

Une éducation pour la liberté pour tous ? L'importance d'une théorie contemporaine pour l'éducation Steiner¹

Neil Boland

Auckland University of Technology, New Zealand

Joaquin Muñoz

Augsburg University, USA

RÉSUMÉ. Cet article considère trois approches courantes pour une éducation en faveur d'une justice sociale : pédagogie culturellement réceptive, pédagogie critique et décolonisation. Il est fondé par les travaux de Gloria Ladson-Billings, Paulo Freire, Henry Giroux et Linda Tuhiwai Smith, parmi d'autres. Il interroge la mesure dans laquelle l'éducation Steiner s'engage et est fondée par des approches théoriques contemporaines. Il se demande sur quelles voies l'éducation Steiner peut bénéficier de ces discours et débats et édifier sur eux de manière à créer des approches anti-oppressives, dé-colonisatrices pour l'éducation Steiner. Il identifie aussi des aires de travail qui peuvent s'avérer plus fécondes à reprendre par d'autres auteurs, enseignants individuels et écoles aux plans national et international.

Mots-clés: justice sociale, éducation critique, pédagogie culturellement réceptive, décolonisation.

Introduction

L'éducation et les desseins de l'éducation ont été prescrits et débattus, sans compter le temps engagé, durant plus d'un millénaire. Aucun projet n'a duré plus de quelques décennies et ce qui caractérise ce débat c'est que quelle que soit la société concernée, elle ne cesse de remettre son ouvrage sur le métier en matière des questions éducatives et souvent c'est au moins au rythme d'une fois par génération (Beeby, 1988). Sur un tel niveau, il est curieux que le bénéfice engrangé par une génération passe rarement de manière intacte à la suivante et que l'ensemble du rouage éducatif semble donc nécessiter une réinvention permanente. Sur un autre niveau tel, on peut voir l'éducation, non pas tant comme une réinvention mais plutôt comme une tâche constante en vue de s'adapter aux circonstances et changements d'époques. Cette publication s'interroge quant à savoir si l'éducation Steiner est capable en un tel moment, de s'adapter aux circonstances et époques changeantes et s'il existe déjà des approches qui peuvent lui venir en aide pour cela.

Nous avons spécifiquement choisi trois de ces approches — la pédagogie de réceptivité culturelle, pédagogie critique et décolonisation — et nous examinons comment elles abordent les thèmes et questions dans la société contemporaine qui ont surgi dans ces dernières décennies. Nous les caractérisons avec l'intention d'illustrer comment de tels sujets sont abordés en dehors du domaine de l'éducation Steiner et quelque peu la profondeur et la nuance de la pensée qui y a été développée ; ensuite nous réfléchissons sur ce que ces approches peuvent offrir à l'éducation Steiner lorsqu'elle aborde des problèmes actuels.

Antécédents (*Background*)

En 1920, lorsque l'éducation Steiner débuta sa mise en pratique, Rudolf Steiner fonda *The Union for Anthroposophical College Work* (Bamford, 2010). Les membres de ce groupe était majoritairement jeunes, intéressés par l'anthroposophie et engagés dans des études universitaires. Ils cherchaient à approfondir leur travail universitaire par des compréhensions puisées à l'anthroposophie. À cette fin, une série de cours de formation collégiale fut organisée en commençant au Goethéanum en 1920.

De manière à approfondir le travail universitaire par une compréhension puisée à l'anthroposophie, Steiner déclara ensuite que

l'on eût à être armés d'une grande ingéniosité pour marier un penser absolument clair et vif avec le sens intuitif de ce qui afflue au travers de la buée anthroposophique (*through the steam of anthroposophy*) et peut vraiment apporter à la science ce qui lui est nécessaire. On doit avoir cette sorte de feu sacré capable de nous venir en aide dans une telle entreprise. (25 septembre 1920, cité dans Steiner 1922/2015), p.XIV)

1 Par respect à l'égard des auteurs anglophones — qui ont recours à une expression anglaise internationale, certes, néanmoins peu précise et convenable — je me vois contraint de conserver, hélas, l'expression « éducation Steiner » en français, le plus souvent. Or cette expression signifie de fait, en Europe et surtout en France : **éducation Waldorf**, du nom de l'entreprise de fabrication de cigarettes *Waldorf-Astoria*, à savoir la firme qui fournit tous les premiers moyens concrets nécessaires (y compris financiers) à la création de l'école de ce nom, dont Rudolf Steiner fut effectivement l'auteur et fondateur idéal-conceptuel. Maintenant, il faut comprendre que Steiner est mort depuis presque cent ans... et l'école Waldorf lui a survécu ! Il ne faut donc pas prendre l'expression « éducation Steiner », ici, au pied de la lettre, s'il vous plaît. Cependant, bien entendu « l'esprit souffle où il veut ! » *Ndt*

Bien que Steiner se trouvât fortement derrière cette initiative, des commentaires sur le moment et plus tard, indiquent la présence d'une vision qu'un tel travail académique universitaire n'était pas tant « anthroposophique » que cela et ne venait donc pas exactement de la même source. C'est le début d'un désaccord apparent discernable cent ans plus tard, entre les anthroposophes traditionalistes et les « activistes » (voir la préface de Steiner, 1922/2015), et donc entre ésotéristes et académiques. Steiner lui, ne paraissait pas voir de tension entre ces deux tendances, en vérité il peut être vu lui-même comme un exemple parfait de ce mariage des deux, un rôle modèle incarnant même rigoureusement les deux, la rigueur [du détail, *ndt*] académique avec la profondeur [dans le Tout *ndt*] de la vision anthroposophique.

En 1922, le *Cours aux enseignants* fut tenu à Berlin, du 6 au 11 mars, et attira des universitaires d'une série de disciplines. Le programme de chaque jour était semblable. Une conférence de Steiner sur l'approche anthroposophique ou sa relation à une discipline particulière durant la matinée et parfois l'après-midi, suivie par des conférences sur le même sujet par des professionnels et des anthroposophes de formation académique. Par exemple, des conférences sur l'éducation furent données par Elizabeth von Baravalle, le Dr./ W.J. Stein et le Pr. Dr. Schwebsch. La propre conférence du Dr. Steiner sur l'éducation, le 8 mars 1922, est importante ici, pour une audience académique, du fait qu'il y relie fermement l'approche anthroposophique de l'éducation aux approches éducatives existantes, théories et théoriciens compris.

Dans le domaine de la pédagogie, l'anthroposophie ne s'oppose d'aucunes manières aux principes pédagogiques définis par les grands théoriciens de l'éducation, spécialement durant le 19^{ème} siècle. ... Elle apprécie les grands éducateurs autant que n'importe qui d'autre. (Steiner, 1922/2015), p.48)

Sur le cours du siècle passé, nous considérons loyal de dire que les éducateurs en éducation Steiner, n'apparaissent pas avoir relié leur pratique ou leur approche dans une mesure significative à d'autres « grands théoriciens de l'éducation » et ont incliné à œuvrer à part de la théorie contemporaine et de la science éducative qui se sont développées constamment depuis (Ullrich, 1992)². Cet article est une tentative modeste d'aborder cette lacune.

Situation des personnes

Une convention de plus en plus commune en matière de publication scientifique, désormais, c'est d'indiquer la situation des personnes et auteurs de publication qui est importante pour donner un appui au lecteur en les informant de leurs antécédents et, ce faisant, leur signaler des biais possibles par lesquels les auteurs peuvent influencer leurs propres écrits. Secules et coll. (2021) vont si loin dans ce projet qu'ils appellent cela un « requis de qualité de recherche... tout particulièrement lorsque les auteurs travaillent sur des questions d'équité » (p.19).

Joaquín Muñoz est membre de la tribu de *Pascua Aqwi* de Tucson, Arizona, USA, et il vit et travaille à Minneapolis, MN. Il est professeur assistant au département des *Indian Studies and Education* de l'université de Augsburg. Il en vint à l'éducation Steiner au travers de sa recherche liée à sa thèse doctorale (Muñoz, 2016) qui se focalisait sur l'éducation Waldorf aux USA et au Canada, où il examine les similarités et différences entre les épistémologies de Rudolf Steiner et celles des Indiens américains, natifs et indigènes.

Neil Boland vit à Auckland, Nouvelle Zélande, où il est maître de conférence en éducation à l'*Auckland University of Technology (AUT)* et professeur associé à la *National Tsing Hua University* de Taiwan. Il est né et a grandi dans le nord-est de l'Angleterre et c'est un homme blanc. Il a enseigné dans le cadre de la pédagogie des écoles Waldorf en maternelle, primaire et secondaire et suivi les programmes d'études universitaires de l'AUT. Il travaille à l'interface entre l'éducation Steiner/anthroposophie et autres pédagogies, philosophies, et considère sa compréhension de l'éducation comme étant considérablement élargie par les deux. À côté de Rudolf Steiner, ses influences philosophiques incluent aussi celles de Foulcault, Deleuze et le mouvement de la pédagogie critique.

Notre premier contact remonte à des échanges de courriels entre nous et d'autres collègues enseignants et nos discussions initiales incluent des aspects du curriculum de l'école Waldorf dans un questionnaire des approches éducatives conventionnelles en pédagogie, tout comme celles critiques en éducation. Tout au long de nos efforts collaboratifs, nos positionnements individuels sont critiques dans notre approche pour la recherche dans le domaine de l'éducation Steiner, la pédagogie critique et sur les sujets d'équité et d'inclusion.

En articulant nos positionnements, nous reconnaissons volontiers que les voies empruntées par nos identités impactent notre lecture et nos analyses autant que notre placement de limites dans nos perspectives. En faisant cela, nous avons recherché à illustrer clairement l'importance de notre propre identification en recherche, de manière à

2 Des exceptions notables existent sous forme de publications comme Schieren (2016), mais elles ne sont guère que quelques-unes et fréquemment peu rédigées en anglais. (Note des auteurs)

[l'anglais dans sa version mondialiste et non-shakespearienne, « s'est en effet imposé de fait » comme langue non-officiellement reconnue de l'impérialisme anglo-saxon scientifique et académique mondial actuel. *Ndt*]

autoriser certains points de vue en recherche tout en soulignant nos privilèges et pouvoir faire comprendre une identité critique du sujet aussi.

Thèmes en société moderne

Des interrogations en société contemporaine examinent des problèmes fondamentaux sur l'être humain, la place de celui-ci dans la société et le rôle de la société en rapport à l'individu. Des chercheurs en éducation ont agi comme des points de résistance à la revendication d'une privatisation du processus scolaire et pour tout ce qui déshumanise les élèves et ils se sont fortement engagés pour contrer les inégalités sociales dues au racisme, au sexisme et aux idéologies oppressives. Le nombre des éducateurs qui entreprennent ce travail à augmenter de manière consistante et de nouveaux enseignants commencent à être versés dans des approches théoriques telles que la théorie critique de race, la théorie féministe et les études culturelles. Ces approches sont devenues plus saillantes dans le domaine de l'éducation, par des mouvements tels que le *Black Lives Matter*, #MeToo, #WaterIsLife et *Extinction Rebellion* qui ont gagné en prééminence dans les discours globaux tout comme à former les *foyers* de manifestations et de résistances mondiales. La présence et l'ubiquité de ces sujets dans les débats privés, médiatiques et politiques, signifient qu'ils sont indubitablement en train de devenir des sujets pour les élèves et adolescents. Les pensées de ceux-ci au sujet de ces thèmes nous conduisent donc à poser la question : Quelle responsabilité, s'il y a une, les éducateurs ont-ils vraiment à connaître, et comment ont-ils à être informés sur des sujets tels que le racisme, le sexisme, et les oppressions économiques et politiques ? Dans quelle ampleur les éducateurs ont-ils vraiment besoin d'avoir travaillé ces débats et au travers de ces discours pour en avoir connaissance et en informer leur enseignement pour et sur la justice sociale ?

Pour explorer ces questions, nous avons adopté trois approches de justice sociale qui ont émergé durant le cours du 20^{ème} siècle et sont encore en cours de développement. Ce sont la Pédagogie Culturellement Réceptive (PCR), la pédagogie critique et l'éducation pour la décolonisation.

Approches critiques récentes dans le panthéon éducatif

Dans un espace limité nous ne pouvons guère ici entrer dans le détail de ces approches, mais nous espérons que ce que nous en décrivons servira suffisamment à caractériser l'ensemble de chaque champ. Pour les lecteurs familiers de l'éducation Steiner, nous vous demandons de lire ce qui suit en ayant les principes de l'éducation Steiner/Waldorf en tête, pour voir si et comment quelques points et questions émergeant ici trouvent une réponse dans la pratique ou la pensée de Steiner, et s'ils méritent d'être appliqués à l'éducation Steiner. Ceci sera discuté dans la prochaine section de l'article.

Pédagogie Culturellement Réceptive (PCR)

Un sujet crucial pour les éducateurs aujourd'hui c'est la relation entre l'enseignement, l'apprentissage, les écoles et l'équité. La PCR offre une approche pour des écoles pour enseigner et soutenir des pratiques d'équité dans les écoles. Parce que des élèves marginalisés font souvent l'expérience d'une éducation où « l'invisibilité est la norme pour eux » (Camarota, 2006, p.3), une approche *Pédagogie Culturellement Réceptive* est donc nécessaire.

Pour ce qu'on appelle des minorités d'enfants, spécialement dans le contexte social actuel, les ressources et opportunités éducatives doivent inclure leur langage et expériences culturelles en les intégrant dans la fabrique sociale et intellectuelle des écoles, beaucoup plus qu'ont toujours été celles qui ont été intégrées « en douceur » dans l'éducation destinée enfants blancs privilégiés. (Moll, 2010, p.454)

Historiquement, l'éducation peut être problématisée pour sa construction et réification d'identités particulières. Des institutions éducatives créent des constructions sociales du « corps comme objet et cible de pouvoir » (Foucault, 1975/2019, p.136). L'individu, comme un objet, a produit la perspective d'élèves/étudiants à l'instar de récipiends vides, dans lesquels la « conception bancaire » de l'éducation vise à remplir « les élèves des contenus de sa narration » (Freire, 1997/2016, p.16). Fréquemment, cette narration est insérée à l'intérieur d'une narration dominante, laquelle est construite à partir d'une mythologie d'idéaux et de sensibilités d'Européen-occidental-blancs qui ont occupé le centre curriculaire de l'éducation (Baines et coll, 2018). L'école est une canalisation et une fabrique par laquelle une certaine culture, la politique et le pouvoir, conforment chaque vie (Giroux, 2000), en créant une conception du sens commun normal, comme une fonction des idéaux du blanc/Européen.

Initialement conceptualisée comme une réponse aux besoins des enfants afro-américains, la PCR [Pédagogie Culturellement Réceptive] soutient le développement de curricula et de pédagogies pour de nombreuses populations d'élèves, incluant la jeunesse latino-américaine (Acosta, 2007 ; Acosta & Mir, 2012 ; Camarota, & Fine, 2010 ; Ginwright & Camarota, 2002), étudiants américains autochtones [les vrais Indiens, pas ceux d'Hollywood !

ndi] (Brayboy, 2005 ; Castagno & Brayboy, 2008) ainsi que les peuples Māori et du Pacifique (Ministère de l'éducation, 2013, 2018).

Fondamentalement, les enseignants de la PCR mettent l'accent sur la tâche de l'éducation de promulguer un « changement social » au travers de la pédagogie qui aborde les « problèmes de la vie publique » (Giroux, 2006, p.4). C'est similaire au but de l'éducation Steiner exposé au commencement du *First Teacher's Course [Premiers cours aux enseignants]* (Steiner, 1919/2020). En théorisant le besoin de positions éducatives qui mettent l'accent sur l'équité et le changement social, Ladson-Billings identifie plusieurs composantes d'une pédagogie effective, incluant l'incorporation de la culture du foyer parental des élèves comme moyen de soutenir leur apprentissage et la reconnaissance d'injustices historiques en nécessité de remède.

Dans notre conceptualisation de la PCR, nous encourageons les travaux de Ladson-Billings (1995a ; 1995b), Geneva Gay (2002) ainsi que des pédagogues critiques (Giroux, 2000, 2001) et de la pédagogie de libération (Freire, 1968/2011) comme fondamentaux pour notre compréhension. Nous prenons quatre composantes-clefs que renferme une expérience de PCR, en addition à la portée de l'expérience de vie de l'élève, l'histoire et la culture dans l'expérience de la classe d'école (Krzyzosiak & Stewart, 2019 ; Larson, 2018) :

1. la réussite académique : une clef de ce développement académique renferme la connaissance et les savoir-faire dans tous les domaines de contenu « de manière à devenir des participants actifs dans une démocratie » (Ladson-Billings, 1995a, p.160). L'insistance sur la réussite académique est aussi centrale pour résister aux discours d'une sensibilité aux initiatives culturelles parfois déclarées comme sacrifiant la rigueur en faveur du l'estime de soi (Ladson-Billings, 1995a).
2. la compétence culturelle : en promulguant des revendications de PCR les enseignants sont mis au défi de former des espaces dans les classes où sont affirmées diverses expériences d'élèves, spécialement lorsque ces élèves sont culturellement, linguistiquement et ethniquement différents de leurs enseignants.
3. La connaissance d'une histoire culturelle : une composante essentielle des PCR à posséder pour les enseignants comme ils s'engagent avec les élèves, c'est une connaissance des populations d'élèves et en particulier, les « caractéristiques et contributions culturelles... les particularités culturelles » (Gay, 2002, p.106) de groupes ethniques différents. La connaissance d'histoires alternatives et des informations factuelles sur les élèves et leurs cultures du foyer parental « est nécessaire pour rendre l'école plus intéressante et stimulante aux élèves représentants et sensibles d'ethnies diverses » (Gay, 2002, p.106).
4. La conscience socio-politique : Giroux identifie des écoles comme des sites de « reproduction sociale et économique » (Giroux, 2000 p.112), qui conservent des iniquités sociales. Ladson Billings (1995) identifie une conscience socio-politique pour engager les élèves à « critiquer des normes, valeurs et institutions culturelles qui produisent et maintiennent des iniquités sociales » (Ladson-Billings, 1995, p.162). Une pédagogie culturellement sensible conceptualise l'éducation comme une institution de résistance, pour soutenir une responsabilité en démocratie et rejeter des impulsions accommodantes.³

Il vaut la peine de réfléchir à quel degré des idées comme celles-ci sont présentes ou forment la base pédagogique des approches pédagogiques dans le cadre de l'école Waldorf.

Les principes de la PCR cherchent à créer une éducation sur le plus « grand et vrai égaliseur commun » (Katz, cité chez Rist, 1973, p.2) et de travailler activement contre les inégalités qui « mettent au défi l'éducation des élèves selon divers indicateurs : les élèves pauvres réussissant le moins bien que leurs contrepartie plus nombreuse ; les élèves blancs ont de meilleures performances que ceux de couleurs et autres assertions du même genre. » (Muñoz, 2016, p.59).

La PCR offre nombre de réponses aux questions qui émergent dans le travail critique sur l'éducation, incluant celle de l'iniquité et de l'injustice provoquées par le racisme, le sexisme et de l'oppression. La PCR développe aussi des environnements d'apprentissage et d'éducation qui centralisent des processus et approches humanisantes, en résistant aux réformes néolibérales de l'éducation qui réduisent les étudiants à des données d'immatriculation informatique permettant une « comparaison paranoïaque d'évidences statistiques » (Facer, 2011,p.21). Les enseignants qui pratiquent la PCR œuvrent selon un travail humanisant qui redresse les expériences des groupes « minorisés », en augmentant l'offre d'espaces scolaires comme autant de sites potentiels de guérison.

3 Voir les commentaires de Steiner sur l'école Waldorf comme un « moyen de réformer et révolutionner une éducation » (1919/2020, p.16).

La pédagogie culturellement réceptive peut construire des sites régénératifs pour la jeunesse de couleur, les étudiants autochtones et d'autres jeunes « minorisés », parce que le pouvoir est interrogé et critiqué spécialement en considérant des étudiants « dont le langage et les expériences culturelles ne comptent pas ...et... qui sont censés rester à la périphérie [ou bien comme on dit à paris : « au-delà du périphérique ! », *ndt*]. » (Moll, 2010, p.454).

La PCR est souvent mentionnée ou promulguée dans des espaces où la jeunesse est marginalisée, en endossant le fait d'être une méthode directe pour soutenir seulement ces étudiants-là ; cependant, la PCR est une approche d'une importance capitale pour tous les élèves, et elle est même nécessaire pour aider les élèves descendants de blancs européens à reconnaître le génie des gens noirs ou bruns (Muhammad, 2020). La PCR peut donc devenir un site d'apprentissage critique et d'esprit d'équité pour tous les élèves/étudiants.

L'universitaire māorie de la Nouvelle Zélande, Giorgina Tuari Stewart, a publié une forte critique de la pédagogie culturellement sensible (Krzyosiak & Stewart, 2019 ; 2018; 2020) dans le contexte néo-zélandais. Sa vision c'est que la PCR en soi ne peut pas défaire systématiquement des iniquités qui ont été établies sur des années en Nouvelle Zélande. Depuis 1984, les enseignants en Nouvelle Zélande ont été chargés par les décideurs politiques de remédier aux sous-résultats des groupes minoritaires (spécialement les Māori et les peuples du Pacifique), tandis que les problèmes sociétaux et macro-économiques plus grands restent inabordés, selon des enseignants qui se retrouvent paralysés. Stewart et d'autres en appellent à adopter des approches disruptives — qui sont plutôt alliées à la théorie critique (voir le paragraphe suivant) — avant que la PCR puisse pouvoir entraîner un effet. Bref, la PCR peut devenir inefficace, une panacée superficielle, qui s'achève par un blâme adressé aux enseignants pour ne pas avoir « résolu » les sous-résultats des groupes minoritaires, tandis que les décideurs politiques évitent quant à eux toute culpabilité.

Quoi qu'il peut en être, il est important de reconnaître que, comme les autres approches discutées ici, la pédagogie de sensibilité culturelle représente une méthode *et* un cadre d'habitudes du penser que l'enseignant doit incarner de manière à pratiquer la méthode. L'un des mésusages critiques de la PCR a été de faillir à promulguer toutes les composantes constitutives de son action. Alors que beaucoup d'enseignants veulent professer la croyance en standards élevés pour les élèves de couleur et les minorités et que certains peuvent entreprendre d'apprendre et de développer des *compétences culturelles* des identités représentées dans la classe d'école, beaucoup d'enseignants sont, soit incapables ou réticents à engager la conscience socio-politique qui est nécessaire, pour « maintenir l'apprentissage au-delà des frontières de la salle de classe... pour identifier, analyser et résoudre des *problèmes du monde réel* » (Ladson-Billings, 2014, p.75, italique des auteurs). La PCR est une approche, et une habitude du penser, qui requiert une reconnaissance et un geste de compréhension aux problèmes du monde réel que les jeunes gens rencontrent, à l'inclusion de ceux qu'on pourrait éventuellement ignorer ou éviter, comme le racisme, le sexisme l'invisibilité culturelle, les iniquités de revenus et le climat d'injustice. La PCR implore les enseignants à s'engager dans une « pédagogie-qui-n'est-pas-sur-ma-garde » (Baines et coll., 2015, p.126) pour identifier et rectifier l'oppression. Elle requiert une volonté de reconnaître les défis et préoccupations des élèves/étudiants et une volonté de se confronter à nous-mêmes lorsque ces défis sont de la normalité que nous pouvons aider à engendrer et qui peuvent bien être avantageux pour le groupe social que nous représentons. Sur cette voie, nous perturbons des processus oppressifs qui impactent négativement la vie de nos élèves/étudiants.

Pédagogie critique

Une autre réponse contemporaine aux problèmes d'iniquité à l'école et dans l'éducation en général, c'est le travail des éducateurs qui émerge à l'intersection entre la théorie critique et la pédagogie ; ceci inclut des éléments de critique de la théorie de la race (Delgado & Delgado, 2017), de théorie de la race tribale (Brayboy, 2005) et des approches similaires. Ce qui est fondamental à ces approches, c'est la question et critique du pouvoir, avec une focalisation sur la dynamique de celui-ci pour le fonctionnement des institutions et une considération profonde sur la manière dont le pouvoir façonne et arrange des affirmations au sujet de la nature de la réalité, la nature du réel. En théorie critique, « Le monde immédiat des faits, les expériences sensorielles et même le caractère des données naturelles elles-mêmes n'est pas à traiter comme si celles-ci étaient des entités a-historiques et autonomes » (Harvez, 1990, p.3). La théorie critique cherche à questionner et provoquer les institutions à se questionner sur la nature de leurs points de vue pédagogiques au travers d'une analyse et d'une critique du pouvoir en relation à la position sociale, l'axiologie, l'ontologie et l'épistémologie (Walter & Andersen, 2013). En passant en revue ces points de vue et en les examinant, ceux qui font partie de ces institutions (et les organes institutionnels eux-mêmes) sont en mesure de « critiquer les affaires existantes » concrètes de manière à reconsidérer des « processus sociaux et matériels » (Harvez, 1990, p.3).

En examinant le fonctionnement des institutions, l'attention doit être portée sur les moyens par lesquels celles-ci sont capables de produire un contrôle. Des institutions comme les écoles promulguent des croyances qui s'alignent sur les structures du pouvoir et des perspectives de *status quo*, lesquelles désavantagent presque toujours les gens de couleur, les femmes et d'autres groupes de minoritaire. La pédagogie critique tente de critiquer et de questionner les actions et mentalités auxquelles les étudiants se voient exposés et qu'ils transportent ensuite avec eux lorsqu'ils quittent l'école. Les pédagogues critiques tentent de dénaturiser des aspects de la scolarisation, de l'enseignement et de l'apprentissage qui, au premier coup d'œil, apparaissent faire partie constitutive de la fonction normale d'une scolarisation, mais qui s'avèrent de fait des processus de dés-humanisation pour la jeunesse à long terme.

Il est fascinant de voir que l'histoire et les développements du mouvement de Steiner au travers de la loupe et pour jauger la distribution du pouvoir dans les contextes développés par Steiner. L'éducation Steiner émergea en dehors du mouvement de renouveau social (Steiner, 1919/1999) qui cherche à renouveler la société sur des bases égalitaires [dans le domaine politico-juridique ici, mais en étant accompagné aussi de la liberté dans le domaine culturel et la fraternité sociale dans l'économie, *Ndt*] L'éducation développée selon les principes de Steiner peut ici être critiquée par les théoriciens pour voir le degré en pratique où il existe au lieu d'une élévation, des échecs à relever les défis des iniquités de pouvoir existantes [Sauf que dans l'exposition initiale des principes de la pédagogie Waldorf, un « pouvoir » ne pouvait pas exister, seule la liberté d'exercer un art de l'enseignement existait en théorie (car les enseignants sont des artistes en pédagogies), après c'est une affaire de construction et de mises en pratiques fonctionnelles de la *Dreigliederung* bien entendue (voir les travaux de Stephan Eisenhut dans *diedrei.org*) laquelle fait encore défaut aujourd'hui. *Ndt*].

Des érudits critiques ont examiné des écoles et des pratiques pédagogiques critiques en relation à la scolarité et à l'alphabétisation (Freire, 1968/2011, 1994/2016). D'autres érudits ont exploré de manière critique des processus de mise en œuvre de politiques éducatives et ils ont examiné les conséquences pour l'école, l'enseignant et les élèves (Giroux, 2000, 2006). Ce qui est central dans ce travail, et directement pertinent pour la théorie et mise en pratique de l'éducation de Steiner, c'est le développement continu des pratiques de pédagogie critique qui cherchent à découvrir et se défaire des biais, stéréotypes et notions préconçues qui essentialisent (*essentialise*) les enfants et la jeunesse des minorités pauvres perçues comme « les autres ». La pédagogie critique cherche à développer des espaces scolaires qui soutiennent tous les élèves/étudiants, en se focalisant sur le développement holistique des capacités individuelles des élèves/étudiants, tandis qu'elle met aussi au défi et critique les systèmes et institutions injustes. Un travail précédent qui examine les résultats de l'éducation Steiner pour des étudiants a démontré une congruence potentielle avec les ambitions de la pédagogie critique et l'éducation Steiner (Boland, 2015 ; Muñoz, 2016).

La théorie critique et la pédagogie critique professent nombre de principes-clefs qui sont fréquemment employés dans les domaines de scolarisation. L'un des soucis primaires c'est la présence et la pratique démocratique en société. Le type de démocratie articulée par les pédagogues critiques est de celle orientée sur la justice et aspire au bien-être de la société dans son ensemble et de tous ses membres. La pédagogie critique assume que l'éducation est fondamentale pour une démocratie qui fonctionne bien et qu'une démocratie ne peut pas survivre sans une population éduquée de manière critique dans ses façons de penser et d'agir.

Un deuxième aspect important de pédagogie critique, c'est une tentative d'identifier et de résister à ce qu'on appelle les suppositions du « sens commun » insérées à l'intérieur de la scolarisation et des pratiques d'enseignement (Kumashiro, 2015). Ces suppositions ont recours à une épistémologie, une pratique et des contenus dans la salle de classe. Une épistémologie du « sens commun » (par exemple, le modèle bancaire de l'éducation [qui cumule des capitaux de savoir comme on cumule des capitaux financiers, *ndt*]), la pratique de l'enseignant (règles, action disciplinaire, pédagogie) et de contenu (par exemple que des disciplines telles que l'histoire et l'anglais sont pensées à l'instar de silos de stockage) tout cela est fréquemment déguisé sous une construction culturelle particulière de ces éléments et articulé selon un « sens commun » qui n'est jamais remis en question, c'est-à-dire qu'en fait, c'est enchâssé dans un cadre culturel d'Européen/blanc qui se présente lui-même comme une connaissance *aculturelle*. Il sert donc à transmettre une vision culturelle particulière qui « reproduit et légitime la culture dominante » (Giroux, 2011, p.19). Il vaudrait la peine d'examiner, dans toutes les dispositions pédagogiques de Steiner, pour contrôler quelle connaissances culturelles elles promeuvent (et celle qu'elles ne promeuvent pas) et quelles constructions sociales y sont recommandées.

Un troisième principe est une reconnaissance de la notion que la neutralité dans ses questions est impossible. Les enseignants ne peuvent pas eux-mêmes s'extraire d'un état objectif, ou être impartiaux ou neutres dans aucune situation, et tout spécialement dans celles qui se focalisent sur des questions d'équité. Un enseignement « est toujours généralement politique et interventionniste en termes d'effets des connaissances qu'il engendre, de l'expérience qu'organise la salle de classe et du futur qu'il présuppose » (Giroux 2007, p.2). Les érudits de la théorie cri-

tique rejettent la notion que des écoles soient conçues comme des structures dépourvues de biais inconscients ou impartiaux, mais qui agissent réellement comme des institutions de reproduction sociale et culturelle, souvent sans une critique du pouvoir en place (Giroux, 1997, p.71). Par conséquent, les enseignants doivent eux mêmes s'examiner de manière critique et rejeter la notion d'une absence de biais ou affirmer qu'ils sont impartiaux. Ceci peut s'avérer très conflictuel. L'enseignant doit à la fois connaître et englober des biais potentiels et des impartialités, pour prévenir une pédagogie mise en œuvre au détriment des élèves /étudiants marginalisés, mais aussi pour prévenir aussi bien la transmission de ces idées aux élèves/étudiants du groupe dominant.

Comme avec les autres approches qui sont esquissées ici, la promesse de la pédagogie critique — avec sa focalisation intentionnelle pour « développer une conscience de liberté, reconnaître des tendances autoritaires, connecter le langage au pouvoir et aux agences ... comme partie d'une lutte générale pour la justice et la démocratie » (Giroux 2011, p.152) — peut être perdue comme une fonction de traduction. Le travail d'enseignement, incluant le cadre de la pédagogie Steiner, est si multi-facettes et complexe que des solutions simples et pragmatiques sont souvent recherchées pour résoudre des situations survenant dans la salle de classe. Alors que ceci est compréhensible, cela reste néanmoins problématique pour de nombreuses raisons. Non seulement ceci réifie les principes du discours néolibéral dans les écoles (Muñoz, 2016), mais aussi parce que cela rend un mauvais service aux idées convaincantes de pédagogie critique. Les principes et pratiques de pédagogie ne peuvent pas être emballé(e)s et présenté(e)s pour se « vendre » à l'instar d'un curriculum ou syllabus — la pédagogie critique ne peut pas devenir un exercice consistant à « cocher des cases ». Au contraire, les praticiens de pédagogie critique résisteraient de manière véhémente aux idéologies et pratiques qui instrumentalisent l'enseignement et l'apprentissage. Le but de l'apprentissage c'est de comprendre le monde dans sa complexité et sa contradiction, avec une attention portée à « consolider l'imagination et à répandre la vie publique démocratique » (Giroux 2011, p.152)

Décolonisation de et dans les écoles et salles de classe

Un développement ultérieur dans l'éducation progressive contemporaine, c'est la décolonisation ou *decolonising* [décolonisationnement ? *Ndt*]. La décolonisation est enracinée dans une longue histoire de résistance chez les peuples indigènes/premiers aux pouvoirs impérialistes et dominateurs qui ont bouleversé les mondes des habitants premiers au travers du monde et ont impacté tous les domaines de leur vie. L'impérialisme et son expression dans la colonisation a amené des changements fondamentaux dans les structures économiques, mais provoqué aussi des changements cruciaux dans les visions des peuples indigènes, en inaugurant des tentatives d'assujettissement, incluant le vol de territoires, des génocides, des oppressions religieuses culturelles et linguistiques, des esclavages et internements. Le processus de colonisation a altéré les mentalités et les domaines de connaissance au sujet des peuples indigènes, et créé des discours qui nous « montent à la tête » (Smith, 2001, p.23). Ceci porte atteinte aux perceptions et à l'identité des peuples indigènes, aussi bien que davantage d'impacts de colonisation à partir de l'esclavage (Emdin, 2016). La colonisation contribue aux vues racistes, sexistes, capacitistes, aux notions de hiérarchies et d'une myriade de conceptualisations oppressives autres de l'être humain au travers d'une dépendance fondamentale sur la vue qu'il a sur « autrui » (Smith, 2001). En fin de compte, le processus de colonisation a structuré de puissants discours sur la connaissance, l'éthique, les valeurs et les conceptions de réalité qui perturbent fondamentalement des relations de pouvoir en faveur du modèle euro-centrique. Il a structuré de telles connaissances, valeurs et conceptions de réalité qui sont jugées « correctes », des valeurs qui méritent d'être apprises. La colonisation nous affecte tous. La décolonisation cherche à aborder ces traumatismes historiques qui continuent d'impacter les gens aujourd'hui.

Dans sa définition la plus basique, la décolonisation est le processus consistant à ôter l'oppression coloniale des espaces publics. Au même moment, c'est un effort pour réparer l'histoire traumatique du colonialisme et ses effets résiduels dans les institutions. En particulier, c'est la détection, la réconciliation et la transformation des systèmes à l'intérieur des structures qui ont mis en œuvre historiquement et de manière contemporaine des processus coloniaux qui engendrent des pratiques qui déshumanisent ceux qui sont colonisés. Tandis que ces processus émergent le plus fréquemment dans des conversations autour des peuples indigènes (Bardwell-Jones & McLaren, 2020), il est crucial de reconnaître que c'est beaucoup plus vaste que cela. La résistance à la notion de « *settler* » (colon) ou « *settlement* » (colonie) est cruciale pour comprendre la colonisation et la décolonisation, comme un processus historique plutôt qu'un processus actuel (Arvin et coll., 2013) ; la reconnaissance du colonialisme comme un acte de déshumanisation, d'effacement (Bardwell-Jones & McLarten, 2020) par des « cultures dominatrices » (Smith, 2001) et la nécessité de recentrer constamment la compréhension des institutions jouant une partie continuellement active dans le processus de colonisation (Absolon, 2019). Ces compréhensions démontrent les manières dont les institutions, structures et pratiques, peuvent contribuer aux processus de colonisation, tels que les politiques qui ont

banni les langues des peuples indigènes, contribuer à la disparition de ces langues et de leurs histoires culturelles. Pour ceux qui ont été directement blessés par des croyances colonisatrices, une colonisation dans les écoles sert à perpétuer le déficit de vues de ces groupes de gens, en pathologisant leurs comportements et pratiques culturelles, en centrant leur être dans des immoralités. Pour ceux qui sont des membres des groupes colonisateurs, les processus de colonisation leur confèrent un faux sens de supériorité en leur ôtant de vraies connexions avec les autres peuples et en engendrant des fausses narrations d'histoire et de réalité.

Ce sont des énonciations puissantes qui remettent beaucoup en cause et peuvent agir par une influence déstabilisante sur des traditions bien établies. Comme dans la pédagogie critique, la notion d'expression de scolarité et de pédagogie « a-culturelles » est défiée comme des approches dé-colonisatrices qui demandent aux éducateurs d'identifier des voies par lesquelles ils puissent éventuellement inconsciemment et non-intentionnellement perpétuer de fait les systèmes et habitudes de l'oppression. Ce travail est aussi potentiellement inconfortable dans un cadre d'éducation Waldorf comme n'importe où ailleurs.

Dans les contextes des institutions éducatives, les défis pour ces processus de colonisation sont la clef pour la santé et le bien-être des groupes marginalisés et sous-représentés de ceux qui ont été rendus invisibles, tous ceux-là ayant fait l'expérience des effets inflexibles du colonialisme et des colonisateurs. Cela affecte tous ceux qui sont « altérisés ». Il est critique pour le travail de décolonisation d'avoir une reconnaissance de base que des structures de pouvoir du colonialisme de colon persistent et continuent d'impacter ceux qui ont souffert par la colonisation et la pensée coloniale. Une décolonisation nous remet en mémoire que le colonialisme n'est pas un « point historique d'une époque lointaine depuis laquelle notre société a progressé » (Arvin et coll., 2013, p.9). À l'intérieur des écoles, ceci devrait créer un impératif pour explorer le curriculum, la pédagogie, les pratiques de management, la connexion de communauté et l'engagement et les transactions financières pour des mises en œuvre de processus colonisateurs, ou bien comme des héritages résiduels d'activités et de pensées de colonisation qui sont restées non-contrôlées.

Des processus de décolonisation cherchent à découvrir les « logiques coloniales » cachées (Byrd, cité chez Reese, 2008, p.60) qui n'informent pas seulement sur la fonction des institutions, mais les suppositions sous-jacentes au sujet desquelles ces institutions servent et quels objectifs elles cherchent à remplir. Des pratiques dé-colonisatrices œuvrent à déterrer les métaphores que nous utilisons pour justifier des actions et comportements dans le monde, dans une tentative de considérer comment d'autres positions épistémologiques placent des relations et responsabilités au centre. En travaillant dans ce cadre des processus dé-colonisateurs cela œuvre « comme une participation à une intention plus vaste... d'aborder des problèmes sociaux [et] une justice sociale » (Smith, 2001, pp.3-4).

Le travail de dé-colonisation est volontiers évident dans le domaine de l'éducation des autochtones américains et des indigènes (*Native American and Indigenous Education — NA/IE*), dans le contexte des USA, où les questions de souveraineté des peuples indigènes et l'épistémologie sont centrales. Le travail dans la *NA/IE* commence avec le droit de souveraineté comme son point de départ central, dont l'assertion se tient à l'instar d'une déclaration contre une colonisation. Nombre d'études s'étendent sur le travail développant une souveraineté à l'intérieur de l'éducation en examinant à la loupe de la dé-colonisation et offrir ainsi une possibilité de « re-conceptualisation des paramètres pour engager les étudiants indigènes à l'intérieur des institutions » (Brayboy, 2005, p.434). Une activité de dé-colonisation s'assure de l'incorporation de principes d'une éducation multiculturelle (pluralisme et incorporation de diverses sources, compréhension intellectuelle) comme point de départ pour le projet. L'attention portée aux processus de *colonisation* et du *colonialisme* est centrale comme activité perpétrée (à la fois historiquement et de manière contemporaine) pour entreprendre une domination « sur les façons de penser, de connaître, d'évaluer, de sentir et de faire, d'être et de devenir » (Reyes, 2019, p.1). Les écoles doivent voir honnêtement et de manière critique combien dommageables sont les impacts du racisme et du capitalisme dans les pratiques et processus, en questionnant les voies par lesquelles ces idées façonnent les normes (Reyes, 2019).

Le colonialisme doit être compris au-delà des versions romancées de l'histoire, dans lesquelles d'intrépides explorateurs (usuellement blancs) luttent bravement pour apporter la civilisation au monde (voir par exemple, Thatcher, 1988). En comprenant la continuation du colonialisme, comme une structure impactant les opérations de la vie de tous les jours, non seulement une estimation correcte de l'histoire est possible mais encore une compréhension claire de l'action de tous les jours du colonialisme et des effets négatifs qui impactent de manière disproportionnée ceux qui sont perçus comme « autres » dont ils peuvent bénéficier. La dé-colonisation ne peut pas être réduite à des approches, un programme ou un système ; c'est plutôt une approche du contenu et un accusé-réception qui rejette la « formation sociale et politique dans laquelle les nouveaux-venus/colonisateurs/colons viennent en un endroit, le revendiquent comme leur et font tout ce qu'ils peuvent pour faire disparaître les peuples indigènes qui y

vivent» (Arvin et coll., 2013, p.12). C'est dans ce sens que Tuck et Yang (2012) nous rappellent que la décolonisation est un acte de création d'un futur préféré, un droit civique basé sur une justice pour tous.

Avec ces concepts en tête, nous tournons notre regard sur l'éducation Steiner, pour examiner spécifiquement ses similarités et congruences avec la PCR, la théorie critique et la dé-colonisation, aussi bien que ses différences. Ici nous allons examiner l'œuvre propre à Steiner et ses conceptualisations de pédagogie Waldorf, comme étant culturellement réceptives et en ligne avec l'œuvre de justice sociale. Cet article est une première exploration de ce territoire. En cela nous espérons mettre en évidence des opportunités potentielles qui s'y présentent pour ce travail plutôt que mettre en avant des réponses, de manière à promouvoir l'expansion de la justice sociale et des cadres éducatifs en ce sens.

L'éducation Steiner en relation avec ce travail

Dans la section précédente nous avons caractérisé trois discours dominants dans le penser sur l'éducation. Ce qu'ils ont tous en commun, c'est un désir de redresser des iniquités systématiquement enracinées qui existent entre des individus et groupes en société, de sorte que tout individu puisse y développer tout son potentiel.

Rudolf Steiner appela l'éducation Waldorf elle-même comme une « éducation pour la liberté » :

...une tâche primaire de l'enseignant, c'est d'éduquer le corps pour être le plus en bonne santé possible. Ceci veut dire que nous mettons en œuvre toutes mesures spirituelles pour veiller à ce que, plus tard dans la vie, le corps de la personne sera le moins possible un obstacle à la volonté de l'esprit qui l'habite. Si nous réalisons cet objectif dans notre école, nous pouvons développer les forces qui mènent à une éducation pour la liberté (1922/2004, pp.48-49)

« Une éducation pour la liberté, voilà une phrase qui est souvent utilisée pour décrire l'éducation Steiner. Toutefois, dans quelle mesure est-elle justifiée ? Aussi longtemps que les iniquités systématiques restent non-identifiées et non-interrompues, toute approche éducative est improbable pour réaliser une « éducation pour la liberté » pour tous ses élèves/étudiants. C'est quelque chose à l'instar d'une ironie et d'une nécessité, nous croyons, pour être considérés de manière prudente et sérieuse. Or, les idéaux nobles de l'éducation Steiner peuvent être corrompus par des biais inconscients et des normes sociétales qui ne sont pas remises en question et qui perpétuent ce qu'on peut appeler systématiquement du racisme, sexisme et autres « -ismes ». Nous croyons que la plupart des enseignants et parents de l'éducation Waldorf affirmeraient que le racisme, le sexisme et les autres « -ismes » sont directement opposés aux valeurs qu'ils cultivent, tant que chaque personne fait l'expérience de « ce que cela signifie de désapprendre certains comportements, idées, habitudes et valeurs régressifs/-ives que la culture dominante [leur] impose de porter comme une seconde nature », (Giroux, 2019), tout changement significatif sera improbable.

Ceci est inconfortable. En disant cela, nous n'avons aucune intention de dénigrer l'éducation Steiner — au contraire, nous portons un intérêt enthousiaste à son bien-être et à son développement. Une pédagogie culturellement réceptive, une pédagogie critique et la décolonisation, sont des sujets dans lesquels tous les éducateurs, dans toutes les écoles, ont besoin de s'engager : or ceci inclut les enseignants des écoles Steiner. L'éducation Waldorf est parfois peinte sous la forme d'un front avancé de pratiques éducatives, « l'école du futur » (Pauli & Hennig, 2020), une voie vers l'enseignement éclairé, holistique. Alors qu'à certains égards ceci peut éventuellement être bien maintenu cela ne nous apparaît pas fortement reflété dans la pratique et la théorie de l'éducation Steiner. Il est important d'insister sur ce qui est essentiel en matière d'éducation Steiner — la compréhension de Steiner de l'enfant qui est en train de s'incarner, son anthropologie, les trois pédagogies essentielles et la nature de l'enfance — n'est pas touchée par ces commentaires. Elles restent toutes aussi valables qu'elles l'étaient voici cent ans. Ce sont des questions de choix de curricula, de ressources utilisées, aussi bien que de traditions pédagogiques et d'attitudes qui sont plus affectées et dont nous croyons qu'elles nécessitent une attention urgente. Le travail de Martyn Rawson dans le développement de curriculum indique une direction possible ici (Rawson, 2017 ; Boland et Rawson, 2021 en cours de publication).

La littérature pour les enseignants Waldorf tend à être tournée vers l'intérieur (*inward facing*) (écrite par des enseignants Steiner pour d'autres enseignants Steiner) et exister dans quelque chose comme un « vide hermétique » (Ullrich, 2008). Pas mal d'ouvrages en anglais sur la pratique Steiner et les curricula accessibles aujourd'hui sont des fac-similés d'ouvrages écrits et publiés pour la première fois il y a des dizaines d'années, eux-mêmes plutôt souvent traduits de l'anglais (Rawson, 2020). Une abondance d'entre eux ont été rédigés qui traitent de la tendance de l'éducation Steiner à l'isolement de soi et nous applaudissons et encourageons tous ceux qui sont en train d'œuvrer à changer cette inclination. Le nombre des publications qui s'engagent en profondeur avec cette littérature « extérieure » et cherche à explorer l'éducation Steiner de manière critique — c'est-à-dire pour préciser, en se mouvant au-delà d'une présentation d'attractions et d'avantages « exposés en vitrine » — est modeste. Il s'y est développé une « manière-Steiner » de faire les choses, un vocabulaire Steiner (ce qui peut révéler un obstacle pour de nouveaux-venus) et une voie Steiner du penser ; la littérature peut perpétuer des normes acceptées dans le temps

plutôt que de les étendre, les approfondir et en affronter les niveaux de compréhension et de pratique (Denjean, 2014). Il est normal pour toute profession de rassembler son propre vocabulaire sur la durée et pour des nouveaux-venus il est normal d'y être socialisés, à l'intérieur de cette profession, toutefois ceci s'accompagne de dangers tout autant que de commodités (Loughran & Menter, 2019).

Steiner a dit que « l'anthroposophie... apprécie les grands éducateurs comme personne d'autre » (1922/2015), p.48). Nous posons la question de savoir si ceci reste bien le cas, cent ans plus tard. À quel degré les éducateurs Steiner, les enseignants et mentors s'engagent-ils vraiment avec (encore non moins appréciés) de grands éducateurs et pour des développements éducatifs significatifs depuis la fin du 20^{ème} ou en ce début de 21^{ème} siècle ? Steiner s'est fréquemment référé à de récents philosophes et il rattacha son œuvre à ceux-ci (parmi d'autres, voir Steiner, 1894/1995). Dans quelle ampleur les praticiens et éducateurs Steiner examinent-ils encore de manière courante et actualisée l'éducation Steiner au travers de l'objectif de la philosophie contemporaine, ou voient encore valeureux de faire cela ?

En parlant des nécessités du présent

En écrivant cet article et en caractérisant ces trois approches contemporaines, nous avons essayé de ne pas parler ou même de penser à une seule géographie, société, culture ou ethnicité. Cet article veut être lu de manière différente sur différents continents par des gens possédant différents antécédents et des expériences différentes.

La pédagogie culturellement réceptive, la pédagogie critique et la décolonisation de l'éducation sont trois méthodes dans laquelle **l'éducation** a répondu durant ces dernières décennies aux nécessités de changement et des tendances de la société. Enseignants, philosophes, universitaires et activistes ont contribué à chaque champ en développant des discours signifiants et des nuances de complexité. Ces discours sont constamment défiés, affinés et développés comme les éducateurs œuvrent aux objectifs distants et possiblement inatteignables d'une éducation anti-oppression et anti-discriminatoire — donc une **authentique** éducation vers la liberté.

Nous croyons que ce travail peut et devrait informer l'éducation Steiner de manière appropriée. Ces trois approches pédagogiques ont fait avancer des débats et connaissances. Ce dont elles manquent, selon nous, c'est d'un approfondissement essentiel de l'être humain et de son développement que l'éducation Steiner propose ; ce qui fait couramment défaut au discours Steiner, c'est la profondeur critique de ces pédagogies qui remet en question la nature fondamentalement injuste de la société et qui en appelle à une justice sociale pour être mise en œuvre au travers de l'éducation.

En regardant devant nous

Ceci correspond bien à la mission de l'éducation Steiner telle qu'elle fut articulée en 1919. Pour reprendre l'idée de Beeby, citée à l'ouverture de cet article, une impulsion nouvelle entre dans l'éducation à chaque génération. Or il est important de l'identifier et de l'aider à s'installer. Cent ans après la mise en œuvre de l'éducation Steiner, pouvons-nous identifier de nouvelles impulsions cherchant à trouver place dans notre société ? Celle que nous avons abordée ici — la justice sociale — est bien ancienne, pourtant elle émerge par des chemins nouveaux tout partout dans le monde. Les racines de justice sociale dans l'éducation de Steiner sont longues et profondes. Quels sont les chemins du 21^{ème} siècle sur lesquels travailler en puisant à ces racines ?

En s'engageant auprès de ces trois discours, nous avons mis l'accent sur le fait que l'éducation Steiner a l'opportunité de bénéficier du travail fait par d'autres afin d'explorer comment ces discours peuvent informer des approches anti-oppressives et dé-colonisatrices de l'éducation Steiner. Ceci peut se produire par nombre de moyens.

Au niveau local, il y a déjà des enseignants Steiner qui ont amené des pratiques anti-oppressives dans leurs classes lesquelles ont influencé le choix de la littérature étudiée, comment et quelle histoire est enseignée, comment le monde est formulé pour les élèves. Quelques-uns ont formé des groupes en bénéficiant ainsi d'autres travaux. C'est admirable et nous sommes reconnaissants et applaudissons à tout ce travail qui a été réalisé dans ces domaines. Cela nécessite de faire, sur une base aussi large que l'école, en sorte que tous les enseignants puissent s'engager dans sa complexité et ses contradictions afin de trouver leurs propres chemins pour les aborder.

En même temps, les enseignants sont des gens très occupés, engagés dans la classe avec des exigences compétitives sur leur temps limité. On ne peut pas s'attendre à ce qu'ils réalisent tout le dur travail qui est requis avec les approches dé-colonisatrices. Demander aux enseignants de réinventer la roue, c'est faire un usage bien pauvre de leurs ressources et temps. Le manque de temps amène le danger que le travail ne soit guère fait en profondeur et reste superficiel. Pour qu'il ne reste pas *ad hoc*, ceci nécessite d'être repris fortement par des corps nationaux. En suivant, par exemple, un travail de la Fédération des écoles Steiner et Waldorf en Nouvelle Zélande, un document Māori curriculum fut préparé en 2015 pour réorienter le curriculum Steiner enseigné pour inclure et valoriser des

contenus indigènes. (Taikura Rudolf Steiner School, 2015). En Amérique du Nord le mouvement Steiner est en train de promouvoir et d'organiser nombre d'expériences d'apprentissage pour les enseignants en développant des curricula pour aborder le racisme et l'invisibilité des points de vue des minorités, et en recherchant des voies pour s'engager sur le trauma racial dans les communautés Steiner. L'éducation Steiner en Australie a dressé un plan d'action de réconciliation sur plusieurs années afin d'aborder des besoins similaires (Steiner Education Australia, 2019). D'autres pays et corps sont sans doute engagés dans un travail similaire. Chaque pays a ses propres besoins démographiques et sociétaux qui nécessitent d'être abordés au plan national. En s'engageant dans ces discours d'une manière profonde et mesurée plutôt que de réagir aux situations ponctuelles et rechercher des solutions de fortune, cela permettra qu'un progrès plus durable et transformateur soit réalisé. Des approches additivistes aux curricula existants pour démontrer l'inclusion, échanger une histoire d'une culture colonisatrice contre une indigène, remplacer trois auteurs par trois auteurs noirs, sont des étapes progressistes mais cela donne des solutions « bouloignées » qui manquent d'aborder les questions sous-jacentes qui elles sont systémiques et non-susceptibles aux solutions de fortune (Boland, 2014). Des projets nationaux peuvent aider à les soutenir.

De même, il y a un travail indubitable à faire au niveau international. Il y a le besoin d'une discussion à un haut niveau sur le potentiel Steiner des réponses à la discrimination systématique inhérente à tous les systèmes éducatifs (non pas un problème spécifique à l'éducation Steiner, mais quelque chose que toutes les institutions doivent faire). Ceci ne peut pas être dévolu effectivement aux écoles qui n'ont pas les ressources, le temps et nécessairement le personnel qualifié. Des initiatives directionnelles nécessitent d'être débattues pour rechercher ce sujet globalement et trouver des voies par lesquelles il puisse être affectivement abordé.

Ce qui est possiblement le cheminement le plus important qui fasse avancer, pour les étudiants dans les programmes de la formation des enseignants, c'est de s'engager dans ces discours. Pour que cela survienne, il faut aussi que les formateurs et les *leaders* de ces programmes s'engagent avec leurs étudiants. C'est finalement là qu'il doit y avoir un changement maintenant. Si ceux-là s'engagent de manière responsable en étant capable d'insérer des approches dé-colonisantes et de décolonisation à leur travail, les générations émergentes d'enseignants seront à leur tour capables d'apprendre des moyens par lesquels ils transformeront la pratique Steiner. Par cette voie ils pourront mieux refléter des changements éducatifs contemporains sociaux et éthiques.

Lors du *Premier cours aux enseignants*, Steiner commenta que « les enseignants doivent comprendre l'époque dans laquelle ils vivent tout simplement parce qu'ils doivent mieux comprendre les enfants qui leurs sont confiés en relation à cette époque » (Steiner, 1919/2020, p.163). Une partie de cette compréhension du temps que nous vivons, implique un engagement dans des débats éducatifs et philosophiques contradictoires, pour aider à assurer que l'éducation Steiner demeure adaptable aux situations et circonstances nouvelles et qu'elle ne devienne pas une *boutique* [en français dans le texte, sans doute une analogie aux boutiques françaises de luxe, si nombreuses aux USA *ndt*] éducative pour les quelques privilégiés, mais un véhicule pour apporter des changements sociaux, menant à une éducation pour la liberté **pour tous**. C'est seulement en faisant cela qu'elle ira à la rencontre des espoirs formidables qui ont été mis dans sa fondation.

Spécification déclarative

Aucun potentiel de conflit d'intérêt n'a été rapporté par les auteurs.

RoSE — *Research on Steiner Education* vol. 12 /2021, pp.1-14.

(Traduction Daniel Kmiecik)

Références

Absolon, K. (2019). Decolonizing education and educators' decolonizing. [Décoloniser l'éducation et les éducateurs] *Intersectionalities: A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice*, 7(1), 9-28. <https://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/IJ/article/view/2073>.

Acosta, C. (2007). Developing critical consciousness: Resistance literature in a Chicano literature class [Développer une conscience critique : littérature de résistance dans une classe littéraire à Chicago]. *English Journal*, 97(2), 36-42. <https://doi.org/10.2307/30046786>

Acosta, C., & Mir, A. (2012). Empowering young people to be critical thinkers: The Mexican American studies program in Tucson. [Permettre aux jeunes gens à s'affirmer en penseurs critiques : les programmes mexicains d'études à Tucson] *Voices in Urban Education*, 34(Summer), 15-26.

Arvin, M., Tuck, E., & Morrill, A. (2013). Decolonizing feminism: Challenging connections between settler colonialism and heteropatriarchy [Féminisme dé-colonisateur : mettre au défi des connexions entre le colonialisme des colons et l'hétéropatriarchie]. *Feminist Formations*, 25(1), 8-34. <https://www.jstor.org/stable/43860665>

- Baines, J., Tisdale, C., & Long, S.** (2018). "We've been doing it your way long enough": Choosing the culturally relevant classroom. [« Nous en avons assez fait sur votre chemin » : choisir la classe scolaire qui est culturellement importante] Teachers College Press.
- Bamford, C.** (2010). Introduction (R. Bradley, Trans.). In R. Steiner (Ed.), *What is necessary in these urgent times [Ce qu'il est urgemment nécessaire de faire]*. SteinerBooks.
- Banks, J. A.** (2009). The social construction of difference and the quest for educational equality. [La construction sociale de différence et la quête d'une égalité éducative] In Z. Leonardo (Ed.), *Critical pedagogy and race [Pédagogie critique et race]*(pp. 93-110). Blackwell.
- Bardwell-Jones, C. T., & McLaren, M. A.** (2020). Introduction to Indigenizing and decolonizing feminist philosophy. [Introduction à un féminisme indigène et dé-colonisateur] *Hypatia*, 35(1), 2-17.
- Beeby, C. E.** (1988). The 1987 Radford memorial lecture: Educational research and the making of policy. [Conférence mémorielle Radford de 1987 : Recherche éducative et la fabrication d'une politique éducative] *Australian Educational Researcher*, 15, 1-12.
- Boland, N.** (2014). Sticking wings on a caterpillar? [Coller des ailes à un caterpillar] *Journal of Waldorf/Rudolf Steiner Education*, 16(2), 8-9.
- Boland, N.** (2015). The globalisation of Steiner education: Some considerations. [La globalisation de l'éducation Steiner : Quelques considérations] *Research on Steiner Education Journal*, 6, 192-202. <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/285/279>
- Boland, N. & Rawson, R.** (2021, in press). *Emergent, rhizomic curriculum: The case of Steiner Waldorf education. Educational Philosophy and Theory.*[Curriculum rhizomique [Attention, il s'agit ici du concept de rhizome développé par Gilles Deleuze et Félix Guattari, ndt —] émergent : le cas de l'éducation Steiner. Philosophie et Théorie éducatives]
- Brayboy, B. M. J.** (2005). Toward a tribal critical race theory in education. [Vers une théorie critique de race tribale] *The Urban Review*, 37(5), 425-446. <https://doi.org/10.1007/s11256-005-0018-y>
- Cammarota, J.** (2006). Disappearing in the Houdini education: The experience of race and invisibility among Latina/o students. [Disparition dans l'éducation Houdini : l'expérience de race et d'invisibilité parmi les étudiants latinos] *Multicultural Education*, 14(1), 2-10.
- Cammarota, J., & Fine, M.** (2010). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion.* [Une éducation en révolution : une recherche dynamique d'action participative de la jeunesse] Routledge.
- Castagno, A. E., & Brayboy, B. M. J.** (2008). Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature. [Scolarisation culturellement sensible pour la jeunesse indigène : Une revue de la littérature] *Review of Educational Research*, 78(4), 941-993. <https://doi.org/10.3102/0034654308323036>
- Castagno, A. E., & Lee, S. J. (2007). Native mascots and ethnic fraud in higher education: Using tribal critical race theory and the interest convergence principle as an analytic tool. [Mascottes natives et fraude ethnique en éducation supérieure : utilisation de la théorie critique tribale et du principe d'intérêt de convergence comme d'un outil analytique] *Equity & Excellence in Education*, 40(1), 3-13. <https://doi.org/10.1080/10665680601057288>
- Delgado, M., & Humm-Delgado, D.** (2017). The performing arts and empowerment of youth with disabilities. [les arts performants et une émancipation de la jeunesse avec handicaps] *Journal of Research in Social Pedagogy*, 30, 105-120. <https://doi.org/10.1080/10665680601057288>
- Denjean, A.** (2014, Easter). Curricula in Kiswahili, Arab [sic], French ... *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*, 51, 19-22.
- Emdin, C.** (2016). *For white folks who teach in the hood... And the rest of y'all too: Reality pedagogy and urban education.* [Pour les gens blancs qui enseignent le visage couvert... Et le reste de vous tous aussi] Beacon Press.
- Facer, K.** (2011). *Learning futures: Education, technology and social change.* Routledge.
- Foucault, M.** (1975/2019). *Discipline and punish: The birth of the prison [Discipline et punition : la naissance de la prison]*(A. Sheridan, Trans.). Penguin.
- Freire, P.** (1968/2011). *Pedagogy of the oppressed [Pédagogie de l'oppressé]*(M. B. Ramos, Trans.; 30th anniversary ed.). Bloombury.
- Freire, P.** (1994/2016). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed [Pédagogie de l'espoir : Pédagogie qui faire revivre l'oppressé]* (R. R. Barr, Trans.). Bloombury.
- Gay, G.** (2002). Preparing for culturally responsive teaching. [Préparer pour un enseignement culturellement réceptif] *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Ginwright, S., & Cammarota, J.** (2002). New terrain in youth development: The promise of a social justice approach. [Un nouveau terrain pour le développement de la jeunesse: la promesse d'une approche de justice sociale] *Social Justice*, 29(4), 82-95. <https://www.jstor.org/stable/29768150>

- Giroux, H.** (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling. A Critical Reader*. [Pédagogie et politique de l'espoir : Théorie, culture et scolarisation. Un lecteur critique] Westview Press.
- Giroux, H.** (2000). *Stealing innocence: Youth, corporate power, and the politics of culture*. [Voler l'innocence. Jeunesse, pouvoir corporatif et les politiques de culture] St. Martin's Press.
- Giroux, H.** (2006). *America on the edge: Henry Giroux on politics, culture, and education*. [L'Amérique à cran : Henri Giroux sur la politique, la culture et l'éducation] Palgrave Macmillan.
- Giroux, H.** (2007). Introduction: Democracy, education, and the politics of critical pedagogy. [Introduction : démocratie, éducation et la politique de la pédagogie critique] In P. McLaren, & Kincheloe, J. L. (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now*. [Pédagogie critique : Là où en sommes] Peter Lang.
- Giroux, H.** (2011). *On critical pedagogy* (1st ed.). Bloomsbury Publishing.
- Giroux, H.** (2019, August 15). *Now is the time to break the spectacle of ignorance and violence*. [Maintenant, il est temps de briser le spectacle de l'ignorance et de la violence] TruthOut. Retrieved August 24 from : <https://truthout.org/articles/henry-giroux-now-is-the-time-to-break-the-spectacle-of-ignorance-and-violence/>
- Harvey, D. L.** (1990). Introduction. *Sociological Perspectives*, 33(1-10).
- Krzyzosiak, J., & Stewart, G.** (2019). Can culturally responsive policies improve Māori achievement? [Des politiques culturellement réceptives peuvent-elles augmenter la réussite Māori?] *Curriculum Matters*, 15, 42-58. <https://doi.org/10.18296/cm.0036>
- Kumashiro, K. K.** (2015). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice* [Contre le sens commun : enseigner et apprendre vers la justice sociale] (3rd ed.). Routledge.
- Ladson-Billings, G.** (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. [Vers une théorie pédagogique culturellement importante] *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G.** (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. The remix. [Pédagogie culturellement importante 2.0 : alias le remix] *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Ladson-Billings, G.** (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. [Mais c'est juste un bon enseignement! Le cas de la pédagogie d'importance culturelle] *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Larson, V.** (2018). Meeting all our students as they need to be met: Culturally responsive pedagogy in Waldorf education. [Rencontrons tous nos étudiants puisqu'ils ont besoin d'être rencontrés : une pédagogie culturellement réceptive en éducation Waldorf] *Renewal*, 52, 10-13.
- Loughran, J., & Menter, I.** (2019). The essence of being a teacher educator and why it matters. [L'essence d'être un enseignant éducateur et pourquoi cela importe] *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(3), 216-229. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1575946>
- Ministry of Education.** (2013). *Ka Hikitia – Accelerating success: The Māori education strategy 2013-2017*. New Zealand Ministry of Education.
- Ministry of Education.** (2018). *Tapasā: Cultural competencies framework for teachers of Pacific learners*. [Cadre des compétences pour enseignants des apprenants au Pacifique] New Zealand Ministry of Education.
- Moll, L. C.** (2010). Mobilizing culture, language, and educational practices: Fulfilling the promises of Mendez and Brown. [Mobiliser la culture, le langage et les pratiques éducatives: Réaliser les promesses de Mendez et Brown] *Educational Researcher*, 39(6), 451-460. <https://doi.org/10.3102/0013189X10380654>
- Muhammad, G.** (2020). *Cultivating genius: An equity framework for culturally and historically responsive literacy*. [En cultivant un génie : un cadre éthique pour une alphabétisation culturellement et historiquement réceptive] Scholastic Incorporated.
- Muñoz, J.** (2016). *The circle of mind and heart: Integrating Waldorf education, indigenous epistemologies, and critical pedagogy* [Le circuit de l'esprit et du cœur: éducation Waldorf intégrante, épistémologies indigènes et pédagogie critique] [University of Arizona]. Ann Arbor, MI. <http://ezproxy.aut.ac.nz/login?url=https://search.proquest.com/docview/1812327066accountid=8440>
- Pauli, J., & Hennig, B.** (2020). Rudolf Steiner education and Waldorf schools: Centenary world maps of the global diffusion of "The school of the future". [L'éducation Rudolf Steiner et les écoles Waldorf : cartes mondiales du centenaire de la diffusion globale de l'école du future] *Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(1), 24-33.
- Rawson, M.** (2017, October). *Some guidelines for developing a global Waldorf curriculum locally: A generative approach*. [Quelques indications pour localement développer un curriculum Waldorf global] Retrieved [= rapporté de] November 27 from: <http://www.learningcommunitypartners.eu/wp-content/uploads/2017/10/Someguidelines-for-developing-the-Waldorf-curriculum-locally-copy.pdf>
- Rawson, M.** (2020). *Waldorf education today: A critical introduction*. [L'éducation Waldorf aujourd'hui : une introduction critique] Routledge.

- Reese, D.** (2008). Indigenizing children's literature. [Indigéniser le littérature enfantine] *Journal of Language and Literacy Education* 4(2), 59-72. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1068184>
- Reyes, G. T.** (2019). Pedagogy of and towards decoloniality. [Une pédagogie vers la décolonisation[-nalité]] *Encyclopedia of Teacher Education*. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_220-1
- Rist, R.** (1973). *The urban school: A factory for failure. A study of education in American society.* [l'école urbaine : un facteur d'échec. Une étude sur l'éducation en société américaine] The MIT Press.
- Schieren, J.** (Ed.). (2016). *Handbuch Waldorf Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven.* [Manuel de pédagogie Waldorf et de science de l'éducation : Détermination de position et perspectives de développement] Beltz Juventa.
- Secules, S., McCall, C., Mejia, J. A., Beebe, C., Masters, A. S., Sanchez-Pena, M. L., & Svyantek, M.** (2021). Positionality practices and dimensions of impact on equity research: A collaborative inquiry and call to the community. [Pratiques de positionnalités et dimensions de l'impact sur la recherche d'équité : une enquête collaborative et un appel à la communauté] *Journal of Engineering Education*, 110, 19-43. <https://doi.org/10.1002/jee.20377>
- Smith, L. T.** (2001). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* [Méthodologies dé-colonisatrices : Recherche et peuples indigènes]. University of Otago Press.
- Steiner Education Australia.** (2019). *Reconciliation action plan, April 2019 – March 2021.* Steiner Education Australia. Retrieved 11 November from <https://www.steinereducation.edu.au/wp-content/uploads/Final-SEA-RAP-7.pdf>
- Steiner, R.** (1894/1995). *Intuitive thinking as a spiritual path* [Penser intuitif comme sentier spirituel] (M. Lipson, Trans.; centennial ed.) [GA4]. Anthroposophic Press. (Die Philosophie der Freiheit - La philosophie de la liberté)
- Steiner, R.** (1919/1999). *Towards social renewal: Rethinking the basis of society* [Vers un nouveau social : repenser les bases de la société] (M. Barton, Trans.) [GA23]. Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R.** (1919/2020). *The First Teachers' Course* [Le premier cours aux enseignants] (M. M. Saar, Trans.; N. Boland & J. McAlice, Eds.). Ratayakom.
- Steiner, R.** (1922/2004). *The spiritual ground of education* [Les bases spirituelles de l'éducation] [GA305]. Anthroposophic Press.
- Steiner, R.** (1922/2015). *Reimagining academic studies* (C. Bamford, Trans.) [GA81]. SteinerBooks.
- Stewart, G.** (2018). Te whai mātauranga: he taonga mō te tangata kotahi pea, mō te iwi katoa rānei? Education: A Private Commodity, or a Public Good? Éducation: une commodité privée ou bien un bien public? *New Zealand Journal of Educational Studies*, 53, 165–176. <https://doi.org/10.1007/s40841-018-0120-9>
- Stewart, G. T.** (2020). A typology of Pākehā “Whiteness” in education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10714413.2020.1773177>
- Taikura Rudolf Steiner School.** (2015). *He Reo Puāwai | Te Reo Māori curriculum: Guidelines for Rudolf Steiner Waldorf schools in Aotearoa* [Curricular document]. Taikura Rudolf Steiner School
- Thatcher, M.** (1988, September 20). *Speech to the College of Europe (“The Bruges Speech”).* Retrieved November 23 from <https://www.margarethatcher.org/document/107332>
- Tuck, E., & Yang, K. W.** (2012). Decolonization is not a metaphor. [La décolonisation n'est pas une métaphore] *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- Ullrich, H.** (1992). Kleiner Grenzverkehr : Über eine neue Phase in den Beziehungen zwischen Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. [Petit trafic frontalier : sur une nouvelle phase dans les relations entre la science de l'éducation et la p éducation Waldorf] *Pädagogische Rundschau*, 46, 461-480.
- Ullrich, H.** (2008). *Rudolf Steiner* (J. Duke & D. Balestrini, Trans.). Bloomsbury.
- Walter, M., & Andersen, C.** (2013). *Indigenous statistics: A quantitative research methodology.* [Statistiques indigènes : une méthodologie de recherche quantitative] Left Coast Press.