mais s'efforce plutôt de faire naître des formes du penser les plus vastes et les plus mobiles qui soient. L'anthroposophie doit être comprise comme une méthode. Elle ne répond pas d'une conception du monde fixée et surpasse donc l'étroitesse d'esprit d'un réductionnisme matérialiste étriqué, sans cependant tomber dans des chimères métaphysiques ou bien dans un déterminisme spirituel. Elle est la méthode d'un connaître auto-critique et productif, qui s'efforce, pour cette raison au moyen de formes du penser et des concepts, de s'adapter, dans l'esprit goethéen, à chaque objet du connaître et à ses stipulations. Une conception du monde portant ses regards sur l'anthroposophie n'est pas une construction conceptuelle solidement campée, mais au contraire c'est un élargissement de la capacité du connaître, c'est une exigence du connaître. Le collège d'une école Waldorf s'interrogera au meilleur sens du terme, ou s'orientera ensuite en dirigeant individuellement ses regards sur les élèves ou sur une classe et non pas sur de soi-disant concepts anthropologiques (enseignements selon un septennat ou du tempérament et autres choses du même genre), mais surtout il utilisera de tels concepts dans un sens heuristique (Voir Rittelmeyer 2001) uniquement pour savoir s'ils ne garantissent pas un aperçu plus profond et une exigence

Phoca PDF

d'action pédagogique spécifique.

Auto-éducation de l'enseignant

Haut^

Un autre aspect qui peut valoir aussi comme une influence positive de l'anthroposophie sur la pédagogie Waldorf, repose dans les nombreux éléments d'une éducation méditative de la personnalité de l'enseignant, à laquelle incite l'anthroposophie. Des qualités telles que la patience, l'équanimité émotionnelle, une bonne capacité d'observation non-prévenue, le plus possible libre de tout préjugé, une imagination et une riche capacité idéelle, de même que l'humour d'une âme chaleureuse et cordiale sont un ensemble de qualités qui distinguent une bonne personnalité d'enseignant. La manière dont de telles qualités sont à acquérir, si elles ne sont pas déjà naturellement présentes ou, selon le cas, se forment peu à peu dans les exigences du quotidien de la profession, est tout juste un sujet central de la formation universitaire des enseignants. Pour la pédagogie Waldorf, de telles qualités sont d'une importance centrale. Ici l'anthroposophie joue un rôle important, mais, une fois encore, non pas à la manière dogmatique d'une conception du monde, mais au contraire, parce qu'elle tient prêtes des possibilités d'exercices, des formes d'activités artistiques et des réflexions méditatives, qui visent le développement de la personnalité. Ici aussi elle n'a purement et simplement qu'une valeur d'utilisation ou selon le cas — dans l'esprit de la parabole du cercle — une valeur évolutive. L'importance que détient l'anthroposophie, en considération de ceci, repose uniquement dans la vertu de transformation que possède la personnalité de l'enseignant pour l'éducation de soi, ou selon le cas, le développement de soi. Si un enseignant réussit à mieux former, au moyen de l'anthroposophie, maintes de ces qualités qui sont importantes pour la profession d'enseignant, dans l'esprit désigné ci-dessus, alors l'anthroposophie a seulement une valeur de ce fait. Dirk Randoll a montré, dans son étude « *Je suis enseignant Waldorf* » (Randoll 2012), que de nombreuses enseignantes et enseignants de l'école Waldorf estiment cette valeur de l'anthroposophie. Il est vrai que c'est un mince degré qui sépare cette valeur *méthodologique* de l'anthroposophie dans cette acception, et une reprise rapide et sans critique de ses *contenus*. Ici ce qui est demandé c'est une grande attention et justement, dans le sens décrit ci-dessus, un *renoncement*.

Conclusion

Haut^

Une image peut éventuellement remettre sous les yeux, pour conclure, le champ de tension décrit entre l'anthroposophie et la pédagogie Waldorf : le héros grec Admète, pour obtenir la main de la fille du roi, Alceste, fut chargé par le roi et père de la princesse, de la mission d'atteler un lion et un sanglier sauvage à un même char. Si Admète y parvenait, il recevrait dès lors Alceste pour épouse. Admète accomplit l'exploit.

Phoca PDF

Dans la cause commune de l'anthroposophie d'avec la pédagogie Waldorf on a à faire à ce genre d'attelage, lors duquel les tendances antagonistes doivent être reliées au sein d'une tâche commune. L'anthroposophie — qui peut passer peut-être pour être le lion de l'attelage — doit se rétracter dans ses fonds de conception du monde. Une *époché* a lieu, à savoir un renoncement de l'anthroposophie. L'anthroposophie, quant à son contenu, n'a pas de valeur dans la pédagogie Waldorf, mais n'a plutôt qu'une valeur méthodologique, elle sert le développement d'une bonne pédagogie, à l'occasion de quoi le jugement qualitatif de ce qu'est une « bonne pédagogie », reste uniquement réservé par ailleurs à une recherche empirique. Et la pédagogie Waldorf — qui est représentée par le sanglier sauvage de l'attelage — étant donné qu'elle suit les propres facteurs conditionnés par l'époque, la culture et la science et est avant tout orientée sur les élèves, doit être prise au sérieux dans ses propres conditions et respectée, afin que la totalité de l'attelage puisse prendre un bon voyage pédagogique.

***RoSE* -** Research on Steiner Education **Vol.6 N°2 — 2015; pp.128-138**

Références

Haut^

Dietz, K. M. (Hrsg.). (2008). *Esoterik verstehen. Anthroposophische und akademische Esoterikforschung (Comprendre l'ésotérisme. Anthroposophie et recherche académique).* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Faivre, A. (2001). *Esoterik im Überblick*. *(Ésotérisme, un aperçu)* Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Goethe, J. W. (1988). Der Versuch als Vermittler zwischen Objekt und Subjekt (L'expérience comme médiatrice entre objet et sujet). In Erich Trunz (Hrsg.),*Goethes Werke. Naturwissenschaftliche Schriften I,* Hamburger Ausgabe, Band 13. München: Beck Verlag.

Hanegraaff, W. J. (2005). Forbidden knowledge. Anti-esoteric polemics and academic research [connaissances interdites. Polémique anti-ésotérique et recherche académique). *Aries,* 5(2), 225-254.

Hanegraaff, W. J. (2006). *Dictionary of gnosis & western esotericism (Dictionnaire de la gnose & de l'ésotérisme occidental).* Leiden: Brill.

Hanegraaff, W. J. (2008). Reason, faith, and gnosis: Potentials and problematics of a typological construct [Raison, foi et gnose. Potentiels et problématiques d'une construction typologique]. In P. Meusburger, M. Welker, & E. Wunder (Eds.), *Clashes of Knowledge* (S. 133-144). Dordrecht: Springer.

Hanegraaff, W. J. (2012). *Esotericism and the academy. Rejected knowledge in western culture*

Phoca PDF

*[Ésotérisme et académie. Connaissance rejetée dans la culture occidentale].*Cambridge: Cambridge University Press.

Kiersch, J. (2008). *Vom Land aufs Meer. Steiners Esoterik in verändertem Umfeld [Du continent vers l'océan. L'ésotérisme de Steiner dans un environnement modifie].* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Kiersch, J. (2011). „Mit ganz andern Mitteln gemalt" Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der

esoterischen Lehrerkurse Steiners. [„Dépeint avec un tout autre moyen" Réflexions sur l'ouverture herméneutique des cours ésotériques de Steiner aux enseignants] *Research on Steiner Education (RoSE)*, 2 (2), 73-82.

Kiersch, J. (2012). Rezension Wouter J. Hanegraaff: Esotericism and the academy. Rejected knowledge in western culture, *Research on Steiner Education (RoSE)*, 3 (1), 177-180.

Kiene, H. (1984). *Grundlinien einer essentialen Wissenschaftstheorie. Die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners im*

Spannungsfeld moderner Wissenschaftstheorie.[Grandes lignes d'une théorie scientifique essentielle. La théorie cognitive de Rudolf Steiner dans le champ de tension de la théorie scientifique moderne] Stuttgart: Urachhaus.

Majorek, M. (2002). *Objektivität. Ein Erkenntnisideal auf dem Prüfstand.* Tübingen: Francke Verlag.

Majorek, M. (2015). *Rudolf Steiners Geisteswissenschaft: Mythisches Denken oder Wissenschaft.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Popper, K. R. (2003). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bd. II. Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen. [La société ouverte et ses ennemis. Vol. II Faux prophètes: Hegel, Marx et les conséquences]* Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.

Prange, K. (1985). *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. *[Éducation à l'anthroposophie. Exposition et critique de la pédagogie Waldorf]* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Prange, K. (2005). Curriculum und Karma. Das anthroposophische Erziehungsmodell Rudolf Steiners [Programme des études et Karma. Le modèle d'éducation anthroposophique de Rudolf Steiner].

In Forum Demokratischer Atheistinnen (Hrsg.), *Mission Klassenzimmer. Zum Einfluss von Religion und Esoterik*

auf Bildung und Erziehung [Mission salle de classe. De l'influence de la religion et de l'ésotérisme sur la formation et l'éducation] (S.85-100). Aschaffenburg: Alibri Verlag.

Phoca PDF

Randoll, D. (2012). *Ich bin Waldorflehrer: Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte - Eine Befragungsstudi*e [Je suis enseignant Waldorf. Positionnements, expériences, points de discussion — une enquête]. Wiesbaden: Springer.

Ravagli, L. (2014). Polemischer Diskurs. Anthroposophie und ihre Kritiker [Discours polémiques. Anthroposophie et ses critiques]. In P. Heusser & J. Weinzirl (Hrsg.), *Rudolf Steiner. Seine Bedeutung für Wissenschaft und Leben heute [Rudolf Steiner. Son importance pour la science et la vie aujourd'hui].* Stuttgart: Schattauer Verlag.

Rittelmeyer, C. (2011). Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthroposophischen

Grundlagen der Waldorfpädagogik [Bonne pédagogie? —Idéologie interlope? Au sujet du débat autour des fondements anthroposophiques de la pédagogie Waldorf]. In P. Loebell (Hrsg.), *Waldorfschule heute. Eine Einführung. [École Waldorf aujourd'hui. Une introduction.]* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Schieren, J. (1997). *Anschauende Urteilskraft. Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes*

naturwissenschaftlichem Erkennen.(Vertu du jugement intuitif et fondements philosophiques du connaître des sciences naturelles chez Goethe] Düsseldorf/Bonn: Parerga Verlag.

Skiera, E. (2009). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. [*Réforme pédagogique dans l'histoire et au présent. Une introduction critique]* München: R. Oldenbourg Verlag.

Steiner, R. (1886/1979). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. Mit besonderer Rücksicht auf Schiller. [Lignes fondamentales d'une théorie cognitive de la conception du monde de Goethe. Avec un égard particulier à Schiller.]* Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe Bd. 2. Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1889/1985). Goethe als Vater einer neuen Ästhetik. [Goethe père d'une esthétique nouvelle] In R. Steiner, *Kunst und Kunsterkenntnis. Grundlageneiner neuen Ästhetik*. Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe Bd. 271. Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1918/2005). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. [La philosophie de la liberté. Esquisse d'une conception moderne du monde]* Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe Bd. 4. Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1925/2000). *Mein Lebensgang. [Mon chemin de vie] Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe Bd. 28*.

Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1927/1986). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. [Vie actuelle de l'esprit et éducation] Ein Vortragszyklus, gehalten in Ilkley (Yorkshire) vom 5. bis 17. August 1923*.

Phoca PDF

Gesamtausgabe Bd. 307. Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1991). *Das Schicksalsjahr 1923 in der Geschichte der Anthroposophischen Gesellschaft. Vom*

Goetheanumbrand zur Weihnachtstagung. [L'année du destin 1923 dans l'histoire de la Société anthroposophique. De l'incendie du Goetheanum au Congrès de Noël] Ansprachen - Versammlungen - Dokumente Januar bis Dezember 1923. Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe Bd. 259. Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (2005). *Fachwissenschaften und Anthroposophie [Sciences spécialisées et anthroposophie]. Acht Vorträge, elf Fragenbeantwortungen, ein Diskussionsbeitrag und ein Schlusswort*. Dornach und Stuttgart 24. März 1920 bis 2. September 1921. Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe Bd. 73a. Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.

Ullrich, H. (1986). *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners. [Pédagogie Waldorf et conception occulte du monde. Une philosophie éducative et une confrontation de science spirituelle avec l'anthropologie de Rudolf Steiner]* Weinheim/Basel: Juventa.

Ullrich, H. (1988). Wissenschaft als rationalisierte Mystik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung der erkenntnistheoretischen Grundlagen der Anthroposophie. [Science comme mystique rationalisée. Investigation d'un problème historique des fondements de théorie de la connaissance de l'anthroposophie] In *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehungund Gesellschaft.* Nr. 28.

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

Witzenmann, H. (1985). *Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen*. [Phénoménologie de structure. Formation d'une structure préconsciente dans les enveloppes de réalité du connaître en réalisation actuelle] Dornach, Schweiz: Gideon Spicker Verlag.

Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland [Anthroposophie en Allemagne]. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis [Vision théosophique du monde et pratique sociétale] (1884-1945 Band 1; 1884-1945 Band 2)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

(*) La version anglaise dit : **« *a dynamic relationship***, » alors que l'original allemand dit : ***« ein Spannungsfeld »***, on voit très bien que traduire en anglais quelque chose, ce n'est pas anodin ! *ndt*

[1] Le terme allemand employé ici est « *Führer* ». *note de J.S.*[Le choix des mots a donc bel et

Phoca PDF

bien un poids ! *ndt*]

[2] Librement traduite, ceci pourrait être rendu par « *École pour l'anthroposophie* ». *n.J.S*.

[3] Voir Helmut Zander (Zander , 2007) qui affirme de façon réitérée que les visions de Rudolf Steiner, revendiquées comme originelles ne sont rien de plus que des citations camouflées d'autres sources.

[4] Voir ici la pièce de Lessing : *Nathan le sage. ndJS*

Phoca PDF