

## La « conscientisation » de Paolo Freire

**Peter Lawton, Ed.D.**

*City of Lakes Waldorf School, Minneapolis, MN, USA*

**RÉSUMÉ.** Cet article examine quelques-uns des concepts pédagogiques-clefs les plus importants qui ont été proposés par Paolo Freire, l'un des fondateurs et représentants principaux de la pédagogie critique. Les concepts de Freire sont comparés et confrontés à ceux de Rudolf Steiner, le fondateur de l'École Waldorf. Après un bref aperçu sur les thèses philosophiques, psychologiques et politiques de Paolo Freire, l'article explore divers concepts-clefs de la pédagogie freirienne, parmi lesquels ses trois stades de conscience, son plaidoyer en faveur du positionnement de la question des modèles éducatifs résolvant les problèmes et de l'importance du dialogue dans l'enseignement. L'article se conclut par une investigation de la mise en œuvre de Freire des thèmes génératifs et des stratégies de codage/décodage, qui pourraient s'avérer d'un intérêt particulier pour les pédagogues Waldorf. Cet article n'est ni une discussion sur la critique de Marx par Steiner, ni une analyse marxiste de la pédagogie Waldorf. Il part plutôt de la conviction profonde de l'auteur que la vision humaniste d'ensemble de Freire, les gestes créatifs manifestement remplis d'amour de sa méthode et sa foi dans l'intangibilité de l'individualité humaine dont la conscience et l'activité humaines se substituent à toutes les simples relations de pouvoirs matériels ou non, entre groupes, classes et identités. Nous espérons que les méthodes et l'expression des méthodes de Freire inciteront à la réflexion particulièrement pour la pédagogie Waldorf, eu égard aux efforts courants déployés dans de nombreuses écoles qui facilitent la pluralité l'équité et l'inclusion.

*Mots-clefs :* Paolo Freire, pédagogie critique, Rudolf Steiner, pédagogie Waldorf, création de conscience, conscience critique, problématique structurelle du modèle éducatif, dialogue en éducation, thèmes génératifs.

**La « conscientisation » de Paolo Freire** [Ou bien : La « structuration de la conscience » chez Paolo Freire, *ndt*]

« L'enseignant est bien sûr un artiste, mais être un artiste ne signifie pas qu'il ou elle soit capable de conformer les élèves. Ce que l'éducateur fait en enseignant, c'est de permettre aux élèves de devenir eux-mêmes ce qu'ils sont. »

— Paolo Freire

« Hors de la nécessité de se poser des questions, des individus ne peuvent pas être authentiquement humains. La connaissance n'émerge que par l'invention et la ré-invention, l'interrogation, sans plus, impatiente, continue et remplie d'espoir de l'être humain, poursuivie dans le monde, avec le monde et avec les uns et les autres. »

— Paolo Freire

« Lorsque je donne à manger au pauvre, ils disent que je suis un saint. Lorsque je pose la question de savoir pourquoi ils sont pauvres, ils disent que je suis un communiste. »

— Paolo Freire

L'éducateur et philosophe brésilien, renommé et révérend, Paulo Freire, est au mieux connu comme l'un des pionniers et adeptes principaux de la pédagogie critique. Celle-ci cherche à éveiller et étendre la conscience des peuples pauvres et opprimés tout autour du monde. Freire (2010) a désigné ce processus d'éveil de la conscience *conscientização* dans son portugais de naissance. *Conscientização*, traduit en anglais par « *conscientization* », c'est le processus qui progresse, à partir de la conscience naïve ou bien celle de la compréhension reçue et passive de soi et des autres, jusqu'au monde d'une compréhension plus critique et agissante ou encore, à partir de visions partielles ou focalisées de la réalité vers une vision plus complète et contextualisée de celle-ci. Bien que suivant la tradition de la théorie critique néo-marxiste, la pédagogie critique de Freire et son processus de conscientisation ne sont pas, comme certains critiques pourraient le croire, un curricu-

lum marxiste standard, ou un programme d'études « politiquement correct » ou bien encore un cadre théorique fondé sur la classe ou l'identité ; la pédagogie critique est plutôt une méthodologie qui élève la conscience. La pédagogie critique n'est pas un assortiment prescrit de critères ou de lentilles interprétatives ; c'est plutôt une philosophie de l'éducation qui cherche à fournir les conditions aux individus pour « s'éveiller » dans leur penser et pour être éveillés dans notre penser — comme Freire (2010), Rudolf Steiner (2011a) et bien d'autres l'ont compris — afin de créer la possibilité d'une vraie liberté. La conscientisation de Paulo Freire concerne le processus du *devenir [à soi, ndt]* (Lambert 2015) et en tant que tel celui-ci offre un panorama coloré aux fenêtres multiples au travers desquelles explorer l'éducation Waldorf.

Cet article n'est pas une investigation de la critique de Steiner adressée à Marx, ni même une analyse marxiste de la pédagogie Waldorf. Bien que Freire interprétait vraiment des relations humaines, à l'inclusion de l'éducation, au travers d'une lentille marxiste, cet article relève de la conviction de son auteur que la perspective humaniste d'ensemble de Freire, son geste d'amour saute aux yeux dans sa méthode, ainsi que sa foi dans l'intangibilité de l'essence individuelle qui supplantent tout le cadre matérialiste des relations de pouvoir, purement fondées sur la classe, l'identité et le groupe par la conscience et l'activité humaine. Les méthodes et le langage de Freire sont une lentille qui incite le penser à contempler l'éducation Waldorf au travers d'elle, particulièrement en termes d'efforts actuels dans maintes écoles en vue d'accroître la diversité, l'équité et l'inclusion. Après un bref aperçu des propositions sous-jacentes à la pédagogie critique de Freire, et de son processus de conscientisation, l'article explore plusieurs aspects de la pédagogie de Freire qui, je pense, sont importants et en corrélation avec l'éducation Waldorf. Ceux-ci incluent les descriptions de Freire des trois états de conscience, son plaidoyer en faveur du *positionnement* interrogatif sur la résolution du problème des modèles éducatifs, et l'importance cruciale du dialogue dans la dynamique de l'enseignement. L'article se conclut par une investigation de l'usage des termes génératifs et stratégies des codage/décodage chez Freire, dont je pense qu'ils peuvent être d'un intérêt spécial pour l'enseignement Waldorf.

### Les propositions psychologiques, philosophiques et politiques de Freire

L'amour est la notion, l'émotion ou le mouvement propulseur des deux approches éducatives, à la fois de Freire comme de Steiner. L'amour donne un sens et une raison à la singularité et au potentiel de tout être humain. Le geste de l'amour c'est d'humaniser, alors que le geste de ce qui est contraire à l'amour, c'est de dés-humaniser. En considération de l'éducation, l'amour cherche à créer les conditions dans lesquelles une singularité et un potentiel humains peuvent se « déployer », de la même façon que le jardinier crée dans son jardin les conditions sous lesquelles la fleur peut s'épanouir. J'espère que cela deviendra clair à la fin de cet article que le fait de « créer ces conditions » implique une approche réfléchie et attentionnée, active et structurée, bref à l'opposé du *laissez faire* [en français dans le texte, *ndt*], et de la permissivité qui autorisent les élèves à simplement « s'exprimer eux-mêmes ». Parce que les êtres humains se révèlent et s'épanouissent, l'amour vénère et privilégie la liberté. Freire (2010) écrit que l'amour cherche à créer des conditions pour permettre des « actes de liberté » (p.90), et Steiner (1997) n'a eu de cesse de décrire l'éducation Waldorf comme étant au service de la liberté.

La proposition philosophique ou même, comme nous devrions peut-être dire, la proposition *spirituelle*, qui nécessite l'expansion de la conscience en soi, c'est la foi de Freire que les êtres humains sont uniques dans leur capacité à se transformer eux-mêmes et le monde au travers d'une *activité consciente*. La transformation consciente de soi et du monde dans le système de conviction, tel qu'elle est décrite dans son œuvre principale, *Pedagogy of the Oppressed [pédagogie de l'opprimé]* (2010), n'est pas simplement un trait d'humanité, mais c'est aussi une vraie raison essentielle qui est nôtre. Nous sommes pleinement humains dans la mesure où, consciemment, nous créons, transformons ou agissons (et dans ce sens, des animaux créent aussi) mais nous, selon une action consciente, une action réflexive, ou une *pratique*. Dans son œuvre philosophique majeure *La philosophie de la liberté*, Steiner (2011a) écrit qu'une activité authentiquement libre de l'individu humain procède à partir d'une conscience complètement éveillée, une conscience qui reconnaît à la fois des impulsions de nature (à savoir instincts et impératifs biologiques) et des normes ou impératifs culturels (à savoir mœurs sociétales et doctrines religieuses). Il s'ensuit que la liberté, laquelle consiste pour Freire dans le droit de tout être à se « développer » et de devenir plus humain, est vraiment possible seulement dans la mesure où nous sommes conscients de notre propre entremise, de nos propres qualités à déployer. La liberté est par conséquent, non seulement une condition matérielle (c'est-à-dire un droit politique légal), mais aussi un état de mentalité ou un état d'âme. Par exemple, dans les programmes d'alphabétisation des adultes en Amérique latine, dont Freire a été le pionnier, il a découvert que ses ouvriers agricoles étaient largement incapables de faire la différence entre les lois naturelles immuables, comme le lever et le coucher du soleil, et la culture, sujette à la mutation, comme l'organisation économique, politique et culturelle du Brésil ou du Chili des années 50 et 60. Les efforts éducatifs de Freire, centrés sur l'aide apportée à ses élèves, ne leur apprenaient pas seulement à lire, mais développaient chez eux une conscience plus critique qui entraînait en partie l'aptitude à mieux comprendre quels aspects de la réalité étaient altérables ou transformables au travers d'une entremise et d'une activité de conscience humaine. Cinquante ans plus tard, les professeurs de mathématiques des lycées et collèges américains, qui travaillent dans le milieu de la pédagogie mathématique critique, constatent que de nombreux élèves, en particulier les plus pauvres et les plus marginalisés, pensent que les mathématiques n'ont aucun rapport avec leur vie ou avec l'amélioration de leurs conditions matérielles. L'enseignement moderne critique cherche à venir en aide aux étudiants pour appliquer les mathématiques aux situations actuellement vécues, afin d'utiliser les mathématiques comme un acte d'expression et de liberté.

La proposition politique ou historique qui rend particulièrement nécessaire une conscientisation (mais non pas de manière exclusive) pour le pauvre et l'opprimé, c'est la nature déshumanisante de la vie moderne économique, politique et culturelle, qui affecte extraordinairement les plus subjugués d'entre nous. Les modèles économiques, politiques et culturels modernes aliènent tous les êtres humains, largement par leurs tendances déshumanisantes en vue de réduire ou de diminuer la conscience humaine et les actes de liberté, mais ils sont particulièrement dévastateurs pour le pauvre et l'opprimé (Ordóñez, 1981). La pédagogie critique de Freire n'était pas la seule dans les années 1960, dans ses efforts pour aborder la pauvreté et sa racine systémique. Pensez à la « guerre contre la pauvreté » de Lyndon Johnson, au changement d'emphase de la part de Martin Luther King à la fin des années 1960, qui est passé de la lutte contre le racisme à celle contre la pauvreté et au respect des droits des travailleurs, et, dans le contexte même de Freire, au mouvement catholique de la théologie de la libération, dirigée en partie par l'archevêque brésilien, Dom Hélder Camara [voir par exemple : <https://www.letemps.ch/societe/meme-somme-se-taire-dom-camara-reste-actif-jusqua-mort> *ndt*]. Tous deux, Freire et Steiner, reconnurent et cherchèrent à compenser le geste de déshumanisation de la société moderne et ses effets matériels négatifs par leurs propres efforts à éduquer les travailleurs pauvres, Freire à travers ses programmes d'alphabétisation des adultes<sup>1</sup>, et Steiner, par ses efforts pour éduquer les ouvriers allemands et leurs enfants dans les deuxième et troisième décennies du 20<sup>ème</sup> siècle.<sup>2</sup> Même si Steiner s'est engagé dans des efforts visant à repenser et à réorganiser la société — notamment par son plaidoyer en faveur de l'ordre social triplement articulé<sup>3</sup> [*Dreigliederung*, *ndt*] — il a compris que les efforts visant à surmonter l'aliénation et la déshumanisation ne pouvaient jamais se limiter à un simple changement structurel, mais devaient chercher à éveiller et à élargir la conscience humaine (Usher, n.d.). Le fait que Freire ait également compris cela, est la raison même de cet article. Son processus de conscientisation est un testament à l'égard de sa foi dans l'inviolabilité de l'être humain et dans le potentiel de chaque individu. Freire (1974) écrit : « La réponse ne repose pas dans le rejet de la machine, mais plutôt dans l'humanisation de l'être humain » (p.31).

### Trois états de conscience — magique, naïf et critique

Freire (1974) décrit trois états de conscience, trois modes ou « styles » différents du penser qu'il rencontrait dans la population adulte de son Brésil natal et en Amérique du sud. Interprétés sous l'oculaire de la psychologie du développement, les trois états de la conscience adulte pour Freire — magique, naïf et critique — sont compatibles avec les vouloir, sentir et penser de Steiner (1996) et les états de conscience pré-opérationnels, opérationnel-concret et opérationnel-formel de Piaget (1950) chez l'enfant, lesquels correspondent à peu près aux âges 2-6 ans, 7-adolescence et adolescence-et-au-delà. Dans un souci de clarté, je continue d'utiliser le terme de « naïf », mais je le couple ici au terme de « narratif » qui porte moins un jugement et qui est plus descriptif, lequel, comme nous le verrons, implique une compréhension du monde au travers des récits. Les états de Freire s'alignent en outre avec les états de conscience pré-conventionnel, conventionnel et post-conventionnel de Wilber (2000), qui indexent les stades du développement de la conscience identifiés par de nombreuses écoles psychologiques différentes du penser et des traditions religieuses en trois niveaux archétypes. Et, comme nous l'explorerons ci-dessous, dans l'investigation du dialogue, les stades de Freire s'alignent avec les trois degrés évolutifs cognitifs de la conscience humaine : mimétique, mythique et théorique (Donald, 1991). En termes très simples, les trois degrés dans tous les systèmes de classification mentionnés ci-dessus se réfèrent au (1.) penser sensoriel-moteur, expérimental, fondé sur le corps, au (2.) penser narratif-artistique, fondé sur le sentiment et au (3.) penser abstrait théorique, fondé sur le penser [intellectuellement actif, *ndt*].

Freire (2010) s'est particulièrement intéressé à ce qu'il désignait comme la « transitivité » de chaque état de conscience, et il a décrit les états de conscience magique, naïf/narratif et critique comme étant, respectivement, semi-intransitif, naïf transitif et critique transitif. La transitivité de chaque stade indique le degré auquel une conscience individuelle est « perméable » aux facteurs de mutation et de changement tels que la culture et l'histoire (Freire, 1974, p.13). Bien sûr, toute personne n'ayant pas été élevée par des loups, adulte ou enfant, se voit soumise à la culture. Cependant, le degré auquel un individu est *conscient* de l'influence de la culture, par opposition à celle d'un ordre naturel fixe, indique sa transitivité. Un individu présentant un état de conscience semi-*intransitif*, par exemple, a du mal à discerner les aspects de sa vie qui sont

1 En 1946, Paolo Freire a dirigé et supervisé des programmes d'alphabétisation pour un département d'éducation de l'État dans son Brésil natal. En 1961, il a été nommé directeur du département de vulgarisation de l'université de Recife, ce qui lui a donné l'occasion de mettre en œuvre ses programmes d'alphabétisation à grande échelle pour la première fois. En 1964, après qu'un coup d'État militaire eut mis fin aux efforts de Freire pour combattre l'analphabétisme au Brésil, il continua à développer ses programmes d'alphabétisation en travaillant avec des ouvriers agricoles au Chili (Freire, 1974).

2 En 1919, le directeur de l'usine de cigarettes *Waldorf Astoria* à Stuttgart, en Allemagne, demanda à Rudolf Steiner de donner des conférences aux ouvriers de l'usine. Les conférences de Rudolf Steiner sur l'organisation de la société mettaient l'accent sur l'indépendance de l'homme et la nécessité de la liberté individuelle, que Steiner a intégrées et équilibrées, grâce à ses idées sur la triple articulation sociale (voir ci-dessous). Les conférences ont été si bien accueillies par les ouvriers que ceux-ci ont demandé à Steiner de développer l'éducation pour leurs propres enfants, ce qui a donné naissance à la première école Waldorf, à l'origine une école pour les enfants des ouvriers de l'usine.

3 L'ordre social triplement articulé (*Dreigliederung* sociale) est une forme d'organisation sociale développée par Steiner entre 1917 et 1922. Elle reconnaît de fait, trois sphères d'activités humaines et démontre que chacune des sphères devrait proprement jouir d'une autonomie et d'une indépendance [administrative, gestionnaire et décisionnelle, *ndt*] vis-à-vis des deux autres, tout comme de ses propres principes fonctionnels et gouvernementaux de base [qui sont ceux de la Révolution française, *ndt*]. Les trois sphères d'activité incluent : la *vie économique*, dont Steiner dit qu'elle devrait être caractérisée par l'esprit de solidarité sororale et fraternelle ; la *vie politicojuridique* (alias les droits et la sphère exécutive légale de leur garantie et de leur défense et de leur application) qui devrait être organisée autour d'un esprit de loyauté et d'égalité ; et la *vie spirituelle-culturelle*, qui devrait être organisée autour de l'esprit de liberté (Usher, n.d.).

régis par les lois de Mère Nature et ceux qui sont régis par la culture créée par l'homme ou l'histoire écrite par l'homme. En d'autres termes, une conscience semi-intransitive est largement incapable de discerner quels aspects de la vie sont modifiables ou transformables par une activité humaine consciente — la sienne ou celle des autres. Parce qu'elle peine à appréhender la véritable causalité, la conscience semi-intransitive est la proie des explications magiques. Là encore, à moins d'avoir été élevé par des loups, il serait difficile d'imaginer une transativité complète chez un individu, d'où l'utilisation par Freire du terme de *semi-intransitivité*. La semi-intransitivité décrit l'état de conscience que Freire (1974) a initialement trouvé chez de nombreux travailleurs agricoles d'Amérique du Sud.

La transativité naïve décrit l'état de conscience que Freire a trouvé dominant dans les centres urbains. Une conscience transitive naïve ou narrative est « transitive » dans le sens où elle est perméable aux facteurs culturels ; elle reconnaît la différence entre des lois physiques non mutables et une culture mutable. Cependant, la transativité naïve est « naïve » parce qu'elle est piégée dans des contextes culturels et historiques traditionnels, des explications conventionnelles ou prescrites — nous pourrions dire, mythiques, c'est-à-dire, des histoires. Alors que la semi-intransitivité est donnée aux explications magiques, la transativité naïve/narrative est donnée aux explications conventionnelles, orthodoxes. Les histoires conventionnelles ne sont pas nécessairement fausses ou inadaptées, mais elles peuvent l'être. Et elles peuvent être incompatibles avec des explications non seulement mythiques ou religieuses, mais aussi scientifiques. Par exemple, l'économie du « ruissellement » est une « histoire » convaincante et largement acceptée, or cette histoire ressemble très peu à la réalité économique [car c'est du pipeau ! *ndt*].

Une transativité critique, d'autre part, est un stade de conscience que Freire (1974) n'a pas rencontré de manière prépondérante dans une population. Une conscience critique, ou ce que Freire (2010) appelle alternativement, la « criticité », n'indique pas l'abandon total des explications religieuses ou autres explications conventionnelles, mais la capacité à en faire l'objet de la pensée, à se situer à la fois « en dedans » et « en dehors » d'elles. La pensée critique ne renonce pas non plus nécessairement à l'intuition et aux autres modes du penser fondés sur les sentiments. La conscience critique se caractérise par la capacité de l'individu à repérer consciemment les lois physiques ou les nécessités biologiques ainsi que les dictats culturels ou historiques et à s'élever au-dessus d'eux, c'est-à-dire à en faire l'objet d'une conscience pleinement individualisée. Il s'agit en partie de la conscience pleinement éveillée à laquelle il est fait allusion ci-dessus et elle est celle décrite par Steiner (2011a) dans *La philosophie de la liberté*.

Freire associait chacun de ces trois stades de conscience à un mode différent de raisonner. Parce que les individus présentant un état de conscience magique ou semi-intransitif ont du mal à identifier la véritable causalité, leur pensée est principalement illogique (Freire, 2010). Les individus qui présentent un état de conscience transitoire naïf/narratif ont une pensée largement analogique. Dans un sens concret-opérationnel selon Piaget (1950), la conscience naïve/narrative est piégée dans des analogues donnés, des exemples concrets ou des explications. Une transativité critique indique l'emploi de la logique, la capacité à abstraire, à théoriser et à faire des hypothèses, la capacité de penser « en dehors » ou « au-delà » d'exemples concrets, la capacité de penser sur ..., bref, de penser. Freire (1974) a proposé la comparaison suivante entre les états de conscience naïf et critique :

La transativité naïve ... se caractérise par une simplification excessive des problèmes ; par une nostalgie du passé ; par une surestimation de l'homme commun ; par une forte tendance au grégarisme ; par un manque d'intérêt pour l'investigation, accompagné d'un goût accentué pour les explications fantaisistes ; par la fragilité des arguments ; par un style fortement émotionnel ; par la pratique de la polémique plutôt que du dialogue ; par des explications magiques. [Bien que les explications magiques dominent dans la conscience antérieure, semi-intransitive, elles persistent dans une certaine mesure dans la conscience naïve]. (p.14)

La conscience critique transitive se caractérise par la profondeur de l'interprétation des problèmes ; par la substitution des principes de causalité aux explications magiques ; par la mise à l'épreuve de ses « découvertes » et par l'ouverture à la révision ; par la tentative d'éviter les distorsions dans la perception des problèmes et les idées préconçues dans leur analyse ; en refusant de transférer la responsabilité ; en rejetant les positions passives ; par la solidité de l'argumentation ; la pratique du dialogue plutôt que de la polémique ; par la réceptivité au nouveau pour des raisons autres que la simple nouveauté et par le bon sens de ne pas rejeter l'ancien simplement parce qu'il est ancien — en acceptant ce qui est valable dans l'ancien et le nouveau. (p.14)

Dans un sens, Freire a bien saisi les différences entre la pensée naturelle, appropriée au développement, naïf et narratif d'un enfant typique de neuf ou douze ans et le type de pensée critique que nous aspirons à avoir en tant qu'adultes pour imaginer le futur de l'humanité pour ce futur de cet enfant typique de neuf ou douze ans. Dans un autre sens, en écrivant en 1967 — avec apparemment déjà un accès clairvoyant à la radio-télévision et l'*internet* américains d'aujourd'hui — Freire a incarné l'état général du discours économique, politique et culturel au 21<sup>ème</sup> siècle.

S'agissant du degré du « penser » selon Steiner (1996) et du « formel-opérationnel » selon Piaget », du développement de l'enfant, nous pouvons éventuellement reconnaître dans les descriptions de Freire (1974) de la conscience critique un niveau de « criticité » inatteignable dans l'enfance. Nous pourrions dire que ce que Freire a décrit ci-dessus est une conscience critique « pleinement réalisée ». Autrement dit, si nous imaginions que la réalisation d'une conscience critique a des degrés et niveaux multiples, la description donnée ci-dessus représenterait un stade honnêtement mature. Alternativement, dans ses tentatives d'éviter la « distorsion », les notions préconçues et la passivité, nous pourrions dire que Freire a décrit, en partie, une conscience « super »-critique ou quatrième stade de la conscience. Néanmoins, l'accomplissement du niveau de criticité décrit ci-dessus est le but ultime de la pédagogie critique de Freire, dont l'objectif n'est pas un contenu académique ou un programme politique en soi, mais l'acte de penser lui-même. Pour Steiner (1994) et d'autres, la réalisa-

tion de la criticité indique une étape importante mais préliminaire dans le développement futur de niveaux de conscience encore plus élevés.

L'un des défis de longue date de la pédagogie de Freire a été de transposer aux enfants les méthodes conscientes du développement qu'il a élaborées en travaillant avec des adultes, et je dirais qu'une partie de ce défi provient de la résistance des approches éducatives traditionnelles à une compréhension véritablement développementale de la conscience et de l'activité humaines. Les pédagogies traditionnelles comprennent que les êtres humains se développent, mais elles ne comprennent pas *comment* [enter autres, du fait qu'elles excluent « consciemment ou pas » l'individualité humaine spirituelle authentique sous-jacente, *ndt*] ; Plus précisément, elles ne comprennent pas le processus de transformation qui attise l'apprentissage et le développement. Personnellement, *je* ne prétends pas comprendre le processus de transformation, sauf pour dire que c'est un processus unique, dynamique, constructif, mystérieux et individuel. En termes de mathématiques, je ne sais pas si la transformation peut être modélisée géométriquement ou chaotiquement, mais elle n'est certainement pas linéaire. Steiner (2003) a souvent qualifié le processus de transformation « d'impondérable ». Pour être plus précis, les modèles traditionnels d'éducation échouent à comprendre la nature constructive ou « façonnante » de la transformation et, à ce titre, ils hésitent à soumettre aux apprenants du matériel qui n'est pas pré-achevé, c'est-à-dire du matériel qui ne demande qu'à être transformé par les apprenants eux-mêmes. Or, Freire et Steiner ont compris qu'une éducation développementale, transformationnelle ou sculpturale ne consiste pas à remettre aux élèves des sculptures préformées, mais carrément des morceaux d'argile brute à façonner. Plusieurs des méthodes d'enseignement et d'apprentissage « transformationnelles » de Freire sont examinées ci-dessous, notamment le dialogue et l'utilisation de thèmes génératifs.

Bien que l'objet de cet article soit le développement de niveaux de conscience plus "éveillés", auto-réflexifs ou critiques, il est peut-être important de faire ici une pause et de reconnaître ce que Steiner a compris et que Freire n'a pas compris, ou, du moins, reconnu dans ses écrits. Steiner (2003) a compris que le processus d'acquisition de nouveaux degrés de conscience et des capacités cognitives implique souvent la perte de capacités anciennes et, comme tel, le processus peut s'avérer doux-amer, sinon préjudiciable. Par exemple, une conscience magique est souvent accompagnée par un sentiment impressionnant d'émerveillement et « d'unité » d'avec le monde naturel. Or, l'unité avec le monde naturel, ressentie, expérimentée par la conscience magique, n'est pas illusoire du tout, elle est bien réelle ! Une conscience naïve, par exemple, est heuristique, pratique, préoccupée par l'expérience actuelle et vécue — elle est en quête du sens. Il est à espérer que nous continuions à ressentir notre interconnexion avec le cosmos et à rechercher un sens personnel à mesure que nous progressons vers des états de conscience plus critiques, mais ce n'est pas automatiquement le cas [car, individuellement, nous sommes libres de le faire ou pas ! *Ndt*]. Idéalement, par exemple, la capacité de penser de manière abstraite, logique, rationnelle, n'implique pas de « mettre de côté » le sens de l'unicité ou du signifié ; Idéalement, la rationalité se déploie « en dehors » d'un sens [du « Soi », *ndt*] d'interconnectibilité et d'importance des significations. Idéalement, la rationalité est un « appendice » de l'émerveillement et de nos expériences vécues, et non l'inverse. Comprendre le monde magiquement/expérimentalement ou naïvement/analogiquement n'est pas un problème en soi [sauf que cela peut être jugé « non scientifique » par la mentalité scientiste matérialiste dominante actuelle, *ndt*]. Les voies magiques et naïves du connaître fournissent l'infrastructure pour une compréhension du monde selon d'autres voies plus critiques. Le problème, surtout pour les pauvres et les opprimés, c'est de devenir la proie des explications magiques ou naïves des autres.

Non seulement Steiner reconnut absolument la perte possible de capacités antérieures, mais encore, contrairement à Freire, il était capable de reconnaître bon nombre des lacunes et de défis d'une conscience moderne, critique et technico-rationnelle (Sloan, 1996), laquelle insiste souvent sur l'effacement, par exemple, des sentiments d'interconnectivité et de quête du sens. En grande partie, l'approche holistique et développementale de l'enseignement Waldorf se veut à la fois transformationnelle *et* intégrante. Par exemple, en ce qui concerne le développement de la logique, il est important de reconnaître que les écoles Waldorf cherchent à créer les conditions dans lesquelles la logique peut se déployer sans devenir « froide », de manière à permettre au penser d'être de plus en plus critique tout en conservant le sens de l'émerveillement, la connexion et le sens — c'est-à-dire un enthousiasme chaleureux — si fondamental dans les étapes précédentes.

Bien que Freire ne reconnaisse pas explicitement l'incorporation de stades de conscience antérieurs dans de nouveaux, il le fait implicitement au travers de son emphase sur la *perception* et sa dés-emphase sur la *préconception* et, comme nous l'explorerons dans les sections suivantes, au travers de sa compréhension de la nature façonnante de l'enseignement, active et constructive. Quelques stratégies de l'éducation Waldorf, qui recourent à l'incorporation de stades antérieurs de conscience et retiennent l'enthousiasme chaleureux, seront aussi explorées ci-dessous dans la section sur le dialogue.

### **Modèles d'éducation posant les problèmes versus ceux les résolvant**

Freire suivit une longue série de penseurs de l'éducation qui comprirent convenablement que le but de l'éducation c'est d'enseigner aux individus, non pas *quoi* penser, mais bien *comment* penser. Nous pourrions, aux fins de cette distinction, différencier la formation de l'éducation. Le terme « formation/instruction (*training*, ici) » implique de transférer un corpus cognitif ou un assortiment d'aptitudes, d'une institution à un individu, ou bien d'un individu à un autre. En élargissant la métaphore du jardinier (c'est-à-dire celui qui crée les conditions sous lesquelles les fleurs peuvent possiblement s'épanouir), le terme « former/instruire (*to train*, ici) » est plus applicable aux techniques du jardinage telles que celles du façonnement d'un *bonsaï*, lors duquel l'arbre est « formé » ou « conformé » par le sécateur du jardinier. Le terme « éducation », du latin *educere*, signifie au contraire plutôt : « faire sortir, mettre en évidence et faire valoir » ou développer

quelque chose de latent ou de potentiel chez l'individu. Le rôle de l'enseignant-jardinier, c'est donc de créer les « conditions propres » et les conditions éducatives propres qui sont celles qui stimulent le développement et « font sortir ou valoir » le potentiel individuel latent. Comme il a été dit plus haut, faire sortir ne signifie pas pour autant s'écarter du chemin. Des éducateurs-philosophes, des meneurs religieux et de grands penseurs, ont compris cela depuis longtemps : à savoir, 1. un objectif cardinal de l'éducation c'est d'augmenter la conscience humaine, et que 2. la conscience s'étend au travers d'un processus d'éveil qui se déploie intérieurement, en se transformant, lequel est suscité ou stimulé de l'extérieur. Pour Socrate, « L'éducation est l'allumage d'une flamme, et non pas le remplissage d'un récipient. » Pour William Butler Yeats, « L'éducation ne consiste pas à remplir un seau, mais à allumer un feu. » Pour Rudolf Steiner : « Les pouvoirs [du penser], profondément ancrés dans la nature humaine, ne peuvent pas être développés par des institutions, mais seulement par ce qu'un être provoque en parfaite liberté chez un autre être. » Pour John Dewey : « La mesure du développement éducatif est la qualité d'un processus mental, et non pas de produire des réponses correctes [aux questions « pour un champion », *ndt*]. » Et pour Paulo Freire : « Le rôle de l'éducateur dans l'enseignement est de permettre aux étudiants de devenir eux-mêmes. »

Dans la métaphore de Socrate, le récipient (c'est-à-dire l'apprenant) est un nom, une chose, un objet, dans lequel d'autres objets (à savoir des concepts, idées, faits, connaissances, données) peuvent être éventuellement placés. La flamme représente un Verbe, une dynamique de feu brûlant, à l'intérieur de l'apprenant créant, construisant, transformant, développant, etc., activement et continuellement. Freire (2010) a opposé ce qu'il a appelé un modèle « bancaire » d'éducation à un modèle de pose-des-problèmes. Dans le modèle bancaire, le récipient-élève est une banque, et la société — à travers ses avatars-enseignants — est un déposant qui effectue des dépôts et des retraits. En revanche, et dans la lignée de John Dewey (1997), la version pédagogique de Freire de « l'allumage d'une flamme » de Socrate, pose des problèmes ou bien « problématise », comme le disait Freire (1974), mais elle n'est pas à confondre avec une approche qui consiste à résoudre des problèmes, découverte dans de nombreuses formes traditionnelles d'éducation. Les approches de résolution de problèmes consistent à doter les étudiants d'un éventail de solutions toutes faites (lire ici : des sculptures préformées) conçues par des experts, des scientifiques, des historiens, des artistes professionnels, etc., et fournies par des programmes, des normes et des textes de base. À l'inverse, la problématisation consiste à présenter aux élèves un matériel source problématique, "déroutant", inachevé (lire ici : des morceaux d'argile brute). La démarche de problématisation ne prélude pas aux méthodes holistiques d'enseignement et d'apprentissage telles que les approches artistiques, expérimentales ou sociales/collaboratives ; elle ne jette pas les considérations relatives au développement par les fenêtres et n'exige pas des thèmes trop matures ou inappropriés au développement ; elle n'exige pas non plus d'analyses intellectuelles ou abstraites. Anticipant l'exploration des thèmes génératifs et des stratégies de codage/décodage ci-dessous, le conte de fées raconté aux élèves de première année de l'école Waldorf, par exemple, est un problème à considérer, à examiner et à méditer par les élèves et les enseignants. *Quelle est la solution ? Quelle est la réponse ?* La réponse est le sens, l'engagement, la lutte, l'émerveillement, la créativité, le dialogue, et autres choses impondérables, la transformation, et finalement, lorsque la conscience s'éveille, *l'intentionnalité*. Freire (2010) écrit :

L'éducation "*posant* des problèmes", en répondant à l'essence de la conscience — *l'intentionnalité* — rejette les communiqués et incarne la communication. Elle personnifie la caractéristique spéciale de la conscience : en étant *consciente* de, non seulement intentionnellement envers les objets, mais comme tournée vers soi-même... c'est la conscience comme conscience *de la* conscience. (p.79)

L'intentionnalité est une action consciente/réfléchie, ou ce que Freire (2010) et d'autres théoriciens critiques, appellent la *praxis*. Ce n'est pas le penser. Ce n'est pas le faire. C'est faire-penser [et penser avant de faire, comme le jardinier qui anticipe idéellement avant de semer ou planter *ndt*]. Et la problématisation est une pédagogie ou une méthodologie d'enseignement qui crée les conditions de la réflexion et de l'action.

De nombreux modèles traditionnels d'éducation reconnaissent *vraiment* qu'une tâche importante de l'éducation est d'enseigner aux étudiants *comment* penser, et nous en voyons la preuve dans la centralité du langage des « compétences supérieures de réflexion » et dans l'utilisation de termes tels que « évaluer » dans les programmes et les normes de base. Un exemple d'un tel langage c'est celui tiré de la norme de la *National Teaching Association* (2014) [l'Association nationale pour l'enseignement des sciences, *ndt*] pour les écoles secondaires concernant l'élaboration d'un argument fondé sur des preuves : « Évaluer les preuves qui sous-tendent les explications ou les solutions actuellement acceptées pour déterminer le bien-fondé des arguments. » Apprendre à penser est un objectif central et déclaré de la plupart des écoles, programmes académiques et disciplines. Ce qui *n'est pas* central, comme il a été dit plus haut, c'est *comment* exactement le penser se développe et d'où il vient. Beaucoup de formes traditionnelles d'éducation reconnaissent *absolument* que l'enseignement est un acte constructif, qui façonne et qu'il faille donner aux élèves de « l'argile brute » pour ce faire. Mais elles ne comprennent pas toujours (ou choisissent plutôt d'ignorer) la différence entre des formes concrètes et abstraites « d'argiles ». Dans la norme fournie ci-dessus, l'argile est très abstraite. Le standard demande à des adolescents de 14 ou 15 ans, non seulement de percevoir des systèmes multiples du penser, mais de généraliser (c'est-à-dire d'abstraire encore plus) entre ces systèmes variés, une capacité qui, selon beaucoup de psychologues du développement, incluant Steiner lui-même, n'émergent que lentement à la fin de l'adolescence, au début de la vingtaine. [En France, le grade universitaire de la *maîtrise en science* (*master* en anglais), se situant à bac + 4 ans, est le diplôme universitaire qui autorise l'accès au tout premier vrai *stage de formation* à la recherche (Diplôme d'Étude Approfondi (D.E .A.) qui n'a jamais existé en Angleterre et aux USA) en laboratoires du CNRS ou de l'INSERM ou l'INRA, reconnus et dotés de « conseils scientifiques », là donc où on fait de la vraie recherche en science « dure » (et non pas sur « BFM » !) En général l'étudiant est alors âgé de 23 à 24 ans !! Bien sûr il y a des exceptions ... ! *Ndt*] Si nous remplaçons l'argile par du « pain » que nous donnons aux élèves dans notre analogie, la « nutrition », selon le standard fourni ci-dessus, devient tout simplement indigeste pour

la plupart des élèves de la *highschool* [à savoir ici, aux USA, les établissements d'enseignement **secondaire** ou **lycée** ! *ndt*]. En termes simples, ce que de nombreux modèles éducatifs traditionnels peinent à comprendre *vis-à-vis* [ici en français dans le texte, *ndt*] de la flamme de Socrate, ce n'est pas le processus de combustion en soi, mais bien précisément quelles substances sont combustibles et pour qui.

Dans le langage métaphorique et métabolique de Steiner (1996), toute *chose* que nous soumettons aux élèves — que ce soit en discours, texte, narration, tableau, image, objet, artefact, mouvement — toute *chose* doit renfermer une dynamique, une vie, nous pourrions dire une combustibilité et une digestibilité ; chaque chose doit être l'occasion d'allumer une flamme [d'enthousiasme, *ndt*]. Toute chose doit être combustible/digestible et, comme telle, ré-absorbable et transformable. Tout acte cognitif, tout penser ou enseignement, dans un sens authentiquement éducatif est un acte de combustion. La digestion consiste à décomposer les substances par combustion — son corollaire mental, cognitif ou du penser, c'est une *analyse*. La résorption consiste à retenir les nutriments et à éliminer les déchets - son corollaire c'est l'*évaluation*, l'attribution de valeur, la rétention de ce qui est significatif et utile et l'élimination de tout ce qui est autre. Et la transformation implique la libération d'énergie ou la constitution de sang, d'os et de tissus — son corollaire est la synthèse, l'application de ce qui est utile, la création de quelque chose d'unique et de significatif. Bien sûr, que ce soit dans un sens transformationnel selon une formation métabolique corporelle ou une transformation mentale de conscientisation, l'ensemble du processus demeure largement inconscient et impondérable. Pour Steiner (1996), donner des concepts ou des solutions préformés aux élèves, et donc aussi des matériaux non combustibles et non digestibles, équivaut à les nourrir de pierres. *Si nos élèves nous demandent du pain, qui parmi nous leur donnera des pierres ? S'il nous demande de l'argile à modeler qui parmi nous leur fournira une sculpture toute faite ?* Dans la pédagogie critique de Freire, l'une des pratiques ou méthodes par lesquelles les enseignants s'assurent qu'ils donnent à leurs élèves du pain et non des pierres, de l'argile et non de la sculpture, c'est le dialogue.

## Dialogue

Un modèle d'éducation qui pose les problèmes ou les problématise est dialogique de manière inhérente. Élèves et enseignants se trouvent ensemble dans un dialogue, côte-à-côte, en faisant face ensemble aux problèmes, histoires, objets, monde, futur (Freire 1992). Ce qui est sous-jacent au dialogue, en le propulsant, en insistant sur celui-ci, c'est une notion/émotion/motion plus élémentaire qui veut s'exprimer — c'est l'amour ! Le dialogue est une expression de l'amour, comme l'anti-dialogue c'est le contraire de l'amour (Freire, 2010). J'ai mentionné plus haut que l'un des principaux défis de la pédagogie de Freire a été de traduire les méthodes qu'il a développées en travaillant avec des adultes pour les enfants. En explorant le dialogue avec les enfants, — voire en mettant les mots « dialogue » et « enfants » dans la même phrase — il se peut que pour quelques-uns (enseignants Waldorf ?) cela revienne à « jouer avec le feu ». Nous sentons peut-être que c'est quelques chose de beau et de bien ou de vrai, d'être exploré au travers d'un dialogue avec des élèves pré-adolescents, si seulement nous le suscitons, mais dans ce processus, nous risquons de mettre le feu à la maison. Spécifiquement nous risquons de déclencher un dialogue développemental inapproprié, ou des formes de dialogues préférentiellement verbales, abstraites ou des formes intellectuelles de dialogue, par rapport aux formes non-verbales. Au contraire, le vrai dialogue ne permet pas de parler au-dessus, autour ou au-delà de l'autre, et il n'insiste pas non plus sur les seules formes verbales de communication. Le dialogue peut tout aussi bien consister en un mouvement, un art ou une expérience partagée, qu'en une conversation. Dans un sens, le « dialogue » représente une attitude, un geste, une « saveur ».

La pièce maîtresse de la méthode de Freire avec les adultes était la co-création de thèmes génératifs - sujets, motifs, défis, problèmes, etc. — qui fournissaient la matière première du dialogue (Freire, 1974). Les thèmes génératifs (qui seront explorés plus en détail dans la section suivante) doivent nécessairement se trouver à la hauteur de la conscience des élèves. Pour un adulte affichant, par exemple, une conscience magique ou semi-intransitive — c'est-à-dire un adulte qui a du mal à faire la différence entre les lois de Mère Nature et les diktats de la culture — l'idée de culture elle-même est un thème générateur majeur. La culture devient alors nécessairement un sujet fondamental de dialogue entre les enseignants et les élèves ; je dirais qu'il en va de même pour les enfants. La méthode dialogique est appropriée au développement, générative, impérative, pour les thèmes qui se trouvent à la pointe de la conscience de l'enfant. Par exemple, un enfant d'âge scolaire qui présente le stade de conscience « sentimental » selon Steiner (1996), le stade opérationnel concret selon Piaget (1950) ou le stade naïf/narratif selon Freire (1964), a tendance à entrer en relation avec les autres et à donner un sens aux relations par le biais d'un cadrage intéressé, de type « un à un », on pourrait dire « arithmétique ». Par conséquent, les sujets possibles de dialogue avec des enfants de neuf ans pourraient être des thèmes un peu plus géométriques tels que la mutualité, le respect ou la confiance. Inversement, le dialogue semble inapproprié au développement, peut-être même dommageable, pour des sujets et des thèmes qui dépassent la conscience des élèves. De toute évidence, pour un adulte pratiquant la pensée magique, les thèmes génératifs économiques, politiques et culturels spécifiques sont hors limites pour le dialogue jusqu'à ce que le penseur puisse situer ces sujets en dehors d'un ordre naturel, fixé et immuable. Les thèmes qui *ne* sont *pas* à l'orée de la conscience de l'enfant d'âge scolaire et qui ne peuvent donc pas faire l'objet d'un dialogue (du moins le type de dialogue pédagogique envisagé ici) seraient ceux qui font appel au jugement indépendant ou à l'indépendance psychologique. Les sujets de dialogue possibles avec un enfant de neuf ans *ne* seraient donc *pas* les suivants : respecter une heure de coucher qui garantit un sommeil suffisant, manger sainement ou avoir besoin d'être surveillé lorsqu'il *surfe* sur Internet.

Outre l'amour, qui est le geste sous-jacent ou primordial qui nous relie comme il se doit entre nous, d'humain à humain et d'humain au monde, il y a notre besoin humain unique de pratique, notre besoin de créer, d'agir de manière consciente ou réfléchie, d'être intentionnel, du penser-faire. Le véritable dialogue est un exemple de la pensée et de l'action. Les conférences, les communiqués, les instructions, ont tous leur place, mais ils ne représentent pas le dialogue. Le véritable dialogue implique de penser *et* de faire. En fait, le dialogue est plus qu'une simple occasion de socialiser ou de communiquer des informations, des désirs ou des besoins ; c'est une méthodologie pour connaître et apprendre (Freire, 1996). Par exemple, tout comme la méthode scientifique est l'un des moyens par lesquels nous pouvons nous comprendre nous-mêmes, les autres et le monde, la méthode dialogique est encore une autre façon de connaître et d'apprendre. Le vrai dialogue n'est pas simplement un échange ou un transfert de connaissances ou d'informations existantes, un dépôt comme on pourrait en faire dans un modèle d'éducation bancaire. Le véritable dialogue est générateur ; il crée quelque chose de nouveau, quelque chose qui va au-delà de ce que chaque participant apporte au dialogue. En plus de la réflexion — dans la mesure où il aborde la réalité et discute de thèmes génératifs — le véritable dialogue *agit*. Freire (2010) a écrit : « Formuler une parole vraie, c'est transformer le monde » (p. 87). Une parole est vraie dans la mesure où elle émane véritablement ou se « déploie » de l'individualité, et qu'elle est prononcée en réponse à l'expérience vécue, unique et propre à l'individu ; elle transforme dans la mesure où elle nomme le monde et, ce faisant, élargit la conscience des deux, du locuteur et des auditeurs.

Le dialogue n'est pas, en fin de compte ou uniquement, une méthode d'apprentissage de contenu ou de résolution de problèmes partagés, mais une voie de transformation, d'initiation, pourrions-nous dire, à des niveaux supérieurs de conscience. Le but ultime du dialogue, comme Freire (2010) l'a compris dans ses programmes d'alphabétisation pour les ouvriers agricoles d'Amérique latine, n'était pas simplement d'apprendre à lire aux adultes, mais de transformer, d'éveiller et d'élargir la conscience humaine. Steiner (1985) a également compris que le dialogue est l'un des principaux moyens de développer notre pensée et d'élargir notre conscience. Il a compris, comme Freire, que la conscience humaine moderne n'est plus pleinement nourrie ou développée par des institutions telles que les écoles ou les églises, mais par les connexions et les communications individuelles, par le dialogue entre individus libres de penser. En tant que tel, le véritable dialogue a, comme nous aurions pu le décrire dans les âges historiques antérieurs, un caractère rituel ou sacramentel. Au cours des périodes préhistoriques, les humains n'ont pas ressenti leur propre pensée ou leur conscience comme étant séparées ou distinctes de la nature (Steiner, 1985). En un sens, on pourrait dire que dans notre lointain passé commun, les individus étaient en dialogue direct avec la nature. Dans notre passé commun plus récent, les individus récitait des textes religieux ou prononçaient des mots magiques et l'acte de prononcer ces mots sacrés ou incantations était vécu comme ayant un pouvoir de transformation. Cependant, au 20<sup>ème</sup> siècle de Freire et de Steiner et à notre propre 21<sup>ème</sup> siècle, une grande partie de l'humanité vit sa pensée comme étant séparée, « en dehors » ou à part de la nature. En fait, situer les agents causaux non seulement naturels mais aussi culturels « en dehors » de notre conscience individualisée, cela définit la critique de Freire (2010) et l'*âme de conscience*<sup>4</sup> de Steiner (1965), à savoir son terme pour désigner l'état de conscience actuel de l'humanité. Par conséquent, la croyance en des visions du monde prescrites ou la participation à des rituels sacrés ou à des sacrements n'ont plus de pouvoir transformateur pour une grande partie de l'humanité (Steiner, 1985 ; Freire, 2010). À notre époque, nombreux sont ceux qui considèrent que les anciens pouvoirs magiques, mythiques, religieux ou légendaires, résident désormais dans les individus et dans leurs capacités de réflexion. Or, le dialogue est l'une des façons de déclencher ou d'activer ces pouvoirs.

Une conception développementale et évolutionniste de la conscience humaine soulève plusieurs questions importantes. L'une d'entre elles concerne la direction et la question de savoir où la conscience humaine se dirige dans le futur. Steiner (1965), contrairement à Freire, *a vraiment indiqué* des étapes futures de la conscience au-delà de nos schémas de pensée actuels, modernes, critiques, individualistes, matérialistes et techno-rationnels. Steiner (1965) a également identifié des tensions au sein des modes actuels de pensée humaine qui cherchent à être résolues, des luttes actuelles qui peuvent devenir des ombres ou des « fantômes » dans le futur, qui peuvent devenir des étapes de conscience plus intensifiées. Bien que Freire n'ait pas explicitement indiqué de futurs niveaux de conscience ou reconnu de lacunes du niveau critique de conscience qu'il visait à atteindre, son processus de conscientisation n'en est pas moins un modèle de « croissance » ou d'évolution qui présuppose l'atteinte de niveaux de conscience encore plus élevés. L'autre question importante qu'une conception développementale de la conscience humaine soulève, concerne le geste relationnel ou pédagogique approprié, et elle demande comment des humains à différents niveaux de conscience et utilisant des styles de pensée totalement différents — les adultes et les enfants, par exemple — devraient se rapporter correctement l'un à l'autre. En partie, la deuxième question est la suivante : *comment devrions-nous engager le dialogue avec les enfants ?* En d'autres termes, si l'expansion de la conscience se nourrit en partie du dialogue entre des individus libres de penser, comment se traduit ce dialogue, si l'on travaille avec des enfants de six, neuf, voire seize ans, dont la pensée — selon les critères de développement et d'évolution exposés dans cet article — n'est pas libre ? La réponse à cette question peut également éclairer notre discours économique, politique et culturel national, qui ne se définit pas tant par des différences de contenu que par des façons différentes

---

4 Owen Barfield a écrit que l'âme de conscience, selon Steiner (ou autrement la dimension spirituelle de l'âme), se réfère au point maximum [dans l'évolution de la conscience humaine] le point auquel l'individu se sent lui-même totalement décollé du Cosmos environnant et se trouve donc totalement conscient de lui-même pour cette raison en tant qu'individu [et donc totalement responsable aussi, *ndt*] (Barfield, 2012 ; Steiner 2011b). Dans le contexte de cet article, l'âme de conscience se réfère, au mieux, pour elle-même, au domaine de la liberté humaine [uniquement dans le domaine culturel-spirituel, *ndt*], et au pire, pour elle-même, à une propension envers une vision trop positiviste ou matérialiste.

de comprendre et d'appréhender la réalité, par des modes de conscience différents. Dans une large mesure, le geste d'amour de Waldorf et ses méthodes holistiques et de développement nous indiquent la voie à suivre : nous devons engager le dialogue de manière aimante, holistique et le faire évoluer. Nous devons converser, en un sens, avec la liberté elle-même.

L'amour doit être le geste sous-jacent ou primordial dans tout dialogue, que ce soit avec les enfants ou avec d'autres adultes. L'amour reconnaît la singularité et la potentialité de chaque être humain. Si chaque être humain possède une possibilité unique, alors l'amour cherche à créer les conditions dans lesquelles cette possibilité peut se déployer. L'amour n'est pas seulement un sentiment, il agit. L'amour n'est pas simplement une attitude sympathique, agréable ou chaleureuse ; l'amour, comme la véritable éducation, cherche à « faire ressortir ». L'amour agit en sachant que chaque individu est né dans le monde avec quelque chose qu'il doit exprimer et quelque chose dont le monde a besoin. Or, aucun de ces « quelques choses » n'est en réalité une chose (le langage est si frustrant !), mais ils émergent néanmoins grâce à l'action libre et consciente de l'individu. Par conséquent, comme l'écrit Freire (2010), l'amour doit générer « des actes de liberté, sinon, ce n'est pas l'amour » (p. 90).

Aborder le dialogue de manière holistique — non seulement par la pensée et l'action, mais aussi par le sentiment (par exemple, l'imagination, l'art, le jeu, la créativité) — est intimement lié à son approche développementale. Cet article a jusqu'à présent tenté d'établir que le véritable dialogue consiste en une pratique, une intentionnalité ou un acte du penser. Quel est donc le rôle du *sentiment* dans le dialogue ? La qualité transformationnelle, constructive et évolutive du développement a été explorée un peu plus haut. Le matériel éducatif ne peut pas atteindre un « espace » intérieur, transformateur, impondérable, chez l'enfant s'il est pré-achevé, s'il n'est pas un combustible. Il se trouve que les concepts abstraits ont un caractère par nature pré-achevé et incombustible. En conséquence, si le matériel doit être potentiellement transformateur — s'il est soumis dans l'espoir de stimuler la pensée ou d'éveiller la conscience — il ne peut être abstrait ! Les concepts sont d'une importance vitale pour penser et développer une conscience critique. Cependant, en terme de « déploiement » humain et de processus de transformation, les compréhensions conceptuelles doivent être construites par l'individu si elles sont censées avoir un pouvoir transformateur. Au contraire, les concepts abstraits sont par définition pré-construits ; ce sont plus des sculptures préformées que de l'argile brute. Le processus de transformation/développement est largement impondérable, mais il ressemble plus à des actes du *sentiment* qu'à des actes intellectuels. Le processus interne de transformation s'apparente davantage à l'imagination, au jeu, à la créativité et à l'art qu'à l'analyse, l'évaluation ou la synthèse. À leur tour, les matériels éducatifs qui inspirent le plus ces actes de sentiment ont une qualité vivante, complexe, déroutante et problématique. Les matériels éducatifs qui possèdent ces qualités comprennent les histoires, l'art, le dialogue et l'expérience brute. Les histoires, par exemple, représentent des concepts abstraits en action, des incarnations ou des représentations vivantes de concepts abstraits ; elles sont combustibles. En tant que telles, les histoires allument des flammes. Les concepts abstraits, quant à eux, remplissent des récipients. Présenter des concepts abstraits équivaut à nourrir la conscience émergente avec des pierres non combustibles et indigestibles.

La double compréhension que (1.) la conscience se déploie à l'intérieur de l'individu, et que (2.) l'amour consiste à créer les conditions appropriées pour le processus de déploiement, *exige* une approche développementale du dialogue. Une approche développementale, telle une matrice ou une « enveloppe protectrice », doit être à la fois protectrice et stimulante (Steiner, 1996). Comme nous l'avons mentionné plus haut, le véritable développement ne peut pas naître en « remplissant un vase » de concepts, ni en "allumant la flamme" avec tellement de combustible qu'elle se consume. Si nous voulons « allumer la flamme », nous ne pouvons jamais vraiment dire à un enfant, ou à quiconque d'ailleurs, quoi penser en cette matière. Au mieux, cela ne fonctionne pas. Au pire, l'apprenant se retrouve avec des pierres conceptuelles qu'il doit trimballer, des pierres qui agissent comme des barrières au processus de développement, des barrières à l'émergence de quelque chose de nouveau dans l'individu et d'unique dans le monde. Le développement n'est pas non plus stimulé en présentant aux étudiants des situations, des problèmes ou des tensions dialectiques qui se situent en dehors des limites de leur conscience, aussi brutalement panifiées ou argileuses soient-elles. Comment, dès lors, le dialogue peut-il être à la fois protecteur et stimulant ? Comment s'engager correctement dans le dialogue avec les enfants ? Eh bien ... de manière critique ... en toute conscience ... en conscientisant.

Selon Steiner (2003), nous devons nous demander : « Que dois-je vraiment faire pour permettre à cet enfant de prendre pleinement conscience de sa liberté humaine à l'âge adulte ? » (p. 102). En d'autres termes, le dialogue avec les enfants doit impliquer une « conversation » imaginative, presque méditative, avec leur soi futur, potentiel ou idéal. Plus encore, et même impossiblement, nous devons nous demander : « Que dois-je faire pour éliminer autant que possible mon je personnel, afin de laisser ceux [des « je », *ndt*] dont je m'occupe sans charge ? Afin de laisser ceux qui me sont confiés sans être accablés par ma nature subjective ? » (Steiner, 2003, p. 103). En clair, non seulement nous voulons laisser les enfants libres des « pierres » conceptuelles, y compris les pierres idéologiques de la culture, de l'histoire et même de la science, mais nous voulons aussi les laisser libres de la force de notre propre subjectivité, c'est-à-dire des pierres de notre propre expérience, de notre personnalité et de nos croyances.

Le sujet de la subjectivité des individus employant différents niveaux de conscience se réfère à l'autorité, qui était un thème important pour Freire et Steiner. Tous deux ont accordé beaucoup d'attention au rôle de l'autorité et à sa relation avec le développement de la liberté et, comme nous l'avons vu plus haut, la liberté pour Steiner et Freire était autant un état de conscience qu'une condition matérielle. Freire (2010) a écrit : « L'autorité doit être du côté de la liberté, et non pas contre elle » (p. 80). Cela a plusieurs significations importantes. Premièrement, du point de vue de l'enseignant, notre sub-

jectivité doit s'exprimer au service de la liberté, et non au service d'une finalité particulière ou d'un agenda personnel, même au service d'un concept ou d'une compréhension particulière. Les mesures autoritaires, la coercition, la ruse, le *gaslighting* [à savoir, : « Une forme de manipulation psychologique où les victimes sont amenées à douter constamment d'elles-mêmes. Elle oblige la personne à douter de ses sentiments, de ses souvenirs et d'elle-même, etc., c'est l'**antithèse** de la véritable autorité. *Ndi*] L'autoritarisme cherche à déshumaniser, à écraser ou à diminuer le processus de « déploiement » et à remplir des récipients ; l'autorité, à l'inverse, cherche à humaniser, à « faire se révéler », à allumer des flammes. Deuxièmement, du point de vue de l'élève, l'autorité est ce qui est donné par l'élève en toute liberté. Ainsi, dans le cas des enfants dont la liberté est « *in utero* », l'enseignant doit, là encore, « s'entretenir » avec le futur, le potentiel ou l'idéal du soi de l'élève. Nos propres expériences en tant qu'enseignants, notre personnalité, notre ego, etc., sont des « pierres » pour les élèves dans la mesure où elles impliquent de faire la leçon, de faire du prosélytisme, de moraliser, de réprimander, etc. Ils sont du « pain » pour les élèves dans la mesure où elles créent les conditions d'un déploiement ou d'un épanouissement, pour autant qu'elles sont inachevées, combustibles ou génératives.

### Thèmes génératifs et codage/décodage

Les thèmes génératifs dans la pédagogie critique freirienne représentent le multiplex d'idées, de motifs, de défis, etc. qui caractérisent la conscience et l'activité humaines dans un temps et/ou en un lieu particulier (Institut Freire, 2020). Deux thèmes génératifs introduits dans la section précédente sont la culture et la mutualité. Une fois que les thèmes ont été identifiés, ils sont codifiés ou « codés » en représentations concrètes et symboliques telles que des histoires, des mouvements, des images, des artefacts, etc. (Freire, 1974). Les thèmes génératifs peuvent s'appliquer aux individus, aux familles, aux communautés, aux nations, aux étapes de l'enfance, aux générations, aux périodes de temps, aux époques historiques, s'étendant dans l'espace ou dans le temps en cercles concentriques. Les thèmes d'époque des 20<sup>ème</sup> et 21<sup>ème</sup> siècles auxquels il a déjà été fait allusion comprennent l'aliénation et la déshumanisation. Chaque thème générateur est en tension dialectique avec son opposé. Par exemple, les forces de déshumanisation sont en contraste et en opposition avec les forces d'humanisation. Cette relation dialectique représente une tension ou un problème existant dans un temps et un espace particuliers, ou au sein d'un individu ou d'un groupe luttant continuellement pour sa résolution. La résolution d'une lutte particulière n'indique jamais la fin de la lutte elle-même, mais la naissance d'une lutte nouvelle et qualitativement différente. Par exemple, en ce qui concerne l'enfant de neuf ans pour qui la mutualité est un thème génératif, la résolution de son cadre de relations intéressées indique la naissance d'une nouvelle lutte pour maintenir son indépendance psychologique dans le cadre d'une mutualité nouvellement réalisée. Dans le contexte de l'éducation et des « récipients » et « flammes » de Socrate, les thèmes génératifs allument des flammes.

Les thèmes génératifs et les tensions dialectiques qu'ils contiennent sont "génératifs" précisément parce qu'ils se situent aux limites de la conscience, que ce soit celle de l'individu, d'un groupe particulier ou d'une époque historique particulière. Les thèmes génératifs sont comme des panneaux de signalisation qui situent et nomment différents niveaux de conscience dans un continuum de temps et d'espace, et qui indiquent une direction particulière. Par exemple, Freire (1974) a localisé les niveaux de conscience magique et naïve/narrative existant côte à côte dans l'espace dans les paysages ruraux et urbains de l'Amérique latine des années 1960. Les « panneaux signalétiques » de la conscience naïve — par exemple, la nostalgie du passé, les explications fantaisistes, les arguments polémiques — donnent leur nom au style naïf mais indiquent également une direction particulière ; dans le cas de la naïveté, la flèche du panneau de signalisation pointe vers une criticité accrue.

Différents niveaux de conscience, chacun avec son propre réseau complexe de thèmes génératifs, existent non seulement dans l'espace mais aussi dans le temps, à la fois à travers l'évolution historique de l'humanité et à travers les vies individuelles. Steiner (1996) et d'autres (y compris Freud et Jung) ont positionné l'évolution de la conscience de l'humanité à travers l'histoire — à savoir les modes de conscience qualitativement différents ou les « styles » du penser évidents dans différentes périodes historiques qui sont récapitulés par chaque individu dans l'enfance et au-delà (Gould, 1977). Bien que la science moderne n'ait pas confirmé les mécanismes neurologiques ou cognitifs par lesquels, par exemple, l'enfant progresse à travers différents stades de conscience, elle a confirmé les similitudes entre la progression des stades de développement démontrés par les enfants et ceux mis en évidence dans l'évolution cognitive de l'humanité (Donald, 1991 ; Langer, 2004). Dans les termes les plus grossiers et les plus simplistes, les jeunes enfants, comme nos très lointains ancêtres humains, apprennent principalement par l'expérience directe et pensent principalement par la reconstitution ou la pratique physique et mimétique. Les enfants d'âge scolaire apprennent principalement par des représentations narratives ou artistiques de l'expérience et pensent de manière concrète, analogique et imaginaire. Enfin, les adolescents acquièrent progressivement la capacité d'apprendre directement par la manipulation mentale de concepts abstraits et pensent, comme Bruner (1986) l'a décrit, de manière théorique ou paradigmatique. [Voir Thompson (2009) pour une exploration plus approfondie et fascinante de l'évolution de la conscience humaine et de ses implications curriculaires et pédagogiques pour le développement de la pensée dans l'enfance et l'expansion de la conscience humaine en général].

Les thèmes génératifs se situent à la crête, au bord ou aux limites de la conscience de l'apprenant et indiquent la direction des niveaux futurs. En tant que tels, les thèmes génératifs représentent la matière première — l'argile brute — que les élèves travaillent activement à transformer et à sculpter ; ils représentent les problèmes posés. D'un point de vue éducatif, les thèmes génératifs créent les conditions pour que la conscience se déploie ou soit « révélée » ; ils allument des flammes.

Les thèmes génératifs fournissent non seulement le matériel de base pour l'apprentissage des contenus — qu'il s'agisse de l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de l'histoire, des sciences, etc. En termes d'enseignement et d'apprentissage, le processus global de travail avec les thèmes génératifs comporte trois étapes : (1.) l'identification des thèmes eux-mêmes par les enseignants, (2.) le "codage" des thèmes en histoires, mouvements, images, artefacts, « l'argile brute », le matériel vivant, etc., par l'enseignant et (3.) le décodage actif, le « façonnage » ou la transformation des thèmes par les élèves.

Dans le cadre de ses programmes d'alphabétisation pour adultes, Freire et ses collaborateurs ont identifié des thèmes génératifs en menant des recherches sur le terrain, avec des ouvriers agricoles dans leurs communautés agricoles d'origine. Les méthodes de recherche comprenaient des cercles de discussion, des entretiens et des observations. Les éducateurs ont suivi un processus répété consistant à saisir les thèmes, à les renvoyer à la communauté, puis à les réviser en fonction des réactions de la communauté (Freire, 1974). Une fois les thèmes génératifs identifiés, Freire et ses enseignants ont codé les thèmes en histoires, images, dessins, artefacts, etc. Ces codes, ou ce que Freire appelait également « situations », constituaient les énigmes, les problèmes, les tensions, les « mottes d'argile brute » qui étaient présentées aux élèves. Il est important de noter que les codes ou les situations ne sont pas des représentations explicites des thèmes eux-mêmes, mais des cristallisations des thèmes — des actions, des incarnations ou des représentations vivantes des thèmes. Après avoir présenté les codes ou les situations aux élèves, ces derniers ont « décodé » les histoires, les images, les dessins, les artefacts, etc., par le biais de diverses formes de dialogue entre eux et avec leurs enseignants. Le dessin ci-contre, réalisé par de Abreu et recueilli dans l'ouvrage de Freire (1974) *Education for Critical Consciousness*, représente l'une des « situations codées » originales de Freire et ses collègues enseignants ont développées dans le cadre d'un programme chilien d'alphabétisation des adultes (p. 56). Le thème génératif contenu dans cette image codée spécifique est la « culture ». Les élèves ont décodé cette image pour différencier les éléments du dessin représentant la nature et ceux représentant la culture.

Si ces descriptions des méthodes de Freire semblent excessivement complexes, je compatis. Tout cela semble sortir d'une étude ethnographique ou d'un roman d'espionnage. Je me demande parfois si ce ne sont pas les idées mais le langage de la pédagogie critique qui est rebutant pour certains (et irrésistible pour d'autres). En dépit du style littéraire, ce que je viens de décrire comme étant le processus d'identification des thèmes génératifs, de codage et de décodage de Freire lorsqu'il travaille avec des adultes, est essentiellement ce que les éducateurs Waldorf font avec les enfants, tous les soirs lors de la préparation des leçons et tous les jours dans les ateliers Waldorf, et chaque jour suivant dans les classes Waldorf du monde entier. Le processus de codage et de décodage des thèmes génératifs s'apparente au processus d'expansion-contraction-expansion que les enseignants Waldorf utilisent pour planifier et exécuter leurs leçons quotidiennes. Le processus fonctionne quelque peu de la manière suivante : l'enseignante Waldorf identifie un concept avec lequel elle veut que les élèves se coltinent, ce qui est essentiellement un processus d'expansion ou d'abstraction. En d'autres termes, le concept ne doit pas seulement s'ajouter à une base de connaissances ou à un ensemble de compétences existantes, mais aussi remettre en question la pensée elle-même. Comment l'enseignante identifie-t-elle tel ou tel concept ? Elle le fait à la fois par son étude et sa compréhension du stade de développement et du niveau de conscience de ses élèves, et par sa « recherche quotidienne sur le terrain », c'est-à-dire par son interaction et son dialogue quotidiens avec les élèves. Ce que je viens de décrire à propos de Freire est la première étape d'un processus en trois étapes, celle de l'identification des thèmes génératifs.

Une fois que l'enseignant Waldorf a déterminé le concept visé, il le « contracte » ou bien le concrétise en une histoire, une image, un poème, un mouvement, une expérience, une image mentale, etc., qui incarne, encapsule ou exemplifie le concept. Les histoires, les images, les poèmes, les mouvements, les expériences, les images mentales, etc., constituent tous des représentations vivantes du concept et, en tant que tels, ils sont plus « flammes » que « objets », plus « pain » que « pierre », plus « verbe » que « substantif ». En termes de processus préparatoire de Freire, l'enseignant(e) vient de coder le thème génératif, qui est la deuxième étape de son processus en trois étapes. Puis, avec un peu de chance, l'enseignant(e) va se coucher et dormir huit heures. Le lendemain, après un bon petit-déjeuner et une bonne tasse de café, il/elle présente aux élèves l'histoire, l'image, le poème, le mouvement, l'expérience, l'image mentale, tout ce qui lui est venu à l'esprit la veille



(ou au cours des semaines et des mois précédents). Puis, au cours des jours et des semaines suivantes, les élèves et les enseignants s'engagent dans diverses activités expérimentales, artistiques, sociales et cognitives qui travaillent la matière, la mâchent, l'enflamment, la décomposent et la digèrent. Les activités expérimentales peuvent inclure des excursions, des projets de construction ou d'artisanat et diverses possibilités d'application ; les activités artistiques peuvent inclure le dessin, la peinture, le modelage, la musique ou la mise en scène de sketches ou de pièces de théâtre ; les activités sociales peuvent inclure des discussions, des activités en petits ou grands groupes et des jeux ; et les activités cognitives peuvent inclure la mise en séquence, la comparaison et la mise en contraste ou la conversion. Et tous ces travaux d'élèves représentent la troisième étape du processus en trois étapes de Freire, qui consiste à travailler avec des thèmes génératifs. Il représente à la fois des processus de décodage et de dialogue et, en termes d'expansion et de contraction, un processus d'expansion plus large, dans lequel l'élève « élargit » l'exemple concret en un concept plus généralisé ou abstrait. Il s'agit également de processus de transformation et de construction dans le royaume intérieur, alias les « impondérables » de Steiner (2003). En termes d'éducation développementale ou sculpturale, l'histoire, l'image ou le mouvement codé(e) est « l'argile brute », et les diverses activités expérimentales, artistiques, sociales et de réflexion, représentent quelques-unes des manières mystérieuses dont l'argile est transformée par les élèves.

## Conclusion

Je voudrais conclure cette exploration de la pédagogie critique de Freire et du processus de conscientisation en considérant le rôle de la « recherche de terrain » dans l'identification des thèmes génératifs et la détermination de leur codage. Les thèmes génératifs recourent tous les différents aspects de la pédagogie freirienne examinés dans cet article : les thèmes génératifs sont les « panneaux de signalisation » qui situent les différentes étapes de la conscience ; ils comprennent — sous forme codée — les « problèmes » dans un modèle d'éducation qui pose des problèmes ; et ils fournissent les sujets pour diverses formes de dialogue. Les enseignants Waldorf identifient les thèmes génératifs en partie grâce à l'étude et à la compréhension du niveau de conscience des élèves, le profil de développement qui guide notre travail. Ce profil de développement comprend les caractéristiques déterminantes, les étapes du développement ou les objectifs d'apprentissage de cette étape particulière de l'enfance. Les enseignants identifient également les thèmes génératifs par le biais de la « recherche sur le terrain », qui englobe nos expériences quotidiennes avec les élèves, le contenu de nos dialogues et nos observations.

Ce qui est peut-être déjà évident pour les lecteurs, et ce qui est certainement évident pour les enseignants Waldorf, c'est que les profils de développement et les informations, que nous recueillons au jour le jour lors de nos recherches sur le terrain, ne concordent pas toujours. Je pourrais en donner mille et un exemples, mais je n'en citerai qu'un seul. Récemment, un enfant d'école maternelle de notre école a dit à une autre enfant de maternelle qu'elle ne pouvait plus jouer avec elle à cause de sa peau brune. La race n'est pas un thème génératif qui correspond au profil de développement idéal d'un enfant de cinq ans. Et pourtant... elle est là. Pour moi, la tension entre un processus de développement idéal, qui protège le développement tout en étant stimulant, et les incursions désintéressées (au mieux neutres, au pire nuisibles) de la réalité dans cet idéal, représente l'un des « problèmes » les plus intrigants de l'éducation Waldorf. La tension idéal/réel existe depuis la fondation de la première école Waldorf en 1919, et elle continue d'être un thème générateur important — une énigme pour la prise de conscience — pour l'éducation Waldorf alors qu'elle avance dans le 21<sup>ème</sup> siècle. Les sujets les plus fascinants, les plus excitants et les plus éclairants qui animent actuellement le dialogue dans les écoles Waldorf, après tout, ce sont la diversité, la technologie, et la question « *Qu'est-ce que ces enfants essaient de nous dire ?!* », tous ces éléments incarnant la tension entre l'idéal et le réel.

Les positions idéalistes et "réalistes" représentent les pôles extrêmes de la pratique Waldorf. D'un côté, les enseignants cherchent à extérioriser les expériences réelles des élèves, en attendant l'adolescence, par exemple, pour aborder des thèmes tels que la race, l'identité sexuelle ou les défis réels que pose la technologie pour grandir au 21<sup>ème</sup> siècle. D'un autre côté, les initiatives de diversité et de justice sociale dans les écoles Waldorf peuvent courir le risque d'essayer de remplacer les anciennes formes d'orthodoxie ou de convention par de nouvelles. Une approche plus équilibrée pourrait consister à essayer de surmonter complètement la dichotomie idéal/réel en essayant de trouver des solutions qui maintiennent nos idéaux holistiques et de développement et qui abordent les expériences réelles et vécues de nos élèves, qui alignent les profils de développement avec la recherche sur le terrain. Par exemple, il doit y avoir des moyens pour les jardins d'enfants Waldorf d'aborder la question de la race d'une manière qui réponde aux situations réelles et vécues de nos élèves, tout en éveillant ou en élargissant la conscience de l'enfant de cinq ans d'une manière appropriée au développement et générative, d'une manière qui enseigne aux enfants non pas *quoi* penser, mais *comment* penser.

Si vous êtes enseignant, vous avez probablement déjà imaginé dix façons d'aborder la situation susmentionnée en maternelle. Pause. Et maintenant, vous en êtes à douze. Plus tard, vos 20 ou 30 idées seront intégrées dans vos prières, votre pratique méditative et votre sommeil. Vous pourrez aussi jardiner ou cuisiner, courir ou jouer du banjo. Peut-être ferez-vous une expérience dialogique (par exemple, téléphoner à un collègue). Vous pouvez également réfléchir à la situation de manière consciente et critique à la manière de Freire et Steiner et à certains des thèmes explorés dans cet article : l'amour, la liberté, l'éveil de la conscience, la problématisation, le processus de transformation, la pensée, le faire penser, le sentiment, etc. À propos, l'une des façons dont nos enseignants de maternelle ont abordé la question de la race est de ne pas en faire un thème génératif du tout, mais d'examiner comment d'autres thèmes génératifs tels que la bonté et la beauté sont co-

dés. Plus précisément, les enseignants de maternelle codent parfois leurs histoires pour décrire plus explicitement les caractéristiques physiques des personnages des histoires qu'ils racontent. Ce personnage a « une belle peau brun foncé et des cheveux brillants et bouclés ». Ce personnage a « une belle peau de pêche et des cheveux raides, jaunes, de couleur lin ». Etc. Dans une large mesure, les efforts visant à aligner les profils de développement avec les recherches sur le terrain, l'idéal avec le réel, ne concerneront pas tant les thèmes génératifs eux-mêmes que la manière dont ces thèmes sont codés ou exemplifiés.

**RoSE 13/1** pp.49-65  
(Traduction Daniel Kmiecik)

## Références bibliographiques

- Barfield, O.** (2012.) *Romanticism comes of age [La maturité du romantisme]*. UK: Barfield Press.
- Bruner, J.** (1986). *Actual minds, possible worlds [Esprits réels, mondes possibles]*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Davey, J.** (n.d.). *Rudolf Steiner: A sketch of his life and work*. Retrieved from [Une esquisse de sa vie et de son œuvre.] Consultée sur <https://www.centerforanthroposophy.org/about/rudolf-steiner/>
- Donald, M.** (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition [Les origines de l'esprit moderne : Trois étapes dans l'évolution de la culture et de la cognition]*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewey, J.** (1997). *Experience and education*. New York, NY: Simon and Schuster. Freire Institute. (2020). *Concepts used by Paulo Freire*. Retrieved from [Concepts utilisés par Paulo Freire. Extrait de] <https://www.freire.org/paulo-freire/concepts-used-by-paulo-freire>
- Freire, P.** (1974). *Education for critical consciousness [L'éducation à la conscience critique]*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P.** (1992). *Pedagogy of hope [Pédagogie et espoir]*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P.** (1996). *Letters to Cristina [Lettres à Christine]*. New York, NY: Routledge.
- Freire, P.** (2010). *Pedagogy of the oppressed [Pédagogie de l'opprimé]*. New York, NY: Continuum.
- Gould, S. J.** (1977). *Ontogeny and phylogeny [Ontogénèse et phylogénèse]*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Lambert, A.** (2015). *Voices of resistance: Positioning Steiner education as a living expression of Paulo Freire's pedagogy of freedom [Voix de la résistance : Positionner l'éducation Steiner comme une expression vivante de la pédagogie de la liberté de Paulo Freire]*. In Michael A. Peters & Tina Besley (Eds.), *Paulo Freire: The global legacy [Paulo Freire : L'héritage mondial]* (Ch. 26). New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc.
- Langer, J.** (2004). *The Evolution of Cognitive Development: Ontogeny and Phylogeny [L'évolution du développement cognitif : Ontogénèse et phylogénèse]*. **Human Development**, 47(1), 73-76. doi:10.2307/26763784
- National Science Teaching Association.** (2014.) *Science and engineering practices [Pratiques scientifiques et d'ingénierie]*. Retrieved from [Extrait de] <https://ngss.nsta.org/Practices.aspx?id=7&exampleid=408>
- Ordóñez, J.** (1981). *Paulo Freire's concept of freedom: a philosophical analysis*. (Unpublished doctoral dissertation.) [Le concept de liberté de Paulo Freire : une analyse philosophique. (Thèse de doctorat non publiée).] Loyola University: Chicago, IL. Retrieved from : [https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3207&context=luc\\_diss](https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3207&context=luc_diss)
- Piaget, J.** (1950). *The psychology of intelligence [La psychologie de l'intelligence]*. New York, NY: Routledge.
- Sloan, D.** (1996). *Reflections on the evolution of consciousness [Réflexions sur l'évolution de la conscience]*. **Research Bulletin of Waldorf Education**, 1(2). Retrieved from <https://www.waldorflibrary.org/journals/22-research-bulletin/460-june-1996-volume-01-2-reflections-on-the-evolution-of-consciousness>
- Sloan, D.** (Ed.). (2015.) Forward. *The child's changing consciousness and Waldorf education [En avant. L'évolution de la conscience de l'enfant et la pédagogie Waldorf]*. (paragraphs 1 and 2). Retrieved from [https://wn.rsarchive.org/Education/GA306/English/RSP1988/ChiCon\\_foreword.html](https://wn.rsarchive.org/Education/GA306/English/RSP1988/ChiCon_foreword.html)
- Steiner, Rudolf.** (1965). *Three streams in the evolution of mankind. [Trois courants dans l'évolution de l'humanité]* East Sussex, UK: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, Rudolf.** (1985). *The renewal of the social organism [Le renouveau de l'organisme social]*. Retrieved from [https://wn.rsarchive.org/Books/GA024/English/API1985/GA024\\_index.html](https://wn.rsarchive.org/Books/GA024/English/API1985/GA024_index.html)
- Steiner, R.** (1994). *How to know higher worlds [Comment connaître les mondes supérieures]*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R.** (1996). *The education of the child [L'éducation de l'enfant]*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R.** (1997). *The essentials of education [Les fondamentaux de l'éducation]*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R.** (2003). *Soul economy [Économie de l'âme]*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R.** (2011a). *The philosophy of freedom [La philosophie de la liberté]*. East Sussex, UK: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R.** (2011b). *Three streams in the evolution of mankind [Trois courants dans l'évolution de l'humanité]*. Retrieved from <https://wn.rsarchive.org/GA/GA0184/19181011p01.html>
- Thompson, W. I.** (2009). *Transforming history: a new curriculum for a planetary culture [Transformer l'histoire : un nouveau curriculum pour une culture planétaire]*. Lindisfarne Books: Great Barrington, MA.
- Usher, S.** (n.d.). *The threefold social organism : An introduction [La triple organisation sociale : Une introduction]*. Rudolf Steiner Web. Retrieved from [https://www.rudolfsteinerweb.com/Rudolf\\_Steiner\\_and\\_Economics.php](https://www.rudolfsteinerweb.com/Rudolf_Steiner_and_Economics.php)

**Wilber, K.** (2000). *A theory of everything: An integral vision for business, politics, science, and spirituality.* [Une théorie du tout : une vision intégrale pour les affaires, la politique, la science et la spiritualité] Boston, MA: Shambala