

LES PÉDAGOGIES CRITIQUES CHEZ PAULO FREIRE ET LEUR AUDIENCE ACTUELLE.

José González Monteagudo, Université de Séville, Espagne.

(Article publié in: Revue *Pratiques de Formation / Analyses*, Université de Paris 8, France, 2002, n° 43, numéro coordonné par Hélène Bézille et Jean-Louis Le Grand, pages 49-65. ISSN : 0292-2215).

L'œuvre majeure, complexe et originale de Paulo Freire (1921-1997) constitue l'un des exemples les plus réussis de l'approche critique en éducation. Malheureusement, à l'instar d'autres éducateurs critiques étrangers –notamment, et seulement pour le cas des ouvrages en anglais, Michael W. Apple, Henry A. Giroux, Donaldo Macedo, Stephen Kemmis, Wilfred Carr, Peter McLaren et Thomas S. Popkewitz,-, l'œuvre de Freire est peu connue en France, à l'exception de ses premiers livres. Bien que plusieurs de ces livres aient été traduits (*L'éducation : pratique de la liberté*, en 1974 ; *Pédagogie des opprimés*, en 1974 ; *Lettre à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*, en 1978 ; et *L'éducation dans la ville*, en 1991), il est curieux de constater qu'aujourd'hui il reste difficile de trouver dans les librairies électroniques (par exemple, dans www.alapage.com) des livres en français de ou sur Freire, sauf une récente réédition, en septembre 2001, à La Découverte, *Pédagogie des opprimés*, 27 ans après la première édition française de ce livre¹.

Dans cet article, je me limiterai à présenter les principaux traits de l'approche freirienne, en soulignant notamment la conception de la critique. Pour commencer, je vais présenter quelques références biographiques de base nous permettant de mieux situer ce pédagogue brésilien. Je pense qu'il y a trois grandes étapes dans le cheminement de Freire : l'étape latino-américaine au Brésil et au Chili (jusqu'en 1969) ; l'étape nord-américaine et européenne (de 1969 à 1980); et enfin l'étape brésilienne après l'exil (entre 1980 et 1997). Nous allons donc nous en tenir dans cet article à cette sommaire chronologie.

CONTEXTE HISTORIQUE ET BIOGRAPHIQUE

Freire est né en 1921 à Recife (état de Pernambuco, Brésil), dans l'une des régions les plus pauvres du pays. Il étudia le Droit, mais quitta la profession le jour même de son premier cas. Ce qui l'intéressait vraiment était le langage et l'enseignement. Il débuta en donnant des cours de portugais dans une école privée. Il se maria avec Elza, institutrice puis directrice d'école, qui lui donna le goût pour l'enseignement. De cette union naquirent cinq enfants. Freire est nommé directeur du Département d'Éducation et Culture du SESI, organisme dépendant du patronat brésilien. Il y travailla de 1947 à 1957. En 1959 il soutint sa thèse de doctorat intitulée *Educação e atualidade brasileira*, et obtint un poste de

¹ Je dois remercier les orientations reçues de la part de Hélène Bézille et Jean-Louis LeGrand. Par ce qui concerne à la traduction, je suis surtout en dette avec Vanessa Leleu ; elle m'a aidée, à Paris, en septembre 2001, avec sympathie, patience et générosité, en faisant une partie importante de la traduction. Je aussi remercie à mes amis de Paris : Ettore Gelpi, Sylvie Poisson-Quinton, Jean-François Bordron, Elisabeth Poisson-Quinton, René Barbier, Rolande Robin, Brahim Najar. Avec tous eux j'ai une dette impayable. Merci à tous.

professeur de philosophie et histoire de l'éducation à l'Université de Recife. À cette époque, Freire défend une approche socio-éducative nationaliste et libérale, et collabore avec un groupe de sociologues, économistes et éducateurs qui prétend contribuer à l'essor d'un Brésil moderne et post colonial. Dans ce contexte, et tout au long des années 60 et 70, il développa ses premières expériences éducatives avec des adultes analphabètes. Freire fut un des membres fondateurs du Mouvement de Culture Populaire de Recife. Petit à petit, il se fit un nom au niveau national pour sa pratique de l'alphabétisation. En 1964, le coup militaire contre le président Goulart mit fin à l'ambitieux programme d'alphabétisation de portée nationale, dont Freire avait été nommé responsable. Après avoir passé 70 jours en prison, il s'exile en Bolivie, et là il est de nouveau surpris par un autre coup d'état. Il réussit enfin à arriver au Chili, où il s'installe entre 1964 et 1969, travaillant comme conseiller auprès de l'Institut de Réforme Agraire et du Ministère de l'Éducation Nationale. Au Chili, il continue le développement des programmes d'alphabétisation. En 1969, Freire met fin à son parcours latino-américain. Quand il part à Harvard en qualité de professeur invité, il a déjà écrit trois livres importants : *L'éducation : pratique de la liberté*, publié en 1967, adaptation de sa thèse de doctorat ; *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, publié en 1969 ; et *Pédagogie des opprimés*, publié en 1970, mais écrit deux ans auparavant. Ce dernier ouvrage a été traduit en 25 langues; rien qu'en anglais, un demi million d'exemplaires ont été vendus. À mon avis, se conclut ici la première étape de Freire. L'approche politique, épistémologique et méthodologique est bien définie dans ces ouvrages: la critique de l'éducation « bancaire », de l'oppression et du colonialisme ; l'éducation libératrice comme alternative ; la « politicit   » ou non neutralité de l'éducation ; la conciliation du christianisme et du marxisme ; et enfin la méthode conscientisante et psychosociale d'alphabétisation.

La deuxième étape de sa vie se déroule en dehors de l'Amérique Latine, d'abord aux Etats-Unis où il travaille à Harvard pendant un peu moins d'un an, mais surtout à Genève, où il réside de 1970 à 1980. Dans cette étape le livre le plus remarquable est *Lettre à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*, publié en 1977. Il faut aussi noter une autre œuvre importante de cette période (INODEP, 1976), qui est une compilation de textes et de commentaires de Freire sur sa propre théorie et méthodologie éducatives. Son étape à Harvard a contribué au fait qu'il soit reconnu et accepté internationalement. Dans la *Harvard Educational Review* (vol. 40, n   2) il publia en 1970 deux articles fondamentaux (Freire, 1985, 63-111). Mais ce qui fut décisif pour cette période est sa collaboration au Conseil Mondial des   glises, depuis son si  ge genevois. Freire et son équipe mettent en place de nombreuses campagnes d'alphabétisation, surtout pour l'Afrique au moment où les nouveaux   tats africains post coloniaux essaient d'implanter leurs projets nationaux. A ce moment là les livres de Freire sont traduits en anglais, français, espagnol, allemand et autres langues. Son message, sa figure charismatique et sa pédagogie libératrice se diffusent dans le monde entier.

La troisième étape est postérieure à son exil. Il est de retour, de manière définitive, au Brésil en 1980 pour, comme il aimait lui même à dire, « réapprendre le pays ». Il exerce de nouveau comme professeur universitaire.

En 1986 meurt Elza son épouse. Deux années après il se marie avec Ana Maria Ara  jo. Dans les années 80 il publia deux livres très importants: *A importância do ato de ler*, en 1982 ; et *The politics of education*, en 1985. Dans ces années-là, il collabore avec des éducateurs critiques nord américains comme D. Macedo, H.A. Giroux, I. Shor et M. Horton. Dans la seconde moitié des années 80 il commence une série de « livres parlés » résultat de

discussions avec des pédagogues, sociologues et philosophes comme F. Betto, A. Faundez, D. Macedo, I. Shor, M. Gadotti, S. Guimaraes, A. Nogueira et d'autres. Entre 1989 et 1991 il occupe le poste de Secrétaire de l'Éducation de la ville de Sao Paulo (11 millions d'habitants à l'époque) sous l'administration du parti des travailleurs. Il s'agit d'une nouvelle expérience politique, mais aussi d'un changement d'intérêts. A partir de ce moment là, Freire accentue son intérêt, déjà évident pour les livres parlés, la scolarité obligatoire et jusqu'au thème des curricula, l'enseignant, l'apprenant et la relation éducative dans le domaine de l'enseignement primaire et secondaire. De 1991 à 1996, il publie encore, tout seul, un livre par an : *L'éducation dans la ville* ; *Pedagogia da esperança* ; *Profesora sim, tia nao* ; *Cartas à Cristina* ; *A sombra desta mangueira* ; et enfin, quelques mois avant de mourir, *Pedagogia da autonomia*. Une nouveauté dans ces œuvres des années 90 est la critique du néolibéralisme et de la post modernité dite ludique.

CONCEPTION DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Pour Freire, l'éducation, nécessité ontologique de l'humanisation, est aussi une activité essentielle et radicalement politique, idéologique et axiologique. Freire combine les anthropologies existentialiste et phénoménologique (avec une emphase sur la liberté et la subjectivité) avec les conceptions marxistes (qui mettent l'accent sur la problématique de l'idéologie, le pouvoir et la domination). Cette combinaison de perspectives configure un humanisme socialiste d'orientation critique. Le modèle anthropologique freirien implique une compréhension critique de l'homme en tant qu'être qui existe dans le monde et avec le monde. La conscience est une propriété exclusive de l'être humain. La conscience et l'action humaines possèdent les traits distinctifs de pluralité, critique, intentionnalité, temporalité et transcendance. Les relations des hommes avec le monde sont historiques. L'activité humaine se déroule à partir de l'interaction créative avec son entourage, ce qui souligne l'importance du travail et de la culture (Freire, 1990, 85ss).

L'homme est un animal symbolique, un être qui est caractérisé par la communication et le langage. De là dérive l'importance du dialogue et le caractère dialogique des hommes. La critique face aux positions politiques, sociales et pédagogiques prétendument neutres est l'un des arguments réitérés.

Freire est un penseur fondamentalement dialectique. Pour lui, les paires conscience et monde, théorie et praxis, individu et société, critique et possibilité, éducateur et apprenant, tous ces binômes forment une relation problématique mais nécessaire. Ceci permet de surmonter les conceptions réductrices de l'idéalisme et du solipsisme, d'un côté ; et du mécanisme et l'objectivisme d'un autre. Le social et l'individu ne peuvent s'envisager comme concepts s'excluant, mais tout au contraire: «A la formulation d'une théorie de l'éducation il serait convenable d'éviter toute négation du social , de l'objectif, du concret et matériel, comme une excessive insistance au développement de la conscience individuelle. Dans la compréhension du rôle de l'objectivité il est nécessaire de stimuler le développement de la dimension sociale» (Freire, dans Freire et Macedo, 1987, 65).

La séparation entre l'éducation et la politique, que ce soit par ingénuité ou astuce, est non seulement irréaliste mais dangereuse, puisque «penser l'éducation comme déconnectée du pouvoir qui l'établit (...) réduit l'éducation au domaine des idées et des valeurs abstraites, que l'éducateur alimente dans sa conscience sans se rendre compte du conditionnement qui le fait penser de cette manière»(Freire, dans Freire et Illich, 1986, 30). Seulement quand

nous percevons le mythe de la neutralité de l'éducation, nous pouvons comprendre les différences qui existent entre la pratique véritablement critique et la pratique non critique, qu'il s'agisse dans sa version ingénue ou dans sa version astucieuse (cf. Freire et Macedo, 1987, 57). Cette critique de la neutralité et de la technicité suppose chez Freire une attention spéciale aux thèmes du pouvoir, de l'idéologie, des inégalités et des mythes idéologiques. Il faut préciser que chez Freire les inégalités se réfèrent en premier lieu à des différences de classe sociale, bien que dans les dernières années il ait reconnu l'importance d'autres différences, omises par le marxisme traditionnel, telles que celles du genre (cf. Freire, 1992).

Freire pose deux grands modèles éducatifs, qui ne peuvent s'appréhender totalement que dans leur mutuelle opposition. Le modèle «bancaire» suppose l'existence d'un éducateur qui sait tout et d'un apprenant qui ne sait rien. L'enseignement se conçoit ici comme dépôt, transmission, instruction mécanique. L'activité éducative se développe selon une prévision rigide, basée sur des textes formalistes ignorant la réalité personnelle et sociale des apprenants.

À l'inverse, dans le modèle libérateur, l'action éducative s'appuie sur l'idée que l'éducateur tout comme l'apprenant savent et apprennent au moment même où ils enseignent (Freire bien qu'il ne soit pas un pédagogue libertaire ni spontanéiste, pense que les rôles d'éducateur et d'apprenant ne peuvent s'identifier). L'enseignement se comprend comme une activité problématisante, critique et chercheuse, qui a pour but de révéler la réalité pour que nous puissions tous (non seulement les apprenants mais aussi les éducateurs) nous situer d'une manière plus lucide et critique dans notre environnement. Dans le modèle libérateur, les contenus programmatiques de l'éducation sont flexibles, non formalistes et ils sont soumis à un débat démocratique en ce qui concerne leur sélection et leur traitement.

L'importance de l'éducateur et son rôle sont récurrents dans l'œuvre de Freire. L'éducateur doit assumer une profonde cohérence entre le discours qu'il tient et la pratique qu'il met en oeuvre. L'éducateur évolue entre plusieurs extrêmes tensionnels: la parole et le silence, la théorie et la pratique, l'ici et le maintenant de l'un en rapport à l'ici et le maintenant des apprenants (cf. Monclús, 1988, 131-135). La relation éducative est une relation de dialogue et d'ouverture, basée sur l'autonomie et la liberté tant de l'éducateur que des apprenants, dans la droite ligne de la pensée existentialiste si appréciée par Freire. «L'éducateur -écrit Freire- doit être le créateur et re-créateur de toutes ces méthodes et de tous ces chemins qui facilitent de plus en plus la problématisation de l'objet que doivent découvrir et finalement appréhender les apprenants. L'éducateur progressiste ou révolutionnaire doit repousser les valeurs dominantes qu'impose l'école, car son aspiration doit être la transformation du *statu quo*» (Freire et Macedo, 1987, 131-132). Ceci implique une critique des théories de la reproduction, ancrées à leur mécanisme exagéré.

LA POSTURE CRITIQUE CHEZ FREIRE

La posture critique est un trait distinctif de la pédagogie de Freire que l'on retrouve depuis son premier livre *L'éducation : pratique de la liberté*, publié en 1967 et tout au long de son oeuvre. A partir de cette date, et jusqu'à la *Pedagogia da autonomia*, son dernier livre, de 1996, il est évident que Freire a évolué en ce qui concerne sa conception de la critique. Pour illustrer cette conception de la critique et son évolution, je vais commenter deux

moments de cette problématique: le premier, vers la fin des années 60 en rapport avec les premiers écrits de Freire; et le deuxième en rapport avec son dernier livre publié peu avant sa mort. Par cela je prétends démontrer la continuité qui existe entre la vision critique, en deçà des concrétisations historiques, idéologiques et thématiques liées aux différentes étapes de la pensée de Freire.

Premier moment. Dans *L'éducation: pratique de la liberté*, Freire énumère cinq notes dominantes de l'être humain: pluralité, transcendance, critique, conséquence et temporalité (Freire, 1967, 28). Depuis cette première exposition, la critique est déjà comprise comme conscience critique. Mais la conscience est dynamique et elle se situe socialement et historiquement. Dans sa phase la plus élémentaire, la conscience est intransitive. Son domaine de préoccupation est surtout lié à la vie végétative et elle fonctionne en accord avec des critères magiques. Freire met en liaison l'intransitivité avec les zones rurales pauvres du Brésil. Par contre, la transitivité naïve est une phase de la conscience liée aux centres urbains, qui vivent (dans le contexte brésilien des années 50 et 60) un relatif processus de modernisation.

La conscience transitive naïve «se caractérise par la simplicité de l'interprétation des problèmes; par la tendance à juger que la meilleure époque fut l'époque passée; par la sous-estimation de l'homme simple; par une forte tendance à l'esprit grégaire; par une imperméabilité à la recherche; par la fragilité de l'argumentation; par les explications magiques; et par la pratique non seulement du dialogue mais de la polémique» (Freire, 1967, 54).

La conscience critique, en échange, suppose «la captation tant des données objectives de la réalité comme des liens qui unissent une donnée avec une autre ou un fait avec un autre et elle est naturellement critique, pour cela réflexive mais non réflexe» (Freire, 1967, 28-29). La critique demande une auto réflexion sur le temps et l'espace qu'il nous a été donné de vivre, pour nous insérer dans l'histoire, comme auteurs et acteurs, et rarement spectateurs. La personne radicale est critique, amoureuse, humble et communicative. La transitivité critique a pour but une formation active et dialogique prétendant se développer socialement et politiquement. «Elle se caractérise par la profondeur de l'interprétation des problèmes; par la substitution des explications magiques comme principales causales; pour traiter de vérifier les 'découvertes' et de les réviser, pour se dépouiller au maximum des préconçus dans l'analyse des problèmes et de leur compréhension; par la négation de positions quiétistes; pour la sécurité dans l'argumentation; pour la pratique du dialogue et non de la polémique; est caractéristique des régimes démocratiques authentiques et correspond à des formes de vie hautement perméables, interrogatrices, vives et dialogiques, en opposition à des formes de vie 'muettes', tranquilles et discursives» (Freire, 1967, 55). La critique est le trait fondamental de la mentalité démocratique: «plus un groupe humain est critique, plus il est démocratique et perméable» (Freire, 1967, 91).

Quand Freire est sur le point de concrétiser une méthodologie psychosociale d'alphabétisation (cf. Freire, 1967, 97-149) qui soit en accord avec sa philosophie conscientisante, de nouveau nous retrouvons la criticité, car cette méthode, basée sur le débat en groupe de situations existentielles s'affrontant, doit être actif, dialogique, critique et menée avec un esprit critique (Freire, 1967, 103).

La méthode, basée sur le concept anthropologique de culture et dans la distinction entre le monde de la nature et celui de la culture, possède un caractère inductif (elle a son point de départ dans la réalité existentielle immédiate, bien qu'il s'agisse de la transcender et de l'augmenter), dialogique (elle se développe à base de discussions collectives) et

problématique (il s'agit ici de questionner la réalité pour la connaître, la critiquer et la changer, en même temps que ce processus suppose un apprentissage critique et situé dans la langue écrite). Pour Freire, l'existence du conflit et de son dévoilement sont des caractéristiques basées sur cette éducation à claire vocation investigatrice. Le pédagogue brésilien arrive à dire, dans une de ces nombreuses phrases courtes mais pleines de force, que «le conflit est la sage femme de la conscience» (Freire, 1985, 116).

En 1970, c'est à dire trois ans après la publication de *L'éducation : pratique de la liberté*, Freire publie *Pédagogie des opprimés*, oeuvre terminée deux années plus tôt. Il s'agit du livre le plus important de cet auteur. Dans cet ouvrage, son discours se radicalise et adopte un contenu marxiste et révolutionnaire. Cependant, au-delà des formes concrètes au travers desquelles Freire situe ses idées, je pense qu'il existe une continuité dans l'ensemble de ses publications tout au long des trois décennies.

La présentation des idées en *Pédagogie des opprimés* révèle une volonté politisée s'appuyant sur des citations de Lénine, Mao, Castro et Che Guevara, parmi d'autres. A partir de ce livre, les propositions méthodologiques et l'épistémologie vont dépendre d'un choix politique préalable de libération des opprimés (Freire, 1977, 18). Ainsi, dispositif méthodologique, conceptions sur la connaissance et options politiques et idéologiques s'impliquent mutuellement. Freire parle des apprenants comme de «chercheurs critiques», de la nécessité de la connaissance «critique de la réalité», de la légitimité du «doute critique problématisant», de la «réflexion critique», de la «perception critique», de «l'analyse critique», de «l'insertion critique dans la réalité» et bien entendu de la «conscience critique» (Freire, 1970, *passim*). La vision de la critique, liée au rationalisme et le point de vue causal de la réalité présentée dans son premier livre, se radicalise à partir de *Pédagogie des opprimés*. L'action éducative et l'action politique se comprennent comme deux formes pour mener à bien la révolution. L'éducateur et le politicien sont des révolutionnaires qui aspirent à dépasser la contradiction oppresseur-opprimé et à instaurer une société sans classes. Au-delà de l'invasion culturelle, propre aux situations de domination, on arrivera à la révolution culturelle permanente. Les apprenants, «au lieu d'être de simples réceptacles de 'dépôts', sont maintenant des chercheurs critiques, en dialogue avec l'éducateur, lui-même chercheur critique» (Freire, 1970, 63).

Deuxième moment. À la fin de 1996, six mois avant de mourir, Freire publie l'édition brésilienne de *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à pratica educativa*, un livre de petit format, destiné à une large audience, comme l'atteste le prix et le tirage de la première édition (20 francs ; 30000 exemplaires), épuisé ensuite. Il est intéressant de réfléchir sur les changements survenus tout au long des trois décennies qui séparent le premier et le dernier livre de Freire. Dans la seconde moitié des années 90, le marxisme-léninisme est à l'agonie. Les expériences du socialisme réel ont échoué. Le projet de changement social révolutionnaire mis en œuvre pour un parti, une avant-garde, une élite révolutionnaire, est entré dans une profonde crise. L'économie, la société, la technologie et la culture ont changé de manière vertigineuse. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication, la globalisation économique, les nouvelles migrations, parmi d'autres phénomènes, ont troublé l'état de choses de la fin des années 60, caractérisées par la guerre froide, l'expansionnisme de l'URSS et des Etats-Unis, et les utopies révolutionnaires de parti unique.

Dans le nouveau contexte des années 90, Freire cible le néolibéralisme. C'est pour cela que, face à la férocité de l'éthique du marché, il parle de l'éthique universelle de l'être humain. Chez *Pedagogia da autonomia*, Freire, qui renonça au terme conscientisation au milieu des

années 70, oppose criticité à naïveté, et curiosité épistémologique à curiosité naïve (Freire, 1996, 32-34). En plus, dans cette ouvrage nous découvrons un Freire surtout soucieux de scolarité formelle. En tout cas, la continuité de son message par rapport aux étapes antérieures est indiscutable. Pour le vérifier, il suffit d'énoncer les trois parties dont se compose le livre : il n'y a pas d'enseignement sans apprentissage ; enseigner n'est pas transférer des connaissances ; enseigner est une spécificité humaine. Dans sa dernière œuvre, Freire parle de la réflexion critique sur la pratique, sujet qui l'occupa beaucoup durant sa gestion comme Secrétaire d'État d'éducation de Sao Paulo, entre 1989 et 1991. A cette période (cf. Freire, 1991), il développa un ambitieux programme de formation continue des éducateurs axé sur l'idée de la réflexion autour de la pratique. Face à la pratique, les êtres humains sont toujours êtres de curiosité. « La curiosité naïve, qui est associée au savoir de sens commun, est la même que celle qui, en se faisant critique petit à petit, en s'approchant d'une forme chaque fois plus méthodiquement rigoureuse au objet à connaître, se tourne en curiosité épistémologique » (Freire, 1996, 34-35). L'objectif de la pratique éducative progressiste est, justement, « le développement de la curiosité critique, insatisfaite, indocile » (Freire, 1996, 35-36). C'est pour cela qu'il faut « stimuler la question et la réflexion critique sur la question » (Freire, 1996, 95 ; cf. aussi Freire et Faundez, 1985). La posture critique, en plus, n'est ni verbalisme ni activisme, mais attitude dialectique impliquant la théorie et la pratique : « la pratique enseignante critique... enveloppe le mouvement dynamique, dialectique, entre le faire y le penser sur le faire » (Freire, 1996, 43). La pratique éducative progressiste n'est seulement une affaire de science et de technique ; il faut, en plus, un certain nombre de « ... qualités ou vertus, comme 'amourosité' », respect pour les autres, tolérance, humilité, goût pour la joie, ouverture vers le nouveau, disponibilité pour le changement, persistance dans la lutte, refus des fatalismes, identification avec l'espoir et ouverture à la justice » (Freire, 1996, 136). Mais à côté de cette vision presque spirituelle, nous trouvons le Freire politisé des années 70, très critique avec notre temps et notre société : « le système capitaliste –dit-il- atteint dans le néolibéralisme globalisateur la maxime efficacité de son intrinsèque férocité » (Freire, 1996, 144).

Face à cette situation, il faut fortifier la société démocratique, les mouvements sociaux et la participation citoyenne, par opposition au « pouvoir invisible de la domestication aliénante, atteignant une efficacité extraordinaire dans ce que je nomme la bureaucratisation de l'esprit » (Freire, 1996, 128). La société démocratique est un idéal à construire, à conquérir, à recréer au jour le jour. La relation entre l'analphabétisme et la démocratie est claire : « L'analphabétisme constitue une menace à la structure même de la démocratie ; il affaiblit les principes démocratiques d'une société. S'il n'est pas combattu au niveau mondial, l'analphabétisme exacerbera toujours plus la fragilité des institutions démocratiques et l'injustice et l'asymétrie des relations de pouvoir caractérisant la nature des démocraties contemporaines » (Freire et Macedo, 1987, 9). Ainsi, l'alphabétisation critique constitue une condition nécessaire pour former des citoyens capables de se développer d'une manière autonome dans la société démocratique. Cette alphabétisation doit être prise dans le plus large sens, y compris le système éducatif formel (depuis les écoles maternelles jusqu'aux études universitaires), ainsi que les processus éducatifs non-formels et informels. L'alphabétisation est liée au langage écrit, mais aussi à une multiplicité de codes, signes et messages produits par une société complexe, plurielle et changeante comme la nôtre. Conçue dans ce sens large, l'alphabétisation peut se comprendre comme « la capacité individuelle ou de groupe de se situer historiquement..., de décoder les messages des

medias culturels..., de contredire les interprétations officielles de la réalité sociale, économique et politique..., d'effectuer des évaluations critiques des événements, ou même d'intervenir dans la réalité » (Aronowitz, cit. chez Freire et Macedo, 1987, 36). Freire revendique « ... l'élargissement, l'approfondissement et le dépassement de la démocratie purement libérale, sans négliger le cours de classes. Il faut assumer le radicalisme démocratique, et c'est pour cela qu'il ne suffit pas reconnaître joyeusement que dans telle et telle sociétés, l'homme et la femme sont si libres qu'ils ont le droit de mourir de faim, ou de n'avoir pas d'école pour leurs fils ou filles, ou de n'avoir pas où vivre. Donc le droit à vivre dans la rue, ou à n'avoir pas de protection dans leur vieillesse, ou simplement à n'être pas » (Freire, 1992, 150).

La démocratie, y compris d'une manière radicale, implique la plus large participation sociale possible des citoyens dans les domaines politique, économique, social et éducatif. En commentant les expériences de participation sociale de toute la communauté éducative au sein du Secrétariat Municipal de l'Éducation de Sao Paulo, Freire argumente que les personnes progressistes et démocrates doivent défendre « ... la présence critique des masses populaires aux débats sur le destin de la ville, comme un signal positif, et pas comme quelque chose de mauvais et à déconseiller » (Freire, 1992, 106). Dans le domaine plus spécifique de la relation éducateur-apprenant, il insiste sur la nécessité d'une éducation démocratique, impliquant, de la part de l'éducateur, le renoncement à imposer sa « lecture du monde » aux apprenants, ainsi que l'obligation de montrer qu'il y a des « lectures du monde » différentes et même antagoniques (cf. Freire, 1992, 106). Dans sa compréhension dialectique de la réalité, ressort l'importance du travail pédagogique comme contribution au changement social : « La démocratisation de l'école n'est pas un pur épiphénomène, résultat mécanique de la transformation de la société globale, mais aussi un facteur de changement » (Freire, 1992, 108).

Pour Freire, l'authentique démocratie doit aboutir au socialisme démocratique. De ce point de vue, la condition sociale postmoderne n'instaure pas une histoire sans classes sociales et sans idéologie. La différence entre la modernité et la postmodernité est reliée à un positionnement différent par rapport au pouvoir. L'époque moderne a été l'époque de la pure conquête du pouvoir ; au contraire, la postmodernité suppose la ré-invention du pouvoir, plus que sa pure conquête. « La postmodernité consiste, pour moi, dans la forme différente, substantivement démocratique, d'aborder les conflits, de travailler l'idéologie, de lutter pour le dépassement constant et croissant des injustices et d'arriver au socialisme démocratique » (Freire, 1992, 189). Ainsi, il soutient que les problèmes de base liés au pouvoir et aux inégalités sociales n'ont pas été annulés dans les scénarios postmodernes. Il faut simplement les poser dans un autre esprit, plus ouvert et pluriel.

CRITIQUE DE LA PÉDAGOGIE CRITIQUE DE FREIRE

Il est évident qu'il y a beaucoup de Freires différents et que l'énorme influence de cette œuvre a donné lieu à des interprétations, des lectures et, surtout, des pratiques très variées, relevant du contexte historique concret, de l'orientation épistémologique des interprètes et du climat culturel changeant. Le Freire marxiste-léniniste des années 70 est tout à fait différent du Freire des années 90, qui utilise un langage plus ouvert et pluriel.

Malheureusement, beaucoup des adeptes de Freire ont défendu l'exercice d'un saine esprit critique dans tous les domaines, sauf à l'heure de contextualiser et de re-situer l'œuvre du

maître. Comme l'écrit à juste titre une auteur féministe, « la canonisation de Freire et son utilisation comme pur symbole, sans compromis avec leur pensée, constitue, en fait, un refus des idéaux sur lesquels se fonde cette œuvre » (Weiler, 1996, 354). Beaucoup de leurs adeptes se sont tout simplement limités à répéter l'œuvre de Freire, et n'ont pas tenté de la re-crée, comme le pédagogue brésilien l'aurait souhaité.

Parmi les partisans de Freire, rares sont ceux qui ont mis en œuvre une re-lecture d'un point de vue critique. Aux Etats-Unis, quelques auteurs ont lancé un défi à certaines des suppositions fondamentales de la vision de Freire. L'un des premiers a été C. A. Bowers, qui déjà en 1983 interpréta la pédagogie de Freire dans le courant du modernisme occidental, qui donne comme supposés « le changement progressif, la légitimité de la réflexion critique, l'autorité morale de l'individualisme et la vision humaniste et séculaire de l'univers » (Bowers, 1983, 938). Mais la contradiction se manifeste quand on tente d'appliquer ce modèle à des cultures non occidentales, comme c'est le cas des programmes d'alphabétisation en Guinée-Bissau. Il y a donc un danger d'invasion ou de domination culturelles consistant à imposer des catégories culturelles, épistémologiques et même linguistiques à des sociétés différentes des nôtres. Dans ce sens, Bowers demande à l'approche de Freire un plus grand pluralisme, afin de respecter les identités culturelles et locales. D'autres auteurs, surtout depuis le champ de la philosophie de l'éducation, ont discuté et refusé le supposé « fondationnalisme » de Freire, basé sur l'idée d'une vérité universelle, abstraite et ahistorique. Quelques disciples de Freire ont argué que leur meta-narrative de libération, fondé sur des affirmations comme « la victoire finale des opprimés », ne découle pas d'une totalité imposée d'une catégorie utopique fermée et incontestable (P. McLaren, cit. en Weiler, 1996, 363).

La critique posée par Bowers ne semble pas sérieuse, vu l'ensemble de l'œuvre de Freire, tant théorique que pratique. Les textes et les pratiques de Freire nous montrent une personne respectueuse de l'identité personnelle et culturelle, capable d'amorcer un dialogue ouvert avec des groupes de différentes orientations religieuses, sociales et culturelles. Plus consistante néanmoins me semble la critique posée fréquemment à la vision abstraite, universelle et unitaire concernant l'humanisation et la libération. Cette appellation générique d'humanisation évite la concrétion des formes spécifiques d'oppression liées à des conditions sociales différentes. En particulier, les femmes écrivains féministes –comme E. Ellsworth, K. Weiler et P. Alter- ont insisté sur les limites de l'œuvre de Freire quand il s'agit de faire face aux oppressions de genre et de race. En faisant allusion à la non-synchronie de l'oppression, Weiler écrit que « l'appel aux opprimés pour accéder à la vraie humanisation reste sans préciser les formes spécifiques d'oppression expérimentées par les différents acteurs sociaux ainsi que la possibilité de mener à bien des luttes parmi les gens opprimés de manière différente par des groupes différents » (Weiler, 1991, 453). Face aux défis du postmodernisme et du féminisme, l'œuvre de Freire peut être re-lue d'une manière plus ouverte et plurielle.

Il faut questionner les catégories bipolaires que Freire met en jeu, en particulier le binôme oppression-libération. Il semble qu'il veuille nous conduire à la conclusion suivante : soit nous libérons, soit nous opprimons, sans plus de nuances. En oubliant d'explicitier les différentes trames d'intérêts motivant les personnes et les groupes dans nos activités quotidiennes, Freire présente d'une part le champ du mal, c'est-à-dire de l'oppression; et d'autre part, le champ du bien, c'est-à-dire de la libération. Il tombe sous le sens que la réalité est plus complexe et que nos rôles sont plus changeants, pluriels et contradictoires. Freire part d'une conception optimiste de la nature humaine, ce qui l'amène à donner une

grande importance au désir des apprenants de se former d'une manière active et engagée. Mais que se passe-t-il quand nous travaillons dans des contextes éducatifs formels dans lesquels les apprenants n'ont pas un réel intérêt pour la libération ? Que se passe-t-il quand la formation est considérée par les personnes comme un pur instrument pour répondre à des besoins externes ; par exemple, comme moyen d'accéder à un emploi, ou même pour satisfaire les désirs des parents ? À mon avis, la réalité, et toujours plus dans la société postmoderne, est plus complexe, plurielle, contradictoire et incertaine. Il y a un discours démagogique et acritique consistant à affirmer que les critiques envers Freire proviennent de ses ennemis et que, donc, il ne faut pas en tenir compte. Face à cette vision simpliste, les efforts du féminisme et du postmodernisme critique adressés à une interprétation post marxiste de Freire sont très intéressants. Critiquer Freire n'implique pas de rejeter toute son approche pédagogique et politique. Ces critiques enrichissent l'œuvre de Freire et la situent dans les cadres postmodernes changeants et complexes. La différence, le conflit, le moi instable, la complexité, l'incomplétude, la dispersion et la pluralité, sont tous des traits distinctifs du postmodernisme, compatibles avec l'approche de Freire, bien que cette approche soit liée en premier lieu à l'engagement politique avec les groupes opprimés et en quête de justice. Ceci nous conduit à une réalisation plus complexe de la conscientisation de groupe, liée dans les premiers livres de Freire à une narrative de progrès et d'émancipation illustrés. Freire lui-même a évolué, admettant quelques-unes des critiques qui lui ont été adressées et développant une forme d'écriture plus dialogique et flexible. Après une étape d'écriture plus rationaliste, à partir de la moitié des années 80, c'est-à-dire, à partir des « livres parlés » et, surtout, de la *Pedagogia da esperança*, Freire prend position par rapport à la propre histoire personnelle et collective ; et cette prise de position est justement ce qu'ont réclamé les premières féministes critiques de Freire.

Il est évident que cette perspective davantage plurielle, dialogique et complexe, est incompatible avec la défense réalisée par Freire, dans une part de son œuvre, du marxisme-léninisme et du leadership révolutionnaire. À l'heure actuelle, la re-lecture critique du marxisme –après l'échec sans ambiguïté du socialisme réel, le questionnement du parti unique et du leadership révolutionnaire, la critique postmoderniste du marxisme et l'essor des nouveaux mouvements sociaux-, rend non viables les projets révolutionnaires, léninistes, maoïstes et castristes de parti unique. La lecture des pages de la *Pédagogie des opprimés* consacrées au leadership révolutionnaire provoque aujourd'hui un sourire ironique. Cette mystique de la révolution comme processus en ligne droite et devant conduire à une société sans classes, sans conflits sociaux, en fin de compte à ce que Freire appelle la révolution culturelle permanente, cette mystique-là échoue, à l'heure actuelle, de manière dramatique.

BILAN ET PERSPECTIVES DE L'OEUVRE DE FREIRE

Freire continuera à être une référence fondamentale de la théorie et de la pratique éducatives. Bien que j'aie évoqué quelques critiques posées par le féminisme et le postmodernisme à propos de Freire, il est évident que cette œuvre continue à avoir une énorme solidité et beaucoup de dynamisme, et que son héritage n'appartient à personne – même pas à ses disciples, amis et partisans-. Cette œuvre doit être re-créée dans les contextes différents et indéterminés des sociétés actuelles.

L'un des grandes apports de Freire a été de montrer de façon très éloquente la nature

politique de l'éducation, sans néanmoins accepter l'idée que l'éducation constitue un pur instrument de reproduction sociale et culturelle. Freire a été un des premiers à se faire le porte-drapeau de la pédagogie de la résistance, sans pour cela tomber dans le volontarisme, l'idéalisme et l'illusion pédagogique. Aussi est-il important de souligner la critique de Freire à la rationalité instrumentale et scientiste, à l'idéologie de l'expertise et à la démocratie comme simple système de représentation électorale. En fait, les critiques épistémologiques envers une conception parcellaire et dépouillée de la connaissance et les critiques politiques envers une démocratie restreinte et peu participative se renforcent mutuellement. Freire a soutenu une rationalité autocritique et démocratique d'orientation dialogique. Peu de temps avant de mourir, il écrivit : « Une des conditions de la pensée correcte consiste à n'être pas trop sûr de nos certitudes » (Freire, 1996, 30). Est-ce que par hasard que cet esprit n'est pas le même qui préside à la culture actuelle ? Comme Edgar Morin le dit dans l'un des livres qu'il a consacrés à l'éducation : « Connaître et penser c'est ne pas arriver à une vérité absolument certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude » (Morin, 1999, 66).

Méthodologiquement, dans l'œuvre de Freire, au-delà des contributions destinées à l'éducation des adultes, il y a un modèle d'enseignement-apprentissage que nous pouvons nommer constructivisme social dialogique. Ce constructivisme est social car il prétend dépasser les dangers de l'individualisme, du psychologisme et du cognitivisme d'orientation rationaliste (cf. Fernández Fernández, 2001).

D'autre part, dans le domaine politique, et face aux modèles démocratiques élitistes, compétitifs et (neo)libéraux, axés sur l'idée d'individu et de lucre personnel, Freire a soutenu, en particulier à partir des années 80, les modèles démocratiques participatifs et radicaux, orientés vers la notion de citoyen et de bien commun.

Il a contribué à décentrer le débat pédagogique et politique. Pédagogue du tiers monde, intéressé par l'éducation non-formelle, chrétien et marxiste à la fois, son œuvre présente un apport de grande importance à l'utopie émancipatrice que, néanmoins, il prétend ne pas rester pas stagnante dans une vision réifiée d'une réalité sociale plurielle et contingente.

Il faut reconnaître que le paradigme critique, l'éducation populaire et communautaire, la formation des adultes et la recherche-action participative doivent beaucoup à Freire. Aucun de ces domaines ne peut être compris aujourd'hui sans faire référence aux contributions du pédagogue brésilien.

Notre monde continue à être très injuste. Plus de 100 millions d'enfants ne vont pas à l'école. Il y a 250 millions d'enfants qui travaillent. Le quart de l'humanité est très au-dessous du seuil de pauvreté et survit avec moins d'un dollar par jour. L'accès au logement, à l'alimentation, à la santé, au travail et à l'éducation est précaire ou inexistant pour une partie importante des gens. La discrimination en raison du sexe, du groupe ethnique, de la race et de l'âge persiste dans tout le monde. Dans ce contexte si brutal, nous assistons à l'instrumentalisation croissante de l'éducation, mise au service du marché, de la technologie et de la légitimation des nouvelles formes de division sociale (Petrella, 2000). Dans ce contexte, nous avons besoin de trouver de nouvelles manières d'affronter et de résister à la cruauté du monde, sans tomber dans le dogmatisme, l'intolérance, et l'exclusion. C'est le défi devant lequel se trouvent tous les éducateurs prétendant faire de la critique un objectif important de leur action éducative.

BIBLIOGRAPHIE

- Apple (M.W.); Nóvoa (A.) (Orgs), *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Portoeditora, 1998.
- Bowers (C.A.), “Linguistic roots of cultural invasion in Paulo Freire’s Pedagogy”, p. 935-953, dans *Teachers College Record*, vol. 84, n° 4, 1983.
- Commision of the European Communities, *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commision Staff Working Paper. Brussels: 30.10.2000.
- Facundo (B.), *Freire Inspired Programs in the United States and Puerto Rico: A Critical Evaluation*, 1984. <http://www.nlu.nl.edu/ace/Resources/Documents/Facundo.html>
- Fernández Fernández (J.A.), Paulo Freire y la educación liberadora, p. 313-342, dans J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001.
- Franco (F.), *El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*. Madrid: Marsiega, 1973.
- Freire (P.), *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1989, éd. orig. en brésilien de 1967 (trad. française de 1974, Paris: Les Éditions du Cerf).
- *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975, éd. orig. en espagnol de 1969.
 - *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspéro, 1974, éd. orig. en brésilien de 1970.
 - *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1978, éd. orig. en brésilien de 1977 (trad. française de 1978, Paris: Maspéro).
 - *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI, 1986, éd. orig. en brésilien de 1982.
 - *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós, 1990, éd. orig. en anglais de 1985.
 - *L’éducation dans la ville*. Paris: Paidea, 1991, éd. orig. en brésilien de 1991.
 - *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI, 1993, éd. orig. en brésilien de 1992.
 - *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI, 1994, éd. orig. en brésilien de 1993.
 - *Cartas à Cristina*. Sao Paulo: Paz e Terra, 1994.
 - *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997, éd. orig. en brésilien de 1995.
 - *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire (P); Betto (F.), *Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires: Legasa, 1988, éd. orig. en brésilien de 1985.
- Freire (P.); Faundez (A.), *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- Freire (P.); Macedo (D.), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós, 1989, éd. orig. en anglais de 1987.
- Freire (P.); Shor (I.), *A Pedagogy for Liberation*. Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1987, éd. orig. en anglais de 1987.

- González Monteagudo, J. (1999), Retos e interrogantes del binomio democracia-educación. Discusión general y aportaciones de Paulo Freire, dans T. Rodríguez Neira et al. (coords.), *Cambio educativo: presente y futuro*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1999, pp. 283-291. INODEP, *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega, 1976.
- Lather (P.), “Critical Pedagogy and its Complicities: A Praxis of stuck places”, p. 487-497, dans *Educational Theory*, vol. 48, n° 4, 1998.
- Mayo (P.), *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for transformative action*. London: Zeb Books, 1999.
- McLaren (P.), “Revolutionary Pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education”, p. 431-462, dans *Educational Theory*, vol. 48, n° 4, 1998.
- McLaren (P.), *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, 2000.
- McLaren (P.) & Lankshear (C.) (Eds.), *Politics of Liberation: Paths from Freire*. London: Routledge, 1994.
- McLaren (P.) & Leonard (P.) (Eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*. London: Routledge, 1994.
- Mezirow (J.), “On Critical Reflection”, p. 185-198, dans *Adult Education Quarterly*, vol. 48, n° 3, 1998.
- Monclús (A.), *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona: Anthropos, 1988.
- Morin (E.), *La tête bien faite*. Paris: Éditions du Seuil, 1999.
- Petrella (R.), “L’enseignement pris en otage. Cinq pièges tendus à l’éducation”, p. 6-7, dans *Le Monde Diplomatique*, n° 559, octobre 2000.
- Roberts (P.), “Defending Freirian Intervention”, p. 335-353, dans *Educational Theory*, vol. 46, n° 3, 1996.
- Torres (R.M.), “Literacy for all: Twelve Paths to Move Ahead”, dans *Convergence* (Toronto, ICAE), vol. 27, n° 4, 1994.
- UNESCO, *Déclaration de Hambourg sur l’éducation des adultes*. Cinquième conférence internationale sur l’éducation des adultes (CONFINTEA V). Hambourg: Unesco, 1997.
- UNESCO, *L’alphabétisation pour tous. La décennie des Nations Unies pour l’alphabétisation*. Document de base. Paris: UNESCO, 2000.
- Usher (R.); Bryant (I.); Johnston (R.), *Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning Beyond the Limits*. London: Routledge, 1997.
- Weiler (K.), “Freire and a Feminist Pedagogy of Difference”, p. 449-474, dans *Harvard Educational Review*, vol. 61, n° 4, 1991.
- Weiler (K.), “Myths of Paulo Freire”, p. 353-371, dans *Educational Theory*, vol. 46, n° 3, 1996.
- Remarque finale: on peut consulter aussi le site Internet: www.paulofreire.org.