

# Les Cahiers de PÉDAGOGIES RADICALES

*Développer les pédagogies inspirées par l'œuvre de Paulo Freire*

## **Sommaire**

### **Moacir Gadotti**

Pédagogie des opprimés comme pédagogie de l'autonomie et de l'espoir

### **Sophie Coudray**

« Connaître et transformer » : Le Théâtre de l'opprimé comme praxis

### **Irène Pereira**

L'éthique de la critique : un impératif pour les pédagogies radicales

### **Clémence Clos**

Modifier les pratiques d'évaluation à l'université pour qu'elle (re)devienne un lieu d'émancipation

### **Gauthier Tolini**

Paulo Freire dans la salle de classe : apports pour l'enseignement de l'histoire

### **Yann Renoult**

L'ethnomathématique, un outil de lutte contre les épistémicides

### **Entretien avec Wayne Au**

« Apprendre pour changer le monde »

# Numéro *varia* n° 1 — septembre 2019

*Les Cahiers de pédagogies radicales*

## **Responsables de publication :**

Irène Pereira

Gauthier Tolini

## **Maquette et mise en page :**

Gauthier Tolini

Revue électronique publiée sous Creative commons 4. International

Pas d'utilisation commerciale



[pedaradicale.hypotheses.org](http://pedaradicale.hypotheses.org)

Septembre 2019

## Sommaire

[Présentation du numéro varia n° 1](#)

[Pédagogie des opprimés comme pédagogie de l'autonomie et de l'espoir \(Moacir Gadotti\)](#)

[« Connaître et transformer » : Le Théâtre de l'opprimé comme praxis \(Sophie Coudray\)](#)

[L'éthique de la critique : un impératif pour les pédagogies radicales \(Irène Pereira\)](#)

[Modifier les pratiques d'évaluation à l'université pour qu'elle \(re\)devienne un lieu d'émancipation \(Clémence Clos\)](#)

[Paulo Freire dans la salle de classe : apports pour l'enseignement de l'histoire \(Gauthier Tolini\)](#)

[L'ethnomathématique, un outil de lutte contre les épistémicides \(Yann Renoult\)](#)

[« Apprendre pour changer le monde » : Entretien avec Wayne Au](#)

## Présentation du numéro varia n° 1

Les numéros *varia* des *Cahiers de pédagogies radicales* sont une publication annuelle. Ils se proposent de publier des articles de recherche, soit à caractère théorique, soit visant une réflexivité sur une expérimentation pratique. L'objectif est de pouvoir offrir un espace à de jeunes chercheuses et chercheurs ou à des praticiennes et des praticiens qui désirent présenter de manière un peu plus approfondie leur travail.

Les numéros *varia* proposent également des traductions d'autrices et d'auteurs connus à l'étranger dans le domaine des pédagogies critiques et radicales. L'objectif est sur ce plan double : faire connaître en langue française les travaux de ces auteurs et autrices, encourager également en France le développement des pédagogies critiques et radicales, tant sur le plan de la recherche que sur le plan de la pratique.

En particulier, les *Cahiers de pédagogies radicales*, étant liées à l'Institut bell hooks/Paulo Freire, membre du réseau Unifreire — Universitas Unifreire —, ont la possibilité de traduire certains des articles publiés dans la revue annuelle UniFreire qui est une publication internationale réunissant chaque année des contributions portant sur la pédagogie freirienne dans le monde.

Ce premier numéro *varia* propose plusieurs types de contributions : études historiques sur des pédagogues que l'on rattache au courant des pédagogies critiques, réflexion philosophique et didactique sur la question de l'éthique, expérimentations pédagogiques menées auprès d'élèves en s'inscrivant dans le champ des pédagogies critiques et entretien avec un pédagogue étatsunien engagé dans l'enseignement de la justice sociale. Ce numéro s'inscrit donc pleinement dans l'objectif que nous nous fixons à travers cette publication. D'une part, il s'agit de proposer des articles de recherche qui permettent au public francophone de mieux découvrir l'histoire et les courants de la pédagogie critique. D'autre part, il ne s'agit pas seulement d'en rester à des travaux d'érudition théoriques, mais de proposer également des développements pratiques et actuels de la pédagogie critique en France.

Le premier article du numéro est une traduction d'un texte de Moacir Gadotti qui a longtemps travaillé avec Paulo Freire et qui est directeur honoraire de l'Institut Paulo Freire au Brésil et un de ses fondateurs. Ce texte a été écrit à l'occasion des 50 ans de la publication de *Pédagogies des opprimés*. Il revient sur la genèse de cette œuvre et permet d'en apprendre davantage concernant le manuscrit original qui a été récemment retrouvé et qui est depuis la propriété de l'Institut Paulo Freire du Brésil.

Le deuxième article est celui de Sophie Coudray. Il présente une étude sur le théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal. Sophie Coudray nuance le lien parfois trop direct que l'on tend à établir entre l'œuvre de Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, et celle d'Augusto Boal. Son texte s'intéresse plus particulièrement à la manière dont le théâtre de l'opprimé constitue

une praxis entendue à la fois comme conscientisation et action transformatrice.

Le troisième article de ce numéro a été rédigé par Irène Pereira. Il s'intéresse à l'éthique de la critique, en tant que courant de l'éthique qui s'est développé en particulier dans le sillage de l'œuvre de Paulo Freire. Elle s'attache à en dégager les principales caractéristiques : prise en compte des rapports sociaux de pouvoir, finalités socio-éthiques, lutte contre la réification de l'être humain. Elle souligne le potentiel d'empowerment que peut receler l'éthique de la critique.

Le quatrième article est celui de Clémence Clos. Il présente une expérimentation menée à l'Université dans un cours d'économie autour de la question de l'évaluation des étudiants. L'objectif du processus, qui a été engagé avec elles et eux, était de travailler, en co-construisant l'évaluation, à la conscientisation des rapports sociaux de pouvoir qui se jouent à travers l'évaluation.

Le cinquième article est celui de Gauthier Tolini. Il aborde la conception de l'Histoire et de la place des humains et de leurs luttes dans le processus de construction de l'Histoire dans l'œuvre de Paulo Freire. Le texte s'interroge sur la manière dont ces concepts historiques (situations limites, actes limites et inédit viable) peuvent être mis en pratique en classe.

Le sixième article de Yann Renoult présente les ethnomathématiques qui ont été développées au Brésil sous l'influence des travaux de Paulo Freire. Cette discipline permet notamment de souligner les apports aux sciences des peuples dont le savoir a été réduit au silence et spolié. L'auteur expose plusieurs exemples de pratiques ethnomathématiques expérimentées dans des classes de collège.

Enfin, la revue des *Cahiers de pédagogies radicales* se termine par la publication d'un entretien réalisé par Sophie Coudray auprès de Wayne Au qui est un universitaire étatsunien impliqué dans l'enseignement de la justice sociale. Dans cet entretien, il aborde les différentes problématiques auxquelles l'enseignement public est confronté aux États-Unis et souligne l'influence — entre autres — de Paulo Freire dans la construction d'un enseignement libérateur.

L'équipe des *Cahiers de pédagogies radicales*

## ***Pédagogie des opprimés* comme pédagogie de l'autonomie et de l'espoir**

Auteur : Moacir Gadotti (président d'honneur de l'Institut Paulo Freire du Brésil)(1)

### **« *Paulo, Santiago, Printemps 68* »**

C'est ainsi que Paulo a signé la lettre qu'il a écrite à ses amis Jacques Conchol et Maria Edy, en leur remettant, après quatre ans d'exil, au Chili, le manuscrit du livre *Pédagogie des opprimés*, œuvre qui l'a consacré comme un des plus importants éducateurs du XXe siècle.

L'œuvre majeure de Paulo Freire parvient à ses cinquante ans avec une grande actualité. Elle a eu et continue d'avoir un impact mondial dans le champ de l'éducation, de la politique et de la culture. De par l'énorme importance de l'œuvre de Paulo Freire, l'UNESCO l'a considéré « Patrimoine documentaire de l'humanité », ainsi que les archives Paulo Freire, les incluant ainsi dans le programme « Mémoire du Monde ».

Dans ce texte hommage, je souhaiterais montrer la vigilance et l'actualité de cette *Pédagogie des opprimés* qui est, aussi, une pédagogie de l'autonomie — et ensuite, une pédagogie centrée sur la praxis de l'apprentissage de la parole par l'opprimé qui s'assume comme sujet de sa propre histoire — et une pédagogie de l'espoir, dans la mesure où elle remplit la croyance dans les êtres humains, la foi dans les hommes et les femmes dans la possibilité de changer l'ordre des choses et de construire un monde où il « soit moins difficile d'aimer ». Et, finalement, comme il n'y a pas d'espoir dans la pure attente, la *Pédagogie des opprimés* est aussi une pédagogie de la lutte.

### **1. Dans quel contexte est née la *Pédagogie des opprimés* ?**

Après que Paulo Freire a remis le manuscrit à Conchol, il ne l'a plus jamais revu, de ce fait, il n'a gardé aucune copie. À la fin de sa vie, ayant le désir de le revoir, il avait l'intention d'écrire à Jacques Conchol pour en obtenir une copie, mais il est mort dans la foulée, sans parvenir à réaliser ce rêve.

En le donnant à Jacques Conchol et à son épouse, la Brésilienne Maria Edy, dans une lettre qu'il leur a écrite, au Printemps 68, Paulo Freire leur parle de la nostalgie qu'il a de Récife, après quatre ans d'exil, « de ses ponts, de ses rues au nom savoureux : Saudade, Union, Sept Pêchés, Rue des créoles, du Pleure petit, rue de l'Amitié, du Soleil, de l'Aurore ». Il disait avoir laissé « la mer des mornes eaux, les longues plages, les cocotiers », il avait laissé « l'odeur de la terre et des gens des tropiques, les amis, les voix connues ». Il affirmait qu'il était en train de laisser le Brésil, mais aussi « qu'il amenait le Brésil », et il arrivait « souffrant de la rupture entre son projet et celui de son pays ». Il concluait écrivant : « je souhaiterais que vous receviez ce manuscrit d'un livre qui n'a peut-être pas de valeur, mais

qui incarne la croyance profonde dans les hommes, comme un simple hommage à quelqu'un que j'admire et estime beaucoup ».

En 1968, Paulo Freire avait peur que son livre fût confisqué, il y avait eu des rumeurs selon lesquels les services secrets chiliens étaient à la recherche d'un livre « subversif et dangereux ». Il a dactylographié le texte (le manuscrit) et il en a fait quelques copies avant de donner le manuscrit à Chonchol. Dans les originaux, nous trouvons le titre du livre, mais sans titre pour les quatre chapitres. Jusqu'à la 17<sup>e</sup> édition (1987), revue par Paulo Freire, seuls apparaissent, au début de chacun de ses chapitres, les faits mis en valeur par lui-même dans le manuscrit, sauf dans le chapitre III où n'apparaissait que le chiffre. Le manuscrit commence avec la célèbre dédicace : « À tous les opprimés dans le monde, et à ceux qui, par solidarité, souffrent avec eux et surtout luttent avec eux ».

Dans ce texte, je me mets en position de lecteur parmi tant d'autres pour montrer le sens et la signification de cette œuvre. Comment les lecteurs ont-ils reçu ce livre ? Comment l'ont-ils interprété ? Comment cette œuvre est-elle encore vivante aujourd'hui, au XXI<sup>e</sup> siècle, 50 ans après ?

En dehors de ces questions que je me suis posées quand j'ai commencé à écrire ce livre : Paulo Freire, 34 ans après, a fait une « relecture » de *Pédagogie des opprimés* dans son livre *Pédagogie de l'espoir*, qui a de manière suggestive pour sous-titre : « une rencontre avec la *Pédagogie des opprimés* ». Dans ce livre, non seulement il reprend les grands thèmes de la *Pédagogie des opprimés*, mais également il analyse sa trajectoire. Nous ne pouvons pas ne pas remarquer le lien fondamental qui existe entre ces deux livres et *Pédagogie de l'autonomie*, qu'il a publié avant de mourir en 1997, dont j'ai accompagné la naissance de plus près.

Sans aucun doute, *Pédagogie des opprimés*, livre traduit dans plus de 20 langues, est son œuvre principale et l'œuvre de la théorie transformatrice en éducation, une référence permanente et, en même temps, contient des thèmes qu'il approfondira par la suite.

D'une certaine manière, le livre *Pédagogie des opprimés* a servi de référence pour les autres livres écrits par la suite par Paulo Freire. Ainsi, nous pouvons dire que ses principales thèses et intuitions originales sont dans ce livre. Parmi elles nous pouvons remarquer : la politisation de l'éducation, la reconnaissance de la légitimité du savoir populaire, la pratique de la liberté comme condition préalable pour la vie démocratique, l'éducation comme production et pas seulement comme transmission de connaissances, une science ouverte aux nécessités populaires, l'harmonie entre le formel et non le formel, le refus du fatalisme néolibéral et une pédagogie engagée comme citoyenneté active.

D'un autre côté, les thématiques développées au Chili, et qui composent sa *Pédagogie des opprimés*, avaient déjà été expérimentées avant au Brésil, comme il l'affirme dans *Pédagogie de l'espoir* : « le respect des différentes cultures, le respect du contexte dans lequel on arrive, la critique de "l'invasion culturelle", le sectarisme et la défense de la

radicalité dont je parle dans la *Pédagogie des opprimés*, tout cela se sont des choses que j'ai commencées à expérimenter des années avant au Brésil et que j'ai ramenées avec moi en exil, dans la mémoire de mon propre corps, cela a été intensément vécu par moi durant mes années au Chili » (Freire, 1992 : 44). Dans *Pédagogie de l'espoir*, il reconnaît l'influence de son expérience chilienne dans l'élaboration du livre, en affirmant qu'il a « vécu l'intensité de l'expérience de la société chilienne, de mon expérience de cette expérience, qui me faisait repenser à l'expérience brésilienne, que j'ai amenée avec moi dans l'exil, quand j'ai écrit *Pédagogie des opprimés* entre 1967 et 1968. Texte que je reprends maintenant, à sa "majorité", pour re-voir, re-penser, pour re-dire. Pour dire aussi, ainsi que le retour à d'autres textes, qui ont également leurs discours, qui de la même manière, parlent pour eux-mêmes, en parlant d'espoir [...]. J'ai consacré un an et plus d'un an à parler des aspects de la *Pédagogie des opprimés*. J'en parlais à des amis qui me visitaient, je l'ai discuté dans des séminaires, dans des cours. Un jour, ma fille Madeleine en est arrivée à me signaler le fait. Elle m'a suggéré davantage de réserve de ma part dans mon enthousiasme à parler de la *Pédagogie des opprimés* qui n'était pas encore écrite. Je n'ai pas eu la force de suivre cette suggestion. J'ai continué à parler passionnément du livre comme s'il existait déjà et, effectivement, j'ai appris à l'écrire » (Idem, p. 53-54).

Paulo Freire a vécu intensément ce contexte d'effervescence latino-américaine des années 60, comme il le décrit dans son livre *Pédagogie de l'espoir* : « Santiago est devenue une sorte de "ville repaire" pour les intellectuels, les hommes politiques de différents courants. En ce sens, Santiago était peut-être, à l'époque, le meilleur centre d'enseignement et de connaissances en l'Amérique latine. Nous avons appris des analyses, des réactions et des critiques formulées par les Colombiens, les Vénézuéliens, les Cubains, les Mexicains, les Boliviens, les Argentins, les Paraguayens, les Brésiliens, les Chiliens et les Européens. Des analyses allant de la démocratie chrétienne à son rejet total. Critiques sectaires, intolérantes, mais aussi ouvertes, radicales au sens où je le défends » (Idem, 45). Sur la même page, Paulo attire également l'attention sur mai 1968 et sur les « mouvements étudiants du monde entier, rebelles, libertaires », sur Marcuse, avec son « influence sur la jeunesse ». Il parle également de la Chine de Mao Tse-tsung et de la révolution culturelle.

Il a trouvé à Santiago un environnement politique favorable au développement de ses idées et de ses pratiques, écrivant sa *Pédagogie des opprimés* dans le contexte de forts mouvements émancipateurs de cette décennie, mouvements de femmes, d'étudiants, de paysans, d'ouvriers, de Noirs, de mouvements sociaux et populaires, mouvements de contre-culture (hippies), en présence de la guerre froide, du meurtre de Che Guevara (1967) et de Martin Luther King (1968), du Printemps de Prague (1968), entre autres faits qui eurent une grande répercussion à cette époque. Cela explique aussi sa grande réception.

La *Pédagogie des opprimés* représente un progrès dans l'élaboration théorique de Freire, où coexistent des catégories d'origine chrétienne, telles que l'idée de dialogue et des influences marxistes, telles que la notion de classe sociale. Au Chili, il a radicalisé sa pensée. Comme



le reconnaît l'un des spécialistes de ce sujet, Guillermo Willianson C. (1988), chilien, la *Pédagogie des opprimés*, est le résultat d'un ensemble de facteurs personnels — la prison, ses réflexions intellectuelles, etc. — et historique — l'exil, les expériences au Brésil en transformation, etc. « Ma pratique de l'exil m'a politisée intensément. C'est le Chili qui m'a fait cela », déclare Paulo Freire dans *Action culturelle pour la liberté*. Lors de rencontres périodiques, il a découvert l'Amérique latine, avec d'autres intellectuels brésiliens, à partir de deux dimensions : étudier et travailler dans un autre pays et l'analyse scientifique de la réalité brésilienne et latino-américaine.

## **2. Apprenez à dire votre mot et à écrire votre propre histoire**

La préface d'Ernani Maria Fiori résumait très bien l'accent mis sur cette œuvre : l'objectif principal d'une éducation libératrice est de faire en sorte que l'homme et la femme apprennent à « dire leur mot », et pas simplement à répéter la parole de l'autre. La parole est l'instrument par lequel les hommes et les femmes deviennent des sujets de leur histoire. Paulo Freire lui-même a reconnu plus tard que la préface d'Ernani Maria Fiori était « une synthèse extraordinaire » (Andreola et al, 2011 : 4) de ce qu'il avait écrit.

Le professeur Ernani Maria Fiori a été l'un des premiers lecteurs du manuscrit, après Elza, épouse de Paulo. Il a accompagné l'écriture dès le début. Paulo Freire a écrit le soir et tôt le matin et a soumis ces manuscrits à Elza pour avoir son avis. C'était son habitude de demander aux autres de lire ses textes avant publication. Le manuscrit a été ainsi relu attentivement par Elza Freire. Dans *Pédagogie de l'espoir*, il reconnaît l'importance de la lecture critique de son épouse à l'époque où il écrivait *Pédagogie des opprimés* : « Tout au long de mon élaboration de *Pédagogie des opprimés*, Elza était toujours à l'écoute, attentive et critique. Elle est devenue ma première lectrice, tout aussi critique, au début que durant la phase d'écriture du texte. Le matin, très tôt, elle lisait les pages que j'avais écrites à l'aube et les laissait posées sur la table. Parfois, elle ne se contenait pas. Elle me réveillait avec humour et me disait : “J'espère que ce livre ne nous rend pas plus vulnérables à de nouveaux exils” » (Freire, 1992 : 65). Dans un autre passage (p. 30), il déclare : « L'écriture du quatrième chapitre était enfin terminée, et avant cela les trois premiers, j'ai remis le texte entier à une dactylo pour qu'il soit tapé. Ensuite, j'ai fait plusieurs copies que j'ai distribuées parmi des amis chiliens et quelques camarades exilés et amis brésiliens ».

Ernani Maria Fiori a donné un titre suggestif à sa préface : « Apprenez à dire votre mot ». Bien que le manuscrit de Paulo Freire n'ait pas de titre, Fiori a terminé sa présentation (Freire, 1974), affirmant qu'apprendre à prendre le mot « de ceux qui le détiennent et le refuser à d'autres est un apprentissage difficile, mais indispensable », et que c'est vraiment la *Pédagogie des opprimés*. Dans cette présentation, Fiori met en avant cinq thèses principales de cette pédagogie :

1. « Avec le mot l'homme devient homme » (p.5). Fiori insiste sur l'importance de prendre la parole pour que chacun écrive sa propre histoire.

2. « Personne n'est seul conscient de lui-même » (p.8). « Les hommes s'humanisent en travaillant ensemble pour faire de plus en plus du monde la médiation de consciences qui coexistent dans la liberté » (pp. 14-15). Les humains s'éduquent ensemble, médiés par le monde. Éducateur et éducatrice enseignent et apprennent ensemble.
3. « Le monde est fait par le travail » (p.10), par le travail coopératif, ensemble. D'où la nécessité de cercles culturels ou « cercles de recherche thématiques », comme les appelait Fiori. Paulo Freire déclare, dans une note de bas de page à la page 131 de la première édition, que le nom de Fiori serait plus approprié pour désigner des cercles de culture. Selon Freire, « cercle de culture » serait une désignation « moins appropriée ». Il voulait dire que le cercle de culture n'était pas simplement un nouveau nom pour « salle de classe », mais une nouvelle conception de l'activité d'enseignement, essentiellement associée à la recherche. Les cercles de culture seraient aussi des « cercles épistémologiques », comme le soutient aujourd'hui José Eustáquio Romão (Romão et al., 2006).
4. « Le mot vrai devient l'action transformatrice du monde » (p.14), s'il s'agit d'un « mot », dira plus tard Paulo Freire. Il déclare à la page 91 : « Il n'y a pas d'autre mot vrai que praxis », celui-ci défini étant la somme de la théorie et de la pratique.
5. « Apprendre à lire, c'est apprendre à dire son mot » (p.14). Personne ne libère personne, nous nous libérons tous ensemble, en communion.

Paulo Freire, comme Karl Marx, a soutenu que les travailleurs doivent se libérer. Bien que Paulo Freire n'ait pas utilisé la catégorie « autodétermination » — l'une des principales catégories de la philosophie marxiste (Holloway, 2003) — dans *Pédagogie des opprimés*, elle est présente lorsqu'il parle d'émancipation. Nous avons ensuite découvert le concept d'« autodétermination » chez Freire dans des dialogues avec Ira Shor (Freire et Shor, 1987), en utilisant le terme anglais « empowerment », car « empouvoirement » (traduction littérale) ne traduirait pas toute la richesse de ce mot.

Paulo Freire utilise plus fréquemment la catégorie émancipation. Au XXe siècle, le concept d'« émancipation » a été particulièrement élaboré par l'école de Francfort, parallèlement au concept de « raison communicationnelle » (Jurgen Habermas). Theodor Adorno, un autre membre de cette école, a écrit un livre intitulé *Education and Emancipation* (Éducation et Emancipation) (Adorno, 1995). Plus tard, Erica Sherover-Marcuse, veuve de Herbert Marcuse, appartenant également à l'école de Francfort, écrivit un livre très apprécié de Paulo Freire, *Emancipation and Consciousness* (Sherover-Marcuse, 1986), où elle aborde la théorie de l'émancipation et la prise de conscience. Même dans ce cas, Paulo Freire a continué à utiliser le terme « éducation problématisante » au lieu de « éducation émancipatrice ».

Paulo Freire avait rencontré Ernani Maria Fiori avant son exil dans les années 1950, alors qu'il travaillait toujours au SESI dans le Pernambuco. Il a vécu comme lui au Brésil et au

Chili. Il l'a qualifié de bon ami. Au sujet de la préface écrite par Fiori, Paulo Freire a déclaré dans une interview avec Balduino Andreola : « Vous pouvez bien imaginer la joie que j'ai eue à la lecture du texte. C'était merveilleux. C'est l'une des meilleures choses que j'ai apprises sur cette *Pédagogie des opprimés*. La préface est, au fond, meilleure que le livre. C'est une synthèse extraordinaire de ce que je disais » (Apud : Andreola et al, 2011 : 4).

Paulo Freire, en disant que Fiori avait fait une « synthèse extraordinaire », disait qu'apprendre à formuler sa parole résumait le message central de *Pédagogie des opprimés* en tant que manifestation et reconnaissance de l'autre en tant que sujet de droit, en tant que sujet de la connaissance, de la culture, la reconnaissance de chacun, dans son individualité, son identité, sa subjectivité, sa différence : « Paulo Freire donne la priorité à la vision, reconnaissant les Autres comme sujets de voix, sujets de connaissance, de cultures, de conscience. Ce qui contraste avec une histoire de tentatives brutales pour réprimer les voix, la présence dans la politique, l'histoire, la culture, même dans la pédagogie » (Arroyo, 2018 : 01). Nous pouvons synthétiser la *Pédagogie des opprimés* en une phrase : apprendre à dire son mot et à écrire sa propre histoire.

Ce paradigme de l'opprimé s'oppose au paradigme de la modernité unifiante, totalisante, homogénéisante. Il s'oppose à la vision universaliste de l'humanité qui exclut le différent, qui est toujours l'autre, celui qui n'est pas égal à moi. C'est pourquoi Paulo s'oppose au colonialisme oppressif qui impose une culture unique pour tous, occidentale, blanche et chrétienne. C'est l'éducation en tant qu'Impérialisme culturel (Carnoy, 1974), pour reprendre un livre que Paulo Freire a lu dans les années 70 et qui lui a beaucoup plu, une éducation qui reproduit et renforce l'exploitation économique et la domination politique.

La *Pédagogie des opprimés* est l'expression du besoin de se reconnaître dans l'autre, dans le différent, comme dans moi-même. Nous sommes tous également sujets de la même humanité, une, mais fondamentalement différente.

### **3. De l'éducation bancaire déshumanisante à l'éducation problématisante**

Il existe un texte fondamental sur ce sujet, qui est la synthèse des conférences que Paulo Freire a données à un groupe de femmes en mai 1967 à Santiago, parrainées par l'OEA, le Gouvernement chilien et l'Université du Chili, publié deux ans plus tard par le magazine Paz e Terra, intitulé « Rôle de l'éducation dans l'humanisation » (Freire, 1969). Dans ce texte, il attire l'attention sur l'éducation en tant que processus de déshumanisation : « si nous parlons d'humanisation, d'être plus humain — l'objectif fondamental de sa recherche permanente — nous reconnaissons son contraire : la déshumanisation, être moins. La déshumanisation, ce sont les possibilités historiques de l'humain en tant qu'être incomplet et conscient de son inachèvement. » « Cependant, seul le premier constitue sa véritable vocation, est véritablement humaniste si, au lieu de renforcer les mythes avec lesquels on veut garder l'homme déshumanisé, il aspire au dévoilement de la réalité. Dévoilement dans lequel l'homme "existentialise" sa véritable vocation : celle de transformer la réalité. Au

contraire, si l'éducation met l'accent sur les mythes et mène au chemin de l'adaptation de l'homme à la réalité, elle ne peut dissimuler son caractère déshumanisant... La conception humaniste, le rejet des dépôts, de la simple dissertation ou narration de fragments isolés de la réalité, se fait à travers une problématisation constante du monde des hommes ». C'est un texte publié en 1969. Aujourd'hui, en tant que lecteurs « politiquement corrects » qui lisent « homme », nous pouvons lire « être humain ». Plus tard, au lieu d'« incompleticidade », Paulo Freire a utilisé le mot « incomplétude ».

Si c'est par la parole que l'être humain révèle son humanité, c'est dans le dialogue qu'il rencontre l'autre. Ce n'est que dans une communication authentique, dans la réciprocité et l'égalité des conditions, comme l'a dit Martin Buber, établie par le dialogue, que l'individu devient créateur et sujet. Par conséquent, l'éducation n'est pas un processus neutre. Elle peut former des sujets assujettis ou des sujets libres. Cela peut être autant une action culturelle pour la domination qu'une action culturelle pour la libération. Cela peut être libérateur ou bancaire. Selon Ângela Antunes (2008 : 19), directeur pédagogique de l'Institut Paulo Freire, « dans *Pédagogie des opprimés*, Paulo Freire donne un nom à quelque chose de fondamental dans le processus éducatif. Il nomme l'acte d'éduquer comme un acte politique. Il fait exister la politique de l'éducation. Et dans la dédicace du livre, il se positionne : "À tous les opprimés dans le monde, et à ceux qui, par solidarité, souffrent avec eux et surtout luttent avec eux". Cela nous enseigne que l'éducation implique choix, engagement et lutte. »

La conception freirienne du dialogue apparaît plus explicitement dans le troisième chapitre du livre (Freire, 1974). Il y établit cinq conditions pour le dialogue :

1. Amour : « Si je n'aime pas le monde, si je n'aime pas la vie, si je n'aime pas les hommes, le dialogue n'est pas possible » (80). Dans une note, sur cette page, il cite Che Guevara : « le vrai révolutionnaire est animé par de forts sentiments d'amour ».
2. Humilité : « l'autosuffisance est incompatible avec le dialogue » (p.81).
3. La foi, la foi dans les hommes, « la foi dans leur vocation à être plus » (81) : « sans la foi dans les hommes, le dialogue est une farce » (81).
4. Espoir : « L'espoir est dans l'essence même de l'imperfection des hommes, les conduisant à une recherche éternelle » (82).
5. Pensée critique. Pour lui, la pensée naïve est un « accommodement » (p.83). « Seul le dialogue, qui implique une pensée critique, est également capable de la générer. Sans elle, il n'y a pas de communication et sans elle, il n'y a pas de véritable éducation » (p.83).

Le dialogue n'exclut pas les conflits. Pour Paulo Freire, le dialogue des opprimés, guidé par une conscience critique de la réalité, implique de surmonter le conflit avec leurs oppresseurs. Pour lui, le dialogue n'est pas seulement une rencontre de deux individus qui

cherchent la signification des choses — la connaissance —, mais une rencontre qui se déroule dans la praxis (action + réflexion), dans l'engagement, dans l'engagement pour la transformation sociale. Dialoguer, ce n'est pas échanger des idées. Un dialogue qui ne mène pas à une action de transformation est du pur verbalisme.

La pédagogie du dialogue de Paulo Freire a énormément contribué au développement de la pédagogie contemporaine, à la compréhension de l'institution scolaire, à démystifier la supériorité naturelle de l'enseignant, à démystifier l'idée de la supériorité morale de certains êtres humains sur d'autres, ou parce qu'ils occupent des fonctions plus élevées, ou parce qu'ils sont plus compétents.

C'est dans ce livre que Paulo Freire développe le concept d'« éducation bancaire », une éducation rigide, autoritaire et antidialogique, dans laquelle l'enseignant a pour rôle de transférer ses connaissances à des étudiants dociles et passifs, comme s'ils étaient un vase vide. Au contraire, l'éducation problématisante est flexible, participative et dialogique. Enseignants et étudiants cherchent ensemble, « en communion », à développer les connaissances en valorisant ce qu'ils savent déjà.

L'éducation bancaire est celle qui maintient les conditions de l'oppression et qui ne favorise pas la « lecture du monde ». Comme le dit Paul Ghirardelli Jr (2012 : 3), l'opprimé est cette personne qui vit dans un endroit « comprimé », où « le poids de l'environnement l'écrase », ne comprend pas le monde qui l'entoure. L'opprimé est toujours un « déraciné ». Dans le processus de déracinement, le rôle de l'enseignant, qui est celui qui communique, qui « transmet », mais ne « transfère » pas les connaissances (Idem, 38), est déterminant. Dans le même temps, Paulo Freire a affirmé que le dialogue entre enseignant et étudiant avait toujours été démenti par la spontanéité.

La *Pédagogie des opprimés* nous permet de dévoiler la réalité oppressive, en rendant l'homme et la femme conscients de la situation d'exploitation dans laquelle ils vivent, première étape pour se libérer de l'oppression. C'est une pédagogie qui mène à la lutte pour la transformation de l'oppression dans laquelle vit l'opprimé.

La *Pédagogie des opprimés* est à la fois une pédagogie de l'espoir et une pédagogie de la lutte. Il n'y a pas d'espoir d'attente pure, pas de lutte. Il s'agit d'une « pédagogie » des opprimés et non « pour » les opprimés car c'est « une formulation du point de vue des personnes qui sont les damnés de la Terre à qui il dédie le livre. L'implication de cette option est radicale, constituant à la limite une véritable révolution paradigmatique, dans la mesure où elle attribue aux dominés une supériorité scientifique et épistémologique [...] ». Cette supériorité est explicite dans le passage dans lequel Paulo Freire déclare : « C'est pourquoi seuls les opprimés qui se libèrent peuvent libérer les oppresseurs. Ceux-ci, en tant que classe qui opprime, ne se libèrent pas, ni ne libèrent » (*Pédagogie des opprimés*, 17e éd., 43). En étendant ce principe aux autres domaines de l'activité humaine, on peut en conclure que seuls les opprimés sont capables de développer l'humanisation et donc le processus de civilisation » (Romão, 2008: 11-12).

La pédagogie de l'opprimé est une pédagogie forgée par lui. Une pédagogie qui conscientise et politise. Selon Licínio C. Lima (2018 : 29), l'idée centrale de la *Pédagogie des opprimés* est que, si les opprimés accueillent eux-mêmes l'opresseur, ce n'est que par un processus de prise de conscience qu'ils peuvent se libérer de l'opresseur. et en même temps, libérer l'opresseur de son état d'oppression. Ce processus exige et contient en même temps une pédagogie.

Dans ce livre, Paulo Freire indique clairement que l'éducation seule ne peut décider du cours de l'histoire. Cependant, il montre comment une éducation transformatrice peut aider à changer le cours des choses. Conscients et organisés, les opprimés peuvent se libérer de l'oppression. Il combat la pédagogie fataliste et conservatrice.

L'enseignement bancaire est fondé sur la théorie de l'action antialogique, caractérisée par la conquête, la division du peuple, la manipulation et l'invasion culturelle et son contraire, l'enseignement problématisant est basé sur la théorie de l'action dialogique, caractérisée par la coopération, l'union, l'organisation et la synthèse culturelle.

L'enseignement bancaire se caractérise par un dépôt où il n'y a pas de communication, mais seulement du communiqué, où il n'y a que des sujets narrateurs qui sont les enseignants et des objets d'écoute, qui sont les étudiants ; les premiers sont ceux qui savent et les seconds sont considérés comme ignorants. Si l'on considère qu'il n'y a apprentissage que lorsque le sujet y participe, la formation bancaire ne favorise pas l'apprentissage ; elle ne développe pas la créativité, la recherche et l'innovation. L'éducateur bancaire dépose du contenu chez l'apprenant, annulant ainsi son potentiel créatif. Cela encourage la mémorisation et non la pensée critique.

Au contraire, dans l'éducation problématisante, éducateurs et apprenants s'instruisent dans le dialogue, médiatisés par le monde et deviennent tous deux des sujets du processus d'apprentissage. Sans surmonter la contradiction entre éducateur-éduqués, la relation de dialogue n'est pas possible. L'éducateur propose, n'impose pas, de problématiser l'éducation. Il n'expose pas aux étudiants les croyances, les dogmes, mais avec lui, médiatisé par la réalité, il cherche des réponses aux défis de la réflexion et de l'action aujourd'hui.

Paulo Freire défend une pédagogie dialogique et émancipatrice des opprimés, problématisante et participative, par opposition à la pédagogie de la classe dirigeante, qui domine. Il propose la prise de conscience comme un moyen pour le peuple de passer de la conscience naïve et magique à la conscience critique et scientifique de la réalité. Le dialogue problématisant, pour lui, s'établit dans la relation horizontale, basée sur la confiance entre les sujets. Ce dialogue est pour lui l'essence même de l'éducation en tant que pratique de la liberté.

#### **4. La polyphonie et la connectivité de Freire face à la pensée unique**

Paulo Freire a avoué un jour qu'il se considérait comme un « garçon connectif ». Cette caractéristique n'était pas seulement personnelle. C'était aussi épistémologique et politique. Il a été capable de créer des liens, d'interconnecter les catégories de l'histoire, de la science, de la politique, des arts, de la culture, de la classe, du genre, de l'ethnie, ainsi que des personnes de tous les horizons.

Dans *Pédagogie des opprimés*, il cite de nombreuses auteures et auteurs de la phénoménologie, de l'existentialisme et du marxisme. Il propose une synthèse théorique entre chrétiens et marxistes. Parmi ces auteurs, nous pouvons citer : Hegel, Edmund Husserl, Jean-Paul Sartre, Simone de Bouvoir, Martin Buber, Lucien Goldman, Frantz Fanon, Albert Memmi, Marx, Lénine, Che Guevara, George Luckas, Karel Kosik, Herbert Marcuse et des auteurs brésiliens comme Álvaro Vieira Pinto, Guimarães Rosa et Cândido Mendes. C'est pourquoi on peut dire que l'une des caractéristiques de la *Pédagogie des opprimés* est sa polyphonie. Comme le dit Danilo Streck (2008 : 16), « des voix très différentes sont présentes dans le livre, parfois même dissonantes. Les paysans et les ouvriers sont présents aux côtés d'intellectuels, d'artistes et de militants ; nous trouvons des écoles de pensée à propos desquelles Paulo Freire n'a pas le souci d'une application cohérente avec elles-mêmes, mais leur recreation en fonction d'une lecture de la réalité qui se présente comme un défi pour l'interprétation et le changement. C'est cette polyphonie qui fait que tant de personnes se "retrouvent" dans le livre ».

La polyphonie de Paulo Freire ne signifie pas éclectisme, mais pluralisme. Le pluralisme ne signifie pas des positions « molles », disait Paulo Freire. Cela signifie avoir un point de vue et, à partir de cela, dialoguer avec les autres. Le pluralisme ne signifie pas être en accord avec tout en tirant parti de chaque théorie ou position politique. Cela signifie savoir dialoguer avec différentes positions sans perdre son propre point de vue. Paulo Freire a exercé cette pédagogie du dialogue qui exige le respect des différences, qui ne fait pas taire les autres voix, mais les écoute. Et il ne s'agit pas seulement de respecter les différences, mais aussi de les valoriser.

Les théories de Paulo Freire exposées dans *Pédagogie des opprimés* ont franchi les frontières des disciplines, des sciences, au-delà de l'Amérique latine. Leurs approches ont débordé dans d'autres domaines de la connaissance, s'enracinant dans les sols les plus divers, renforçant ainsi les théories et les pratiques pédagogiques, et aidant les réflexions non seulement des éducateurs, mais aussi des médecins, des thérapeutes, des spécialistes des sciences sociales, des philosophes, des anthropologues et d'autres professionnels.

Paulo Freire a pris le risque de franchir les frontières pour pouvoir mieux lire le monde et faciliter la création de nouveaux champs sans sacrifier ses engagements et ses principes. Les barrières et les frontières sont toujours autour de nous. Les intellectuels et les éducateurs qui occupent des frontières très étroites ne réalisent pas qu'elles ont aussi la capacité de les emprisonner. Dans ce sens, il est nécessaire de reconnaître l'importance de la *Pédagogie*

*des opprimés* en termes plus globaux. Il serait naïf de considérer sa pédagogie comme une pédagogie applicable uniquement dans le « tiers monde ». Selon le professeur à l'Université de Californie à Los Angeles, Carlos Alberto Torres, l'un des plus éminents érudits de l'œuvre de Paulo Freire (Torres, 1996 : 567-568), *Pédagogie des opprimés* « a présenté une systématisation des fondements anthropologiques d'une éducation libératrice et d'une réinterprétation. Cette interprétation pourrait être intégrée de manière cohérente avec l'analyse de Gramsci sur la construction d'un nouveau sens commun et d'intellectuels organiques dans la recherche d'une nouvelle hégémonie ou avec la contribution de l'école de Francfort, en particulier avec le philosophe allemand Jürgen Habermas et sa tentative de confronter la colonisation du monde quotidien (*lifeworld*) et la création d'un "discours idéal" qui permet une communication émancipatrice entre les êtres humains. La pédagogie de l'opprimé montre une convergence fondamentale entre Paulo Freire et Jürgen Habermas dans l'étude d'une psychologie sociale critique, et de Paulo Freire et d'Antonio Gramsci, dans la détermination d'une politique en tant que transformation sociale ».

Ceux qui vivaient plus étroitement avec Paulo Freire étaient habitués à cette « énormité » de Freire, traversant les frontières, les continents, un jour en Afrique, un autre en Europe, aux États-Unis, rassemblant des personnes et des perspectives. En tant que témoin, Carlos Rodrigues Brandão, qui accompagnait Freire depuis le début, « tous ceux qui liront avec attention la *Pédagogie des opprimés*, ainsi que d'autres livres de Paulo Freire, tels que ceux dans lesquels il dialogue avec l'Afrique, verront que ses lectures passent par des auteurs du "Premier monde". Et aussi des "tiers-mondistes" tels que Amilcar Cabral, Samora Machel, Franz Fanon et Albert Memmi. Dans des déclarations répétées "en live", Paulo nous encourageait à "adoucir" nos lectures et nos esprits et nous mettait au défi de chercher dans les auteurs. Les insurgés d'Afrique et du Nicaragua représentent au moins une bonne partie des sources et des essences originales de nos dialogues... Il faut se souvenir de Paulo Freire comme un auteur d'idées qui fusionne la pensée de l'Amérique latine avec celle de l'Afrique et celle de l'Europe et des États-Unis, tout en étant un pionnier, il a fait dialoguer Antônio Gramsci avec Ernani Maria Fiori, Franz Fanon, Martin Buber et Samora Machel. Une lecture attentive des notes de bas de page et du dossier de la *Pédagogie des opprimés* pourrait bien refléter ce dont je me souviens ici » (Brandão, 2018: 287 et 292).

Paulo aimait utiliser le mot « sulear » [de « sul », sud], au lieu de « orienter » ou « guider », attirant l'attention sur notre réalité, du sud du monde, ayant le sud comme référence et non le nord ou l'est. Dans un texte récent Danilo Streck, Cheron Moretti et Sandro Pitano abordent ce thème en montrant sa signification la plus profonde. Ils disent : « Sulear dans la perspective freirienne signifie le processus d'autonomisation à travers le rôle des colonisés dans la lutte pour l'émancipation / libération, de même que la construction de paradigmes endogènes, ouverts et enracinés dans les circonstances et dans la complexité de la réalité elle-même. En plus d'attirer l'attention sur notre appartenance géographique, il nous incite à réorienter l'action et la réflexion pédagogiques et épistémiques à partir des principes constitutifs de notre américanité » (Streck et al., 2018 : 37), sans toutefois nier la



modernité », concluent-ils.

### **Pourquoi la *Pédagogie des opprimés* a-t-elle tant de reconnaissance, de réception et de publics aussi divers ?**

Cette répercussion a une raison fondamentale : nous pouvons dire que Paulo Freire fait une sorte de « métathéorie », un discours qui s'adresse à un large éventail de publics. Cela a également à voir avec la polyphonie de sa pensée. Comme le dit Danilo Streck (2008 : 16) : « Je comprends que dans *Pédagogie des opprimés*, nous retrouvons la dimension pédagogique des mouvements d'émancipation (étudiants, femmes, anciennes colonies et travailleurs, entre autres) ». Le livre a eu une telle répercussion, presque instantanée, car il disait ce que beaucoup de gens avaient sur le bout de la langue et voyaient exprimé dans les mots de Paulo Freire.

Paulo Freire écrit pour des éducateurs et des non-éducateurs, des médecins, des spécialistes des sciences sociales, des physiciens, des étudiants, des pères et des mères, des ouvriers, des paysans et autres. Des personnes très différentes se sont retrouvées dans ce livre, identifiées à leur point de vue. Le livre a résonné dans les environnements les plus divers, que ce soit dans le monde universitaire ou dans la société. Les syndicats, les églises, les mouvements sociaux et populaires ont participé de sa grande diffusion et d'un débat autour de ses idées, servant de guide à l'action transformatrice.

Les intellectuels de gauche, les marginalisés, les militants politiques, les étudiants, les pauvres et les riches, se sont engagés envers les plus démunis, des hommes politiques, des travailleurs sociaux et d'autres ont utilisé ces thèses pour défendre leurs points de vue. Dans ce contexte de connectivité polyphonique, que représente la *Pédagogie des opprimés* dans l'histoire des idées pédagogiques ?

Carlos Alberto Torres se dit convaincu « qu'il existe deux livres qui marquent d'importants développements dans la philosophie de l'éducation au XXe siècle : l'un est *Éducation et démocratie* de John Dewey, et l'autre est *Pédagogie des opprimés* de Paulo Freire » (Torres, 2008 : 10). Pour ceux qui ne se conforment pas à la pensée unique néolibérale qui renonce au rêve et à l'utopie, pour ceux qui croient qu'un « autre monde est possible », le mot « opprimé » n'a pas perdu sa validité, n'a pas perdu son sens et sa pertinence. Comme Leonardo Boff (2008 : 16) le soutient, « l'importance de Paulo Freire devait montrer que l'opprimé n'est jamais un opprimé. C'est aussi un créateur de culture et un sujet historique qui, conscientisé et organisé, peut transformer la société » (Boff, 2008 : 16).

Ce sont des idées simples et révolutionnaires qui ont touché plusieurs générations d'éducateurs en Amérique latine et dans le monde. De nombreux éducateurs, à travers la *Pédagogie des opprimés*, ont pris conscience de la lutte démocratique en créant des espaces de résistance à l'autoritarisme politique et pédagogique. « La *Pédagogie des opprimés* est un livre d'idées et de défis. Elle nous incite à espérer et à rêver, malgré la vie opprimante de nos sociétés inégalitaires. Cela nous encourage à agir en faveur de l'égalité et contre

l'oppression, à connaître les limites et les espaces ouverts qui nous entourent afin de pouvoir changer l'histoire de nos propres mains, à notre époque. Aidez-nous à être des enseignants libérateurs qui aident les personnes privées de pouvoir à trouver leur propre voix et à exploiter pleinement leur qualité humaine. La *Pédagogie des opprimés* de Paulo est troublante et admirable, car il refuse d'accepter le présent comme une prison de l'histoire. Pour Paulo, l'éducation est politique car elle peut confirmer ou remettre en question le statu quo. Pour les enseignants du monde entier, il a défini le présent comme quelque chose qui peut être changé et non cristallisé. Nous pouvons acquérir les connaissances nécessaires pour changer les inégalités de classe, de race et de sexe imposées par une élite qui domine l'éducation et la société » (Shor, 1996: 565).

## 5. Une pédagogie à compléter par d'autres pédagogies

La *Pédagogie des opprimés* est née dans les luttes utopiques des années 60 qui, à ce jour, ne se sont pas concrétisées ni dans leur plénitude ni dans la pratique. On dirait que les années 60 ne sont pas encore terminées. Les rêves des années 60 continuent comme des rêves. Dans ce livre, il défend une thèse originale : il est impossible de surmonter la situation des opprimés si ceux-ci adoptent la position d'opresseur. Le dépassement de la contradiction opprimé-opresseur ne se produit pas lorsque les opprimés deviennent des oppresseurs, mais dans la suppression de la condition même de l'oppression.

La *Pédagogie des opprimés* est la manifestation de quelque chose de plus grand qu'une pédagogie. Il a lui-même déclaré lors de l'ouverture du livre dans ses « premiers mots » que le livre *Pédagogie des opprimés* n'était qu'une « introduction à la pédagogie de l'opprimé » et non « toute » la *Pédagogie des opprimés*. La *Pédagogie des opprimés* est un projet de plus grande libération, qui ne rentrerait pas dans un livre unique. Il doit être dévoilé, accompli, « incarné » (selon l'expression de Paulo), assumé pour aller au-delà. C'est un instrument et non une fin en soi.

La *Pédagogie des opprimés* est un livre exigeant et radical. Il stimule et défie le dialogue et, en même temps, l'insurrection. C'est un livre de soutien pour la résistance et la lutte. Le défi qu'il nous présente réside dans son idée centrale d'arracher l'opresseur de nos entrailles à travers un processus de prise de conscience qui libère à la fois les opprimés et les oppresseurs. Il dit à la page 57 : « La *Pédagogie des opprimés*, en tant que pédagogie humaniste et libératrice, comportera deux moments distincts : le premier, au cours duquel les opprimés dévoileront le monde de l'oppression et s'engageront, dans la pratique, à les transformer. Le second où, transformant la réalité oppressive, cette pédagogie cesse d'être celle des opprimés et devient la pédagogie de l'homme en voie de libération permanente ».

Il s'agit d'une pédagogie universelle (et non universaliste), et pas seulement des opprimés : d'une pédagogie d'« opprimés » à une pédagogie de tous les êtres humains. Alors il dit qu'il y aura « deux moments différents ». C'est une révolution face à la propre pensée de Hegel sur laquelle il s'est fondé, mais qu'il a réinventée : il subvertit la dialectique du « maître et

de l'esclave ».

En tant qu'initiation à la *Pédagogie des opprimés* et pédagogie de l'insurrection, les mouvements de résistance et de lutte, d'insurrection, créent d'autres pédagogies possibles, revisitant et réinventant leur propre pédagogie, comme il l'a fait lui-même : *Pédagogie de l'espoir*, *Pédagogie de la question*, *Pédagogie de l'autonomie*, etc.

En avril 1981, Paulo Freire m'a dédié et remis un exemplaire de la nouvelle édition du livre, la 17e, pour moi et ma femme Rejane, dans les termes suivants : « Pour Rê et Moacir, cette première édition décente de la *Pédagogie des opprimés* en portugais. Merci. Paulo. Avril 81 ». Afin de préparer cette nouvelle édition « décente », Paulo Freire a relu soigneusement son livre, en prenant de nombreuses notes et en passant en revue l'édition entière. Il a posé plusieurs questions dans la 15e édition du livre, où sont ces notes. Les pages sans commentaire ni annotation sont rares. À la page 171, par exemple, il écrit à côté du premier paragraphe : « tronqué » ; à la page 213, il écrit : « phrase de signification douteuse ». Après cette lecture attentive, il prépara la nouvelle édition.

Les premières éditions du livre en portugais n'étaient pas entièrement fidèles aux originaux. Fait intéressant, lors des premières éditions du livre, au quatrième chapitre, page 158, il y avait plus d'une demi-page vierge. En regardant les originaux, on se rend compte que Paulo avait fait (vers la page 15 du quatrième chapitre) un diagramme opposant la « théorie de l'action révolutionnaire » à la « théorie de l'action oppressive ». On ignore pourquoi ce cadre explicatif a été omis, résumant graphiquement « l'intersubjectivité » — la relation horizontale entre « les acteurs sujets (dirigeants révolutionnaires) et les sujets soumis » (masses opprimées) de la théorie de l'action révolutionnaire — et la relation verticale entre acteurs et sujets, dans la théorie de l'action oppressive. Alors que la première théorie conduit à l'humanisation, dit Paulo, la seconde conduit au « maintien objectif de l'oppression ».

Cette image explicative avait tout à voir avec la relation entre les intellectuels et les masses. Paulo Freire attachait une grande importance à la théorie pour une praxis transformante, affirmant que « tout notre effort dans cet essai consistait à parler de cette chose évidente : de même que l'opresseur a besoin d'une théorie de l'action oppressive pour se libérer, ils ont également besoin d'une théorie de leur action » (p.217). Et puis il avertit : « Le peuple », tout en étant écrasé et opprimé en introjetant l'opresseur, ne peut à lui seul constituer la théorie de leur action transformatrice. Cette théorie n'est faite et refaite que dans sa rencontre avec les dirigeants révolutionnaires, dans la communion des deux, dans la praxis des deux. »

D'autres enseignements et d'autres pédagogies sont possibles : « plus chaque personne s'engagera dans ce mouvement de changement et de transformation sociale, culturelle, éducative, économique, politique, éthique et esthétique, plus les résultats que nous pourrons atteindre seront viables, visibles et immédiats – que cela s'applique au Brésil et à toutes les nations qui, par solidarité, cherchent à vaincre l'intolérance et construisent non seulement

d'autres éducations possibles, mais aussi d'autres mondes possibles » (Padilha, 2018: 133).

Le livre *Pédagogie des opprimés* a finalement donné lieu à une conception de l'éducation, soutenue aujourd'hui par des éducateurs populaires, par des mouvements sociaux et vécue dans de nombreuses écoles. La *Pédagogie des opprimés*, dit Miguel Arroyo (2012 : 559-560) dans l'article « La *Pédagogie des opprimés* », qu'il a écrit pour le Dictionnaire de l'éducation sur le terrain, « trouve son affirmation dans les processus éducatifs extrascolaires, mais inspire également une autre école ». Les mouvements sociaux, luttant pour la terre, l'espace et le territoire, articulent les luttes pour l'éducation, pour l'école — les luttes pour les droits aux territoires montrent l'articulation entre tous. Dans le cas de l'école, c'est plus qu'une école dans la pédagogie des mouvements, et nous occupons le « latifundio » de la connaissance comme l'une des terres, comme l'un des territoires niés. Les écoles, les universités et les cours de formation pour les enseignants de la campagne, des indigènes et des quilombolas sont d'autres territoires de lutte et d'occupation. Le déni, la précarité de l'école, est assimilé à une expression de l'oppression historique par la ségrégation de la relation entre les classes. L'école repolitisée est davantage un territoire de lutte et d'occupation, de libération de l'oppression. La *Pédagogie des opprimés* est radicalisée dans la pédagogie scolaire par les luttes des mouvements d'éducation rurale, par les écoles rurales à la campagne. C'est une conception née dans les expériences sociales et inséparable des sujets de ces expériences en tant que producteurs de connaissances et reconstruite par ceux-ci, eux-mêmes sujets.

## **6. Humilité pour accepter la critique et se réinventer**

Dans sa *Pédagogie de l'espoir*, Freire reconnaît la critique selon laquelle la *Pédagogie des opprimés* adoptait une « langue machiste ». Maintenant, dit-il, « en écrivant cette *Pédagogie de l'espoir* dans laquelle je rassemble l'âme et le corps de la *Pédagogie des opprimés*, je demanderai aux maisons d'édition de dépasser leur langage machiste. Et qu'on ne dise pas qu'il s'agit d'un problème mineur, car c'est en fait un problème plus grave. On ne peut pas dire que, puisqu'il est fondamental de changer le monde pervers, sa recreation, dans le sens de le rendre moins pervers, la discussion sur le dépassement du discours machiste a moins d'importance, d'autant plus que la femme n'est pas une classe sociale » (Freire 1992 : 68).

En analysant la trajectoire de son livre, Paulo Freire présente les critiques qu'il a reçues, aborde le problème de « l'intelligibilité du texte » et des « critiques du langage presque impossibles à comprendre et si insaisissables qu'il ne pouvait pas les cacher et en cela, son "manque de respect pour le peuple" » (74). À la page 76, il répond à ces critiques et avertit le lecteur de ne pas continuer à lire un texte sans en saisir le sens : « Lire un texte est plus grave, plus exigeant. Lire un texte, ce n'est pas "flâner" sur les mots. C'est comprendre comment les relations entre les mots se forment dans la composition du discours. C'est la tâche d'un sujet critique, humble, déterminé » (p.76).

L'humilité faisait partie de la personnalité de Paulo Freire. Donc, une des choses qu'il

n'abandonna jamais fut le combat contre les intellectuels arrogants. Dans *Pédagogie des opprimés*, il soutient que « la prononciation du monde, avec laquelle les hommes le recréent constamment, ne peut être un acte arrogant. Le dialogue, en tant que réunion d'hommes pour la tâche commune de savoir comment agir, est rompu si leurs pôles (ou l'un d'eux) perdent leur humilité. Comment puis-je dialoguer, si j'éloigne l'ignorance, c'est-à-dire si je la vois toujours dans l'autre, jamais en moi ? » (*Pédagogie des opprimés*, 1981. p. 94-95). Il revient sur le sujet dans son dernier livre, *Pédagogie de l'autonomie*. Dans le dernier paragraphe de ce livre, il déclare que « ni l'arrogance n'est un signe de compétence ni la compétence n'est une cause d'arrogance. Je ne nie pas non plus la compétence de certaines personnes arrogantes, mais je regrette en elles l'absence de simplicité qui, en ne diminuant en rien leur connaissance, les rendrait meilleures. » (Freire, 1997: 165).

Il a eu l'humilité d'accepter les critiques. Généralement il les contextualise et les reconnaît. Mais il a également essayé d'expliquer quand il pensait qu'il y avait des « malentendus ». Il dit : « Je ne peux pas être blâmé, je dois dire, par ce qui est dit ou fait en mon nom, contrairement à ce que je fais et ce que je dis ; cela ne vaut pas la peine de le dire, comme l'a déjà fait quelqu'un en colère : "Vous ne l'avez peut-être pas dit, mais ceux qui s'appellent eux-mêmes disciples l'ont dit" » (Freire 1992: 88-89).

Paulo Freire n'a pas aimé les « suiveurs ». Il a dit qu'il voulait être réinventé. En fait, il n'a pas quitté ses disciples pour qu'ils répètent ses idées. Il est parti en esprit. Il a lui-même déclaré dans le livre *Pour une pédagogie de la question* (Freire & Faundez, 1985 : 41) : « La seule façon dont quelqu'un doit appliquer, dans son contexte, l'une des propositions que j'ai faites est exactement de me refaire. Pour me suivre, le fondamental c'est de ne pas me suivre. »

### **Comment réinventer Freire ?**

Dans un texte de l'éducateur populaire Oscar Jara Holliday, j'ai trouvé la « clef de cette réinvention ». « Quand il a écrit *Pédagogie de l'espoir* : une relecture de la pédagogie de l'opprimé, il ne parlait pas d'une relecture des phrases de son livre, mais d'une relecture critique de toute sa pensée, motivée par des rencontres avec les nouvelles réalités qu'il avait vécues dans les vingt années écoulées depuis sa rédaction et, dans sa vie personnelle, avec sa proposition pédagogique, il avait déclaré que "l'éducateur doit être un grand interrogateur de lui-même". Voici la première clef pour se réinventer : le questionnement, l'attitude critique, curieuse et insatisfaite qui cherche toujours à répondre de manière créative aux conditions sans précédent des processus historiques que nous vivons » (Holliday, 2018: 464).

## **7. Réinventer Freire au 21e siècle**

Paulo Freire a légué en héritage une philosophie éducative, une théorie de la connaissance et une méthode de recherche ancrée dans une anthropologie essentielle à la formation de l'éducateur. Après Paulo Freire, on ne peut plus dire que l'éducation est neutre. Il a

démontré l'importance de l'éducation dans la formation du peuple sujet, du peuple souverain. Il était l'un des grands idéalisateurs du paradigme de l'éducation populaire. Des myriades d'expériences d'éducation populaire et d'adultes s'inspirent de ses idées pédagogiques.

Il a grandement contribué à la lutte pour le droit à l'éducation, pas à n'importe quelle éducation, mais au droit à une éducation émancipatrice. Sa pédagogie a mis l'accent sur la nécessité de théoriser la pratique, sur la nécessité d'une recherche participative et sur la reconnaissance de la légitimité du savoir populaire.

Mario Sergio Cortella attire l'attention sur la lecture de *Pédagogie des opprimés* et d'autres livres de Paulo Freire dans lesquels le lecteur conclut : « C'est drôle, c'est clair. Bien sûr, c'est "et" Paulo Freire trouve cela assez évident. "Faites attention" », dit Cortella. « Bien sûr, nous pensons que Paulo Freire est un peu évident quand vous le lisez. Après tout, ce que vous lisez ici et lisez ailleurs est ce qu'il a écrit il y a 50 ans et parce qu'il a écrit il y a 50 ans et que cela s'est diffusé dans tant d'endroits, nous avons lu cela dans tant d'auteurs, dans tant de débats que lorsque vous revenez à l'original, vous dites "mais je le savais." Oui, vous saviez. Paulo Freire est vivant non seulement en nous, mais dans son propre travail, car nous avons parfois tendance à dire que Paulo Freire est toujours vivant dans ce que nous faisons. Mais il est toujours en vie aussi dans les œuvres qu'il a écrites » (Cortella, 2018 : 25). C'est pourquoi il s'agit d'un « classique », c'est-à-dire « qui n'est pas sans actualité », conclut Mario Sergio Cortella.

L'actualité de la *Pédagogie des opprimés* est illustrée non seulement par le nombre de ses éditions, mais également par les traces qu'elle a laissées dans l'éducation du XXe siècle, également au début de ce millénaire, comme le montre le livre publié par l'institut Paulo Freire : *Réinventer Paulo Freire au 21e siècle* (Torres et al., 2008). Dans ce travail, Jason Mafra décrit la trajectoire du mouvement *Universitas Paulo Freire* (Unifreire) depuis 2000, réunissant des centres d'études, des chaires de professeurs, des instituts, des associations et des entités publiques et privées basées sur Freire et développant des études à ce sujet (Mafra : 9-40). Paulo Freire a développé le concept de « ville éducatrice » en 1990, montrant que l'école n'est pas le seul espace éducatif, associant éducation formelle et non formelle. Sa pédagogie est engagée dans la citoyenneté, avec l'autonomie de l'élève, une conception pédagogique largement acceptée aujourd'hui. Paulo Freire a rejeté la pensée néolibérale fataliste, ce qui lui confère une position d'avant-garde incontestable face aux conceptions pédagogiques conservatrices qui ne s'inquiètent pas de l'éthique et de la radicalisation de la démocratie.

Comme le dit Henry A. Giroux, professeur à l'Université de Pennsylvanie : « La *Pédagogie des opprimés* continue de jouer un rôle actif dans la conception de divers débats dans le monde sur la nature, la signification et l'importance de l'éducation en tant que forme de politique culturelle, réécrivant le récit de l'éducation en tant que projet politique brisant à la fois les multiples formes de, domination et développant les principes et pratiques de dignité

humaine, de liberté et de justice sociale [...], retraçant le travail d'enseignement en tant que pratique de tous les travailleurs les institutions culturelles engagées dans la construction et l'organisation du savoir, des désirs, des valeurs et des pratiques sociales [...], réécrivant le langage de la politique dans et non en dehors de la responsabilité radicale de l'éthique [...] incarnant l'engagement à vie d'un homme qui associe la théorie et action, engagement et humilité, courage et foi. La *Pédagogie des opprimés* ne peut être séparée ni de son histoire ni de son auteur, mais elle ne peut être réduite à la spécificité des intentions ou du lieu historique » (Giroux, 1996 : 569-570).

La force du travail de Paulo Freire réside dans sa capacité à connecter et à agréger différentes contributions, en tant que « croiseur de frontière », comme le soutient Henry Giroux. Son travail est capable de générer de multiples lectures et interprétations différentes selon les endroits. C'est une pensée qui représente l'affirmation de la polyphonie contre les contrôleurs d'une seule voix.

## **8. Une carte de navigation en période sombre**

La lecture de la *Pédagogie des opprimés* nous aide à comprendre les possibilités et les limites de l'éducation actuelle dans le contexte de la mondialisation néolibérale. Selon Carlos Alberto Torres (2008 : 11), « relire la *Pédagogie des opprimés* dans le contexte des effets de la mondialisation néolibérale sur nos sociétés pourrait être le moyen le plus approprié de faire face à cette conjoncture dans laquelle le savoir instrumental a été établi comme le seul moyen de promouvoir des réformes éducatives. La relecture de la *Pédagogie des opprimés*, en contextualisant ces thèses centrales, peut nous aider à redéfinir les termes des débats qui se déroulent aujourd'hui dans l'enseignement général ».

Rubem Alves, un grand ami de Paulo Freire, affirme que la *Pédagogie des opprimés* est comme une « carte de navigation » telle qu'elle a été produite à l'époque des grands navigateurs qui pointent vers les terres obscures qui existent plus dans le rêve que dans la connaissance — qui ouvrent des chemins inexplorés et invitent le voyageur à quitter les itinéraires sûrs et à sillonner des régions que d'autres n'ont jamais visitées. Paulo Freire a fait ceci : il a suggéré de nouvelles façons de penser. Elle montrait la circularité des anciens modes d'éducation, par lesquels on marchait sans jamais quitter les lieux [...]. Le travail de Paulo Freire était celui-ci : une graine féconde qui se meurt et se transforme comme une exigence de la vie elle-même qui fait exploser les limites qui l'emprisonnent. Connaître le monde tel qu'il est, c'est bien plus que cela : révéler un autre monde qui reste ouvert à tous ceux qui ont le courage de pénétrer dans les mers inconnues et séduisantes qu'il pointe. Ce travail restera à jamais inachevé, car il appartient à sa propre essence : la fascination permanente pour les espaces que la liberté ne permet jamais de fermer. Avoir compris Paulo Freire, c'est toujours être prêt à partir (Alves, 2008 : 35).

La métaphore de Rubem Alves rappelle le style d'écriture de Paulo Freire par le biais de « lettres » de toutes sortes. Il a plusieurs œuvres écrites sous forme de lettres. La lettre,

comme genre épistolaire, expose l'intimité. Une lettre peut être adressée à un large public, mais en principe, elle s'adresse à chacun en particulier. Une lettre invite à une approximation entre qui écrit et qui lit ; cela permet la complicité entre eux. Ceux qui écrivent des lettres invitent au dialogue, à la réponse, à la continuité, à l'établissement d'une relation personnelle. Il a utilisé le genre épistolaire comme un nouveau support pour l'éducation populaire comme un puissant outil pédagogique de dialogue. Le genre épistolaire ne se prête pas au discours autoritaire. Les lettres sont beaucoup plus destinées à faire une invitation aux gens, une invitation au dialogue. Paulo Freire attire l'attention sur le contenu des formes. Ce qu'il a dit à travers certaines formes est très important pour l'éducation de l'éducateur.

### **Conclusion : Pourquoi continuer à lire *Pédagogie des opprimés* ?**

Certains aimeraient certainement laisser ce livre sur les étagères dans le passé de l'histoire des idées pédagogiques ; d'autres voudraient l'oublier à cause des choix politiques qu'il a faits dans ce livre. Certes, ce n'est pas un livre qui plaît à tout le monde. Dans certains endroits, à ce jour, il s'agit d'un livre interdit. Mais pour ceux qui souhaitent connaître et vivre une pédagogie d'inspiration humaniste, c'est un travail indispensable. La pédagogie du dialogue que ce livre défend repose sur une philosophie pluraliste. La force de ce travail ne réside pas seulement dans sa théorie de la connaissance, mais également dans l'orientation, afin de montrer qu'il est possible, urgent et nécessaire de changer l'ordre des choses. Paulo Freire a non seulement convaincu en théorie et pratique de nombreuses personnes dans le monde entier, mais aussi du fait qu'il ait éveillé, personnellement ou par le biais de ses écrits, la capacité à rêver d'une réalité plus humaine, moins laide et plus juste. Comme héritage, il nous a laissé l'utopie.

### **Bibliographie :**

ADORNO, Theodor W., 1995. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.

ALVES, Rubem, 2008. « Estar sempre pronto para partir... ». In : GADOTTI, Moacir, org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo : Instituto Paulo Freire, p. 35.

ANDREOLA, Balduino Antonio, Gomercindo, GHIGGI e Evaldo Luis PAULY, 2011. « Paulo Freire no Rio Grande do Sul : diálogo, aprendizagens e reinvenções... ». In : [\*Revista e-curriculum\*](#), São Paulo, v.7 n.3 Dezembro 2011 — Edição especial de aniversário de Paulo Freire.

ANTUNES, Ângela, 2008. « Pedagogia do oprimido: escolha, compromisso e luta ». In : GADOTTI, Moacir, org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo : Instituto Paulo Freire, pp.19-20.

ARRIADA, Eduardo, Gabriela Medeiros NOGUEIRA e Silvana Maria Bellé ZASSO, 2017. « Pedagogia do oprimido: do manuscrito ao texto escrito ». In : *Revista Brasileira de*



*Alfabetização*. Vitória, ES | v. 1 | n. 6 | p. 17-39 | jul./dez. 2017.

ARROYO, Miguel G. 2012. « Pedagogia do oprimido ». In : CALDART, Roseli Salete, Isabel Brasil PEREIRA, Paulo ALENTEJANO e Gaudêncio FRIGOTTO, orgs. 2012. *Dicionário da educação no campo*. São Paulo : Expressão Popular, pp. 553-561.

ARROYO, Miguel G., 2018. « Paulo Freire: um outro paradigma pedagógico ? » In : *II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global*. Belo Horizonte : Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 28 de abril a 10 de maio de 2018.

BOFF, Leonardo, 2008. « Pedagogia do oprimido e Teologia da Libertação ». In : GADOTTI, Moacir, org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo : Instituto Paulo Freire, pp.16-17.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 2018. « Platão, Paulo e nós: uma viagem entre os tempos da cultura popular e da educação popular ». In: GADOTTI, Moacir & Martin CARNOY, orgs., 2018. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo : Instituto Paulo Freire; Stanford : Universidade de Stanford, pp. 285-303.

CALDART, Roseli Salete, Isabel Brasil PEREIRA, Paulo ALENTEJANO e Gaudêncio FRIGOTTO, orgs. 2012. *Dicionário da educação no campo*. São Paulo : Expressão Popular.

CARNOY, Martin, 1974. *Education as cultural imperialism*. New York : David McKay.

CORTELLA, Mario Sergio, 2018. « Paulo Freire, utopias e esperanças ». In: GADOTTI, Moacir & Martin CARNOY, orgs., 2018. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo : Instituto Paulo Freire; Stanford : Universidade de Stanford, pp. 21-28.

DOMIQUILE, Sabrina, 2015. *Pedagogia do oprimido na perspectiva dos teóricos que influenciaram Paulo Freire*. Maringá: Universidade Federal de Maringá (Trabalho de Conclusão de Curso).

FREIRE, Paulo & Antonio FAUNDEZ, 1985. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo : Paz e Terra.

FREIRE, Paulo & Ira SHOR, 1987. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo : Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1969. « Papel da educação na humanização ». Tradução de Carlos Souza. *Revista Paz e Terra*. Rio de Janeiro, 4 (69) : 123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo, 1974. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1992. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo : Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo : Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir & Martin CARNOY, orgs., 2018. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo : Instituto Paulo Freire; Stanford : Universidade de Stanford.

GADOTTI, Moacir, org. 1996. *Paulo Freire, uma biobibliografia*. São Paulo : Cortez.

GADOTTI, Moacir, org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo : Instituto Paulo Freire.

GHIRARDELLI Jr, Paulo, 2012. *As lições de Paulo Freire: filosofia, educação e política*. Barueri: Manole.

GIROUX, Henry A., 1996. « Um livro para os que cruzam fronteiras ». In : GADOTTI, Moacir, org. 1996. *Paulo Freire, uma biobibliografia*. São Paulo : Cortez, pp. 569-570.

HOLLIDAY, Oscar Jara, 2018. « Paulo Freire e o desafio de reinventá-lo ». In : GADOTTI, Moacir & Martin CARNOY, orgs., 2018. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo : Instituto Paulo Freire; Stanford : Universidade de Stanford, pp. 464-465.

HOLLOWAY, John, 2003. *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*. Tradução de Emir Sader. São Paulo, Viramundo.

LIMA, Licínio C., 2018. « Três razões para estudar Freire hoje, para além da mais óbvia ». In : GADOTTI, Moacir & Martin CARNOY, orgs., 2018. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo : Instituto Paulo Freire; Stanford : Universidade de Stanford, pp. 29-36.

MAFRA, Jason Ferreira, José Eustáquio ROMÃO e Moacir GADOTTI, orgs., 2013. *Pedagogia do oprimido (o manuscrito)*. São Paulo : Instituto Paulo Freire, Universidade Nove de Julho e Ministério da Educação.

MAFRA, Jason, 2008. « Utopia e projeto possível ». In : TORRES, Carlos Alberto, 2008. *Reinventando Paulo Freire no século XXI*. São Paulo : Instituto Paulo Freire, pp. 9-40.

MAZZA, Débora e Nima Imaculada SPIGOLON, 2018. « Educação, exílio e revolução: o camarada Paulo Freire ». In : *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Salvador : v. 03, n. 07, p. 203-220, jan./abr. 2018.

PADILHA, Paulo Roberto, 2018. « Educar em todos os cantos: educação integral com qualidade sociocultural e socioambiental no Município que Educa ». In : GADOTTI, Moacir & Martin CARNOY, orgs., 2018. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo : Instituto Paulo Freire; Stanford : Universidade de Stanford, pp. 119-135.

PEREIRA, Dirlei de Azambuja, 2012. *Fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire: a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo sintético*. Pelotas : Universidade Federal de Pelotas (Tese de Doutorado).

PEREIRA, Irene, 2017. *Paulo Freire, pédagogie des opprimé. e. s.* Paris : Editions

Libertalia.

ROMÃO, José Eustáquio, 2008. « Opção radical pelo oprimido ». In : GADOTTI, Moacir, org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo : Instituto Paulo Freire, pp.11-12.

ROMÃO, José Eustáquio e outros, 2006. « Círculo Epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa ». In : *Educação & Linguagem : Revista da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo*. São Bernardo do Campo, SP : UESP, ano 9, n.13, jan.-jun. 2006.

ROSAS, Paulo, 2004. *Fontes do pensamento de Paulo Freire*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

SAUL, Ana Maria Saul e Antonio Fernando Gouvêa SILVA. « O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola ». In : [\*Revista e-curriculum\*](#), São Paulo, v.7 n.3 Dezembro 2011 — Edição especial de aniversário de Paulo Freire.

SHEROVER-MARCUSE, Erica, 1986. *Emancipation and Consciousness : Dogmatic and Dialectical Perspectives in the Early Marx*. Oxford : Blackwell.

SHOR, Ira, 1996. « Um livro perturbador a respeito da educação ». In : GADOTTI, Moacir, org. 1996. *Paulo Freire, uma biobibliografia*. São Paulo : Cortez, pp. 565-567.

STRECK, Danilo Romeu, Cheron Zanini MORETTI e Sandro de Castro PITANO, 2018. « Paulo Freire na América Latina: tarefas daqueles/as que se deslocam por que devem ». In : GADOTTI, Moacir & Martin CARNOY, orgs., 2018. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo : Instituto Paulo Freire; Stanford : Universidade de Stanford, pp. 37-46.

STRECK, Danilo R. 2008. « Uma maneira de construir pedagogia ». In : GADOTTI, Moacir, org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo : Instituto Paulo Freire, pp.15-16.

TORRES, Carlos Alberto, 1996. « Pedagogia do oprimido: revolução pedagógica da segunda metade do século ». In : GADOTTI, Moacir, org. 1996. *Paulo Freire, uma biobibliografia*. São Paulo : Cortez, pp. 567-568.

TORRES, Carlos Alberto, 2008. « Reinventando Paulo Freire 40 anos depois ». In : GADOTTI, Moacir, org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo : Instituto Paulo Freire, pp. 10-11.

WILLIANSO C., Guillermo, 1988. *Paulo Freire, 1964-1969: sua passagem pelo Chile e o Chile pelo qual passou*. Campinas, UNICAMP, mimeo.

**Note :**

(1) Article publié dans la revue UNIFREIRE en l'honneur des 50 ans de *Pédagogie de l'opprimé*, traduit avec l'autorisation de l'auteur par Irène Pereira.

## « Connaître et transformer » : Le Théâtre de l'opprimé comme praxis

Auteure : Sophie Coudray (enseignante-chercheuse en études théâtrales)

Le Théâtre de l'opprimé est une forme théâtrale militante élaborée par le dramaturge et metteur en scène brésilien Augusto Boal dans les années 1970 — prenant racine dans son parcours au sein du *Teatro Arena*, entre 1956 et 1971<sup>(1)</sup> — et permettant à des non-professionnels du théâtre (des « non-acteurs ») d'utiliser un « arsenal » de techniques et d'exercices dans le but d'affronter collectivement des problématiques politiques, d'en débattre, mais aussi de s'organiser pour agir. En tant qu'il s'articule autour d'une analyse objective des mécanismes de l'oppression, tenant compte de son caractère structurel, mais aussi du fait qu'il vise à mener une réflexion stratégique en vue de s'organiser collectivement pour lutter contre celle-ci, on peut considérer le Théâtre de l'opprimé (TO) comme une praxis, qui est, dans l'acception que lui donne Paulo Freire, « réflexion et action des hommes sur le monde pour le transformer<sup>(2)</sup> ». Au-delà de la formule de Boal, présentant le TO comme une « répétition de la révolution<sup>(3)</sup> », nous entendons dans cet article déployer une (re)lecture de la poétique de l'opprimé, ainsi que mener une réflexion sur ses ressorts théoriques et ses usages, à l'aune de la notion de praxis, telle que définie par Paulo Freire. Ce retour au projet originel du TO nous mènera tout d'abord à étudier le TO en tant que méthode et pédagogie théâtrale, élaborée à partir d'un précepte, très répandu dans le contexte qui l'a vu naître, qui est celui du refus de la passivité. Puis, nous envisagerons le TO comme un théâtre de la *conscientisation*, une notion empruntée à Paulo Freire. Pour finir, nous nous emploierons à penser la problématique de l'action transformatrice, qui constitue le second terme de la dialectique de la praxis. Ce cheminement au sein de la poétique de l'opprimé permettra non seulement d'en éclaircir les enjeux théoriques et politiques, mais également d'en explorer certains écueils et notamment celui sur lequel achoppe le TO depuis plusieurs décennies, à savoir la vérification de l'hypothèse d'un continuum entre la pratique théâtrale et l'intervention politique. Ce développement sera précédé d'un préambule, visant à revenir sur quelques malentendus et raccourcis de pensée fréquemment rencontrés dans le sillage du TO et qu'il convient de rectifier avant d'entrer plus avant dans notre réflexion.

### 1. Augusto Boal et Paulo Freire : notes sur quelques malentendus

L'évocation du TO est presque inévitablement suivie de celle de la pédagogie des opprimés. Le rapprochement entre Paulo Freire et Augusto Boal apparaît ainsi, de prime abord, comme une évidence (Boal a certes parfois désigné Freire comme un « père »), à tel point que l'on ne prend rarement la peine de justifier ni d'explorer plus avant la connexion que l'on postule entre les deux, que l'on s'abstient souvent de penser ce qui rapproche véritablement, dans la pratique, ces deux hommes. Or, cela constitue un écueil sérieux à toute entreprise de

théorisation. La justification avancée à ce rapprochement donné comme une évidence s'appuie sur deux principaux éléments, qui sont au mieux incomplets, au pire erronés. Le premier est d'ordre biographique et s'appuie sur le parallèle que l'on peut aisément tracer entre leurs parcours — faits d'engagements, marqués par l'exil, sans compter leur amitié. Le second tient à la similarité de l'intitulé de leurs principaux ouvrages respectifs, désignant leur pratique : *Pedagogia do oprimido* et *Teatro do oprimido*. De ces deux énoncés rarement questionnés résulte la proposition tout à fait erronée — mais cependant répandue — que la poétique de Boal consisterait finalement en l'adaptation de la pédagogie freirienne au théâtre, comme si le TO n'était que l'extension de la pédagogie des opprimés à la discipline théâtrale, se contentant de lui fournir de nouveaux outils et d'en élargir la portée. Or, une telle affirmation s'avère problématique à plusieurs niveaux. D'une part, cela nie le cheminement tant artistique que politique qui a mené Boal à repenser sa pratique, en tant que metteur en scène, pour en arriver à formuler la poétique de l'opprimé (qui correspond à près de vingt ans de recherches théâtrales), cela dénigre également la singularité de son apport théorique, en le plaçant entièrement sous la coupe de l'influence freirienne. D'autre part, les énoncés de départ s'avèrent tronqués. On ne saurait, en effet, déduire de quelques similarités biographiques ou de rencontres éparses des conclusions catégoriques, faisant l'économie d'une analyse poussée. D'autant que les deux hommes n'ont pas travaillé en collaboration directe l'un avec l'autre(4). Quant à la similitude, certes évidente, des titres de leurs ouvrages les plus célèbres, elle est, semble-t-il, le fait de l'éditeur de Boal et non de Boal lui-même(5), qui l'aurait imposé en raison de la popularité rencontrée par le livre de Freire, l'inscrivant ainsi dans une dynamique de réflexion plus vaste autour de la figure de l'« opprimé ».

Notre démarche ici ne consiste ni à faire du TO une extension ou une adaptation de la pédagogie des opprimés, ni, inversement, à nier toute possibilité de dialogue entre les deux pratiques, pas plus qu'à procéder par simple analyse comparée afin de soulever les ressemblances et divergences de pensée. Il s'agit d'étudier le TO dans sa singularité, à l'aune de notions mobilisées par Paulo Freire – et que ne s'est d'ailleurs le plus souvent pas réappropriées Boal – afin d'en affiner la compréhension, tout en l'historicisant, en partant de l'idée que ce qui circule — de façon souterraine — de la pédagogie freirienne dans le TO se retrouve, plus largement, dans le contexte politique et intellectuel latino-américain, terreau d'une approche radicale de l'éducation comme de la pratique théâtrale et plus largement de la culture. Ces pratiques s'inscrivent dans une époque où les *Centros Populares do Cultura* (CPC), organisaient des ateliers de « cinéma, arts plastiques, alphabétisation des adultes, littérature et théâtre(6) », dans le même temps se développait le *Movimento de Cultura Popular* dans le Pernambouc, auquel a participé Paulo Freire. La recrudescence de ce type de groupes et mouvements politiques, éducatifs et culturels, souvent marxistes et prônant l'action révolutionnaire, a atteint son apogée dans les deux dernières années précédant le coup d'État, sous la présidence de Goulart, durant laquelle se sont en effet développés « de larges mouvements de culture populaire partout dans le pays(7) ». On peut ainsi suggérer

qu'à ce titre, Boal est sans doute moins tributaire de Freire en particulier que d'une époque (et de tout ce que celle-ci comportait en termes de culture, théorie, activisme, tendances politiques...) et de la circulation de certaines pensées radicales de l'émancipation.

## 2. Le théâtre comme méthode

Avec son recueil d'articles *Théâtre de l'opprimé* et son livre d'exercices *Jeux pour acteurs et non-acteurs* (sous-titré *Pratique du Théâtre de l'opprimé*) Boal apporte au monde théâtral une nouvelle poétique, qui se donne tout autant comme méthode que comme discours sur le théâtre et dont l'une des spécificités réside dans sa conception de la place et de la fonction spectatoriale. Ce faisant, il apparaît que la démarche théâtrale de Boal se fonde sur une approche pédagogique de l'art dramatique et de l'engagement politique. Le TO, en tant que méthode, est conçu pour permettre à des opprimés, des non-acteurs (au sens professionnel du terme), de le pratiquer pour eux-mêmes (en atelier) ou pour un public composé de spectateurs pouvant se reconnaître dans le protagoniste opprimé (en représentation). En ce sens, la poétique accomplit pleinement le projet de théâtre populaire tel que formulé par Boal dès les années 1960 : produire un théâtre « fait PAR LE PEUPLE ET POUR LE PEUPLE(8) ». Boal entend placer le peuple sur scène. C'est bien ici que réside le but de la poétique de l'opprimé en tant que méthode : permettre à ceux qui jusque-là ne pouvaient qu'être spectateurs du phénomène théâtral d'en devenir les acteurs.

La virulence de Boal à l'égard du spectateur prend racine dans un contexte d'effervescence des contestations sociales à travers le monde, à laquelle participe le théâtre, qui se veut champ d'expérimentation des rapports sociaux et de remise en question de l'artiste, de son statut et de sa fonction au sein de la société. L'idée de faire faire du théâtre à des non-professionnels de l'art, au peuple, afin que théâtre et engagement politique fusionnent, trouve simultanément un écho dans de nombreux pays, menant à l'émergence de formes artistiques très diverses (du *Teatro Campesino* au *happening*), visant à « éliminer le spectateur au profit du participant(9) ». Le cœur de la poétique de l'opprimé réside ainsi dans le passage d'un opprimé qui subit, passif, spectateur de sa propre condition (victime de celle-ci), à celle d'un opprimé acteur de la lutte pour sa libération. Cette transformation, que doit favoriser le TO, s'appuie sur une critique radicale de la posture spectatrice, assimilée à une passivité complice. Augusto Boal opère ici une analogie évidente entre la répartition des fonctions au sein du rituel théâtral et l'organisation structurellement inégalitaire de la société. L'opprimé occupe la position du spectateur et sa tâche est de monter sur scène (la scène de l'histoire), de faire entendre sa voix et d'infléchir la direction du cours des choses. En ce sens, il doit devenir non seulement acteur, mais aussi dramaturge. C'est dans cette proposition que réside le fondement du TO en tant que méthode, qui est de transmettre aux opprimés, non-acteurs, les moyens de production du théâtre, afin qu'ils puissent faire usage du théâtre dans un processus de conscientisation et de mobilisation collective, c'est-à-dire de développement d'une conscience critique de la situation objective, de prise de parole, de débat, de réflexion stratégique et d'entraînement à l'action, à l'intervention politique directe.

Ce refus de la passivité, ainsi que d'une distribution figée des rôles, circule, elle aussi, largement dans les milieux radicaux brésiliens dans les années qui précèdent le coup d'État. Michael Löwy rappelle qu'« au début des années soixante, avec le soutien de l'Église, des activistes catholiques formèrent le *Mouvement pour l'éducation de base* (MEB) qui représente la première tentative catholique en faveur d'une pratique pastorale radicale parmi les classes populaires. Guidé par la pédagogie de Paulo Freire, le MEB visait non seulement à l'alphabétisation des pauvres, mais à une prise de conscience qui les aiderait à devenir les agents de leur histoire. » Ainsi, « les pauvres ne sont plus essentiellement des objets de charité, mais les sujets de leur propre libération. L'aide ou l'assistance paternaliste cède la place à une attitude de solidarité avec la lutte des pauvres pour leur auto-émancipation(10). » Cette approche radicale de la solidarité (que l'on retrouve mentionnée chez Freire comme chez Boal, qui se réfère pour sa part à Ernesto « Che » Guevara) est également l'origine d'une profonde remise en question de Boal quant à sa pratique du théâtre, l'amenant à progressivement rejeter le théâtre d'agitation-propagande tel que le pratiquait le *Teatro Arena* dans les zones rurales du Brésil, afin d'éveiller les consciences révolutionnaires et d'encourager à l'action (fut-elle armée). Ce théâtre d'agit-prop, à la fois « surplombant » et « prescriptif » (11), n'assumant pas une réelle solidarité (quels qu'en soient les risques) des artistes avec les franges du peuple auxquelles il s'adresse, se verra remplacé quelques années plus tard par une autre proposition, plus radicale car touchant au mode de production du théâtre lui-même. Ce que Boal va finalement systématiser dans le TO, c'est la possibilité pour des opprimés, qui ne sont pas des artistes, de produire par eux-mêmes et pour eux-mêmes le théâtre de leurs luttes politiques, sans avoir à déléguer à des artistes professionnels (potentiellement étrangers à leurs luttes) la responsabilité et le pouvoir d'élaborer discours et images les concernant. Ce que propose en effet fondamentalement le TO à travers l'ensemble des techniques et exercices qui en constituent la méthode, c'est de mettre des personnes subissant une même oppression en position de producteurs d'une pensée, d'un discours, d'images venant nourrir une compréhension objective des mécanismes de l'oppression ainsi qu'une démarche stratégique de lutte contre celle-ci, autrement dit, de devenir des « spect-acteurs ». Il s'agit ainsi, également, d'une démarche d'appropriation de la part des opprimés, par le biais du théâtre, afin de ne pas laisser d'autres personnes (des artistes, des hommes politiques) parler d'eux à leur place, générer des représentations d'eux auxquelles ils seraient soumis, prétendre agir en leur nom. Il s'agit, fondamentalement, de leur permettre d'être producteurs de leur théâtre. Cette pensée de l'opprimé acteur de sa libération étant l'un des moteurs des mouvements radicaux latino-américains de cette époque, il n'est guère étonnant de le trouver au cœur du cheminement intellectuel et théâtral de Boal, mais aussi profondément inscrit dans la pédagogie de Freire, qui entend avant tout — contre l'apprentissage « mécanique » et « bancaire », maintenant une frange de la population dans un état de passivité face à la vie politique — permettre à l'individu de penser par, mais aussi pour lui-même, qui cherche à « rendre capable la transformation des masses [spectatrices] en un peuple majeur, capable de choisir et de décider(12) ». On retrouve d'ailleurs dans la contradiction entretenue par



l'éducation bancaire que soulève Freire dans *Pédagogie des opprimés*, des caractéristiques également critiquées par Boal. L'analogie entre l'éducation et le théâtre est parfois troublante. À l'éducateur « qui prononce la parole » lorsque les élèves sont « ceux qui l'écoutent docilement », répond l'acteur qui parle face aux spectateurs silencieux et réceptifs. Quant à l'éducateur « qui agit » face aux élèves « qui ont l'illusion d'agir, à travers l'action de l'éducateur » (13), cela fait incontestablement écho à la critique boalienne du théâtre traditionnel dans lequel l'acteur agit « à la place » du spectateur, ne pouvant provoquer chez lui, au mieux, qu'une catharsis, lorsqu'au contraire, le théâtre devrait stimuler, dynamiser les spectateurs(14). On voit ainsi se dessiner les correspondances, dans différents milieux, d'une pensée commune des ressorts de l'oppression, assimilant l'opprimé à la passivité, à travers la figure du spectateur.

L'autre préoccupation qui anime Boal porte sur la production artistique et, plus largement, sur la production de savoirs, de discours et d'images. En effet, tout comme Freire dément l'idée que l'école serait indépendante du pouvoir et hermétique aux questions idéologiques, l'artiste engagé refuse de croire que les images produites soient neutres ni même que leur mode de production puisse être tenu à l'écart des rapports de force qui tiraillent la société. Aussi, lorsque Boal s'en prend à la notion de « spectateur », c'est avant tout au regard de ce dont il est le spectateur, du type de spectacle et d'images produites. De même, quand il critique la posture réceptrice d'images qu'il qualifie d'« achevées », c'est le type d'images, en l'occurrence ce caractère définitif, c'est-à-dire contraire à l'idée d'un monde possiblement transformable, qu'il rejette avant tout. On retrouve là encore les accointances avec Freire dans l'idée de considérer « l'avenir en tant que problème et non en tant qu'inexorabilité » et « l'Histoire comme possibilité et non comme *fatalité* », une Histoire dont on n'est pas « juste un objet » (spectateur), mais « aussi son sujet » (acteur)(15). C'est là que prend racine l'analogie entre la figure du peuple opprimé et celle du peuple-spectateur. C'est en ce sens que Boal déclare :

*Il faut libérer le spectateur de sa condition de spectateur, de la première oppression à laquelle se heurte le théâtre. Spectateur, tu es déjà opprimé, parce que la représentation théâtrale t'offre une vision achevée du monde, fermée ; même si tu l'approuves, tu ne peux plus la changer. Il faut libérer le spectateur de sa condition de spectateur, alors il peut se libérer d'autres oppressions(16).*

La passivité tant décriée n'est pas le reflet d'une incapacité, d'une inaptitude, mais la conséquence d'un rapport de force défavorable au peuple, d'une subordination de ce dernier, reflétée et reproduite jusque dans le dispositif théâtral. La revendication est celle d'une appropriation du théâtre par ceux qui n'en étaient jusqu'alors que spectateurs en remettant entre les mains du peuple « les moyens de la production théâtrale(17) ». Il appartient aux opprimés d'acquérir la maîtrise de cet outil théâtral (de devenir spect-acteurs) et de le mettre au service de son projet émancipateur. C'est en ce sens que le TO est conçu

comme une méthode(18). La finalité des ateliers de TO consiste moins à transmettre aux spect-acteurs (apprenants) un savoir qu'à leur fournir des outils afin qu'ils puissent par eux-mêmes continuer à pratiquer. Freire insiste bien sur le fait qu'« enseigner n'est pas transférer la connaissance, mais créer les possibilités pour sa production ou sa construction(19) ». À ce titre, le Joker (figure cruciale du TO), en tant qu'il occupe la fonction d'animateur d'atelier, apparaît avant tout comme un passeur de méthode, la finalité étant l'autonomie des spect-acteurs dans l'usage qu'ils feront du TO dans le cadre de leurs luttes politiques. Ainsi, il s'agit bien, pour les praticiens du TO (Jokers, animateurs) de faire du théâtre avec, et non pour les opprimés. Comme l'écrit très justement Deborah Mutnick, « notre travail en tant qu'éducateurs ou artistes ne devrait pas être de modeler les gens mais de leur permettre de devenir des artisans — artistes, écrivains, acteurs, enseignants — eux-mêmes(20). »

### 3. Un théâtre de la conscientisation

Bien que Boal n'ait pas réellement repris à son compte le terme de conscientisation(21), cette notion circule de façon souterraine dans sa poétique. La notion de conscientisation, qui est bien moins prise de conscience que conscience critique, « perception des choses et des faits, tels qu'ils existent concrètement, dans leurs relations logiques et circonstanciées(22) », rencontre un certain écho dans les milieux radicaux brésiliens et notamment artistiques. On la retrouve sous la plume de José Celso Martinez Corrêa, membre du *Teatro Oficina* (prônant une « guérilla théâtrale ») qui affirme que le théâtre, par son contenu mais surtout par son esthétique, peut être un outil de « conscientisation » (23). Cette idée traverse également les productions artistiques des CPC, dont les spectacles s'achèvent souvent par des débats. Le TO, conçu comme une pédagogie théâtrale militante, se fonde sur la certitude que pour transformer la société, il faut la connaître, c'est-à-dire développer une conscience critique des phénomènes et lois qui la régissent. Aucune action n'est envisageable en dehors de cette dimension réflexive. Boal écrit d'ailleurs que son théâtre poursuit deux objectifs :

*Nous aider à mieux connaître une situation donnée, nous aider à répéter des actions qui peuvent nous amener à briser l'oppression qu'elle nous montre. Connaître et transformer. C'est cela notre but. Pour transformer, il faut connaître. Connaître c'est déjà une transformation. Une transformation qui donne les moyens d'accomplir l'autre(24).*

S'attachant à comprendre la situation objective pour mieux intervenir dessus, la démarche pédagogique comme théâtrale implique un rapport dialectique entre la subjectivité de l'individu et de son vécu, de son expérience personnelle de l'oppression, et l'analyse objective de celle-ci, ouvrant sur une dimension collective. On peut penser cette dialectique à travers la notion de « *Strong objectivity* », que reprend Wayne Au pour expliquer que le

monde existe en dehors de la perception subjective que nous en avons et qu'il est possible de le connaître et le comprendre, mais que cette connaissance du monde peut être renforcée « non seulement par la reconnaissance de la manière dont notre position sociale façonne notre compréhension du monde, mais aussi en réfléchissant explicitement à cette position dans le processus d'apprentissage(25). » La singularité de la pratique théâtrale forgée par Boal permet une approche tout à fait intéressante de cette dialectique subjectivité/objectivité, à travers la construction d'une dramaturgie partant du « je » pour aboutir au « nous », de l'individuel au collectif, du cas particulier au système. Comme l'a écrit plus d'une fois Boal, le TO est le théâtre de la première personne du pluriel. Si les exercices qu'il propose partent du témoignage d'un seul individu, l'ensemble du travail au plateau vise à chercher ce qui dedans est commun, récurrent, systémique, ce à quoi les autres spect-acteurs peuvent s'identifier. À partir d'une parole individuelle, il s'agit de construire non seulement un discours mais aussi des images collectives. La dramaturgie nécessite ainsi d'être épurée des détails singuliers, afin de ne conserver que les mécanismes généraux. Comme l'explique Boal : « Il faut toujours veiller à ce qu'on comprenne bien ce qu'il y a de général dans le particulier. [...] Il faut que pendant la scène, ou dans le débat, on passe du phénomène à la loi : des faits de l'histoire aux lois sociales qui le régissent(26). »

#### **4. Vers l'action transformatrice : perspectives théâtrales militantes**

La praxis révolutionnaire, dans l'acception freirienne, résulte de l'équation « parole avec action + réflexion(27) ». La conscience critique, la réflexion, se doivent d'être pensée en action :

*Il ne peut y avoir de conscientisation — niveau plus élevé que la simple prise de conscience — hors de l'action transformatrice, en profondeur, des hommes sur la réalité sociale. Il ne peut y avoir de conscientisation en dehors de la relation dialectique : homme-monde [...] L'humanisation des hommes, qui est leur libération permanente, ne s'opère pas à l'intérieur de leur conscience, mais dans l'histoire qu'ils doivent constamment faire et refaire(28).*

Ainsi, il convient de se pencher à présent sur cette question de la mise en acte, de l'action transformatrice, que le TO permet d'aborder sous un angle tout à fait intéressant.

Le caractère performatif de la parole au théâtre permet de repenser à nouveaux frais la question de la « parole avec action », nécessaire à la praxis. Ce que propose la méthode du TO, c'est une acquisition progressive du langage théâtrale (verbal, corporel, esthétique) comme outil d'intervention, comme moyen d'action politique. Le langage est toujours un enjeu de pouvoir. Ainsi, lorsque la poétique de l'opprimé propose une méthode pour que les opprimés, non-acteurs, puissent maîtriser, se réapproprier voire subvertir le langage théâtral (leur cédant les rênes de la production de la représentation théâtrale), il s'agit déjà d'un acte politique fondateur. Comme l'écrit Michel de Certeau : « il est impossible de prendre la

parole et de la garder sans une prise de pouvoir. Vouloir se *dire*, c'est s'engager à *faire* l'histoire(29). » Les ateliers de TO sont ainsi le lieu d'une prise de parole et d'une construction d'un discours, à partir des réflexions critiques menées collectivement : si les troisième et quatrième étapes de la méthode exposée dans *Théâtre de l'opprimé* sont consacrées, respectivement, au « théâtre comme langage » et au « théâtre comme discours », l'entièreté de la méthode est vouée à acquérir les moyens de s'exprimer par soi-même et pour soi-même (par le corps et le verbe). Cette démarche se rapproche de celle appliquée dans les cercles de culture — puisque l'« enseignement est centré sur un travail de groupe et sur une problématisation de la réalité vécue quotidiennement par les analphabètes afin qu'ils conquièrent leur pouvoir d'expression à partir de leur expérience de vie(30) » — ainsi que dans d'autres pratiques pédagogiques, notamment celle fondée par Célestin Freinet dans les années 1920, avec laquelle Boal a entretenu des liens étroits(31).

Au-delà de la question du langage et de la parole (fut-elle performative), qu'en est-il de l'engagement dans l'action politique, dans la transformation de la société ? Si Freire, dans ses écrits des années 1960-70 du moins, semble déléguer cet aspect de la praxis à l'homme politique(32), Boal, quant à lui, affirme que si le TO ne peut sans doute pas faire la révolution, il peut au moins en être la répétition. En ce sens, le TO peut apparaître comme une propédeutique à l'intervention politique dans l'espace public. Néanmoins, force est de constater qu'il existe un écueil théorique dans la poétique du TO quant au continuum entre l'action théâtrale et l'action politique, écueil que les notions avancées par Boal telles que la « dynamisation » ou encore la « métaxis » ne sauraient résoudre. Si la poétique du TO en tant que telle n'a pas su apporter la réponse à cette question, deux pistes existent pourtant. La première, qui vient plus tardivement dans le parcours de Boal, est celle du théâtre-législatif. Mis en œuvre pendant son mandat en tant que *Vereador* à Rio de Janeiro (pour le Parti des Travailleurs) dans les années 1990, le théâtre-législatif permet de surmonter la différence existant entre l'éducateur/l'homme de théâtre et l'homme politique, en réunissant les deux fonctions. Dans ce cadre, l'atelier de TO devient l'antichambre de la sphère politique, fournissant les propositions de loi que défend et soumet ensuite au vote l'élu(33). La seconde suppose de prendre le problème à revers. Peut-on, en effet, faire peser sur le théâtre (tout militant qu'il soit) la responsabilité de prendre la tête d'actions politiques ? On peut légitimement renvoyer chacun à sa fonction : au Joker la transmission d'un outil de conscientisation et d'organisation, au militant l'usage de cet outil dans le cadre d'interventions politiques. En ce sens, si l'on veut penser le continuum entre théâtre et action politique, il convient de prendre en considération qu'il n'appartient pas nécessairement aux praticiens du TO d'être à l'avant-garde des luttes, mais plutôt aux groupes militants déjà constitués (autour d'une expérience commune de l'oppression ou d'objectifs communs) de s'emparer du TO comme outil de conscientisation et de « répétition » d'une stratégie collective d'intervention(34). C'est en ce sens que le TO peut apparaître comme une praxis révolutionnaire et qu'il est à même de révéler son potentiel en tant que « pratique de la liberté(35) ».

**Notes :**

(1) Sur la période du *Teatro Arena* et l'élaboration progressive des principes fondateurs du TO, voir S. Coudray, « Réalité(s) et fantasme(s) d'un théâtre du peuple brésilien : Du Teatro Arena au Théâtre de l'opprimé, Augusto Boal et l'idée de théâtre populaire », *Cahier d'études romanes*, n° 35, « Le peuple : théories, discours et représentations », PUP, p. 449-460.

(2) P. Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1977, p. 29.

(3) A. Boal, *Théâtre de l'opprimé*, Paris, La Découverte, 1996, p. 15.

(4) Augusto Boal rapporte qu'ils n'ont « travaillé ensemble » qu'à une seule occasion, lors d'une conférence organisée par Peter McLaren à l'Université du Nebraska, autour de la pédagogie des opprimés et comportant une session de Théâtre de l'opprimé, en 1996. Cf. A. Boal, *Legislative Theatre*, Londres, Routledge, 1998, p. 126. Les ateliers de théâtre menés par Boal au Pérou en 1973 s'inscrivaient bien dans le cadre d'une campagne d'alphabétisation nationale adoptant la pédagogie de Freire (*Operación Alfabetización Integral*, mis en place par le gouvernement de Velasco Alvarado et dirigé par Alfonso Lizaraburu), mais ce dernier, déjà installé à Genève, y était tout à fait étranger et n'y est intervenu en aucune façon. Par ailleurs, si Boal a entretenu une correspondance avec Freire au cours des années 1960, il était également en relation avec d'autres personnalités des milieux politiques, éducatifs (à l'instar de Darcy Ribeiro), artistiques voire religieux latino-américains.

(5) Jan Cohen-Cruz rapporte dans *Engaging Performance. Theatre as Call and Response* (New York, Routledge, 2010, p. 43.) qu'il aurait préféré « théâtre de (la) libération », et Cécilia Boal précise qu'il avait choisi le terme « Poétiques politiques », que l'on retrouve d'ailleurs dans l'édition originale, intitulée *Teatro del oprimido y otras poéticas y políticas*.

(6) R. Roux, *Le théâtre Arena* (São Paulo 1953-1977), Tome 1, Aix-en-Provence, Université de Provence, 1991, p. 240.

(7) F. Peixoto, « Au-delà de l'exemple européen », *Partisans* n° 36, 1967, p. 75.

(8) A. Boal, « Catégories du théâtre populaire », *Travail Théâtral* n° 6, Lausanne, La Cité, 1972, p. 20. Accentuation de l'auteur.

(9) F. Jotterand, *Le Nouveau théâtre américain*, cité in A. Pereira Bezerra, *Le Théâtre de l'opprimé et la notion de spectateur acteur (genèse personne, personnage, personnalité)*, Lille, Atelier national de reproduction des thèses, 1999, p. 172.

(10) M. Löwy, *La Guerre des dieux, Religion et politique en Amérique latine*, Paris, Éditions du Félin, 1998, p. 108-124.

(11) O. Neveux, « Difficultés de l'émancipation. Remarques sur la théorie du "Théâtre de l'opprimé" », *Tumultes* n° 42, 2014, p. 192.

(12) P. Freire, *L'Éducation : pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1971, p. 106.

(13) P. Freire, *Pédagogie des opprimés*, op. cit., p. 52.

(14) A. Boal, *Jeux pour acteurs et non-acteurs*, Paris, La Découverte, 2004, p. 75.

(15) P. Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, Érès, 2013, p. 91.

(16) A. Boal, *Théâtre de l'opprimé*, op. cit., p. 185.

(17) A. Boal, « Au peuple, les moyens de la production théâtrale », *Travail Théâtral* n° 26, Lausanne, La Cité, 1977.

(18) Il convient en cela de différencier le TO de la pédagogie des opprimés, Freire distinguant en effet la méthode d'alphabétisation et sa pédagogie, lorsque les ouvrages publiés par Boal se conçoivent bel et bien comme une méthode, telle que la définit Christiane Page, à savoir que : « La méthode est construite à partir d'un point de vue raisonné et expliqué sur la manière d'atteindre un but identifié. Elle donne un chemin argumenté pour le faire, tout en permettant à l'utilisateur un apport personnel. Elle implique une démarche intellectuelle. Une méthode d'apprentissage se réfère à une philosophie et donc à un certain type de relation à construire entre l'apprenant, l'objet d'études et le pédagogue, enseignant, formateur, ou passeur. La nécessité implicite pour l'utiliser est d'adhérer aux principes dont elle est issue. » *Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XXe siècle : aliénation ou émancipation ?*, Arras, Artois Presses Université, 2009, p. 217.

(19) P. Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, op. cit., p. 40. Accentuation de l'auteur.

(20) D. Mutnick, « Critical Intervention : The Meaning of Praxis », in J. Cohen-Cruz & M. Schutzman (dir.), *A Boal Companion: Dialogues on theatre and cultural politics*, Londres, Routledge, 2006, p. 42.

(21) Dans la publication originale de son ouvrage *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas* (1974), le terme le plus proche utilisé est celui de « *conciencia crítica* », autrement dit, « conscience critique », et non *conscientização* ou son équivalent espagnol *concientización*.

(22) P. Freire, *L'éducation : pratique de la liberté*, op. cit., p. 109.

(23) J. Celdo Martinez Corrêa, « Anthropophage », *Partisans* n° 47, 1969, p. 70-71.

(24) A. Boal, *Jeux pour acteurs et non-acteurs*, op. cit., p. 206. Accentuation de l'auteur.

(25) W. Au, *A Marxist Education. Learning to Change the World*, Chicago, Haymarket Books, 2018, p. 185.

(26) A. Boal, *Théâtre de l'opprimé*, op. cit., p. 43. Accentuation de l'auteur.

(27) P. Freire, *Pédagogie des opprimés*, op. cit., p. 71.



(28) P. Freire, *L'Éducation : pratique de la liberté*, op. cit., p. 36-37.

(29) M. de Certau, *La Prise de parole et autres écrits politiques*, Paris, Seuil, 1994, p. 67.

(30) J.— C. Régnier, « La pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire en langue française », introduction à P. Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, op. cit., p. 25.

(31) Augusto Boal a travaillé et longuement dialogué avec des instituteurs appartenant au mouvement Freinet, en France, à la fin des années 1970 et au début des années 1980. Cf. S. Coudray, « Le Théâtre de l'opprimé : Théâtre d'éducation populaire et pratique émancipatrice », *Recherche & Éducation*, « Émancipation et formation de soi », dir. M. Morisse et D. Moreau, 2016, p. 65-77.

(32) « Une pédagogie de la liberté peut aider une politique populaire, car la conscientisation permet de comprendre comment les structures sociales sont utilisées comme des instruments de domination et de violence ; mais il revient aux hommes politiques, non à l'éducateur, d'orienter cette prise de conscience dans une directions spécifiquement politique. » in *L'éducation : pratique de la liberté*, op. cit., p. 36-37. Il est intéressant de constater que l'autonomie conférée à la sphère politique se retrouve également dans la théologie de la libération, qui ne se concevait pas comme un mouvement politique. Cf. M. Löwy, *La Guerre des dieux, Religion et politique en Amérique latine*, op. cit., p. 59-60.

(33) Cf. A. Boal, *Legislative Theatre*, op. cit.

(34) Il existe des exemples de groupes militants s'étant emparés du TO comme outil d'intervention politique et d'éducation populaire. C'est le cas du *Mouvement Français pour le Planning Familial*, dans les années 1980.

(35) Le « théâtre comme pratique de la liberté » est une formule utilisée par Deborah Mutnick à propos du TO, en référence à l'ouvrage de P. Freire.

## **L'éthique de la critique : un impératif pour les pédagogies radicales**

Auteure : Irène Pereira (professeure de philosophie)

Dans le dernier ouvrage publié de son vivant par Paulo Freire, *Pédagogie de l'autonomie*(1), il utilise plus de 150 fois le mot « éthique » alors que son ouvrage ne présente aucune méthode ou outil pédagogique. Cela n'est pas fortuit. Dans plusieurs textes de la fin de sa vie, il accorde une place tout à fait centrale à l'éthique. Dans un texte de 1996, il souligne : « Et si l'on me permet de dire cela, les programmes de formation des enseignants aux USA et dans d'autres pays doivent accorder une attention spéciale à la question éthique. Il est essentiel de créer une situation dans laquelle les futurs enseignants puissent développer un débat significatif sur l'éthique en éducation. Il ne suffit pas de connaître la théorie de l'opprimé avec ses multiples identités, mais il faut également se positionner — éthiquement — face aux identités multiples et stratifiées que génère l'histoire de l'oppression » (2).

Mais si un cours d'éthique constitue aujourd'hui un passage obligé de bien des formations professionnelles, y compris celle des enseignants(3), il ne s'agit pas pour autant de l'éthique de la critique qu'a promue Paulo Freire. L'enseignement de l'éthique ne joue guère le rôle critique qu'envisageait de lui donner le pédagogue brésilien. L'objectif de cet article n'est pas de proposer une exégèse de l'œuvre de Paulo Freire, mais de réfléchir à ce que peut être une éthique de la critique enseignante actuellement en France. Car il ne peut s'agir de reprendre tel quelle sa pensée : « Les éducateurs doivent également enquêter toutes les conditions de leur propre contexte. Quand on pense au contexte de *Pédagogie des opprimés* et à son propre contexte, il est possible de commencer à recréer *Pédagogie des opprimés* » (4).

De ce fait, le texte ci-dessous vise à répondre à un certain nombre de questions. Comment est-il possible de mettre en œuvre une éthique de la critique dans le contexte français où les enseignants sont tenus à une obligation de neutralité ? En quoi peut alors consister cette éthique de la critique ? Comment peut former à une telle éthique ? Quels en sont les enjeux ?

### **1. Obligation de neutralité et éthique de la critique**

Une première difficulté à laquelle est confrontée une réflexion sur une éthique de la critique lorsqu'il s'agit de l'appliquer en France porte sur le cadre déontologique de la Fonction publique. En effet, les fonctionnaires, et donc a fortiori les enseignants, sont tenus à une obligation de neutralité. Or ce n'est pas le cas jusqu'à présent(5) des enseignants au Brésil. Ainsi Paulo Freire peut-il écrire dans *Pédagogie de l'autonomie* : « Au nom du respect que je dois aux élèves, il n'y a aucune raison que j'omette ou dissimule mon option politique en assumant une neutralité qui n'existe pas » (6). Dans le contexte de la constitution



démocratique au Brésil, ce n'est pas la neutralité qui prévaut, mais le pluralisme des idées dans la salle de classe.

En France, l'obligation de neutralité fait partie de la déontologie de l'enseignant dans le service public. Mais, il est nécessaire de tenir compte que les textes institutionnels font en même temps obligation à l'enseignant d'orienter son action vers ce que nous avons appelé des finalités « socio-éthiques ». Cette expression désigne ici le fait que l'on assigne à l'éthique une finalité qui n'est pas d'ordre individuel, mais d'ordre social. Le fait de considérer que l'éthique doit avoir une finalité sociale constitue selon moi une caractéristique de l'éthique de la critique de Paulo Freire : « Je suis professeur pour soutenir constamment la lutte contre toute forme de discrimination, contre la domination économique des individus ou des classes sociales » (7).

Or ces finalités que j'appelle socio-éthiques se retrouvent dans les textes institutionnels qui, en France, fixent la déontologie des enseignants du public. Ainsi l'article L 111-1 du *Code de l'éducation* dispose que « L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation [...] contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative ». Le référentiel de compétence des enseignants ajoute dans sa compétence n° 1 : « le refus de toutes les discriminations » et complète : « - Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. [...] identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance » (Compétence n° 6).

Mais plus encore, il est possible de constater que ces finalités socio-éthiques sont, dans la hiérarchie des normes, situées au-dessus de l'obligation de neutralité. Il en va ainsi en particulier du droit de la non-discrimination. En effet, celui-ci est en particulier une transposition du droit européen en droit français(8). De ce fait, l'obligation de neutralité des enseignants ne peut lui être opposée pour l'empêcher de lutter contre les discriminations.

Ce que peut faire craindre, au Brésil, la mise en œuvre d'une obligation de neutralité des enseignants sous la pression de l'extrême-droite, c'est que celle-ci soit justement utilisée pour criminaliser tout enseignant qui tiendrait des discours de lutte contre les discriminations dans l'exercice de ses fonctions.

Paulo Freire est une référence internationale en pédagogie des droits humains(9). Or c'est justement de l'article 1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme que découle le droit de la non-discrimination : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité ».

## 2. L'efficacité contre le respect de la dignité de la personne humaine

La notion de pédagogie critique qui est accolée à l'approche de Paulo Freire en particulier à partir des années 1980 aux États-Unis(10) vient de la Théorie critique de l'école de Francfort qui est une des influences de la pensée de Freire.

Cela nous amène au deuxième aspect de l'éthique de Paulo Freire. Il ne s'agit pas simplement d'une éthique qui implique une réflexion sur des finalités sociales, mais également sur la relation entre les moyens et les finalités. La pédagogie de Paulo Freire, telle qu'il l'a définie dans *Pédagogie des opprimés*, implique une continuité entre les moyens et les finalités. Cela veut dire qu'il n'est pas possible pour lui d'utiliser, pour parvenir à l'émancipation, des moyens qui réifient l'être humain. C'est pourquoi il oppose à la pédagogie dialogique, qu'il prône, les pratiques anti-dialogiques. À ce titre, par exemple, Paulo Freire récuse « la manipulation » contre par exemple toute une tradition pédagogique qui est prête à utiliser des « ruses éducatives » (11) ou une tradition politique qui s'appuie sur Machiavel.

Il faut en effet comprendre, comme il le répète à plusieurs reprises dans *Pédagogie des opprimés*, que sa réflexion est orientée vers la lutte contre la déshumanisation de l'être humain. À cet égard un résumé de conférences qu'il a donné en 1969 au Chili est particulièrement éloquent : « Eh bien, si nous parlons d'humanisation, de "l'être-plus" de l'être humain — l'objectif fondamental de sa quête permanente —, nous reconnaissons son contraire : la déshumanisation, l'être moins. Ensemble, l'humanisation et la déshumanisation sont à la fois les possibilités historiques de l'être humain en tant qu'être incomplet et conscient de son inachèvement. Seulement le premier constitue sa véritable vocation. Le second, au contraire, est la distorsion de sa vocation » (12).

La déshumanisation peut avoir lieu lorsqu'il y a animalisation de l'être humain, c'est ce que Marx a appelé l'aliénation : « Ce qui est animal devient humain, et ce qui est humain devient animal ». Elle peut advenir également lorsqu'il y a réification : l'être humain n'est plus considéré comme un sujet, mais comme un objet.

Lorsque l'éducation animalise l'être humain, elle se réduit au dressage ou à la domestication. Lorsque l'éducation réduit l'être humain à un objet, elle peut se réduire par exemple à la programmation lorsque l'humain n'est plus pensé que comme une machine et non plus comme un sujet ayant une conscience morale.

Cette distinction entre l'être humain et l'objet, l'être humain et l'animal n'est pas qu'une distinction philosophique et morale, elle est distinction structurante du droit contemporain sous le principe de dignité de la personne humaine. Ce dernier apparaît par exemple énoncé dans le décret du 27 avril 1848 qui abolit l'esclavage dans l'Empire français : « Le gouvernement provisoire considérant que l'esclavage est un attentat contre la dignité humaine ». On le retrouve comme on l'a souligné précédemment dans la Déclaration universelle des droits de l'homme. Ce même principe apparaît également structurant dans le

droit de la bioéthique en France(13).

En éthique, le principe juridique de la dignité humaine renvoie donc au déontologisme. Cela signifie que la dignité de la personne humaine ne peut jamais être sacrifiée au nom du but à atteindre. En cela, le principe de dignité de la personne humaine s'oppose à une éthique de type conséquentialiste.

Cette critique du conséquentialisme apparaît déjà dans la théorie de l'école de Francfort sous la thématique de la critique de la domination de la raison instrumentale et de la colonisation progressive du monde vécu en particulier chez Habermas(14). De même, le respect absolu de la dignité de la personne humaine entre en contradiction avec la philosophie morale utilitariste.

Il en résulte que l'éthique de la critique, découlant de la philosophie de l'éducation de Paulo Freire, ne peut impliquer le sacrifice de la dignité de la personne humaine face à un quelconque principe d'efficacité, fut-il même établi scientifiquement. De ce fait, l'éthique de la critique implique toujours de la part de l'enseignante et de l'enseignant, et plus largement de la part des professionnels, une réflexion visant à évaluer si les moyens qui leur sont demandés d'appliquer n'entrent pas en contradiction avec la dignité de la personne humaine.

Il est à ce propos possible d'illustrer cela à partir d'un exemple concret. Dans la recherche internationale actuelle en éducation, on trouve le résultat de recherche suivant : il est efficace pour gérer une classe de l'organiser selon un plan de classe alternant une fille/un garçon car les problèmes de gestion de classe proviennent souvent des garçons(15). Néanmoins, il est possible de se demander si les filles peuvent être utilisées par les enseignants comme des instruments de gestion de classe. On pourrait se dire qu'il s'agit là d'une simple hypothèse abstraite. Mais j'ai pu recueillir des témoignages de jeunes filles qui ont été l'objet de telles pratiques et qui en ont souffert dans leur scolarité. J'ai eu pour ma part une nièce qui a été soumise à un tel traitement et qui a commencé à développer un mal de tête et de ventre à chaque fois qu'elle se rendait à l'école. La situation a cessé lorsque ma sœur a demandé à l'enseignante de la changer de place.

Or lorsqu'on lit la convention internationale des droits de l'enfant, il est écrit : « Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention » (article 28-2).

Cela ne signifie pas que la pédagogie critique soit opposée à tout principe d'efficacité, mais l'efficacité doit toujours être normée par le respect de la dignité de la personne humaine. De ce fait, la lutte contre les discriminations ne découle pas d'un principe d'efficacité. On ne lutte pas contre les discriminations parce que c'est efficace économiquement contrairement à ce que peuvent affirmer certains(16). En effet, il arrive que l'on affirme qu'il est efficace de montrer que la lutte contre les discriminations renforce l'efficacité économique. Or au

contraire une telle stratégie est dangereuse car elle nous habitue à tout mesurer à l'aune du principe d'efficacité. Elle renforce la légitimation de la raison instrumentale. De ce fait, le jour où il n'est plus efficace économiquement de lutter contre les discriminations alors cela pourrait signifier qu'il n'est plus opportun de lutter contre les discriminations.

Ainsi, pour plus de clarté, je distingue : la pédagogie critique qui relève de l'agir éthique et la didactique critique qui propose des techniques efficaces pour atteindre les finalités socio-éthiques. La pédagogie critique a pour objectif de développer une réflexion et un agir éthique qui norme la didactique critique.

### **3. Agir éthique et éthique des vertus**

Néanmoins, si Paulo Freire accorde une primauté à la dignité de la personne humaine, son éthique ne se limite pas à une éthique déontologique. Elle est fortement également imprégnée d'éthique des vertus. Paulo Freire a d'ailleurs consacré une conférence à Édimbourg en 1988 à détailler son éthique des vertus(17).

En quoi l'éthique des vertus apparaît comme nécessaire dans l'approche critique qui est celle de Paulo Freire ? La notion de praxis occupe une place significative dans *Pédagogie des opprimés*. Elle est définie comme action-réflexion. Cela implique donc que l'éthique de Paulo Freire ne peut en rester simplement de l'ordre de la théorie, mais qu'elle doit s'exprimer dans l'action. Or la vertu est comme la définit Aristote : « une disposition acquise de la volonté [habitude], consistant dans un juste milieu relatif à nous, lequel est déterminé par la droite règle et tel que le déterminerait un homme prudent » (1106 b 36) (18). Cela veut dire que la vertu est une disposition à agir qui s'acquiert par la pratique.

Quelles sont les vertus des enseignantes et enseignants critiques ? La justice est une vertu nécessaire dans la mesure où nombre de cas pratiques qui se posent aux enseignants consistent dans une délibération entre l'égalité et l'équité. S'agit-il de traiter de la même manière un élève qui a transgressé pour la première fois une règle comme un élève qui la transgresse souvent ? S'agit-il de noter de la même manière un élève qui a des difficultés et qui a fait un effort particulier et un élève qui a plutôt des « facilités » ?

La pédagogie critique suppose également l'ouverture au dialogue. En effet, ce ne sont pas des techniques et des procédures efficaces qui assurent la qualité d'une discussion, mais la capacité de chaque interlocuteur à s'écouter, à se répondre sans mauvaise foi... Si la pédagogie dialogique se réduisait à des techniques, alors elle ne se distinguerait pas des techniques de communication.

Une autre vertu importante du pédagogue critique, comme le mentionne Paulo Freire dans sa conférence sur les vertus de l'éducateur progressiste, c'est la cohérence. Cela veut dire que l'on ne peut prétendre par exemple initier un processus de conscientisation avec d'autres personnes, si on n'a pas déjà travaillé à développer sa propre conscientisation. De même, on ne peut pas prétendre sensibiliser les élèves à la lutte contre les discriminations en

pratiquant une pédagogie qui reproduit des discriminations.

Enfin, la vertu de prudence qui rend capable l'enseignant ou l'enseignante d'agir dans un cas pratique, en situation, est indispensable à toute approche qui s'inscrit dans le champ de l'éthique comme on le verra ci-dessous.

#### **4. Didactique de l'éthique de la critique**

La pédagogie critique ne peut bien évidemment pas se désintéresser de la manière dont on peut former à une éthique de la critique. Cela suppose de réfléchir à une didactique de l'éthique de la critique. Pour cela, il est nécessaire de distinguer quatre notions que nous n'avons pas pour l'instant clairement définies. La morale est une partie de la philosophie qui réfléchit à l'origine de la conscience morale et à sa capacité à produire ou non des règles universelles. Le droit positif est un ensemble de règles qui sont garanties par des instances internationales et des États. Enfin, l'éthique professionnelle est une partie de la philosophie qui s'intéresse à la manière dont on peut agir avec justesse dans une situation professionnelle donnée. L'éthique se distingue donc ici de la morale du fait qu'elle part de cas particuliers et non d'une réflexion sur des principes universels. En éthique, il ne s'agit donc pas d'effectuer des jugements à prétention universelle en termes de « bien » et de « mal », mais de réfléchir à des recommandations valables dans des cas particuliers. En outre, l'éthique tient compte de la hiérarchie de valeur qui peut différer selon les individus.

De ce fait, les pratiques de formation en éthique peuvent être les suivantes. La réflexion à partir de dilemmes éthiques qui sont des expériences de pensée qui simplifient la réalité. Ces derniers permettent d'effectuer une clarification de valeurs : cela signifie que cela conduit chaque professionnel et professionnelle à s'interroger, face à un conflit de valeurs ou de principes, lesquels lui semblent les plus importants et pourquoi. Par exemple, pourquoi telle personne tend à privilégier un principe d'égalité alors que telle autre personne face au même dilemme éthique privilégie plutôt l'équité.

#### **Un dilemme éthique : Faire progresser tous les élèves ou mettre l'accent sur les élèves les plus en difficultés ?**

Très souvent pendant les différentes formations que j'anime, je propose souvent cette expérience de pensée que j'accompagne de petits schémas (que je ne présenterai pas ici). Je propose aux participantes et aux participants d'imaginer deux enseignants que j'appelle « A » et « B ».

« A » a pour principe d'action de faire progresser tous les élèves. Il effectue de la différenciation pédagogique en accordant autant de temps à chaque élève en fonction de son niveau.

« B » a un autre principe d'action. Il accorde une priorité aux élèves en difficulté et moins de

temps et d'attention aux élèves qui ont le meilleur niveau.

En général, lorsque je demande aux enseignants et enseignantes de choisir quelle attitude leur semble le plus juste la majorité choisit « A » et une minorité « B ». Je demande alors à deux participants d'avis différents de justifier leurs choix.

La plupart des enseignants considèrent que « B » empêche les meilleurs élèves de progresser en fonction de leur potentiel inné.

Je leur fais tout de même remarquer que l'objectif de l'école selon l'article L.111-1 du Code de l'éducation est de réduire les inégalités socio-scolaires. Or dans le cas de « A », on ne les réduit pas, mais on les creuse. Point auquel la plupart d'entre eux et elles n'avaient pas songé.

La seconde modalité de formation qui peut être utilisée est le travail sur des cas pratiques complexes — apportés par le ou la formatrice ou par les participants et participantes. Il existe en particulier au Canada depuis plusieurs années tout un courant de recherche qui s'est consacré à mettre en œuvre des démarches visant à étudier des cas pratiques à partir de grilles comme celles de délibération éthique(19).

### **Analyse de cas pratiques en « éthique de la critique »**

**1) Cas pratique :** Vous choisirez une situation-problème professionnelle que vous avez vécue et qui vous semble impliquer une réflexion éthique.

**2) Dilemme éthique :** Vous formulerez le problème professionnel qui s'est posé à vous sous la forme d'un dilemme éthique (formulation de deux options opposées qui semblent également justes)

**3) Rapports sociaux :** Vous analyserez les dimensions sociologiques de la situation professionnelle (en vous référant à la sociologie de l'éducation concernant : les inégalités sociales, le genre..., en citant des travaux sociologiques précis). (Voir le site [Pédagogie anti-discrimination](#))

**4) Cadre juridique :** Vous rappellerez le cadre juridique et les textes institutionnels

**5) Réflexion éthique :** Vous ferez une analyse de la situation sur le plan éthique (en vous appuyant sur des références en philosophie et éthique de l'éducation, vous clarifierez le débat éthique [conceptions en opposition et conséquences]) (Voir Les principaux courants de l'éthique en éducation ci-dessous).

**6) Justification éthique :** Vous justifierez éthiquement votre choix à partir de ce qui précède

Tableau des différents courants d'éthique en éducation :

Nom des courants	Explication des courants
<b>Les éthiques déontologiques :</b>	<b>Elles considèrent que l'être humain doit soumettre son action à des principes absolus qui ne doivent pas être enfreints quelles que soient les circonstances.</b>
- L'humanisme personnaliste	L'humanisme personnaliste met en avant l'existence de principes moraux absolus que doivent respecter les êtres humains. Le principe principal est la « dignité de la personne » humaine. Cela signifie que l'on ne peut pas par exemple vendre une personne ou même le corps humain (ex : organes) car l'être humain a une valeur inestimable en soi, il n'a pas de prix. L'éducation est soumise au principe de respect de la personne humaine. (Exemple : Kant)
- Éthique de la discussion	L'éthique de la discussion considère que les règles de l'éthique peuvent être élaborées par une discussion collective rationnelle. (ex : Habermas)
- Éthique des valeurs	L'action de l'enseignant doit être orientée en fonction de valeurs. Ces valeurs peuvent être des valeurs individuelles ou imposées par un cadre politique comme les valeurs de la république (liberté, égalité, fraternité, laïcité...). Ces valeurs peuvent néanmoins entrer en contradiction les unes avec les autres : il peut donc être nécessaire de les hiérarchiser ou de les concilier entre elles. (Ex : Weber)
<b>Les éthiques conséquentialistes :</b>	<b>Elles considèrent qu'il s'agit de tenir compte des conséquences des actions, et non pas de se limiter à des principes absolus.</b>
Éthique utilitariste	L'éthique utilitariste considère que les décisions prises doivent être mesurées à l'aune de leur utilité pour le bonheur commun (défini comme un optimum entre les plaisirs et les peines). Elle accorde une importance primordiale à l'efficacité. (Ex : Bentham)
Éthique pragmatique	Elle accorde une importance particulière à la situation. Il s'agit d'adapter les règles générales au cas particulier. Elle se fonde sur les notions d'équité ou de prudence. (Ex : Aristote)
<b>Autres courants d'éthique :</b>	
Éthique de la critique	L'éthique de la critique met en avant l'existence d'inégalités sociales et de discriminations sociales. Elle considère que la priorité doit être d'orienter l'action des enseignants vers la justice sociale. (Ex : Paulo Freire)
Éthique du care	L'éthique du care met en avant l'importance des relations de

	bienveillance à l'égard d'autrui. Elle considère que la relation à autrui doit être orientée vers le soin à autrui. (Ex : Giligan)
Éthique des vertus	L'éthique des vertus essaie de déterminer qu'elles sont les principales valeurs que doivent mettre en œuvre les enseignants dans leur action : sens de la justice, bienveillance, tact... (Ex : Prairat)

Une autre modalité possible consiste à construire collectivement avec les participantes et les participants de la formation une charte éthique afin d'amener chacun et chacune à réfléchir sur les règles qu'ils et elles pensent importantes pour orienter l'action dans le cadre d'un agir éthique.

### Charte éthique de pédagogie anti-oppressive

Cet ensemble de règles ne constitue pas « un code de déontologie » indiscutable, mais au contraire une base de discussion. Elles invitent à s'interroger sur ce qu'est un agir éthique en pédagogie critique, et plus particulièrement lorsque cet agir éthique est orienté vers une pédagogie anti-oppressive.

#### 1. Le parti pris des « opprimé-e-s »

La première position éthique d'une pédagogie critique est celle d'un parti pris, l'engagement en faveur des « opprimé-e-s ». Il s'agit d'un choix éthique existentiel. L'histoire met en scène des groupes sociaux aux intérêts antagoniques occupant des positions sociales inégalitaires. Et dans le cadre d'une telle conception de l'histoire, les pédagogues critiques, quelle que soit leur position sociale d'origine, font un choix existentiel, celui de considérer que leur action éducative doit être engagée en faveur des opprimé-e-s.

#### 2. Se conscientiser

La conscientisation est pour la ou le pédagogue critique une première exigence éthique personnelle. Elle ou il considère qu'il ne peut essayer de mettre en œuvre une pédagogie émancipatrice sans effectuer un travail de conscientisation personnelle qui est sans fin. Cette exigence d'auto-conscientisation passe par le respect des savoirs des personnes concernées par les oppressions et les discriminations. Cela passe ainsi par le fait d'écouter les récits des personnes directement concernées par des discriminations et des inégalités sociales. Mais le processus de conscientisation ne se limite pas à cela. Il consiste à confronter ces discours subjectifs à des recherches en sciences humaines et sociales qui proposent une objectivation statistique de ces réalités. La dialectique entre les savoirs sociaux subjectifs et les savoirs scientifiques objectifs est nécessaire pour le processus de conscientisation. En effet, pour qu'il y ait conscientisation, il faut qu'il y ait une dialectique critique qui ne peut avoir lieu que par la confrontation entre des savoirs de nature différente. La confrontation entre des types de savoirs différents permet de construire un esprit critique. Elle permet aussi de passer de l'expérience subjective émotionnelle qui fait percevoir les oppressions comme des expériences interindividuelles à une conception des oppressions comme des réalités macro-sociales qui



structurent la société dans son ensemble. C'est ce que permettent par exemple d'objectiver les études statistiques. Face à une situation, le ou la pédagogue critique cherche non pas à avoir une lecture individualisante et psychologisante, mais à mettre en lumière les rapports sociaux de pouvoir.

### **3. Être un ou une allié-e**

Prendre le parti des opprimé-e-s conduit à adopter une posture d'allié-e vis-à-vis des personnes vivant une oppression. La notion d'allié-e implique la prise en considération qu'il existe plusieurs rapports sociaux entrecroisés. Ce qui fait que la plupart des personnes sont privilégiées sur certains points, mais aussi opprimées sur d'autres. Un ou une allié-e est une personne qui ne vit pas directement une oppression, mais qui souhaite s'engager dans la lutte contre cette oppression. Le ou la pédagogue critique voit dans les situations d'incident critique non pas uniquement un problème à résoudre, mais une occasion de développer un travail de conscientisation et de déconstruction collective des rapports sociaux.

### **4. Ne pas agir sur, mais agir avec, pour développer le pouvoir d'agir des opprimé-e-s**

L'allié-e n'adopte pas une position de surplomb où elle ou il agit sur la personne, mais elle agit avec les personnes concernées par les oppressions. L'éthique de la pédagogie critique implique de refuser une réduction de la relation éducative ou d'enseignement à un rapport de maîtrise technique d'autrui. Être un ou une pédagogue critique ce n'est pas, avant tout, maîtriser des outils, des techniques ou encore une méthode. C'est avant tout construire une relation éthique avec les apprenants. Être attentif et réfléchir aux relations de pouvoir dans la relation d'aide afin de les déconstruire. Cela suppose de commencer par écouter les personnes les premières concernées et leur vécu sur les oppressions pour connaître leur demande. Cela implique que les décisions qui sont prises par la suite le sont avec leur accord. Cela signifie également que la ou le pédagogue critique cherche à favoriser la capacité d'auto-organisation des personnes.

### **5. Avoir une approche inclusive**

Se demander si son discours, les supports ou les espaces dans lesquels on agit ou que l'on utilise invisibilise, exclu ou encore stéréotypise de manière négative certains groupes. – faire attention à ce que son discours ne stigmatise pas certains groupes, faire en sorte à ce qu'il visibilise le plus possible la diversité de la société... – faire en sorte que les affichages ou les supports pédagogiques ne véhiculent pas des stéréotypes négatifs et visibilisent la diversité de la société, – Éviter que se constitue une répartition inégalitaire dans les espaces ou des espaces qui apparaissent comme peu accueillants pour des personnes appartenant à des groupes socialement discriminés, faire en sorte qu'il n'y ait pas de micro-violences dans ces espaces... – être attentif à une répartition égalitaire et inclusive de la parole des différent-e-s participant- e- s.

### **6. Intervenir face à une situation d'oppression**

Ne pas laisser passer un propos discriminatoire ou un comportement discriminatoire. L'allié-e a conscience que parfois pour les personnes directement concernées, il peut être compliqué d'intervenir directement par elles-mêmes. L'alliée peut avoir une position de soutien ou intervenir, avec si possible son accord, si la personne concernée n'est pas en mesure de le faire elle-même.

### **7. L'efficacité ne peut pas prendre le pas sur le respect de dignité de la personne humaine**

La lutte contre les oppressions découle de la reconnaissance d'une égale dignité de chaque être humain. De ce fait, la recherche d'efficacité dans l'action ne peut pas prendre le pas sur le respect de la dignité de la personne humaine, en particulier de celle des opprimé-e-s.

### **8. Développer une prudence face aux dilemmes de la pratique**

La lutte contre les oppressions et les discriminations s'appuie sur des principes généraux, mais la situation pratique nous oblige à réfléchir au cas par cas à ce qui doit primer dans une situation déterminée. La prudence désigne la vertu par laquelle on est amené à réfléchir et à agir de manière à déterminer quelle est la règle d'action éthique qui doit être utilisée dans un cas particulier. Le ou la pédagogue critique ne peut pas agir mécaniquement, mais est attaché-e à la réflexion éthique face aux dilemmes que pose la pratique.

### **9. La cohérence**

La cohérence consiste dans une recherche d'adéquation entre le discours et la pratique. Le ou la pédagogue critique cherche à mettre en œuvre un principe de cohérence.

### **10. L'éthique et les conditions matérielles**

Les pédagogues critiques ont conscience que leur agir éthique est souvent contraint par les conditions sociales matérielles. C'est pourquoi les pédagogues critiques considèrent qu'il est nécessaire de lutter pour des conditions de travail décentes afin de pouvoir parvenir à une plus grande cohérence entre les principes éthiques et l'agir réel.

Néanmoins, les trois exemples d'activités de formation que nous venons de proposer peuvent être utilisés dans différentes approches éthiques et ne caractérisent pas spécifiquement une éthique de la critique. De ce fait, on peut alors se demander s'il y a des spécificités de l'éthique de la critique dans les modalités de formation qui sont proposées. La spécificité de l'éthique de la critique porte sur trois dimensions. La première est l'analyse des cas pratiques en faisant ressortir les rapports sociaux qui sont à l'œuvre dans ces cas. La deuxième est l'orientation de l'éthique de la critique vers le refus des discriminations et la lutte contre les inégalités sociales. Le troisième point est l'attention portée à la continuité entre les moyens et les fins : la lutte contre la déshumanisation ne peut passer par une réification de l'être humain.

Il est évident que le positionnement qui est celui de l'éthique de la critique n'est pas partageable par tous. Lyse Langlois en fait un courant de l'éthique au même titre que l'éthique de la justice ou l'éthique de la sollicitude(20). Il s'agit d'un choix éthico-politique de la part des professionnels et professionnelles de se situer dans le cadre de l'éthique de la critique. Cette option c'est celle que Paulo Freire énonce en disant qu'il a choisi de se mettre du côté des opprimé-e-s.

La formation en éthique de la critique suppose le respect du pluralisme des idées nécessaire à la formation de la conscience sociale critique par la confrontation entre différentes

conceptions. C'est pourquoi, si la formation présente l'éthique de la critique, elle présente également d'autres approches éthiques qui doivent être discutées avant de pouvoir justifier une décision éthique en particulier.

## 5. Éthique de la critique et pouvoir d'agir

La réflexion éthique, et plus encore l'éthique de la critique, me paraît permettre aux professionnels et professionnelles de regagner davantage de pouvoir d'agir face aux injonctions néolibérales à l'efficacité économique ou à l'efficacité tout court qui conduit en particulier à la standardisation des pratiques professionnelles, à la perte de sens de l'activité et à de la souffrance au travail.

Le fait d'intégrer à la formation professionnelle des enseignants et à leur déontologie une compétence professionnelle éthique implique en théorie qu'ils ne peuvent pas être réduits simplement au rôle d'exécutants, mais qu'il est attendu à chaque fois de leur part une réflexion éthique. Celle-ci peut conduire à une résistance éthique. J'appelle « résistance éthique » un certain nombre d'attitudes que peuvent adopter les professionnelles et professionnels face aux injonctions de leur hiérarchie.

La première attitude consiste à s'interroger et interroger les collègues et la hiérarchie systématiquement sur la finalité de ce qui est demandé. C'est la lutte contre ce que Adorno a appelé le « voile technologique » (21) qui s'oppose au fait de ne se poser que des questions sur les moyens les plus efficaces sans jamais s'interroger sur les finalités.

Une deuxième piste de résistance éthique consiste à s'interroger sur l'éthicité des moyens : est-ce que la fin justifie tous les moyens ? Se pose alors la question du respect des êtres humains, des vivants et de la nature dans l'action. Il s'agit alors de systématiquement faire part de ses cas de conscience face aux moyens qui sont proposés pour parvenir à une fin.

La troisième piste est le refus du solutionnisme technique. Cette conception consiste à considérer que tout problème peut être formulé sous une forme technique et que tout problème peut donc recevoir une solution technique. Il s'agit de s'entraîner systématiquement à reformuler les problèmes sous une forme éthique et à proposer systématiquement ces formulations.

Donc par oral ou par écrit, dans le respect du cadre déontologique, le ou la résistante éthique fait part — individuellement ou collectivement — de ses interrogations éthiques concernant les conditions professionnelles qui lui sont imposées.

Il peut arriver que la ou la résistante éthique puisse devenir une ou un lanceur d'alerte dont le statut a été reconnu et renforcé récemment par la loi tant dans le droit français que dans le droit européen. La ou le résistant éthique peut choisir dans certaines circonstances d'aller encore plus loin est de devenir un ou une désobéissant-e éthique(22). Cela se produit lorsque la ou le professionnel se trouve dans une situation de conflit entre sa conscience morale et sa déontologie professionnelle.

L'éthique de la critique telle que la définit Paulo Freire n'est pas une éthique qui se limite à une action individuelle. Elle s'inscrit comme on l'a vu dans une prise en compte du social et c'est ce qui fait son originalité. De ce fait, l'enseignant ou l'enseignante ne peut dissocier son agir éthique de pédagogue d'un engagement dans les luttes sociales relatives aux conditions d'enseignement : « Toutefois il faut, je tiens à le souligner encore, que, bien que restant dans ce corps enseignant et accomplissant avec amour leur devoir, ils ne cessent de lutter politiquement pour leurs droits et pour le respect à la dignité de leur tâche, aussi bien que pour la diligence due à l'espace pédagogique dans lequel ils agissent avec leurs élèves » (23).

## Conclusion

L'objectif de cet article était de montrer comment dans le champ de l'éthique professionnelle, l'œuvre de Paulo Freire occupe une place tout à fait particulière qui a donné naissance à l'éthique de la critique. Celle-ci se caractérise par en particulier trois dimensions : a) sa prise en compte des rapports sociaux de pouvoir b) ses finalités socio-éthiques c) sa réflexion sur la continuité entre les moyens et les fins dans un souci de lutte contre la réification de l'être humain.

Le deuxième point que nous avons cherché à mettre en lumière c'est comment l'éthique de la critique peut constituer une voie de développement du pouvoir d'agir des professionnels et professionnelles par la mise en œuvre d'une réflexion éthique et d'une résistance éthique en lien avec les luttes pour les conditions matérielles d'exercice du métier.

## Notes :

(1) Freire, Paulo, *Pédagogie de l'autonomie*, Erès, 2006.

(2) Freire, Paulo, and Ana Maria Araújo Freire, *El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante*, Siglo XXI Editores, 2016, p.60. [citation traduite par l'auteure de l'article].

(3) Compétence n° 6 : « 6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », *Référentiel de compétence des enseignants*.

(4) Freire, Paulo, and Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the word and the world*. Routledge, 2005.

(5) Néanmoins, il n'est pas certain que cette situation perdure au vu de la pression exercée par le mouvement conservateur de *L'École sans parti*.

(6) Op. cit., p.85

(7) Freire, Paulo, *Pédagogie de l'autonomie*, op. cit. p.116

(8) *Manuel de droit européen en matière de droit de non-discrimination*.

(9) Champeil-Desplats, Véronique (dir.), *Pédagogie et droits de l'homme*. Nouvelle édition

[en ligne]. Nanterre : Presses universitaires de Paris Nanterre, 2014.

(10) Darder, Antonia, and Marta Baltodano, *The critical pedagogy reader*. Psychology Press, 2003.

(11) Guégan, Yves, *Les ruses éducatives : agir en stratège pour mobiliser les élèves*. ESF Sciences Humaines, 2017.

(12) Freire, Paulo, *Papel da Educação na Humanização*. Revista Paz e Terra, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

(13) Sève, Lucien, *Qu'est-ce que la personne humaine ? : bioéthique et démocratie*. La dispute, 2006.

(14) Habermas, Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel : Critique de la raison fonctionnaliste*. t.1 et 2. Fayard, 2008.

(15) Bissonnette, Steve, « [La gestion efficace des comportements](#) », filmée le 22 Mai 2018 à l'Université de Mons.

(16) France Stratégie, « Le coût économique des discriminations », *Rapport*, Sept. 2016.

(17) Freire, Paulo, « The Virtues of the Progressive Educator », Edimbourg, CTPI, 1988.

(18) Aristote, *Éthique à Nicomaque*. Paris, Flammarion, 2016.

(19) Létourneau, Alain et Moreault, Francis, *Trois écoles québécoises d'éthique appliquée*, Sherbrooke, Rimouski et Montréal, Paris, L'harmattan, 2006.

(20) Langlois, Lyse, *Les directions générales et les commissaires scolaires : Liaisons dangereuses ?*, *Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation*, Éducation et francophonie, Volume XXIX, No 2, automne 2001.

(21) Adorno, Theodor. « Éduquer après Auschwitz. » *Modèles critiques*, Paris, Payot, 1984, pp. 235-251.

(22) Rafaelo, Alain, « [Qu'entend-on par désobéissance éthique ?](#) », *Alternatives non-violentes*, 2011, n° 160.

(23) Freire, Paulo, *Pédagogie de l'autonomie*, op. cit., p.154.

# Modifier les pratiques d'évaluation à l'université pour qu'elle (re)devienne un lieu d'émancipation

Auteure : Clémence Clos (enseignante-chercheuse en sciences économiques à l'université de Grenoble, rattachée au laboratoire CREG)

## Introduction

Les pédagogies critiques trouvent leurs racines chez les pédagogues tels que Paulo Freire (1968), bell hooks (1990) ou Henry Giroux (1997). Leurs travaux et leurs approches ont été récemment remis sur le devant de la scène (De Cock et Pereira, 2019). Opposées à la pédagogie conservatrice et libérale(1), les pédagogies critiques ou radicales ont ceci de particulier qu'elles mettent au cœur de leur analyse les rapports sociaux de classe, de sexe et de race ; tandis que les autres les ignoraient(2). Pour le courant de pédagogies critiques, la construction du savoir et la transmission des connaissances sont le fruit d'un rapport de pouvoir, de domination qui se fonde sur les rapports sociaux de classe, de sexe et de race. Il s'agit d'une analyse systémique des rapports sociaux. Mais les pédagogies critiques n'ont pas seulement une finalité d'analyse(3), il s'agit comme le rappelle Irène Pereira (2018) d'un projet politique. En effet, les pédagogies radicales se veulent normatives, et portent en elles une volonté de transformation. Ces pédagogies, au pluriel, recouvrent plusieurs fronts : anti-oppressive, essayant de ne pas reproduire les rapports sociaux de pouvoir ; anti-discrimination, luttant contre les inégalités de classe, de sexe et de race ; et pédagogie de l'empowerment, œuvrant pour la conscientisation(4). Vaste projet politique donc, les pédagogies critiques ne sont pas un manuel à l'usage des enseignant.e.s sur la manière de faire apprendre. Elles n'incarnent pas une méthode précise, mais proposent une posture, une démarche, ce que Freire nomme une praxis. Posture dans laquelle se met l'enseignant.e. vis-à-vis des apprenant.e.s et vis-à-vis de la production de la connaissance en elle-même. Cette posture n'est pas à confondre avec une posture de bienveillance ou de sympathie à l'égard des apprenant.e.s, il s'agit plutôt de pratiquer une pédagogie en ayant conscience du fait que celle-ci s'inscrit dans un enchevêtrement de rapports sociaux de domination. Enseignant.e.s et apprenant.e.s sont pris.e.s dans des rapports de classe, de sexe et de race qu'il s'agit de déconstruire d'une part, et d'abolir d'autre part. La visée des pédagogies critiques étant de lutter contre ces rapports de domination.

L'enseignement universitaire de troisième cycle, présente quelques différences avec l'enseignement primaire et secondaire. Une de ces différences joue un rôle majeur dans les questions qui nous préoccupent ici : les enseignant.e.s du supérieur sont également, si ce n'est d'abord chercheur.e.s(5). C'est une grande force pour l'enseignement qui est nourri par la recherche que produisent les enseignant.e.s. Cependant, les deux missions de cette double casquette ne sont pas égales : si le métier de chercheur.e.s est particulièrement socialement valorisé et reconnu, le métier d'enseignant.e.s l'est moins. De la même manière,

les enseignant.e.s-chercheur.e.s de l'université ne sont évalué.e.s que sur leurs travaux de recherche, l'enseignement apparaissant presque comme une activité annexe au métier de chercheur.e.s. Ainsi, « faire une carrière universitaire » signifie publier dans des revues académiques, participer à des colloques et voir ses pairs reconnaître son travail de recherche. Dès lors, l'enseignement apparaît comme une activité annexe nous l'avons dit, mais presque comme une corvée qui est un frein à l'avancement de la carrière universitaire(6).

La mise à l'écart du travail d'enseignant.e. considéré comme moins important que celui de chercheur.e. par une grande partie des protagonistes, explique pour partir le faible intérêt que la communauté des enseignant.e.s-chercheur.e.s de l'université a consacré aux questions de pédagogie, à la fois du côté des chercheur.e.s en pédagogie, et à la fois du côté des praticien.ne.s, c'est-à-dire des enseignant.e.s de l'université. Le champ de recherche sur la pédagogie universitaire est en effet relativement jeune (De Ketele, 2010) et les questions majeures que ce champ soulève sont celles de la réussite des étudiant.e.s. Une majorité de travaux se posent en effet la question des facteurs de réussite ou d'échecs des étudiant.e.s (Michaut, 2004), en particulier dans le premier cycle. D'autres travaux s'intéressent également aux activités pédagogiques à l'université et à la manière dont on peut réussir à rendre un amphithéâtre de deux cent étudiant.e.s plus « vivant ». On notera la tentative de Romainville de proposer une didactique universitaire (2004) et les pistes intéressantes qui y sont développées, même si l'attention aux différents rapports sociaux de domination reste faible. Mais parmi ces travaux, la question de l'évaluation des étudiant.e.s est absente : en 2010, le n° 172 de la Revue Française de Pédagogie, « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », ne proposait pas un seul article sur la question de l'évaluation. Quelques travaux internationaux ont étudié le lien entre l'évaluation et les effets d'apprentissage, c'est-à-dire comment utiliser l'évaluation pour aider les étudiant.e.s à apprendre (Marton et Saljö, 1976 ; Ramsden et Entwistle, 1981 ; Watkins, 1984 ; York et al., 2000). Et pourtant, les enseignant.e.s-chercheur.e.s le savent, l'évaluation des étudiant.e.s est une partie importante et chronophage de leur travail (Poirier, 2001) et en général mal aimée par eux (Hallal, 2013). Cependant, en dehors de rares travaux qui peuvent avoir des formes d'accointances avec les pédagogies critiques (Romainville, 1993 ; 2004 ; 2005), la plupart des travaux en pédagogie universitaire sont plutôt dans un courant de pédagogie libérale, tout au plus dans une recherche de « bienveillance » dans l'éducation et dans les rapports enseignant.e.s — étudiant.e.s.

Nous inscrivant dans une posture de pédagogie critique et une volonté de lutte contre les inégalités et la reproduction des rapports de domination, nous proposons ici un cas pratique. Nous l'avons dit, les pédagogies critiques ne sont pas une méthode en soi mais une posture. Partant de cette posture, nous proposons dans cette contribution de réfléchir à la forme de l'évaluation à l'université. L'évaluation est construite par les enseignant.e.s. et il nous paraît central, dans une posture critique, de réfléchir à ce que nous évaluons et à comment nous l'évaluons. De plus, nous essayons d'inclure les étudiant.e.s dans cette réflexion autour de

l'évaluation avec une double ambition : les aider à dépasser l'implicite de l'évaluation (nous y reviendrons) et participer à une forme de conscientisation. L'université est le dernier maillon français de la construction de la reproduction sociale par l'école. Identifiée comme telle dès les années 1970 par les fameux travaux de Bourdieu et Passeron (Bourdieu et Passeron, 1964 ; 1970), l'université française constitue un processus de sélection sociale masquée qui s'inscrit dans un long parcours d'aliénation identifié dès l'école maternelle (Baudelot et Establet, 1971 ; Grignon, 1971 ; Peugny, 2013). La loi ORE de 2018 tend par ailleurs à rendre ce processus de plus en plus visible et assumé, sans que la communauté universitaire ne s'en émeuve. La réussite universitaire demande la maîtrise d'un langage (Bernstein, 1975), d'un rapport à la culture, d'un ensemble d'habitus qui sont ceux de la classe dominante et qui ne sont pas maîtrisés par tous. Cela permet ainsi un tri social dont le but est la reproduction des élites par les élites. Or, dans cette machinerie de la reproduction, il nous semble que l'évaluation des étudiant.e.s joue un rôle central puisqu'elle incarne une tentative d'objectivation de ce tri social (1.), elle contribue à le masquer et à le légitimer. Il s'agit ici de montrer comment on peut réfléchir avec les étudiant.e.s à des formes d'évaluation diverses et les aider à aller vers une forme de conscientisation (2.).

## **1. L'évaluation : un outil au service de la reproduction sociale**

L'évaluation à l'université est un processus à la fois très normé, et à la fois très libre. Normée d'une part puisque les périodes d'examens sont fixées par le calendrier universitaire adopté par les Commissions Formation et Vie Universitaire (CFVU) des universités. Ces périodes appelés « partiels » ont lieu deux fois par ans pour évaluer chaque semestre. Pendant ces périodes, les étudiant.e.s sont évalué.e.s dans chaque unité d'enseignement qu'ils ont suivi. Les partiels permettent de donner à chaque étudiant.e une note finale, qui peut être pondérée par une note de contrôle continu dans certaines matières auxquelles sont associés des cours de travaux dirigés (TD). Les moyens budgétaires de l'université rétrécissant et le nombre d'étudiant.e.s augmentant, il devient de plus en plus difficile d'associer des TD pour l'ensemble des unités d'enseignement et le partiel peut ainsi être pour nombreuses d'entre elles, la seule note que les étudiant.e.s auront pour valider la matière.

Mais d'autre part, ces partiels sont également libres : d'abord parce qu'à l'université il n'y a pas de programme à suivre, chaque enseignant.e est libre de son cours et du contenu, et ille est ainsi seul.e responsable du contenu de l'examen. Rien n'est imposé aux enseignant.e.s concernant les examens, ils choisissent le format et le sujet en fonction de ce qu'ils ont vu avec les étudiant.e.s. ou en fonction de ce qu'elles considèrent utile d'évaluer.

Nous allons montrer dans cette première partie que ce système d'évaluation à l'université est une forme d'objectivation du tri social qui y est fait. Elle sert à justifier que les étudiant.e.s. issus de milieu moins favorisé ne réussissent pas à l'université en faisant de la notation un tri social.



### **1.1. L'évaluation, un implicite**

L'évaluation ne cherche pas à valider des acquis, mais à exclure les étudiant.e.s qui ont un niveau plus faible (Romainville, 1993 ; 2006). Pour preuve, ce qui est évalué est souvent implicite : les étudiant.e.s ne comprennent réellement sur quoi ils vont être évalué.e.s qu'au moment de l'évaluation (Blais et al., 1997 ; Altet, 2004). D'ailleurs, pour détourner l'évaluation de son rôle de reproduction sociale, le premier pas est de « vendre la mèche » (Pereira, 2018), c'est-à-dire expliciter l'objet de l'évaluation. Au-delà d'une lutte contre la reproduction sociale, l'explicitation du contenu de l'évaluation est revendiquée par des pédagogues dans le but d'aider les étudiant.e.s à mieux comprendre les enseignements (Romainville, 2004).

Deux remarques doivent être faites : d'abord le degré d'implicite n'est pas le même pour chaque étudiant.e. L'objet de l'évaluation est d'autant plus implicite que l'on est issu de milieux défavorisés, pour les classes dominantes il est plus explicite puisque justement les codes et les habitus de ce que l'école cherche à évaluer sont plus profondément acquis. En d'autres termes, en restant dans l'implicite, on participe à reproduire les mécanismes de reproduction de classe. En explicitant pas ce qui est formellement attendu, on exclut une partie des étudiant.e.s de la réussite. À l'université par exemple, il peut s'agir d'attendre implicitement de la part des étudiant.e.s que ceux-ci lisent une bibliographie non fournie ou qu'ils lisent la presse spécialisée par exemple. Lors de l'examen, les étudiant.e.s qui le font — alors même qu'on sait que les pratiques de lecture sont empreintes des habitudes de classes — auront des points supplémentaires, et le fait d'avoir fait cet exercice sera dans le barème, baissant de fait les résultats des étudiant.e.s qui ne le font pas. On attribuera une note plus élevée à un étudiant.e qui cite la presse économique par exemple, arguant que c'est là une preuve d'intérêt pour la discipline ou d'ouverture d'esprit. Nous ne nions pas que ce soit le cas, mais s'il n'est pas clairement indiqué par l'enseignant.e qu'il en tienne compte dans son évaluation, cela devient de fait un outil de discrimination.

Ensuite, ces implicites d'évaluation si on les regarde de plus près ne concernent pas le travail, ou l'assiduité. Ces implicites renvoient bien souvent à des compétences, des « savoir êtres », des acquis qui viennent soit de l'éducation primaire et secondaire, soit de l'extérieur de l'université : la culture générale par exemple, ou encore l'esprit critique. Encore une fois, il n'est pas question de dire que l'enseignement universitaire n'apporte pas d'esprit critique ou de culture générale, l'intérêt est de conscientiser ce que nous évaluons implicitement dans le but d'aller vers des pistes d'amélioration.

Concernant l'esprit critique, deux remarques doivent être faites. La première est qu'il ne nous semble pas évident d'évaluer l'esprit critique en si peu de temps. Combien d'enseignant.e.s-chercheur.e.s, parfois pensant être bienveillants, affirment que ce qu'ils évaluent c'est « l'esprit critique ». Grande dominante de l'évaluation universitaire, l'esprit critique est partout. Bien sûr, il s'agit d'un des éléments majeurs que l'université entend transmettre à ses étudiant.e.s. Mais évaluer les étudiant.e.s qui ont suivi une unité

d'enseignement sur leur esprit critique, c'est finalement les évaluer sur quelque chose qu'ils ont acquis — ou pas — en dehors de la classe, sauf à penser qu'en vingt-quatre heures de cours magistral on a pu réussir à enseigner ce qu'est l'esprit critique. L'université est là pour éveiller l'esprit critique des étudiant.e.s, mais elle n'est pas suffisante et seule dans cette mission, et l'acquisition plus ou moins rapide et plus ou moins poussée de cette capacité de réflexion est également le fait de l'éducation primaire.

La seconde remarque est que « l'esprit critique » ne renvoie sûrement pas à la même acception pour tous les enseignant.e.s ni dans toutes les disciplines. Pour beaucoup d'enseignant.e.s il semblerait que cet esprit critique soit lié à une capacité d'ouverture à la compréhension des points de vue. Dans une acception très politiste, beaucoup d'enseignant.e.s en sciences économiques en particulier, considèrent que l'esprit critique est la capacité à voir un objet sous ses différentes facettes, à relativiser, à comprendre et à déconstruire les points de vue. L'étudiant.e. que l'on glorifiera de l'esprit critique sera donc celui qui sera capable pour une question de détailler l'ensemble des points de vue. Cela fait de l'esprit critique un parallèle de la culture générale. Il nous semble pour notre part qu'il ne s'agit pas là d'esprit critique, mais de capacité à construire des panels de pensée. Nous définirions plutôt l'esprit critique comme la capacité à remettre en cause l'ordre dominant(7). On peut donc envisager qu'un étudiant.e. qui a acquis un esprit critique n'est pas forcément celui qui est capable de dresser un catalogue de pensée, mais plutôt celui qui pose une question qui dérange(8). Donc, lorsque nous disons que nous apprenons l'esprit critique à nos étudiant.e.s, finalement de quoi parlons-nous ? Tous les enseignant.e.s. semblent être d'accord sur la base d'un implicite mais nous faisons le pari que si la question était posée, elle soulèverait quelques débats.

Finalement, savoir ce que l'on évalue semble bien mystérieux et serait l'apanage des experts. Dejean qui a étudié les pratiques d'évaluation et de notation des économistes relève que ces enseignant.e.s-chercheur.e.s se sont construit une idée approximative, qu'ils pensent partagée par tous, sur ce qu'est un niveau en licence ou en maîtrise et que « avec l'expérience, une pesée globale suffit, avec l'habitude on sait ce que vaut telle ou telle copie » (Dejean, 2002, p. 29). Cette pesée à la louche permet finalement aux enseignant.e.s de dire explicitement ce qu'ils vont évaluer, et par la même, d'explicitier leur barème, c'est-à-dire de dire clairement quels sont les points qui sont attendus. Or, nous l'avons vu, cet implicite participe de la reproduction sociale. Nous allons maintenant nous attarder sur la note en elle-même.

## **1.2. Subjectivité de l'attribution de note**

L'évaluation des étudiant.e.s à l'université n'a été que peu étudiée nous l'avons dit, sinon pour comprendre les facteurs individuels de réussite, ou encore pour rendre l'évaluation « efficace » à la réussite des étudiants (Bedin, 2009) dans une conception certes bienveillante, mais n'ayant aucunement pour objectif de lutter contre les inégalités et les discriminations. Pourtant, l'évaluation est un outil au service de la reproduction sociale sous

différents aspects.

D'abord, les disciplines jouent un rôle majeur dans la distribution des notes. En effet, les disciplines scientifiques ont tendance à utiliser un spectre de notes plus large(9) que dans les disciplines littéraires ce qui a pour conséquence direct d'augmenter la moyenne générale des notes obtenues dans chaque matière (Bridges et al., 1999 ; York et al., 2000). Ainsi, les mentions distribuées sont plus nombreuses en mathématiques (21 %) qu'en droit (3,7 %). Et pourtant, il n'y pas statistiquement plus d'étudiant.e.s brillant.e.s en mathématiques, il s'agit d'une disparité propre aux disciplines. Ces disparités disciplinaires se retrouvent également entre les universités et entre les professeurs (Jarousse et Michaud, 2004).

Ensuite, il existe un mythe dans la répartition des notes qui voudrait qu'elle suive systématiquement une loi normale et qu'il existe une « constante macabre », c'est-à-dire un nombre irréductible d'étudiant.e.s qui obtiennent une très mauvaise note. Les enseignant.e.s notent en fonction de cette loi normale et de la constante macabre, de manière plus ou moins consciente, toujours en ayant en tête ce « niveau » qu'ils savent évaluer en qualité d'expert. On voit ainsi que la définition même de la réussite universitaire est à recontextualiser. L'objectivation par la note est un leurre (Romainville, 2005). Et ce leurre a pour objectif de cacher le tri social effectué de l'école primaire jusqu'à l'université derrière une objectivation impossible par les notes.

Enfin, l'attribution des notes joue un rôle d'évaluation des enseignant.e.s entre eux qui n'est pas à minimiser et pousse les enseignant.e.s à reproduire ces mécanismes. Les enseignant.e.s qui mettent des bonnes notes sont considéré.e.s par leurs pairs comme « trop gentil.le.s », comme n'aidant pas les étudiant.e.s. Pire encore, cela voudrait dire que leurs cours et leurs évaluations sont trop simples, sinon les étudiant.e.s ne parviendraient pas à avoir de bons résultats. À l'inverse, les enseignant.e.s dont les résultats sont systématiquement mauvais se targuent d'enseigner une matière objectivement plus difficile que les autres, ajoutant selon eux du crédit à leur savoir. La manière dont les enseignant.e.s évaluent et notent leurs étudiant.e.s est donc également une manière de se représenter au sein du système universitaire, elle est un signal de ce que les enseignant.e.s veulent renvoyer comme image.

L'évaluation est un des outils au service de la reproduction sociale. En tant que telle, si le projet pédagogique que nous portons en tant qu'enseignant.e. à l'université est de lutter contre cette reproduction sociale pour une école émancipatrice, alors il faut réfléchir à ce qu'elle contient et à notre manière de l'utiliser. Notre point ici n'est pas de dénigrer totalement l'évaluation des étudiant.e.s à l'université, mais de pointer son instrumentalisation politique. L'évaluation n'est pas neutre, mais il est peut-être possible de l'utiliser en prenant garde aux effets de la reproduction sociale, faute de pouvoir l'abolir complètement pour le moment.

## **2. Repenser l'évaluation universitaire**

Les pédagogies radicales constituent un positionnement, une pratique et non une méthode.

Nous inspirant de cette praxis, nous avons voulu réfléchir à partir d'un cas concret à la manière dont on pourrait repenser l'évaluation à l'université. Nous avons mis en situation ces questions dans l'un de nos cours durant l'année 2018-2019.

## 2.1. Présentation du cours

Il s'agit d'un cours d'Économie du Travail de vingt-quatre heures réparties sur un semestre universitaire, nous avons eu cours huit fois trois heures. Ce format est plus adapté que des cours de deux heures pour avoir des temps d'échanges avec les étudiant.e.s. Il s'agit d'un cours magistral, et il n'y avait pas de travaux dirigés associés au cours, ce qui signifie que la note de partiel est l'unique moyen de valider la matière pour les étudiant.e.s.

Le cours était à destination des étudiant.e.s de L3 Économie, Économie Gestion et Économie-droit de l'Université de Grenoble-Alpes. Les étudiant.e.s étaient cinquante-six inscrit.e.s et environ quarante étudiant.e.s ont été assidu.e.s et ont suivi l'ensemble des cours.

## 2.2. Élaboration collective du sujet de partiel

L'élaboration du sujet de partiel s'est faite de manière collective(10). Les quatre phases suivantes détaillent les échanges et les étapes que nous avons menées avec les étudiant.e.s.

### Phase 1.

Dès le premier cours, j'ai(11) annoncé aux étudiant.e.s que le sujet du partiel serait construit avec eux et par eux. Je leur ai exposé ma vision de l'évaluation dont le but n'était pas de les classer et je leur ai proposé de réfléchir à trois grandes catégories de questions :

- Ce qu'ils pensaient important d'évaluer dans ce cours, ce que j'avais essayé de leur transmettre et quel type d'évaluation pourrait selon eux convenir. Je leur ai donc dit qu'ils pouvaient imaginer le format qu'ils voulaient dans l'évaluation.
- En déconstruisant l'idée selon laquelle les partiels sont une évaluation individuelle, je leur ai proposé de réfléchir à la potentialité d'une évaluation collective. Par groupe petit ou grand, pour la classe entière, pourquoi devrions-nous systématiquement évaluer individuellement et qu'est-ce que cela indique ?
- Sur les modalités pratiques de l'évaluation (qui rejoignent les deux autres questions) : temps imparti nécessaire, possibilité de discuter entre eux pendant le partiel, interagir pendant le partiel, possibilité d'avoir ses prises de notes de cours avec soi, voire d'autres documents jugés utiles.

Ces catégories n'étaient pas exhaustives, elles visaient à orienter le début de leur réflexion et à les encourager à sortir du carcan de la classique évaluation par dissertation. Cette présentation les a laissés perplexes, et nous avons convenu de les laisser réfléchir librement pendant les deux semaines suivantes.

## Phase 2.

En semaine trois, nous avons donc consacré un temps d'échange(12) sur la construction du sujet pendant la moitié du cours. Les étudiant.e.s avaient réfléchi de manière disparate aux propositions que je leur avais soumises, mais s'ils ne s'étaient pas mis d'accord sur un sujet, une conclusion semblait émerger : ils ne voyaient pas comment se mettre d'accord tous ensemble puisqu'ils considéraient avoir des « intérêts divergents » dans cette évaluation, et des capacités également différentes. Face à ce constat, deux propositions ont émergé, l'une massivement soutenue par les étudiants et l'autre par les étudiantes(13). Les premiers, face à ce constat d'échec, ont proposé que je propose des sujets d'examen et que la classe vote pour son favori. Les étudiantes soutenaient de leur côté qu'il fallait plutôt trouver un sujet dans lequel on pourrait combiner toutes les possibilités d'examen pour que « tout le monde soit content ». Cette proposition a été évincé au regard des problèmes qu'elle posait : faire à la fois une dissertation, un commentaire, un graphique, certains auraient le cours et d'autres pas, cela revenait à faire une évaluation pour chaque étudiant.e.

Refusant de leur indiquer des sujets d'examen tout faits, et persistant dans la volonté de vouloir les faire réfléchir aux sujets eux-mêmes, la discussion avec les étudiant.e.s a finalement abouti à l'idée suivante : ils se regroupaient par groupe de quelques étudiants en fonction de leurs affinités, réfléchissaient à un sujet qu'ils soumettaient ensuite aux votes de la classe. Chaque étudiant.e avait deux voix (pour pouvoir voter pour leur groupe et une autre voix pour un autre groupe). L'ensemble des étudiant.e.s de la classe a validé ce mode opératoire, bien que l'on voit tout de suite le problème qui allait se poser(14) . Les étudiant.e.s se sont répartis en 6 groupes : les cinq premiers étaient des groupes de quatre à cinq étudiant.e.s, et le sixième groupe contenait le reste des étudiant.e.s (soit environ 20(15)).

Les 6 groupes ont proposé des sujets relativement similaires (sauf le groupe 2 qui proposait un QCM) : tous les groupes sont partis de l'idée selon laquelle l'examen à l'université sert à évaluer leur « esprit critique » et leur « capacité de réflexion ». Cela n'est pas étonnant pour deux raisons : d'une part les étudiant.e.s entendent depuis trois ans que dans leurs dissertations ils doivent faire preuve d'esprit critique, sans que l'on ne se mette vraiment d'accord sur ce qu'est cet esprit critique nous l'avons déjà souligné ; et d'autre part, il me semble que les étudiants pensaient que c'est ce que je voulais entendre de leur part. En effet, à plusieurs reprises ils ont essayé de savoir ce que « j'attendais d'eux » dans cet exercice de construction du sujet d'examen. Cela est intéressant quelque part car cela donnait à voir ce qu'au bout de trois années de licence les étudiant.e.s pensent que l'on évalue chez eux. Et sans surprise, ils ont conclu que c'était « l'esprit critique » et la « capacité de réflexion ». Ainsi, la majorité des sujets proposés portait sur des « questions de réflexion », avec plus ou moins de lien avec le cours ou des études de documents non traitées en cours. Tous les sujets proposés (sauf le QCM qui n'a recueilli que trois voix) avaient pour ambition d'évaluer quelque chose en « dehors » de la classe, c'est-à-dire quelque chose que je ne leur avais pas appris, mais qu'ils auraient appris ailleurs, ou qu'ils apprendraient en préparant le partiel (pour les sujets type question à préparer à l'avance).

Le sujet du groupe 6 est celui qui a recueilli le plus de voix à l'issue de ce cheminement qui n'a de démocratique que le nom(16), et celui-ci était le suivant : je devais donner six questions aux étudiants à traiter chez eux avec une bibliographie, chacun devait préparer les questions et le jour du partiel, quatre des six questions à préparer « tombaient ». Ces questions n'avaient pas été préparées en cours, elles devaient être reliées au cours mais devaient faire l'objet d'un nouveau travail personnel. Après quelques instants de réflexion, plusieurs étudiant.e.s ont fait remarquer l'aspect « injuste » du vote au regard du nombre de membres par groupe, et d'autres ont noté la composante très chronophage du sujet qui impliquait beaucoup de travail à la maison et qui créait de fait une inégalité entre les étudiant.e.s. Finalement, au bout de quelques échanges, l'ensemble des étudiant.e.s(17) était d'accord pour admettre que cette manière de chercher un consensus n'était pas satisfaisante d'une part, et d'autre part qu'une évaluation reposant uniquement sur un travail personnel était injuste. Je les ai laissé.es à la fin de la séance en leur proposant de réfléchir à ce que signifiait évaluer leur esprit critique.

### **Phase 3.**

Les étudiant.e.s ont donc demandé à reprendre le processus de réflexion de zéro en commençant par réfléchir à nouveau sur ce qui était attendu par l'évaluation universitaire. Ils sont finalement arrivés à la conclusion que pour être utile et juste, l'examen devrait plutôt sanctionner le fait d'avoir compris et appris le cours. Certain.e.s avaient proposé la semaine passée d'être évalué.e.s sur ce qu'ils avaient lu ou savaient en plus du cours. Durant cette troisième phase, nous avons pu réfléchir à pourquoi évaluer ce que les étudiant.e.s savent en dehors du cours n'est pas juste et contribue à renforcer des inégalités qui existent par ailleurs. Il me semble que durant cette phase, les étudiant.e.s ont mieux réfléchi à ce qui était évalué et aux conséquences de ces évaluations. Les réflexions se sont organisées autour de deux enjeux : l'implicite de l'énoncé et les inégalités sociales face à cette implicite.

En effet, la semaine suivante, après réflexion, la définition de l'esprit critique était périlleuse. Souvent tautologique pour eux, elle oscillait entre : « évaluer la capacité de réflexion, « être capable de dire une pensée et son contraire », « être capable de résumer les points de vue qui existent », et certain.e.s ont même émis l'hypothèse que c'était « redire les idées que la prof veut ». En somme, tout.e.s partageaient l'idée « qu'on voit bien » de quoi il s'agit, mais sans être capable de définir clairement. Nous ne fustigeons pas les étudiant.e.s pour cette incapacité, qui comme nous l'avons dit, est largement partagée par le corps enseignant lui-même.

De plus, ce moment a été l'occasion de réfléchir avec les étudiant.e.s aux raisons de l'injustice de donner les questions à préparer à la maison. Nous sommes partis des situations individuelles dans lesquelles certains s'invectivaient « oui pour toi c'est facile tu lis vite, mais moi ça va me prendre des plombes de relire des livres en plus », « mais pour ceux qui travaillent(18) à côté c'est pas juste d'avoir encore du boulot en plus des cours », pour monter en généralité et montrer que ce qui semblait être des situations personnelles d'inégalités (je suis moins rapide, j'ai moins de temps) étaient en réalité fondées sur des

rapports sociaux de pouvoir. Faire ces questions à la maison, c'était finalement évaluer la force de ces rapports sociaux de domination et la réussite de ces questions à préparer était presque indépendante du suivi ou non du cours. Quelques étudiant.e.s, en général issus de milieu favorisés, lorsqu'ils parvenaient à la conclusion de l'injustice de l'évaluation telle qu'ils l'avaient proposé au départ, se satisfaisaient de cette injustice, arguant que « pas de chance pour ceux qui ont pas les mêmes chances », ou encore « c'est pas notre faute ». Mais dans l'ensemble, ces voix étaient plutôt faibles comparées à celles qui avaient l'air d'un coup de voir l'ampleur du phénomène. Ce moment de négociation(19) entre les étudiant.e.s a également été l'occasion d'une prise de conscience et d'empowerment de la part des personnes de sexe féminin de la classe. En effet, sur la question des préparations de questions à la maison, une partie de la classe, essentiellement représentée par des personnes de genre masculin, a longtemps considéré que les questions à la maison était une bonne idée puisqu'ils pourraient se séparer le travail, certain.e.s prépareraient la première question, d'autres la deuxième etc. Or, il nous paraît ici(20) qu'un implicite régnait dans la classe sur qui allait faire cette préparation, et il s'agissait des personnes de genre féminin. Le fait est que les personnes de genre féminin ont été beaucoup plus encline et beaucoup plus rapidement à abandonner les questions à préparer à la maison pressentant que « certaines allaient faire plus d'autres ». Il me semble qu'à un moment, les personnes de genre féminin de la classe ont pressenti implicitement qu'elles seraient plus facilement utilisées par l'autre moitié de la classe pour ce travail. Mais il s'agit là d'un ressenti d'observation ne reposant pas sur des éléments tangibles.

De la même façon que nous avons déconstruit la notion « d'esprit critique » en essayant de comprendre ce que chacun mettait derrière cette notion et en insistant sur son caractère flou et l'impact que cela peut avoir sur l'évaluation, ce moment a été il nous semble propice à une forme de conscientisation en utilisant la méthode Freire à savoir partir de l'expérience de l'apprenant.e. (Freire, 1968).

#### **Phase 4.**

Après avoir laissé passer quelques semaines d'appropriation de nos diverses réflexions, une partie de la dernière séance avant le partiel a été consacrée à l'élaboration à proprement parler du sujet de partiel. À l'aide d'un document partagé, nous avons formalisé ce qui devait être évalué et que nous avons résumé en trois mots : apprendre, comprendre, restituer. Le format du partiel : d'une durée de deux heures, il se composera de deux compositions. Cinq questions ont été ce jour-là proposées aux étudiant.e.s : elles reprenaient toutes le cours, soit un chapitre soit plusieurs. Nous avons discuté de l'ensemble des mots des sujets et des problématiques soulevées pour être sûr qu'il n'y ait pas d'ambiguïtés. Le jour du partiel, ils devaient choisir parmi ces cinq questions les deux questions qu'ils voulaient traiter. Enfin, nous avons construit le barème ensemble : chaque composition était notée sur 10 points dont 1 point pour l'orthographe et la grammaire, 5 points pour la restitution du cours (avoir sélectionné les bons éléments) et 4 points pour l'ordonnancement des idées et de la réflexion globale. La multiplicité des sujets rendait malheureusement compliquée l'élaboration d'un barème plus précis.



Le jour du partiel les étudiants avaient l'air globalement détendus et n'avaient pas peur d'être « piégés », attendant impatiemment de savoir s'ils ont révisé « efficacement » ou si l'enseignant donnait un sujet « trop » difficile. Ils connaissaient les questions qui allaient être posées et avaient réfléchi et révisé en conséquence, parce que c'est cela le sens de l'évaluation : faire que les étudiant.e.s réfléchissent et révisent, pas faire du tri social. Conséquence indirecte mais de bon augure : chaque étudiant.e. a beaucoup plus rédigé que de coutume.

### 3. En forme de conclusion

Cette modalité d'évaluation a été vécue de différentes manières pour les étudiant.e.s : tantôt déroutante parce qu'ils ne savaient pas à quoi s'attendre, tantôt apaisante quand il s'agissait de n'avoir pas peur de la surprise du sujet, et je l'espère quelque fois émancipant pour eux. En tant qu'enseignante, elle a été pour moi une manière de dépasser l'aversion que j'éprouvais envers cette activité à laquelle j'ai réussi à redonner un sens, notamment en incluant les étudiant.e.s. On ne peut pas tirer de grandes généralités avec un seul cas, mais quelques constats sont issus de cette pratique.

Le partiel a été très réussi(21) : le jour du partiel aucun étudiant.e n'est resté.e pantois.e devant sa feuille blanche, tout.e.s avaient déjà réfléchi à ce qu'elles allaient prendre comme sujet et ce qu'elles allaient écrire. Corollaire de ce premier constat, il n'y a eu aucun hors-sujet. Aucun.e étudiant.e. n'a rendu un devoir qui ne répondait pas à la question. Ceci mérite d'être noté, il est très rare qu'aucun étudiant.e. comprenne mal le sujet. Une critique voudrait expliquer que c'est tautologique, si l'on donne le sujet aux étudiant.e.s, « bien sûr tout le monde va avoir des bonnes notes ! ». Tant mieux, n'est-ce pas là l'objet de notre enseignement, aider tout.e.s les étudiant.e.s à réussir ?

Les étudiant.e.s ont donc rendu des devoirs satisfaisants du point de vue de l'application des consignes, mais surtout, leurs devoirs prouvent qu'elles ont bien appris le cours, compris et restitué celui-ci(22). Non seulement dans l'ensemble des copies le cours est présent, mais en plus les étudiant.e.s avaient fait des efforts de mise en perspective(23) et de réflexions sur chacun des sujets proposés. Évidemment, les étudiant.e.s ont pu lire en plus du cours — ils y étaient invités — ou regarder des films conseillés, mais tout cela ne rentrait pas dans leur évaluation. Ce qui était évalué c'était leur capacité à apprendre, comprendre, restituer le cours. Le « plus » acquis en dehors de la classe ne faisait pas l'objet de l'évaluation. Ce qui est intéressant dans ces « plus » ajoutés par les étudiants, c'est que l'on retrouvait les classiques citations d'ouvrages « célèbres » de l'économie du travail, mais certain.e.s avaient également fait l'effort de faire des liens avec des objets plus distants et moins habituels.

Au-delà de la bonne restitution du cours, il nous semble que cette réflexion autour de l'évaluation a permis une forme de prise de conscience chez de nombreux étudiant.e.s, et c'est là l'intérêt de les avoir impliqués dans le processus de création du partiel. Si nous



avons donné les consignes telles quelles dès le début, nous imaginons que les résultats des étudiant.e.s auraient aussi été satisfaisants. Le fait de les avoir mobilisé.e.s tout au long du semestre autour des questions d'évaluation (qu'est-ce que nous évaluons, pourquoi, comment) a permis de faire émerger chez eux (ou de cultiver) une prise de conscience sur le poids des déterminants sociaux. Ils seront désormais plus alertes sur les implicites de l'évaluation et sur ses conséquences sur les inégalités et leur reproduction. En cela, cet exercice participe à un des buts des pédagogies radicales, l'émancipation par la prise de conscience en premier lieu. Pour autant, des problèmes demeurent et d'autres ont été soulevés.

D'une part, il ne faut pas prêter plus d'intention qu'elle ne peut prétendre à cette pratique d'évaluation : on agit ici sur des micro inégalités et des micro discriminations. Évidemment, le système universitaire n'a pas été ébranlé par cette activité et les fondements de la reproduction sociale n'ont pas tremblé. L'ambition de ce papier et plus largement des pédagogies radicales n'est pas, il nous semble, de penser que la pédagogie suffit à la transformation du monde, mais qu'elle y participe, à son échelle si petite soit-elle ici. Associées au syndicalisme et au militantisme dont l'objet est la lutte contre les discriminations et les inégalités, les pédagogies critiques permettent de mettre des grains de sable dans les rouages du système.

D'autre part, et dans la poursuite du premier point soulevé, cette pratique pédagogique prend place à l'université c'est-à-dire en bout de chaîne de l'école. À l'université, les enfants dont le parent est ouvrier ou employé représentent 25 % des effectifs(24) alors que ces catégories socioprofessionnelles représentent la moitié de la population des travailleurs français. Bien que chaque année quelques étudiant.e.s non issu.e.s de la classe dominante parviennent au niveau master, voire en doctorat, le fait est que l'on est au bout d'un violent processus de reproduction sociale et que lorsque l'on est enseignant.e.s chercheur.e.s de l'université, on s'adresse aux « gagnant.e.s » du tri social, et les diverses actualités autour du système universitaire prouvent que cette dynamique va plutôt s'aggraver. Faut-il pour autant renoncer, nous ne pensons pas. D'autant que l'exercice a pour objectif de lutter contre les inégalités en faisant prendre conscience également aux étudiant.e.s « gagnant.e.s » de la manière dont eux-mêmes reproduisent ces inégalités.

Enfin, et c'est peut-être là la limite la plus importante de cette pratique : bien que nous ayons évité la constante macabre, que les notes sont globalement bonnes (dont un 20 et plusieurs 19) et qu'elles ne représentent absolument pas une loi normale ; reste que nous avons noté les étudiant.e.s et participé nous aussi à les classer.

Cette mise en pratique d'une posture de pédagogie critique n'a pas aboli l'ensemble des conflits de classe, de sexe et de genre dans la classe, encore moins dans la société en général. La difficulté de faire participer les étudiant.e.s à égalité en fonction de leur origine aux débats sur l'évaluation prouve bien que ce n'est pas en déclarant que ici et maintenant les rapports sociaux ne jouent pas que c'est effectivement le cas. Ce n'est pas en prônant

l'égalité et la liberté qu'elles existent de fait, mais en construisant petit à petit les conditions de leur existence et en continuant dans la classe et ailleurs, d'œuvrer contre les inégalités et les discriminations de toutes natures en commençant par y réfléchir ensemble...

### **Bibliographie :**

Altet, M., *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprend, évaluer Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergentes d'adaptation ou de la « mètis » enseignante*, L'Harmattan, 2004, p.37-52.

Baudelot C. et Establet R., *L'école capitaliste en France*, Paris, François Maspéro, 1971.

Bedin V., *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.

Bernstein B., *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Editions de Minuit, 1975.

bell hooks, *Yearning : Race, Gender, and Cultural Politics*, South End Press, 1990.

Blais J.— G., Laurier M., der Maren J.— M. V., Gervais C., Lévesque M. et Pelletier G., *L'évaluation des étudiants à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées*, Montréal, Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogies universitaires, 1997.

Bourdieu P. et Passeron J.C., *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de minuit, 1964,.

Bourdieu P. et Passeron J.C, *La reproduction*, Paris, Editions de minuit, 1970.

Bridges P., Bourdillon B., Collymore D., Cooper A., Fox W., Haines C., Turner D. et Woolf H. « Discipline-related marking behavior using percentages », *Assessment and evaluation in higher education*, 1999, 24, p. 71-80.

De Cock L. et Pereira I. (dir.), *Les Pédagogies critiques*, en coédition avec la Fondation Copernic, 2019.

Dejean, J., *L'évaluation de l'enseignement dans les universités Françaises*, Haut Conseil pour l'évaluation de l'école, 2002.

De Ketele J.-M., « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie*, 2010, n° 172, p.5-15.

Freire P., *Pédagogie des opprimés*, Paris, éditions Maspéro, 1968.

Giroux H., *Pedagogy and the politics of Hope*, Westview Press, 1997.

Grignon C., *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Editions de Minuit, 1971.

Marton F. et Säljö R., « Outcome as a function of the learner's conception of the task », *British Journal of Educational Psychology*, 1976, 46, p.116-127.

Michaut, C., « L'évaluation de la réussite en premier cycle universitaire », in E. Annot et M.F. Fave-Bonnet, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, L'Harmattan, 2004, p.223-250.

Pereira I., *Philosophie critique en éducation*, Lambert-Lucas, Didac Philo, 2018.

Peugny C., *Le destin au berceau : inégalités et reproduction sociale*, Paris, Seuil, 2013.

Ramsden P. et Entwistle N. J., « Effects of Academic Departments on Students' Approaches to Studying », *British Journal of Educational Psychology*, 1983, 51, p.368-383.

Rege Colet N. et Romainville M., *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

Romainville M., *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*, Bruxelles, De Boeck., 1993.

Romainville M., « Esquisse d'une didactique universitaire », *Revue francophone de gestion*, 2004, p. 5-24.

Romainville M., *L'orientation tout au long de la vie : un tremplin pour la réussite*, Liège, Cifal, 2005.

York M., Bridges P. et Woolf H., « Mark distribution and marking practices in UK higher education », *Active learning in Higher Education*, 2000, 1, p.7-27.

Watkins D., « Students' perception of factors influencing tertiary learning », *Higher Education Research*, 1984, 3, p.33-50.

### **Notes :**

(1) Nous renvoyons au site internet de Pédagogies Radicales et aux nombreuses contributions qui explicitent ces concepts.

(2) Au mieux, les pédagogies libérales auraient même tendance à nier l'existence des rapports sociaux dans le milieu éducatif. Le contenu éducatif et l'apprentissage échapperaient ainsi aux déterminismes des rapports sociaux.

(3) Analyses qui sont d'ailleurs partagées par d'autres sciences sociales.

(4) Comme le rappelle Paulo Freire (1968), on ne peut pas émanciper autrui. En revanche, nous pouvons participer à la conscientisation, « au processus par lequel un individu vient à appréhender sa situation d'opprimé non pas comme une relation interpersonnelle mais comme située dans des rapports structurels » (Pereira, 2018, p. 118).

(5) Bien que les universités françaises, sous contrainte budgétaire, aient de plus en plus recours à des professeur.e.s détaché.e.s du secondaire, la norme de l'université reste que les enseignement.e.s y sont également chercheur.e.s.

(6) Évidemment, cette conception est à modérer en fonction des disciplines et des

enseignant.e.s-chercheur.e.s.

(7) L'objet n'est pas ici de définir l'esprit critique bien que la question soit majeure. Il s'agit de mettre en avant que l'un des critères évidents d'évaluation à l'université ne l'est finalement pas tant que cela. Et rester dans l'implicite de cette évidence sert la reproduction sociale.

(8) Nous utilisons « dérange » ici au sens premier, qui questionne le rangement, l'ordre établi.

(9) Utilisant le 0 ou le 20 plus fréquemment.

(10) *In fine*, je regrette que les étudiant.e.s ne soient pas allés plus loin dans la formalisation du sujet et il me semble que c'est plus dans la réflexion et la philosophie de l'évaluation qu'ils se sont impliqués plutôt que dans la définition du sujet en lui-même puisque comme nous le verrons, c'est finalement moi qui ai formulé le sujet.

(11) Nous passons à la forme personnelle puisqu'il s'agit d'une expérience pédagogique qui nous implique directement et personnellement en tant qu'enseignante.

(12) Durant ces temps d'échange, j'ai essayé autant que possible de ne pas imposer mon point de vue mais de les laisser réfléchir par eux-mêmes, y compris lorsque cela a amené à des situations problématiques. Lorsque c'était le cas, j'essayais de rééquilibrer.

(13) La classe étant composée de 55 % de personnes de sexe féminin. En l'occurrence sur cette question, j'ai pu observer une scission en fonction du sexe des étudiant.e.s.

(14) Et qui se posa en effet : la taille des groupes étant aléatoire, le groupe le plus grand en nombre sortait forcément « gagnant » du vote. Mais à ce stade de la réflexion, ils ne s'en rendaient pas compte. Je les ai laissés faire dans la mesure où l'essentiel était qu'ils réfléchissent dans des groupes dans lesquels ils se sentaient à l'aise.

(15) Parmi ces vingt étudiant.e.s, le groupe 6 fédérait les étudiant.e.s qui n'avaient pas envie de proposer un sujet ni de participer aux débats et se sont donc rattachés à ce groupe qui contenait les étudiant.e.s « leaders » de la classe.

(16) Même en donnant la parole à tous les étudiant.e.s et en instaurant un espace et un moment libre, il va de soi que tout.e.s ne sont pas égaux face à la prise de parole, à l'expression devant les autres etc. (Pereira, 2018, p. 74).

(17) Y compris les étudiant.e.s « passifs » du groupe 6 qui se sont rendu compte que le sujet que leur groupe portait allait leur demander beaucoup plus de travail.

(18) Entendu comme activité salariée.

(19) Il est évident que nous rapportons ici les conclusions des débats entre les étudiant.e.s, mais il s'agit de débats, et bien souvent houleux entre eux et elles sur ces sujets.

(20) Mais cette interprétation est peut-être un peu délicate, il s'agit d'une simple suggestion

et non d'une conclusion forte.

(21) Nous ne rentrerons pas dans une stérile mesure de cette réussite par les notes, ni dans des élucubrations statistiques.

(22) Dans des proportions différentes bien sûr.

(23) Les questions proposées au partiel ne correspondaient pas à un chapitre isolément mais les forçaient à croiser les chapitres entre eux, nécessitant d'avoir bien compris le contenu de chaque chapitre et les liens qui pouvaient être faits avec les autres.

(24) Enquête 2010 de l'[\*Observatoire de la Vie Étudiante\*](#) (OVE), disponible en ligne.

## **Paulo Freire dans la salle de classe : apports pour l'enseignement de l'histoire**

Auteur : Gauthier Tolini (professeur d'Histoire-Géographie à Noisy le Sec)

Dans son ouvrage *Pédagogie des opprimés* (1968), Paulo Freire développe une conception intéressante de l'histoire et de la place des êtres humains dans le processus de construction de l'histoire. Les êtres humains peuvent être objets ou sujets de l'histoire, objets en tant qu'êtres dominés et sujets en tant qu'êtres luttant contre les dominations. Pour Paulo Freire, l'éducation peut avoir un rôle déterminant sur la place — objet ou sujet — que peuvent occuper les hommes et les femmes dans l'histoire. Dans une première partie de cet article, nous exposerons les différents concepts liés à l'histoire dans *Pédagogie des opprimés* et dans une deuxième partie nous verrons comment ces concepts peuvent être mis en pratique dans nos cours d'Histoire avec nos élèves.

### **1. Les concepts liés à l'histoire dans *Pédagogie des opprimés***

Dans cette partie, nous présentons les concepts liés à l'histoire telles qu'ils figurent dans la *Pédagogie des opprimés* [= PdO] écrits en 1968. Les lecteurs.trices remarqueront le langage sexiste utilisé à l'époque par Paulo Freire quand il évoque uniquement le combat des « hommes » pour la libération. Après sa rencontre avec des féministes étatsuniennes, dont bell hooks, Paulo Freire prit conscience de son sexisme et s'efforça d'utiliser une écriture égalitaire — parlant de manière systématique « d'hommes et de femmes » — dans la suite de son œuvre. Cependant, il refusa de modifier *Pédagogie des opprimés* lors des rééditions réalisées de son vivant, car pour lui, le texte devait être pris comme un témoignage historique du sexisme de cette époque<sup>(1)</sup>.

#### **1.1. Le rôle des êtres humains dans l'histoire d'après Paulo Freire**

Pour Paulo Freire, l'histoire est construite par l'action créatrice et transformatrice des hommes et des femmes qui agissent alors en tant que sujets : « *Êtres de transformation et de création, les hommes, dans leurs relations permanentes avec la réalité, produisent non seulement les biens matériels, les choses sensibles, les objets, mais aussi les institutions sociales, les idées, les conceptions. Au travers de leur action permanente de transformation de la réalité objective, les hommes créent l'histoire et, simultanément, deviennent des êtres historico-sociaux* » (PdO, p.87).

Dans cette conception, le présent est dynamique et le futur n'est pas un temps déterminé car les hommes et les femmes agissent et luttent : « *Des hommes [...] luttent pour construire l'avenir en courant les risques d'une telle entreprise. [...] Des hommes [...] luttent en apprenant les uns avec les autres à édifier ce futur qui n'est pas encore défini, qui n'est pas un destin imposé aux hommes, mais qui doit être créé par eux* » (PdO, p.17). Ces luttes des

humains comme moteur de l'histoire doivent conduire à ce que Paulo Freire appelle le plus-être (portugais : *ser mais*) : « *Les opprimés aux différents stades de leur libération ont besoin de se sentir hommes avec leur vocation ontologique et historique au plus-être. La réflexion et l'action s'imposent si l'on ne veut pas provoquer une dichotomie dans le comportement historique de l'homme* » (PdO, p.45). Le plus-être peut se définir comme un état de libération dans lequel les hommes et les femmes obtiennent plus de droits humains et plus de dignité. Pour Paulo Freire cette quête du plus-être doit être porteuse d'espoirs et d'espérances car toutes les situations d'oppression peuvent être renversées par les êtres humains en lutte : « *Pourtant, la déshumanisation qui résulte de l' "ordre" injuste ne devrait pas être une raison de perdre l'espoir, mais, au contraire, une raison d'espérer davantage et de chercher sans trêve à restaurer l'humanité écrasée par l'injustice. L'espérance n'incite pas à se croiser les bras et à attendre. L'espérance me pousse à lutter et si je lutte, c'est parce que je suis dans l'espérance* » (PdO, p.76).

Paulo Freire développe des concepts qu'il reprend du philosophe brésilien Álvaro Vieira Pinto (1909-1987) pour expliquer le processus historique continu de libération qui sont : « situations-limites », « actes-limites » et « inédit possible ». Les « situations limites » (portugais : *situações-limites*) sont l'ensemble des freins, des barrières, des obstacles qui limitent la libération des êtres humains, elles sont « *une frontière entre l'être et le plus-être* » (PdO, p.89). Les « actes-limites » (portugais : *atos-limites*) sont l'ensemble des actions entreprises par les hommes et les femmes pour se libérer d'une oppression. Ces actes libérateurs débouchent sur un « inédit viable » (portugais : *inédito viável*), c'est-à-dire une société libérée de l'oppression combattue. Dans cette nouvelle société, la conscience de plus en plus critique des êtres humains permet d'identifier de nouvelles « situations-limites » qui doivent conduire à de nouveaux « actes-limites » (PdO, p.85-89).

La conception de l'histoire chez Paulo Freire est positive et dynamique, l'histoire se construit à travers les actes libérateurs des hommes et des femmes. Cependant, il arrive que ce processus historique soit interrompu par des oppresseurs.

## **1.2. L'oppression et la mort de l'histoire**

Dans une situation d'oppression, les êtres humains perdent leur rôle de sujet de l'histoire pour devenir des objets privés de toute capacité d'agir : « *Les opprimés devenus des objets, des choses, n'ont plus de finalités propres. Ils doivent accepter celles que leur prescrivent les oppresseurs* » (PdO, p.39) ; « *Peu importent les moyens de contrainte employés pour limiter les hommes à devenir des objets, dès lors qu'on les prive du pouvoir de décision, transféré à un autre ou à d'autres* » (PdO, p.69) ; « *Et c'est précisément quand on refuse aux grandes majorités le droit, de participer en tant que sujets agissants de l'histoire, qu'elles se trouvent aliénées et dominées* » (PdO, p.122). Pour les personnes opprimées incapables d'agir sur le présent, l'histoire perd son caractère dynamique, le futur n'est qu'une simple répétition de la situation d'oppression : « *Plus encore, la situation objective de domination est, en elle-même, une situation qui divise [...]. Le moi est divisé entre, d'une*

*part, le passé et le présent qui sont identiques, et, d'autre part, le futur sans espoir qui, au fond, n'existe pas. Le moi ne se voit pas "en devenir" parce qu'il ne peut trouver, dans ce qui s'annonce, l'avenir qu'il devrait construire en union avec les autres » (PdO, p.167-168). Paulo Freire rapporte ainsi cette immobilité du temps exprimée par un adulte des zones rurales pauvres du Nordeste brésilien : « Je suis un paysan, monsieur. Je n'ai pas de demain qui n'est différent d'aujourd'hui qui lui-même n'est différent d'hier » (2).*

Paulo Freire développera cette idée d'un temps qui se répète dans son dernier ouvrage *Pédagogie de l'Autonomie [=PdA]* rédigée en 1996 où il insistera sur le lien entre l'oppression (ici économique) et la mort de l'histoire : « *Plus je me laisse séduire par l'acceptation de la mort de l'histoire, et plus j'admets que l'impossibilité d'un lendemain différent implique l'éternité de l'aujourd'hui néolibéral qui sévit ici. Mais il est clair qu'admettre la permanence d'aujourd'hui tue en moi la possibilité de rêver. Déproblématisant le temps, la mort clamée de l'histoire décrète l'immobilisme négateur de l'être humain » (PdA, p.128).*

Dans les situations d'oppression, les hommes et les femmes ne peuvent plus jouer leur rôle historique qui est de lutter pour le plus-être. Au contraire, l'histoire qui n'est plus alors un processus dynamique condamne les êtres humains à la déshumanisation, au « moins-être » (portugais : *ser menos*) : « *La déshumanisation [est] le résultat d'un "ordre" injuste qui engendre la violence des oppresseurs d'où résulte le moins-être. La violence des oppresseurs qui les rend eux aussi moins humains, ne crée pas une autre vocation, celle du moins-être » (PdO, p.20). Si en tant que sujets de l'histoire les hommes et les femmes luttaient dans l'espérance, en tant qu'objets les êtres humains sont gagnés par le désespoir.*

Les causes réelles de l'oppression ne sont pas claires pour les opprimés qui acceptent alors ce destin fataliste : « *Aussi, presque toujours, tant qu[e les opprimés] ne parviennent pas à localiser concrètement l'opresseur et, tant qu'ils n'acquièrent pas leur propre "conscience", ils adoptent des attitudes fatalistes devant la situation concrète d'oppression dans laquelle ils sont plongés » (PdO, p.40) ; « [Les masses opprimées] se tournent vers les explications magiques ou vers une fausse vision de Dieu (entretenu par les oppresseurs), sur lequel elles transfèrent avec résignation la responsabilité de leur état d'opprimés. Ayant perdu la foi en elles-mêmes, désemparées, désespérées, ces masses ne cherchent pas à se libérer, et elles voient même dans la révolte une rupture et une désobéissance à la volonté de Dieu, une sorte d'affrontement anormal avec le destin » (PdO, 159).*

Pour Paulo Freire, les élites au pouvoir utilisent l'éducation qu'ils contrôlent comme un des outils au service de l'oppression et de la mort de l'histoire. C'est ce que Paulo Freire nomme alors la « pédagogie bancaire ».

### **1.3. La pédagogie bancaire, un outil au service de la mort de l'histoire**

L'objectif principal de la pédagogie bancaire est de maintenir les privilèges des élites. Dans cette conception, l'histoire est figée et la majorité des êtres humains n'a plus de rôle à jouer



dans l'histoire : « *La conception et la pratique de l'éducation "bancaire", immobilistes, "fixistes", finissent par méconnaître les hommes en tant qu'êtres historiques* » (PdO, p.66).

La pédagogie bancaire s'efforce de masquer la réalité sociale et de ne jamais soulever les questions sociales chez les apprenants. Les origines des privilèges et des inégalités ne doivent jamais être interrogées pour qu'elles ne soient pas remises en cause : « *Elle [= la pédagogie bancaire] sert les intérêts des oppresseurs : pour ceux-ci l'essentiel n'est pas la découverte du monde, ni sa transformation. Leur "humanitarisme", qui n'est pas un "humanisme", consiste à préserver la situation dont ils sont les bénéficiaires* » (PdO, p.53) ; « *La "bancaire", pour des raisons évidentes, persiste à maintenir cachées certaines explications sur la façon dont les hommes vivent dans le monde* » (PdO, p.66). En masquant la réalité sociale, en masquant le fait que cette réalité sociale a été construite par des hommes pour leurs intérêts, la pédagogie bancaire ne permet pas aux hommes et aux femmes de repérer les « situations-limites » qui pourraient être renversées par la lutte : « *C'est la raison pour laquelle ce ne sont pas les "situations limites" en elles-mêmes qui engendrent un climat de désespoir, mais la perception que les hommes en ont, à un moment historique donné, comme un frein, comme quelque chose qu'ils ne peuvent dépasser* » (PdO, p.85).

La pédagogie bancaire se veut aussi conquérante dans le sens où elle tente de conquérir la conscience des êtres humains pour y déposer des mythes reflétant la culture des oppresseurs : « *Il faut cependant aller jusqu'à elles [= les masses populaires] pour les conquérir et les maintenir aliénées. Mais cette démarche de conquête ne devient jamais une présence à leurs côtés. Cette "approche" ne se fait jamais par la communication, mais par les "communiqués", par le "dépôt" des mythes indispensables pour le maintien du statu quo. Le mythe par exemple selon lequel l'ordre oppresseur est un ordre de liberté, où chacun est libre de choisir son lieu de travail et où, si le patron déplaît, on peut le quitter et chercher un autre emploi ; [...] Le mythe selon lequel tous, pourvu qu'ils ne soient pas paresseux, peuvent devenir chefs d'entreprise. [...] Le mythe de l'égalité entre tous. [...] Le mythe de la propriété privée comme fondement du développement de la personne humaine [...]* » (PdO, p.132).

Dès lors, le rôle de l'éducation bancaire est celui d'adapter (ou d'accommoder ou d'ajuster) les élèves à une société de privilèges et d'injustices afin que celle-ci se maintienne : « *Dès lors, comme les hommes, en recevant le monde qui entre en eux, sont déjà des êtres passifs, il appartient à l'éducation de les rendre encore plus passifs et de les adapter au monde. Plus ils sont adaptés, du point de vue "bancaire", plus ils sont "éduqués", parce qu'ils sont ajustés au monde. C'est là une conception et, par voie de conséquence, une pratique qui ne peut intéresser que des oppresseurs, lesquels seront d'autant plus tranquilles que les hommes seront plus ajustés au monde. Et d'autant plus préoccupés que les hommes remettront davantage le monde en question. Plus les grandes majorités s'adaptent aux finalités qui leur sont imposées par les minorités dominatrices, perdant ainsi le droit*

*d'avoir leurs finalités propres, plus ces minorités exerceront leur domination » (PdO, p.57) (3).*

Si la conception bancaire de l'éducation a pour objectif que se répète à l'infini un présent de domination et d'oppression, il est possible de concevoir une éducation au service d'un processus dynamique de l'histoire et de la conquête du plus-être : l'éducation conscientisante.

#### **1.4. L'éducation conscientisante comme moteur de l'histoire**

Pour Paulo Freire, une éducation conscientisante est en lien avec l'histoire et le processus de construction de l'histoire dans lequel les hommes et les femmes sont sujets : *« La conception "conscientisante" insiste sur le changement. La pratique "bancaire", impliquant l'immobilisme comme nous l'avons dit, devient réactionnaire, alors que l'éducation conscientisante, n'acceptant ni un présent "bien organisé" ni un futur prédéterminé, s'enracine dans un présent dynamique et devient révolutionnaire. L'éducation conscientisante n'est pas un fixisme réactionnaire, c'est un futurisme révolutionnaire. C'est pourquoi elle est prophétique, et donc chargée d'espérance. C'est pourquoi elle correspond à la condition des hommes en tant qu'êtres historiques. C'est pourquoi elle s'identifie à eux en tant qu'êtres au-delà d'eux-mêmes, comme "projets", comme des êtres qui cheminent vers l'avant, qui regardent en avant ; comme des êtres que l'immobilisme menace de mort ; des êtres pour qui regarder en arrière ne doit pas être un retour nostalgique au passé, mais un moyen de mieux comprendre ce qui se passe, pour mieux construire le futur. C'est pourquoi cette éducation s'identifie au mouvement permanent dans lequel sont inscrits les hommes, comme des êtres qui se savent inachevés. Ce mouvement est historique et il a un point de départ, un sujet et un but » (PdO, p.67).*

Ainsi à la différence de la pédagogie bancaire qui cache et mythifie les réalités sociales, la pédagogie conscientisante propose aux élèves une réflexion critique sur les causes des inégalités et des oppressions : *« Pédagogie qui fait de l'oppression et de ses causes un objet de réflexion des opprimés d'où résultera nécessairement leur engagement dans une lutte pour leur libération, à travers laquelle cette pédagogie s'exercera et se renouvellera » (PdO, p.22).*

Pour Paulo Freire, l'objectif de cette éducation n'est pas d'adapter les élèves au monde mais de les insérer dans le monde. L'état d'insertion signifie que les hommes comprennent le monde dans lequel ils vivent de manière critique : *« Cette réflexion sur leur situation est une réflexion sur leur propre existence, une réflexion critique par laquelle les hommes se découvrent en situation. C'est seulement dans la mesure où celle-ci cesse de leur apparaître comme une réalité opaque qui les enveloppe, une sorte de brume dans laquelle et sous laquelle ils se trouvent, une impasse qui les remplit d'angoisse, et c'est quand ils commencent à la considérer comme une situation objectif-problématique dans laquelle ils vivent, que peut s'opérer l'engagement. De l'état d'immersion où ils étaient, ils émergent,*

*devenant capables de s'insérer dans la réalité qui se dévoile. L'insertion marque un pas de plus que l'émergence et résulte de la prise de conscience de la situation. C'est la véritable conscience historique » (PdO, p.97).*

En proposant une compréhension du monde et une étude critique des causes des oppressions, l'éducation conscientisante permet aux apprenants d'identifier les « situations-limites » qui les oppressent et d'entrevoir les « actes limites » libérateurs : *« Les hommes découvrent alors ce qu'elles sont réellement : les dimensions concrètes et historiques d'une réalité donnée. Dimensions qui défient les hommes. Ceux-ci agissent sur elles par des actes que Vieira Pinto appelle des "actes limites", ceux qui visent au dépassement et au refus du donné, à la suppression de son acceptation docile et passive » (PdO, p.85).*

Pour Paulo Freire, si les hommes et les femmes comprennent le monde et comprennent les causes des inégalités sociales, alors ils pourront s'engager dans une lutte transformatrice en tant que sujets d'une histoire qui se construit à travers leur lutte : *« Et nous jugeons indispensable, tout au long du processus, un effort sérieux et profond de conscientisation, par lequel les hommes, dans une praxis véritable, dépassent l'état d'objets, d'êtres dominés, et deviennent des sujets de l'histoire » (PdO, p.153).*

<b>Pédagogie bancaire</b>	<b>Pédagogie conscientisante</b>
Immobilise le temps	Insiste sur les changements
Masque la réalité sociale	Encourage une réflexion critique sur les inégalités et leurs causes
Dépose des mythes justifiant l'ordre établi	Démythifie la réalité sociale
Adapte les apprenants à l'ordre établi	Insère les élèves dans la réalité sociale
Ne permet pas d'identifier les « situations limites »	Permet de reconnaître les « situations-limites » et d'entrevoir les « actes-limites »
Transforme les hommes en objets de décisions prises par d'autres	Forme les hommes à être des sujets capables d'actions libératrices
Préserve le statu quo et les privilèges	Transforme la société pour plus de justice sociale
L'Histoire est morte	L'Histoire est un processus dynamique

Tableau 1 : Principales caractéristiques de la pédagogie bancaire et de la pédagogie conscientisante

## **2. Mise en pratique des concepts historiques de Freire dans l'enseignement**

Si la conception de l'Histoire développée par Paulo Freire peut nous aider à réfléchir et nous aide également dans la construction de notre enseignement. Nous nous appuyons ici sur des exemples dans notre discipline qui est l'Histoire. Cependant, les notions présentées par Paulo Freire peuvent également être adaptées et utilisées dans l'ensemble des disciplines enseignées.

## 2.1. Mise en pratique dans l'enseignement de l'Histoire

Dans le programme d'Histoire de 4e, nous pouvons étudier de nombreuses « situations limites » (que nous appelons *situations d'oppression* pour plus de clarté avec nos élèves) qui ont représenté une barrière vers l'humanisation : l'esclavage, la société d'ordre, l'exclusion politique des femmes, la colonisation, l'exploitation économique, etc. Nous mettons également en avant auprès de nos élèves les mythes utilisés par les oppresseurs pour immobiliser l'histoire et faire ainsi en sorte que l'oppression perdure : l'ivresse de Noé et de la malédiction de Cham utilisé par les esclavagistes européens, les justifications théologiques de la société d'ordre calquée sur le modèle de la hiérarchie céleste, l'infériorité des races pour justifier la colonisation, le recours à la nature des femmes pour justifier leur exclusion de la vie politique, etc. Puis, nous étudions les actes limites (que nous appelons « actes libérateurs ») menés par des hommes et des femmes contre les situations d'oppression : résistances et luttes des humains réduits en esclavage, combat pour l'égalité des droits pendant la Révolution, luttes contre la colonisation, luttes pour la justice sociale, etc. Avec nos élèves, nous insistons également sur le rôle des alliés que nous définissons alors comme « *des hommes et des femmes qui ne sont pas directement victimes des oppressions mais qui luttent avec les opprimés pour mettre fin aux oppressions* ». Nous insistons également sur la continuité des luttes dans ce nouvel « inédit possible ». Par exemple, la conquête des droits politiques de femmes se poursuit avec une réflexion et un engagement contre de nouvelles formes de sexisme, etc.

À partir des concepts développés par Paulo Freire, nous bâtissons le plan de nos cours d'Histoire, sur le modèle suivant :

Étude d'une situation d'oppression	Étude des mythes ayant eu pour objectif de justifier et de maintenir cette situation	Étude des actes de libération entrepris par les opprimés et les alliés	Présentation de la nouvelle société et identification de nouvelles formes d'oppression	Étude d'une situation d'oppression...
------------------------------------	--	--	--	---------------------------------------

Tableau 2 : Organisation des cours d'Histoire d'après les concepts freiriens

Si nous avons choisi de mettre l'accent sur les luttes de libérations dans l'histoire, il est important de montrer que des hommes et des femmes luttent actuellement pour un plus-être, car la lutte pour le plus-être est une lutte perpétuelle qui s'élargit au fur et à mesure que notre conscience devient de plus en plus critique. Les luttes actuelles peuvent émerger en classe à travers les « curiosités » des élèves et les prises de position des enseignant.e.s

## 2.2. Mise en lien avec les luttes actuelles

Cette tentative de mise en application d'une partie des notions liées à la conception de l'histoire de Paulo Freire a pour objectif d'éveiller une curiosité critique des élèves sur le monde contemporain(4). Nous les invitons à observer ainsi l'actualité à la recherche de ces « situations-limites » et « actes-limites » et nous les invitons à venir présenter devant la

classe ces situations qui ont retenu leur attention. En ce début d'année scolaire, un élève a ainsi présenté les gestes des footballeurs étatsuniens mettant un genou au sol pour protester contre les violences et les meurtres racistes perpétrés par des policiers aux États-Unis. La discussion qui a suivi cet exposé a permis d'élargir le débat sur des cas de violences similaires en France et sur les actes pour dénoncer et pour mettre fin à ces violences.

Paulo Freire insiste sur la cohérence entre les paroles et les actes des enseignant.e.s devant les élèves : « *Il n'y a pas de penser juste sans le témoignage d'une pratique qui le redit au lieu de le renier* » (PdA, p.52). Il nous semble dès lors important de montrer que nous aussi, en tant qu'enseignant.e.s, nous nous revendiquons et nous agissons en tant que sujets de l'histoire. Il s'agit dès lors de refuser ce mythe d'une pseudo-neutralité de notre positionnement face aux élèves pour montrer que nous sommes des sujets capables de prendre des décisions, de nous opposer et de lutter : « Agissant au sein de la salle de classe, ma présence ne peut être omise, et je dois être considéré comme un sujet qui opère des choix. Je dois révéler aux élèves que je suis capable d'analyser, de comparer, d'évaluer, de décider, d'opter, de rompre. Je dois montrer ma capacité à rendre justice, à ne pas faillir au respect de la vérité. Par éthique, il me faut témoigner par moi-même » (PdA, p.111-112). Par exemple, un camarade du groupe départemental ICEM-Pédagogie Freinet 93 écrit le mot « grève » sur le grand emploi du temps mural de sa classe de grande section de maternelle pour signaler aux élèves sa future absence. Les élèves savaient alors pourquoi leur enseignant ne serait pas là et ce simple mot écrit provoquait de nombreuses questions chez ses élèves auxquelles l'enseignant répondait en exposant très simplement les raisons de cette grève.

## Conclusion

Plus de cinquante ans après la rédaction de *Pédagogie des opprimés* par Paulo Freire, nous avons voulu montrer — à travers l'exemple de l'histoire — que la lecture de ce livre pouvait nourrir de manière extrêmement riche et profonde notre *praxis* actuelle, c'est-à-dire notre réflexion et notre pratique en tant qu'enseignant.e avec nos élèves.

### Notes :

(1) Antonia Darder, *The Student Guide to Freire's Pedagogy of the Oppressed*, Bloomsbury Academic, 2018, p.20, n.3.

(2) Paulo Freire, *Pedagogy of the Heart*, Bloomsbury Academic, 2018, p.11.

(3) On retrouve cette même idée d'adaptation chez Freinet : « *Libre à ceux qui s'accommodent de la société présente d'adapter leurs élèves à un régime d'injustice et d'exploitation* » (Célestin Freinet, « Notes de pédagogie révolutionnaire », *L'École émancipée* n° 10, 27 novembre 1927, p.152). Pour un parallèle entre la notion d'adaptation chez Freinet et chez Freire, voir à paraître : Gauthier Tolini, « Célestin Freinet et Paulo Freire : des pédagogies de transformation sociale », dans *Pédagogies critiques*, dir.

Laurence de Cock et Irène Pereira, Agone, 2019.

(4) Cet aspect est particulièrement développé dans Paulo Freire, *Pédagogie de l'Autonomie*, 2006, p.100-101.

# L'ethnomathématique, un outil de lutte contre les épistémicides

Auteur : Yann Renoult (professeur de mathématiques à Aubervilliers)

À la croisée des mathématiques et de l'anthropologie, l'ethnomathématique est une discipline récente introduite dans les années 70 par le professeur brésilien Ubiratàn D'Ambrosio, et développée notamment par la mathématicienne Marcia Ascher. Elle permet notamment de lutter contre les épistémicides, en redonnant la voix aux peuples dont les apports aux sciences ont été délibérément étouffés.

## 1. Présentation des ethnomathématiques

*« Le génocide qui caractérise tant de fois l'expansion européenne fut également un épistémicide : on a éliminé des peuples étranges parce qu'ils avaient également des formes de connaissances étranges et l'on a éliminé ces formes de connaissances étranges parce qu'elles se fondaient sur des pratiques sociales et des peuples étranges. Mais l'épistémicide a été beaucoup plus étendu que le génocide parce qu'il a toujours prétendu subalterniser, subordonner, marginaliser ou illégaliser des pratiques et des groupes sociaux qui pourraient constituer une menace pour l'expansion capitaliste, ou durant une bonne partie de notre siècle pour l'expansion communiste (sur ce point aussi moderne que le capitalisme), et aussi parce que cela est arrivé aussi bien dans l'espace périphérique et extra-nord-américain du système monde que dans l'espace central européen et nord-américain, contre les travailleurs, les indigènes, les noirs, les femmes et les minorités en général (ethniques, religieuses, sexuelles). Le nouveau paradigme considère l'épistémicide comme un des grands crimes contre l'humanité »* affirme le sociologue portugais Boaventura de Sousa Santos(1).

D'Ambrosio, qui se considère lui-même comme un disciple de Paulo Freire(2), théoricien de la pédagogie critique dont les travaux ont surtout concerné le champ du langage, propose la définition suivante de l'ethnomathématique : « le champ de recherches de l'ethnomathématique peut être défini comme anthropologie culturelle des mathématiques et de l'éducation mathématique. » Pour Marcia Ascher, chercheuse qui s'est notamment penchée sur les mathématiques chez les Incas « l'expression occidentale [des idées mathématiques] n'est qu'une expression parmi de nombreuses autres ». Elle rejoint ainsi Boaventura de Sousa Santos : « En premier lieu, il n'y a pas une forme unique de connaissance valide. Il y a beaucoup de formes de connaissances, autant que les pratiques sociales qui les génèrent et les soutiennent. La science moderne s'appuie sur une pratique de division technique professionnelle et sociale du travail et sur le développement technologique infini des forces productives dont le capitalisme est aujourd'hui l'unique exemple. Les pratiques sociales alternatives génèrent des formes alternatives de

connaissance. Ne pas reconnaître ces formes de connaissance implique de délégitimer les pratiques sociales qui les appuient et, dans ce sens, de promouvoir l'exclusion sociale de ceux qui les promeuvent. » Il semble donc urgent de se pencher sur la diversité des pratiques mathématiques existant dans les différentes cultures, plutôt que limiter son enseignement à l'une d'entre elles, celle des milieux universitaires occidentaux.

Les colonisateurs ont souvent nié à ceux qu'ils allaient asservir l'existence d'un développement scientifique pour mieux justifier leurs projets coloniaux par une pseudo œuvre civilisatrice, comme le disait Jules Ferry, un de ses fervents défenseurs : « [Les races supérieures] ont un devoir de civiliser les races inférieures » (3).

Gérard Lavigne(4), dans sa thèse, mentionne par exemple la Chine qui, jusqu'aux travaux de Joseph Needham (1900-1995), passait pour un continent arriéré du point de vue des sciences. Tragique, quand on connaît à présent l'étendue des avancées en algèbre des mathématicien.ne.s chinois.e.s. Plus près de nous, J.— P. Astolfi, didacticien des sciences, écrit dans un ouvrage intitulé *Comment les enfants apprennent les sciences* : « Bruno Latour développe à ce sujet une intéressante comparaison entre pensée scientifique et la mission d'explorateurs comme François de la Pérouse qui, au XVIIIe siècle, sillonna le Pacifique [...]. Parvenu sur la côte Sakhaline au large de la Sibérie, il s'enquiert auprès des indigènes de savoir si ce territoire correspond à une île, ou plutôt à une presqu'île [...]. Ne disposant pas d'une langue commune pour l'échange, un natif du lieu dessine sur la plage le contour de ce qui apparaît être l'île de Sakhaline, et La Pérouse reproduit le plus scrupuleusement possible sur son cahier le tracé effectué sur le sable par son interlocuteur. Par-delà la fidélité aussi rigoureuse que possible dans la reproduction du trait, l'écart entre pensée commune et pensée scientifique correspond à tout ce qui distingue le dessin sur le sable et sa transcription sur le cahier. [...] Ce qui fait la valeur scientifique de ces données, c'est leur mode de rédaction "suivant la même longitude et la même latitude" que les informations recueillies en d'autres points du Pacifique. Une distance invisible mais essentielle sépare ainsi la trace temporaire et communicationnelle de l'inscription encodée suivant une modalité systématique. »

Astolfi dénie ainsi à l'autochtone tout savoir scientifique, alors pourtant que celui-ci est capable de modéliser la géographie de son pays de manière compréhensible pour un étranger dont il ne partage pas la langue, lequel étranger se contente de la recopier...

D'après Gérard Lavigne :

« Les mathématiques sont un instrument intellectuel créé par l'homme pour décrire le monde réel et permettre la résolution des problèmes posés dans la vie quotidienne. Toutes les cultures humaines se sont construit un rapport particulier à cette façon de trier les informations, de les organiser, de les partager, pour subvenir à leurs besoins, pour résoudre leurs problèmes. En somme, toutes les cultures humaines se sont construit un rapport particulier aux mathématiques. Il n'y a pas une seule mathématique occidentale qui s'imposerait au monde par le fait colonial, il y a des rapports particuliers pour la résolution



de problèmes spécifiques à une culture donnée dans son environnement particulier. »

Powell et Frankenstein, cités par Gérard Lavigne, soulignent que « peu de choses a été entrepris en ethnomathématique, peut-être parce que les gens croient en l'universalité des mathématiques. Ceci semble être plus difficile à soutenir pour la recherche récente principalement effectuée par des anthropologues, qui mettent en évidence que les pratiques qui se sont développées en mathématiques, comme compter, commander, trier, comparer, mesurer, peser, se font de manières radicalement différentes que celles qui sont généralement enseignées dans le système scolaire. »

C'est donc ce qu'il s'agit de prendre en compte pour l'enseignement des fondamentaux à l'école.

## **2. Essais d'adaptation des ethnomathématiques en France**

Tout comme la pédagogie critique, on ne parle guère d'ethnomathématique en France et il existe d'ailleurs assez peu de travaux francophones sur le sujet<sup>(5)</sup>. On trouve l'ethnomathématique au détour des manuels scolaires avec par exemple l'étude en cycle 3 de systèmes de numération autre que le système décimal.

Davantage qu'un simple apport culturel ou historique, on peut faire de leur utilisation consciente et réfléchie au sein d'une progression mathématique un outil de conscientisation permettant de lutter contre les épistémicides et de remettre en question la domination occidentale imposée sur les mathématiques. Cette domination se traduit dans le milieu scolaire à la fois dans leur pratique, qui privilégie largement l'écrit au détriment de l'oral, et dans les problèmes étudiés, qui mettent en avant des situations prenant bien souvent uniquement en compte un contexte occidental, ou au contraire se déclarant détaché de tout contexte alors qu'elles s'inscrivent dans une tradition d'enseignement dominée par le milieu universitaire occidental.

En contexte d'enseignement multiculturel, les ethnomathématiques peuvent permettre à des élèves de trouver du sens là où ils ne le voyaient pas dans d'autres exercices proposés par l'enseignant.e. En effet, bien souvent celui-ci s'appuie sur ses propres connaissances pour transmettre un savoir. Or, il s'agit ici d'essayer de voir en fonction des élèves si cette base de transmission est bien la plus pertinente. Cette réflexion s'inscrit dans la pédagogie critique, qui recommande de partir du contexte de l'élève pour permettre à celui-ci de se l'approprier et d'y agir. Il s'agit de partir de l'environnement de l'élève afin que celui-ci puisse en tirer des situations mathématiques. Cela implique pour l'enseignant.e d'être en perpétuelle recherche et questionnement sur sa propre subjectivité. Le présupposé que les mathématiques seraient universelles ne veut pas dire que leur enseignement le soit. De plus, l'ethnomathématique permet de montrer que les mathématiques naissent de la nécessité de résoudre des problèmes donnés dans un contexte particulier, nécessitant une modélisation adaptée. À ce titre, elles permettent de proposer des activités variées et riches de sens.

Si aujourd’hui l’apport de nombreux peuples aux mathématiques est davantage reconnu, nombre de populations restent encore sujettes à des préjugés racistes selon lesquels elles n’auraient eu aucun développement scientifique, en particulier les populations d’Afrique subsaharienne, d’Amérique centrale et du sud. Pourtant, les travaux qui se développent dans le cadre de l’ethnomathématique prouvent l’inanité de tels propos.

En voici quelques exemples, très perfectibles et qui n’ont que valeur d’illustration.

### **1er exemple : les habitations traditionnelles du Mozambique et l’initiation à la démonstration en cycle 4**

Pour initier à la démonstration en cycle 4, je suis parti de la description faite par Paulus Gerdes de la fabrication de cases traditionnelles par les paysans du Mozambique, qui ont développé un algorithme de construction. Ces cases ont une base rectangulaire.



Maison rurale traditionnelle au Mozambique

Les paysans ont conceptualisé différentes manières de les construire.

- 4 bambous (2 de longueur  $L$  et 2 autres de longueur  $l$ ) sont mis bout à bout pour former une figure fermée et les diagonales doivent être égales (Cette technique est quasiment la même que celle utilisée par les paysans Siamous au Burkina Faso).
- 2 cordes de même longueur se croisent et sont reliées en leur milieu. Les bouts des cordes sont les sommets de la base de la case.

À partir de ces extraits de deux algorithmes de construction, il est demandé aux élèves d’expliquer pourquoi les techniques employées aboutissent effectivement à la construction de rectangles. Elles et ils peuvent s’appuyer sur un catalogue de propriétés, déjà étudiées ou données, sur les quadrilatères et les parallélogrammes. C’est un travail à la fois sur le raisonnement et le langage.

### **2e exemple : Les litéma du Lesotho et l’étude de la symétrie au cycle 3**

L’étude de la symétrie au cycle 3 et plus généralement des transformations au cycle 4

constituent un prétexte tout trouvé pour introduire des ethnomathématiques, que ce soit par l'étude des motifs traditionnels réalisés par les femmes du Lesotho sur les murs des maisons, par ceux des pavages arabes de l'Alhambra de Grenade, ou par les motifs kanaks.

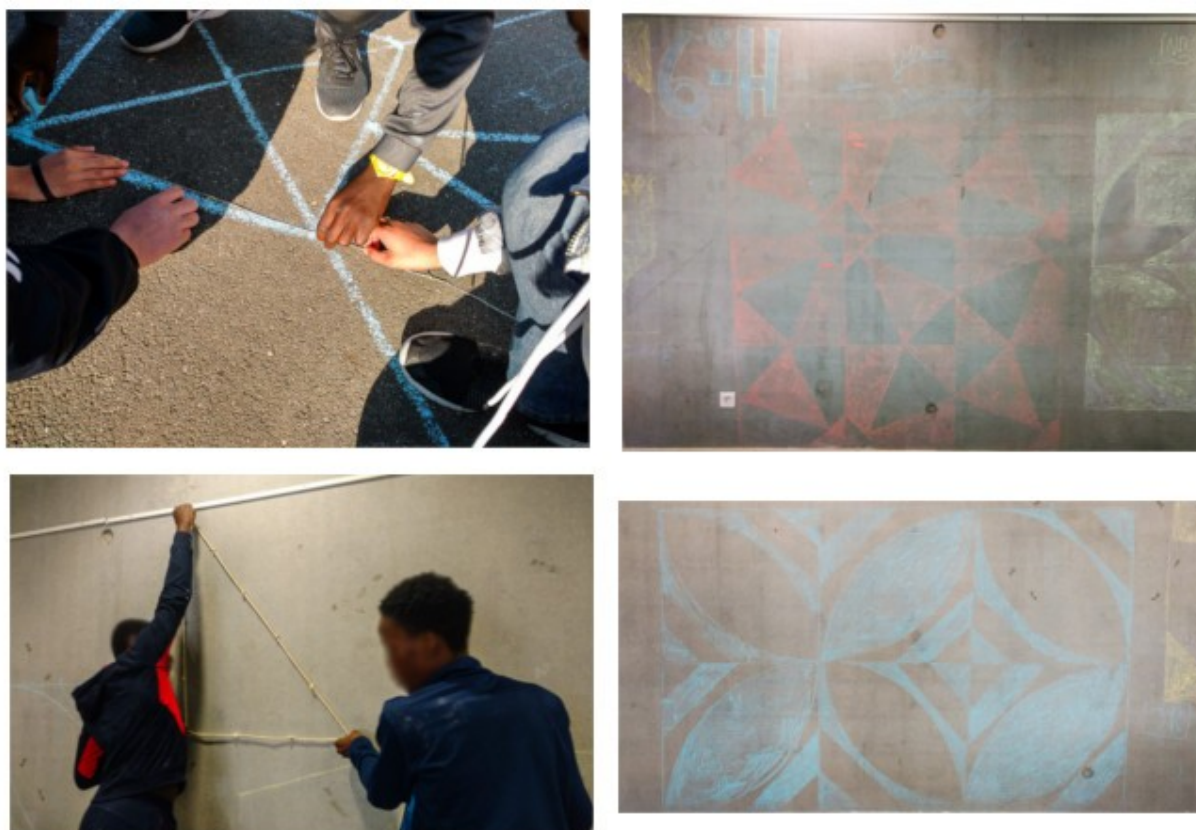
Avec une classe de 6e, j'ai décidé de me lancer dans la réalisation de fresques murales, appelées litéma, sur le modèle de celles faites par les femmes du Lesotho. L'activité est introduite par une courte recherche documentaire sur le pays. Dans un premier temps, nous observons divers litéma pour y repérer les axes de symétrie, et d'éventuelles autres transformations géométriques. Ensuite, un litéma particulier est extrait et étudié pour faire apparaître les propriétés de la symétrie. Dans un dernier temps, nous abordons les techniques de construction.



Litéma du Lesotho (© Gary N. Van Wyk, 1998)

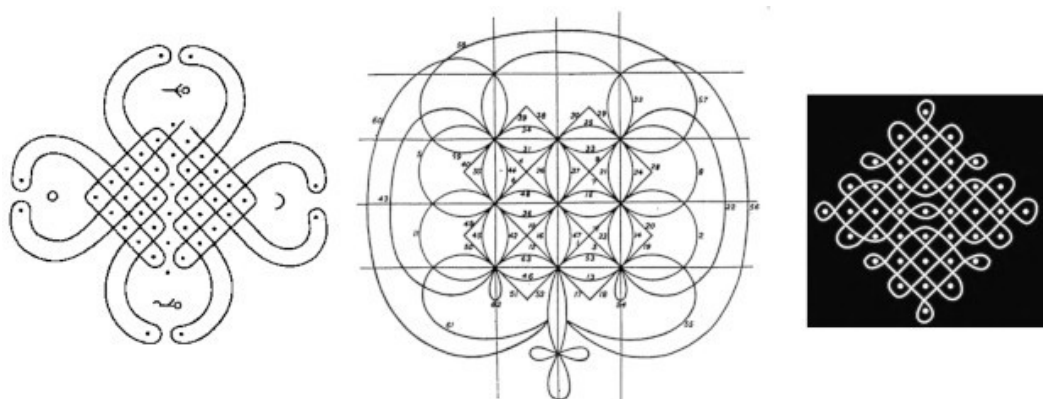
Chaque élève doit créer un litéma à partir d'un motif, et nous assemblons ensuite les réalisations de la classe pour former un pavage. Les élèves peuvent ensuite recommencer avec le motif de leur choix, et pour finir nous passons à la réalisation murale « en grand ». C'est aussi une occasion d'utiliser la corde à 13 nœuds, vue plus tôt dans l'année, pour les tracés en grande dimension.

Des élèves en activité sur le tracé de litemas « en grand » :



Mise en activité et réalisations des élèves

L'ethnogéométrie permet de faire le lien entre des pratiques développées dans des contextes différents. Comme par exemple les dessins sur le sable, dont on peut relier l'étude à celle des graphes. On les retrouve aussi bien en chez les Tshokwe en Angola (sona) où leur tracé est associée à des contes récités en même temps que le doigt du conteur trace une ligne dans le sable, aux îles Vanuatu (nitus) et chez les Tamil (kolam).



Graphes sona, nitus et kolam

Les frises, qu'on retrouve chez différents peuples sur quasiment tous les continents, sont un autre exemple. Elles permettent l'étude d'un grand nombre de transformations géométriques.



### 3e exemple : l'arithmétique en contexte interculturel

Du côté numérique, l'étude des différents systèmes de numérations n'a rien d'anodin. Comme l'écrit Rémi Brissiaud cité par Gérard Lavigne, « La manière dont les enfants s'approprient le nombre dépend de la façon dont on "parle" les nombres dans leur langue, dans la famille, à l'école. L'appropriation du répertoire additif par le jeune enfant, contrairement au répertoire multiplicatif, ne s'effectue pas par apprentissage par cœur, de façon déclarative ; il s'agit du résultat du fruit d'une appropriation de relations entre les nombres, d'ordre procédural, qui aboutit à un stockage en mémoire à long terme du répertoire additif. La notion de nombre se construit en même temps que le répertoire additif ». Ainsi, le développement de l'arithmétique est étroitement lié à celui du langage. En contexte interculturel, il peut être particulièrement intéressant de pencher sur les manières de compter des élèves, et créer la discussion autour de celles-ci. Un.e tel.le peut ainsi expliquer sa méthode de multiplication digitale, un.e autre un système de numération non décimal... Cela permet aussi de diversifier les algorithmes opératoires et de permettre aux élèves de choisir celui qui leur convient le mieux. Ainsi par exemple une élève de 6e s'est mise à utiliser la multiplication arabe plutôt que le calcul posé habituel.

Pour des enfants dont le français n'est pas la langue maternelle, la numération française, mélange de base 10 et de l'ancienne base 20, est loin d'être évidente à maîtriser au premier abord. Le système de numération utilisé par les Chinois dès le IIIe siècle av. JC est beaucoup plus simple, le nombre vingt se formant par exemple à l'aide de deux-dix au lieu d'un mot spécifique. En classe d'accueil notamment, il est intéressant d'avoir ce fait à l'esprit.

En début de 6e et en CLA, je propose un travail de groupe sur les systèmes de numération(6). Différents systèmes sont proposés aux élèves réparti.e.s en groupe. Aucun n'est explicité, seuls des exemples sont donnés. À partir de ceux-ci, les élèves doivent retrouver le fonctionnement de la numération, puis en faire une présentation orale aux autres. Les premiers réflexes des élèves sont généralement de rechercher une analogie avec notre système décimal de position, mais bien vite celle-ci s'avère une impasse, les obligeant alors à changer de perspective.

 3	 7	 15	 20
 37	 62	 120	 215

Numérotation maya

Les créations mathématiques, pratique tirée de la pédagogie Freinet, pourraient être un vecteur intéressant pour introduire l'ethnomathématique à partir des savoirs des élèves. Dans la création mathématique, on demande aux élèves de créer « quelque chose de mathématique ». À partir de là, il serait intéressant de voir si dans les travaux des élèves, notamment en situation d'enseignement multiculturel, peuvent émerger des notions mathématiques différentes de celles enseignées dans le système scolaire français.

### **Pour conclure...**

L'ethnomathématique propose une approche riche en contenu mathématique qui participe également de la conscientisation des élèves, qu'elles/ils appartiennent au groupe des « dominant.e.s » ou des « opprimé.e.s », en mettant en avant les apports aux mathématiques de peuples qu'une approche coloniale des sciences occidentales a tenté de passer sous silence. Mais les ressources et les outils théoriques sur la pratique des ethnomathématiques sont encore à développer. Nombre de ressources existent déjà en anglais, en portugais, en espagnol, qui nécessiteraient d'être traduites. Il serait intéressant également de pouvoir regrouper et partager nos expériences et nos supports pédagogiques afin de développer ensemble nos pratiques dans ce domaine.

### **Bibliographie et ressources :**

Ascher Marcia, *Mathématiques d'ailleurs. Nombres, formes et jeux dans les sociétés traditionnelles*

D'ambrosio Ubiratan :

<https://web.archive.org/web/20120620033402/http://vello.sites.uol.com.br/ubi.htm>

Gerdes, Paulus a écrit un certain nombre d'ouvrages sur les mathématiques en Afrique.

Traoré, Kalifa (thèse) : *étude des pratiques mathématiques développées en contexte par les siamous au Burkina Faso*

Kalifa Traoré et Nadine Bednarz : *Mathématiques construites en contexte : une analyse du système de numération oral utilisé par les Siamous au Burkina Faso*

Lavigne, Gérard (thèse) : [Langues et mathématiques à l'école dans les cultures océaniques : étude exploratoire d'une pédagogie interculturelle en Nouvelle-Calédonie : approches anthropologiques et ethnomathématique.](#)

[Ethnologie et mathématiques](#), numéro 29 — décembre 2014.

Roussel, Brigitte : [Ethnogéométrie et enseignement.](#)

### **Notes :**

(1)<https://iresmo.jimdo.com/2018/04/13/quelle-est-la-vraie-origine-de-la-notion-d-épistémicide/>

(2)<https://web.archive.org/web/20120126192709/http://vello.sites.uol.com.br/entrevista.htm>

[\(3\)Discours du 28 juillet 1885.](#)

[\(4\)Auteur d'une thèse remarquablement riche sur langues et mathématiques dans les cultures océaniques, travaille dont s'inspire largement cet article – voir bibliographie](#)

[\(5\)Voir bibliographie](#)

[\(6\)Tiré de la brochure Mathématiques et Langage au cycle 3 de l'académie de Créteil.](#)

## « Apprendre pour changer le monde » : Entretien avec Wayne Au

Wayne Au est professeur à la *School of Educational Studies* de l'Université de Washington Bothell et rédacteur en chef du magazine d'enseignement de la justice sociale, *Rethinking Schools*. Dans cet entretien conduit et traduit de l'anglais par Sophie Coudray, Wayne Au revient sur les enjeux actuels de l'éducation aux États-Unis en soulignant — entre autres — l'influence de Paulo Freire pour construire une pédagogie capable de résister aux différentes formes d'oppression.

**Sophie Coudray (S.C.) : Dans votre livre paru récemment, *A Marxist Education. Learning to Change the World* (Haymarket, 2018), vous abordez l'éducation publique aux États-Unis, soulevant des problématiques actuelles à la fois dans son fonctionnement, le programme scolaire ainsi que dans les méthodes pédagogiques. Quelles sont les conséquences du tournant néolibéral pour l'école publique ?**

Wayne Au (W.A.) : Au cours des quinze dernières années environ, aux États-Unis, il y a eu une intensification de l'offensive néolibérale cherchant à tirer profit, financiariser et privatiser le secteur de l'éducation publique dans le pays. De ce point de vue, l'éducation publique a connu un renforcement de ce dont Michael W. Apple parle comme de la « culture du contrôle » (*audit culture*), dans laquelle les tests, les normes et, de plus en plus, l'usage de la technologie pour recueillir des données sur les élèves et les enseignants, sont utilisés dans le cadre d'une hypersurveillance de leur travail/de leur performance ainsi que pour porter un jugement de valeur sur les écoles et les communautés. Bien sûr, plutôt que d'aborder les questions du financement de l'école, de la capacité d'accueil des classes, de l'accès aux soins, des logements abordables, de la sécurité alimentaire ainsi que de tout un tas de programmes sociaux plus larges qui pourraient en réalité contribuer à une amélioration de l'éducation et de l'apprentissage pour les enfants, la réponse néolibérale a été de continuer à supprimer les fonds de l'éducation publique et à fermer les écoles publiques qui n'enregistrent pas assez de « parts de marché ».

Concrètement, le cadrage néolibéral de l'éducation publique aux États-Unis a signifié la prolifération des *charter schools* — qui sont, en substance, des écoles gérées par le secteur privé qui fonctionnent grâce aux fonds publics, mais qui n'ont pas à rendre de comptes publiquement en ce qui concerne les inscriptions, le programme scolaire ou la responsabilité financière. Ces *charter schools* sont aussi encouragées par les néolibéraux parce que dans de telles écoles, la syndicalisation est moindre — elles sont donc vues comme le lieu d'une attaque néolibérale contre les syndicats enseignants aux États-Unis.

En ce qui concerne l'enseignement, au sein du contexte néolibéral de la politique éducative aux États-Unis, le programme scolaire officiel est principalement défini par une combinaison de deux choses. L'une représente les évaluations et les standards, parce que



chacun est soumis à des tests à forts enjeux (*high-stakes testing*), qui sont eux-mêmes supposément alignés sur des standards nationaux. Tous les programmes officiels ou presque, acquis par les écoles, districts ou autorités gouvernementales sont étalonnés sur ces standards. Il s'agit en réalité d'un autre aspect de la privatisation et de la financiarisation de l'éducation publique, puisque le matériel pédagogique est acheté à des éditeurs et producteurs privés. En effet, cela mène à l'autre point d'influence du programme scolaire officiel ici : le marché du manuel scolaire. Certains États, comme le Texas ou la Floride, constituent de très grands marchés pour la vente de manuels scolaires. En raison de cela, les éditeurs de manuels conçoivent souvent les points de vue et informations contenues dans leurs manuels afin de coïncider avec les standards souvent conservateurs d'États tels que le Texas — qui a régulièrement modifié ses standards pour occulter le racisme et le sexisme, tout en justifiant la colonisation.

De même, en raison de l'accent néolibéral mis sur les résultats des tests, les standards et l'alignement du programme, la pédagogie des enseignants est devenue de plus en plus formatée et restreinte. Les enseignants sont continuellement surveillés à travers le partage des résultats de leurs élèves aux tests et observés par l'école ou les administrateurs de district, qui cherchent toujours à faire en sorte que les pratiques pédagogiques soient en conformité avec les évaluations. De ce point de vue, enseigner dans le contexte américain néolibéral a davantage à voir avec la discipline qu'avec l'apprentissage et la richesse de l'environnement orientés vers le développement de l'enfant.

**S.C. : Vous affirmez que « les écoles ressemblent de plus en plus à des prisons pour les enfants noirs en particulier », ajoutant que « les écoles et les politiques éducatives jouent un rôle important dans l'augmentation des taux d'incarcération des jeunes et des adultes noirs ». (p. 78.) Pouvez-vous développer ce point et expliquer comment le système éducatif est lié au système carcéral pour les jeunes Noirs aux États-Unis ?**

W. A. : Nombreux sont ceux, aux États-Unis, qui font référence à ce lien comme au pipeline des écoles aux prisons (*schools-to-prisons pipeline*) et on peut en observer le fonctionnement à plusieurs niveaux. Par exemple, bien que nous comptons dans nos rangs nombre d'enseignants progressistes, anti-racistes, parmi les enseignants on en trouve aussi allant des racistes libéraux bien intentionnés à ceux qui défendent ouvertement des notions suprémacistes blanches de supériorité raciale ou de nationalisme blanc. En dehors de ça, cela signifie souvent que, lorsque l'on regarde les statistiques concernant la catégorie d'élèves qui est la plus soumise à des mesures de discipline, on constate que les enfants issus de la classe ouvrière, noirs, latinos, amérindiens, etc., font disproportionnellement l'objet de mesures de discipline, à un taux et à un degré bien plus élevés que les enfants blancs et riches. Ainsi, dès le plus jeune âge — même à un niveau pré-scolaire —, le personnel enseignant (qui est à peu près à 80 % blanc) regarde de façon disproportionnée les enfants non-blancs comme des « fauteurs de troubles ». Cela trace un cadre de criminalisation qui se renforce au fil de la scolarisation. Si l'on croise ce fait avec

l'augmentation de la présence policière dans les écoles publiques, les conduisant à ressembler à des prisons, et aux exemples que l'on a pu constater d'usage de la force par les agents de sécurité des écoles à travers le pays, la connexion entre les écoles et les prisons pour les enfants de la classe ouvrière, non-blancs, devient tout à fait claire.

Malheureusement, il existe davantage de strates encore dans le rôle joué par les écoles américaines dans l'augmentation de l'incarcération des jeunes et des adultes noirs. Les niveaux de discipline accrus pour les enfants noirs, par exemple, impliquent davantage de retenues et de potentielles exclusions pour ces élèves-ci. Nous savons, à partir de décennies de recherches en éducation, que retenues et exclusions sont fortement corrélées avec les taux de décrochage scolaire et, par extension, avec les taux d'incarcération.

Ce pipeline des écoles aux prisons est encore, d'une certaine façon, renforcé par les tests standardisés à forts enjeux. En tant qu'ils participent de l'appareil d'État néolibéral, les tests génèrent une forte culture de la surveillance. Parce que ces évaluations constituent principalement une mesure de la pauvreté et parce que la pauvreté, aux États-Unis, coïncide excessivement avec les communautés noires, latinos, amérindiennes, etc., les tests à forts enjeux servent alors à concentrer l'échec parmi les élèves non-blancs de la classe ouvrière. En retour, cela étiquette les élèves et leurs parents comme des ratés, et ils sont ensuite pénalisés et punis pour leur échec par le biais de diverses sanctions, incluant la perte des financements de l'école, la fermeture de l'école, la conversion de celle-ci en *charter school*, ou l'impossibilité de passer dans les niveaux supérieurs. Plus encore, et sans doute de façon plus tangible, il y a eu des recherches aux États-Unis qui ont montré qu'avoir des examens à forts enjeux à l'issue du cycle secondaire à l'échelle de l'État a résulté en une augmentation de 12,5 % des taux d'incarcération. Là encore, étant donné que l'échec aux examens est disproportionnellement concentré autour des élèves non-blancs de la classe ouvrière, de tels examens contribuent finalement directement au fait que davantage de ces élèves se retrouvent enfermés.

**S. C. : Vous vous montrez très critique vis-à-vis des *charter schools* aux États-Unis. Pouvez-vous expliquer ce que sont ces écoles et en quoi elles apparaissent problématiques — notamment en ce qui concerne les élèves non-blancs de la classe ouvrière ?**

W. A. : Comme je l'ai précisé dans la question précédente concernant le néolibéralisme dans l'éducation aux États-Unis, les *charter schools* sont des écoles gérées par le secteur privé et qui fonctionnent sur des ressources provenant des impôts. Dans certains États, elles sont officiellement à but non lucratif, alors que dans d'autres, il existe des chaînes d'écoles à but lucratif. Les *charter schools* sont utilisées par les néolibéraux pour attaquer le système d'enseignement public à travers la décentralisation et la création de quasi-marchés où les écoles sont en compétition les unes avec les autres. Il a été prouvé que les *charter schools* à but lucratif et non lucratif s'avèrent toutes très rentables pour ceux qui y travaillent ainsi que pour les contrats de service lucratifs signés avec l'industrie privée. De plus, les *charter*

*schools* sont dans une large mesure non-syndiquées et emploient dans leurs rangs des enseignants médiocres.

Les défenseurs des *charter schools* aux États-Unis n'ont eu de cesse d'invoquer le fait que ces écoles sont nécessaires afin de mieux servir les enfants de la classe ouvrière et non-blancs. Cependant, les preuves empiriques disent tout le contraire. Les *charter schools* s'avèrent sous-inscrire les élèves immigrés qui apprennent l'anglais, tout comme les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. De plus, on sait qu'elles mettent à la porte/expulsent les élèves non désirés — ce qui permet de gonfler leurs résultats aux évaluations ainsi que leurs taux de réussite. Bien sûr, les élèves souvent étiquetés « difficiles » par les *charter schools* sont des enfants non-blancs de la classe ouvrière. De nombreuses *charter schools* opèrent également en ayant recours à une philosophie ultra-disciplinaire, créant des ennuis aux élèves pour la moindre petite infraction, leur faisant mériter leurs bureaux par un « bon » comportement, infligeant des amendes pour un chewing-gum, exigeant qu'ils marchent en silence partout et, dans certains exemples extrêmes, forçant de jeunes enfants à rester en classe jusqu'à ce qu'ils se fassent pipi dessus. Là encore, ce type de charte ultra-disciplinaire est généralement orienté vers les enfants de la classe ouvrière et les parents non-blancs.

**S. C. : Dans un article que vous avez co-écrit avec Anthony L. Brown (« Race, Memory, and Master Narratives: A Critical Essay on U.S. Curriculum History »), on peut lire que « l'exclusion raciale dans le programme d'histoire américain ne prend pas seulement la forme d'une exclusion directe et systématique, mais s'opère aussi, insidieusement, à travers un processus de normalisation selon lequel le métarécit incontesté du programme scolaire américain reproduit le cadre de l'inclusion blanche et de l'exclusion raciale des groupes subalternes. » Tout d'abord, pouvez-vous expliquer brièvement la manière dont cela se matérialise concrètement dans le contexte et le programme scolaire américains ? Peut-on lier cela au concept d'hégémonie tel que défini par Gramsci, en considérant le programme scolaire comme un moyen de maintenir un contrôle sur une partie de la population ?**

En réalité, vos deux questions se rejoignent — ce sont simplement différentes étapes du même processus. En substance, dans notre article, Anthony et moi affirmons que le blanchiment ou *white-washing* littéral de l'histoire du programme scolaire aux États-Unis a systématiquement servi à exclure les voix et l'histoire des communautés non-blanches. Ce faisant, ce phénomène historique a ainsi créé les conditions contextuelles de normalisation de la blancheur dans le programme d'histoire de telle façon que, quand les élèves et les enseignants cherchent à comprendre le programme, la blancheur de celui-ci fait dorénavant partie du sens commun. C'est un parfait exemple de la manière dont opère l'hégémonie. Cette création historique d'une norme blanco-centrée dans le programme scolaire au cours du dernier siècle aux États-Unis a façonné la conscience commune au sein de l'éducation, à un tel point que nos manuels scolaires — certains conçus par d'éminents chercheurs —

finissent par tenir pour acquis la blancheur du programme. Et adopter une telle perspective comme une réalité donnée constitue, à mes yeux du moins, l'une des voies du maintien de l'institutionnalisation de la suprématie blanche comme force hégémonique ici, aux États-Unis. Étant donné que Gramsci a établi une nette distinction entre l'hégémonie bourgeoise et l'hégémonie de la classe ouvrière, je voudrais également ajouter que ce point de vue hégémonique suprémaciste blanc a servi aux élites néolibérales à maintenir le système en place aux États-Unis.

**S.C. : Vous vous appuyez sur le travail du psychologue de la cognition soviétique Lev Vygotski ainsi que sur Lénine pour aborder « le rapport entre le développement de la conscience critique aux niveaux individuel et social, soulignant comment les appréhensions courantes du monde peuvent évoluer vers des appréhensions plus systématiques activement orientées vers la transformation de ce même monde. » (p. 152.) Pouvez-vous en dire davantage sur les raisons pour lesquelles le travail de Vygotski (particulièrement sur la conscience) vous paraît crucial et la façon dont vous utilisez ses écrits dans votre propre travail et vos réflexions ?**

W.A. : J'aime beaucoup le travail de Vygotski et la manière dont il nous aide à la fois à enseigner et à nous organiser. Je fais une courte parenthèse : j'ai été étonné de la manière dont son travail a été coopté dans le contexte des États-Unis, où il a été couramment et largement utilisé, mais il a cependant été vidé tout à la fois de son contexte révolutionnaire et de son marxisme. Ainsi, dans un bon nombre de mes écrits à propos de Vygotski, j'ai cherché à réaffirmer sa place dans l'héritage marxiste. Ceci étant dit, ce que je trouve très puissant à propos de Vygotski est son concept de « prise de conscience » (« conscious awareness »). Au sein du domaine de l'éducation critique, il y a eu de longues batailles autour de l'idée de « conscience critique » et de ce que cela signifie. Le problème, c'est que tout le monde est « conscient » — ce n'est pas comme si nous marchions tout en étant endormis. Ainsi, certains ont soulevé ce problème en suggérant que l'idée de conscience ou de conscience critique était une sorte de fausse construction.

Vygotski a été particulièrement utile dans ce domaine parce qu'il aide à mettre en lumière ce que nous voudrions signifier lorsque nous disons d'une personne qu'elle est « consciente » de quelque chose, ou qu'elle a une « conscience critique » de la politique et de la société. Fondamentalement, Vygotski établit une distinction entre ce qu'il nomme la conscience « quotidienne » ou « spontanée » et ce qu'il nomme la conscience « scientifique » ou « prise de conscience ». Il reconnaît que, certes, nous sommes tous conscients de notre monde de différentes manières, mais cette conscience est souvent basée sur la seule expérience individuelle et pas nécessairement sur une conscience systématique des institutions, des processus sociopolitiques plus larges et des rapports qui sont en jeu dans nos vies quotidiennes. D'une certaine manière, Vygotski tisse ici aussi un lien avec le concept d'hégémonie de Gramsci, dans la mesure où nous entendons le terme conscience « quotidienne » comme étant analogue aux conceptions du sens commun hégémonique.

Ainsi, le concept de « prise de conscience » de Vygotski consiste à — lorsque l'on commence à comprendre et à voir les puissants processus et réseaux de relations qui constituent non seulement nos vies quotidiennes, mais aussi la formation de notre conscience elle-même — penser à notre pensée, à être conscient de notre conscience. De cette façon, Vygotski nomme ce que cela signifie pour nous que de développer une compréhension systématique de nos réalités matérielles. Cela souligne ce que l'on entend par conscience critique et celle-ci est considérée comme une étape nécessaire pour passer à l'action transformatrice et révolutionnaire du monde.

Le concept de « prise de conscience »/conscience critique de Vygotski entre dans mon propre travail par plusieurs biais. D'une part, il guide mon enseignement. Fondamentalement, le but de tout mon enseignement est d'offrir à mes étudiants des ressources et de faciliter les processus pour les aider à comprendre leurs réalités de façons plus systématiques. Par exemple, je veux que mes étudiants développent davantage une conscience critique concernant leurs identités raciales. Pour ce faire, j'insiste sur le fait qu'ils étudient la racialisation aux États-Unis comme un processus institutionnel, historique, politique, économique et culturel. Dès le début, cette étape vient complexifier (et parfois détruire) la conception ordinaire qu'ils ont de la race. À partir de là, je leur demande de penser à leurs propres expériences raciales et de réfléchir à la manière dont leur compréhension de la race s'est développée et dont leurs expériences correspondent ou non aux recherches plus vastes en sciences sociales autour de la race. Pour Vygotski, notre conscience individuelle est toujours un produit des rapports sociaux et je veux que mes étudiants commencent à faire évoluer leur appréhension de leur propre conscience dans cette direction.

Le concept de « prise de conscience » de Vygotski m'aide personnellement aussi — cela fait de moi un meilleur organisateur et opérateur stratégique dans mon travail institutionnel. Par exemple, Vygotski a participé à ma compréhension de ma propre institution, d'une façon qui me rend meilleur dans mon travail. Par le prisme de la conscience critique, je comprends que mon établissement d'enseignement supérieur (comme c'est le cas dans presque tout ici, aux États-Unis) opère comme une extension de l'État colonial et que nous n'existons qu'en raison d'un processus de colonisation des terres indigènes et des nations souveraines. De la même manière, je comprends que, comme tous les autres établissements d'enseignement supérieur, nous produisons et reproduisons systématiquement différentes inégalités et marginalisons systématiquement certaines communautés. Pour continuer dans cette voie, ma prise de conscience me permet de voir qu'au sein de notre institution, les identités de notre personnel, faculté et administration sont porteuses de différents niveaux de pouvoir socioculturel. Ainsi, qui nous sommes a un net impact sur la manière dont nous regardons et interagissons avec nos étudiants, tout comme cela impacte également la manière dont nos étudiants regardent, interagissent et nous comprennent. Fondamentalement, la prise de conscience de Vygotski signifie, pour moi dans mon travail actuel, comprendre que chaque aspect de l'éducation est « politique » dans le fait qu'il existe des points de connexion avec

les rapports sociaux, culturels et historiques. J'utilise cette conscience pour voir ensuite stratégiquement où se trouvent les leviers du pouvoir institutionnel, quels rapports sont déterminants dans la bonne tenue du travail institutionnel et comment négocier les politiques de l'individu dans mon université.

**S.C. : Dans votre livre, vous vous référez beaucoup à la pédagogie critique et de la libération de Paulo Freire. Quel écho rencontre la théorie de Freire, aujourd'hui aux États-Unis, parmi les enseignants et les intellectuels radicaux ? Comment sa pédagogie peut-elle trouver sa place dans les salles de classe (au regard des rapports de pouvoir qui existent au sein des écoles, en tant qu'elles sont des « appareils idéologiques d'État » pour citer Althusser) et comment lier celle-ci à l'action sociale, qui est son objectif ?**

W.A. : J'apprécie autant la pensée de Freire que celle de Vygotski. Je pense que de nombreux enseignants qui considèrent l'éducation comme un acte de justice sociale — ou qui, du moins, voient le potentiel libérateur de l'éducation — sont attirés par Freire. Comme Vygotski, Freire s'intéressait aussi au développement de la conscience critique, mais pédagogiquement, Freire considérait que c'est spécifiquement par le dialogue et l'autoréflexion que l'on parvient à celle-ci. Nombre d'enseignants plus radicaux ne s'appuient pas seulement sur l'approche des politiques de l'éducation et de la libération de Freire, mais trouvent également une utilité à son engagement pédagogique, parce que la politique de l'éducation ne repose pas seulement sur ce que nous enseignons, mais aussi sur la manière dont nous le faisons. Freire s'avère être d'une très grande aide sur ce point. De plus (là encore, comme Vygotski), Freire considérait que le développement de la conscience critique par l'éducation était fondamental dans le processus permettant de se diriger vers l'action sociale. Les enseignants radicaux aux États-Unis partagent cette approche et lient souvent leur travail auprès des élèves aux mouvements de protestations et aux mouvements pour une justice sociale et environnementale.

Comme le suggère votre question, il est important de reconnaître qu'il y a ici une contradiction. Généralement parlant, les écoles opèrent comme un appareil idéologique d'État et en tant que tel, elles fonctionnent généralement de manière oppressive et reproductive. Mais c'est également là l'un des attraits de Freire, car si les enseignants eux-mêmes ont une conscience critique, alors ils comprennent que — même s'ils ne peuvent réussir à transformer totalement les écoles (du moins tant qu'il n'y a pas de transformation sociale et économique générale) — des enseignants, à titre individuel, dans des classes données et parfois des écoles données, ont la capacité d'enseigner de manière plus radicale et plus critique. De plus, le travail de Freire illustre aussi la capacité individuelle et de classe à résister à l'oppression par l'éducation et cela, en soi, montre le rôle important que peuvent jouer des enseignants radicaux au sein des écoles.

Ainsi, en tant qu'appareils idéologiques d'État, les écoles sont largement déterminées, mais nous ne devons pas commettre l'erreur de les considérer comme étant surdéterminées. Et là

est le point de connexion avec l'action sociale, parce que nous savons que, historiquement parlant, les étudiants ont été à l'avant-garde de tant de mouvements sociaux et d'actions. C'est en partie dû au fait que les étudiants tendent à être dans une étape plus jeune et plus rebelle de leur développement (de façon tout à fait appropriée !), mais c'est aussi en partie en raison du fait que les écoles peuvent être des espaces dans lesquels se développe une pensée radicale voire révolutionnaire orientée vers la transformation sociale, politique, économique et culturelle, à travers le programme éducatif et la pédagogie. Aujourd'hui, on peut voir cela de façon très nette aux États-Unis où, au milieu d'une administration présidentielle de plus en plus fasciste, nous regardons aussi les écoles publiques comme des lieux de résistance permanente. Par exemple, malgré le déclin global du mouvement ouvrier aux États-Unis, nous avons observé des grèves massives d'enseignants dans plusieurs États et grandes villes. De même, bien que le mouvement de justice raciale lié à *Black Lives Matter* est maintenant en reflux, le mouvement *Black Lives Matter at School* n'a fait que gagner en ampleur — mouvement dans lequel des enseignants radicaux poursuivent *Black Lives Matters* à travers une organisation locale et nationale, de même que par l'enseignement et le programme éducatif. De cette façon, les écoles américaines contribuent à mener l'une des résistances les plus efficaces et intenses contre la montée du fascisme dans le pays.

**S. C. : Qu'est-ce que le « point de vue du programme » et pourquoi est-il si important de repenser le programme éducatif à travers la notion de point de vue — pour laquelle vous vous appuyez sur le concept de « point de vue du prolétariat » de Lukács ?**

W.A. : Le point de vue du programme vient d'une compréhension élémentaire de la politique des connaissances scolaires et cette compréhension s'inscrit dans la lignée d'une analyse qui vient de Lukács et qui passe par les féministes marxistes comme Nancy Hartsock. En substance, Lukács affirme que, au cœur des inégalités de la société capitaliste, la vision la plus pointue et la plus claire de cette société viendrait du prolétariat, puisque leur « point de vue » au sein de cette société révèle la véritable nature du capitalisme, qui relève de l'exploitation. Si l'on demandait à la bourgeoisie quelle était leur expérience du capitalisme, généralement, on sait qu'elle répondrait : « C'est formidable ! » parce qu'elle en bénéficie et que de leur point de vue épistémologique, leur expérience du capitalisme s'avère bénéfique. À l'opposé, si nous devions interroger les pauvres sur leur expérience du capitalisme, ils diraient généralement : « C'est terrible ! » parce qu'ils sont exploités, opprimés en fonction de la classe, de la race, du genre ou de la nationalité. Ainsi, l'analyse du point de vue du prolétariat que fait Lukács montre que c'est en étudiant le point de vue épistémologique du prolétariat que nous obtenons la vision et la compréhension les plus claires, les plus véridiques et démythifiées du capitalisme et de son fonctionnement.

Aux États-Unis, Nancy Hartsock et Sandra Harding ont utilisé le cadre forgé par Lukács pour développer le concept de « point de vue » (*standpoint theory*) relatif à l'épistémologie et à la méthodologie de la recherche — c'est-à-dire que si l'on veut vraiment comprendre un

phénomène social, alors il faut le regarder à partir du point de vue épistémologique de l'opprimé. Par exemple, sachant cela, si l'on devait mener une étude sur le racisme blanc aux États-Unis, on obtiendrait une compréhension bien meilleure du racisme en l'analysant à partir du point de vue épistémologique des non-blancs, puisque leur positionnement et leur oppression par le racisme blanc impliquent que la compréhension qu'ils en ont a plus de chance de passer outre toutes les mystifications idéologiques utilisées afin de justifier les hiérarchies raciales existantes. De même, on peut appliquer cela à la compréhension du sexisme et du patriarcat, en reconnaissant que ceux qui sont genrés en tant qu'hommes seraient plus à même d'être porteurs de perspectives mystifiées, alors que les personnes genrées en tant que femmes seraient plus à même de passer outre les mystifications et d'apporter une meilleure compréhension des réalités matérielles du sexisme et du patriarcat. En passant, il est important de reconnaître que ce type d'analyse a ensuite et poussé plus loin par des femmes non-blanches, comme Patricia Hill Collins, qui a inventé le terme de point de vue féministe noir.

Revenons maintenant à la question. Fondièrement, j'ai utilisé le concept de point de vue dans le contexte du programme scolaire. Je pense qu'il faudrait que les enseignants soient plus résolument conscients du fait que le programme est fondamentalement, pour les élèves, une enquête sur un domaine thématique et que cette enquête est conçue par les enseignants. En tant que tel, en reconnaissant que le programme est une forme d'enquête conçue par le corps enseignant, alors il faut également reconnaître que dans le programme, un point de vue épistémologique est construit. Je considère que, compte tenu de la construction sociale de la connaissance et les luttes concernant la version de la connaissance qui sera considérée comme valide, il est nécessaire que les éducateurs reconnaissent qu'il y a un « point de vue du programme » dans notre enseignement et que, si nous voulons que les élèves développent la compréhension la plus pointue de leur objet d'étude, alors le programme doit se situer du côté des opprimés en termes de types de perspectives qu'il vient éclairer ou de types de processus sociaux et politiques analysés.

C'est tout aussi vrai dans les domaines des mathématiques et des « sciences dures », qui sont considérées à tort comme étant des domaines d'étude objectifs, exempts de jugements de valeur. En effet, affirmer la pure objectivité d'un sujet comme les maths constitue déjà une affirmation épistémologique qui se fonde sur l'histoire, la culture et le pouvoir institutionnel, de sorte que les approches mathématiques du monde développées par les cultures indigènes et non-occidentales sont souvent sous-estimées ou bien simplement ignorées comme si elles ne méritaient pas notre attention. Puisque tout programme scolaire, quel que soit le sujet, est fonction d'une compréhension du travail, alors il existe un rapport de force et différents points de vue épistémologiques dans celui-ci, qu'il faut mettre au jour et analyser.

**S.C. : Vous écrivez que « nous pouvons obtenir une connaissance plus objective du monde non seulement en reconnaissant la manière dont notre ancrage social façonne**



**notre appréhension du monde, mais aussi en réfléchissant explicitement à cet ancrage dans le processus d'apprentissage » (p. 185.). Pouvez-vous expliquer ce qu'est cette « objectivité forte » que vous prônez — qui se base sur une apparente contradiction ?**

W.A. : La majorité des prétentions à une appréhension objective du monde est basée sur le postulat que, tout comme je l'ai dit précédemment concernant les maths et la science, nos analyses sont exemptes de jugement de valeur et que ce que nous sommes — nos identités construites à partir de nos expériences — n'influence pas notre interprétation sensible du monde. En effet, il s'agit de l'un des vestiges de la pensée patriarcale occidentale, qui a vu l'essor du positivisme dans le raisonnement scientifique et s'est finalement retrouvée complètement enveloppée avec le colonialisme, l'eurocentrisme, le capitalisme, le racisme et le sexisme, selon lesquels le savoir est jugé valide ou invalide. C'est pourquoi nous avons les sciences « dures » masculinisées et supposément objectives opposées aux sciences sociales « douces » féminisées et plus subjectives. C'est pour cette raison que le domaine de l'anthropologie a initialement été fondé pour apporter des analyses « objectives » des cultures et sociétés non-occidentales « inférieures ».

La forte objectivité réfute tout cela. Elle est construite sur la présupposition qu'aucun savoir n'est purement objectif ni exempt de jugement de valeur et qu'aucune recherche n'est objective non plus, que la culture, les institutions et le positionnement influencent la manière dont nous percevons et comprenons quelque chose. Soyons clairs, le concept de point de vue et la forte objectivité sont tous deux de nature philosophique matérialiste. Au sein de ces concepts, il y a une réalité matérielle qui existe objectivement. La pauvreté et l'exploitation sont réelles et non de pures inventions liées à une interprétation subjective. Cependant, plutôt que de présumer que notre entrée dans cette réalité est objective — comme le font les approches positivistes — la forte objectivité affirme que le mieux que l'on puisse faire pour comprendre le monde matériel est d'analyser ce monde tout en analysant simultanément notre analyse. Pour le dire autrement, nous devons être dialectiquement réflexifs et réfléchis dans notre recherche du savoir et de l'interprétation, étudier le monde et réfléchir à la manière dont nous l'étudions tout à la fois, et devenir conscients de la façon dont notre positionnement façonne notre analyse et notre interprétation.

**S.C. : Pouvez-vous dire quelques mots sur la revue en enseignement et justice sociale *Rethinking Schools* ? Quel rôle cette revue joue-t-elle pour les enseignants radicaux ou militants ? Quelles questions aborde-t-elle et quelle est sa ligne politique ?**

W.A. : *Rethinking Schools* est à la fois une revue trimestrielle ainsi qu'une maison d'édition à but non lucratif basée aux États-Unis, qui existe depuis plus de trente ans maintenant. Elle a été fondée à Milwaukee dans le Wisconsin par un groupe d'enseignants radicaux qui cherchaient à déterminer comment appliquer, dans leur pratique enseignante, la théorie pédagogique critique. *Rethinking Schools* a commencé après avoir tenté de monter un groupe d'étude pour enseignants, autour d'un texte particulièrement opaque et

théoriquement dense. Après avoir affronté le manque d'application possible de ce texte, ces enseignants se sont dit : « Nous ne pouvons pas nous appuyer sur ces universitaires pour savoir comment nous parler de la manière de pratiquer une pédagogie radicale en classe. Nous allons devoir essayer par nous-mêmes et écrire dessus pour d'autres enseignants. » *Rethinking Schools* a un site internet ([www.rethinkingschools.org](http://www.rethinkingschools.org)) et est devenu énormément populaire à travers les livres que nous vendons.

Il y a de cela trente ans — au cours de l'ère Reagan-Bush de la politique étasunienne — *Rethinking Schools* représentait une lueur d'espoir et une forme de résistance pour les enseignants travaillant sur les problématiques de justice sociale et raciale dans les écoles de tout le pays. Nos livres figurent dans différents programmes de formation des enseignants et les enseignants qui cherchent comment mettre en œuvre dans leur classe un programme scolaire qui soit juste d'un point de vue racial, environnemental et social, s'appuient souvent sur notre documentation. En raison de cette histoire, *Rethinking Schools* est également devenue une ressource importante pour les militants de l'éducation, avec nombre de membres de notre comité éditorial également investis dans divers mouvements aux États-Unis. Par exemple, Jesse Hagopian et moi-même sommes tous deux membres du comité éditorial et nous avons tous deux été très actifs dans le mouvement *Black Lives Matter in Schools*, de même que dans le mouvement d'opposition aux tests standardisés à forts enjeux. D'autres membres du comité éditorial, comme Bill Bigelow et Moe Yonamine, sont impliqués dans le mouvement pour la justice climatique, d'autres sont directement rattachés à l'organisation syndicale des enseignants.

*Rethinking Schools* n'est lié à aucune organisation politique, bien que nombre de ses membres fondateurs soient issus de diverses organisations marxistes des années 1970-80. De ce point de vue, *Rethinking Schools* n'a pas de ligne politique clairement articulée à proprement parler. Nous sommes explicitement anti-racistes, contre la suprématie blanche, anti-sexistes, anti-patriarcaux et nous critiquons très fermement le néolibéralisme capitaliste — à la fois en termes de politiques désastreuses et de réformes nées de cette idéologie, mais aussi en termes des dommages qu'il inflige à la planète. Nous valorisons et soutenons le militantisme de gauche des enseignants, étudiants et des parents et nous mettons l'accent sur la voix des étudiants et des enseignants. Je dirais juste que nous sommes une organisation globalement de gauche, dont l'objectif est réellement de soutenir les enseignants de l'école publique qui travaillent à l'éducation de la prochaine génération de militants.

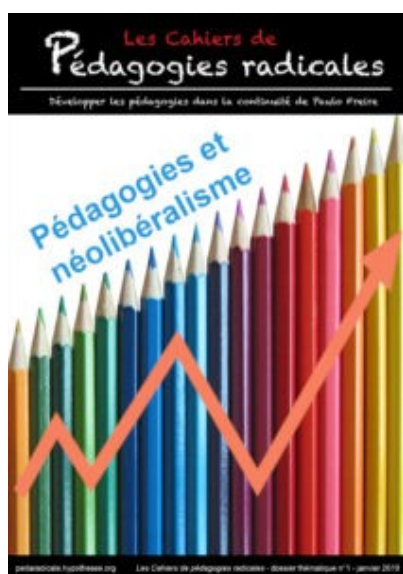
## Les numéros thématiques des *Cahiers de pédagogies radicales*

Les numéros thématiques des *Cahiers de pédagogies radicales* sont consacrés à un dossier spécifique. Ils ont une parution qui n'est pas définie dans l'année et fonctionnent plutôt comme des hors-série. Ils sont entre autres construits sur la base d'un recueil de textes ou d'extraits de textes déjà parus et/ou d'articles originaux.

### Dossier n° 1 : Pédagogies et néolibéralisme (janvier 2019)

Les *Cahiers de pédagogies radicales* proposent un premier numéro thématique consacré au néolibéralisme. Il s'agit de s'intéresser aux relations entre pédagogie et néolibéralisme, mais également à la manière dont les pédagogies d'émancipation sociales peuvent résister au néolibéralisme. Le capitalisme industriel historiquement s'est appuyé sur une pédagogie transmissive pour faire admettre le curriculum caché industriel. L'école préparait alors à la discipline de l'usine basée sur la soumission à l'autorité directe du contre-maître. Néanmoins, avec « le nouvel esprit du capitalisme » le fonctionnement du capitalisme a changé par certains aspects. Il s'agit d'un capitalisme néolibéral. À travers une compilation d'articles, nous souhaitons ainsi que ce numéro puisse servir de base de réflexion et de discussions autour des relations entre pédagogies et néolibéralisme.

Sommaire : Éditorial 1.Freinet au service de Bill Gates (Gauthier Tolini) 2.De la soft éducation à l'économie collaborative (Jean-Yves Mas) 3.Ce que la pensée critique n'est pas (Irène Pereira) 4.Des politiques instables et contradictoires (Nico Hirtt) 5.L'école dans la tourmente (Cécile Morzadec) 6.Fausse alternatives et perspectives radicales (Irène Pereira)

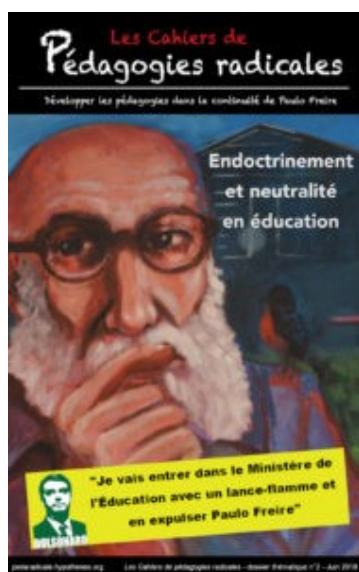


> cliquez sur la revue pour ouvrir le lien

## Dossier n° 2 : Endoctrinement et neutralité en éducation (juin 2019)

Ce deuxième numéro des *Cahiers de pédagogies radicales* part dans un premier temps de la volonté de faire connaître la situation au Brésil où l'œuvre de Paulo Freire — accusée d'endoctrinement marxiste — est attaquée par le président d'extrême-droite Jair Bolsonaro au nom d'une prétendue neutralité de l'école. Cette situation au Brésil pose des problèmes qui sont centraux pour tous les pédagogues critiques. Quelle est la différence entre pédagogie critique et endoctrinement ? Que se cache-t-il derrière la notion proclamée de neutralité ? Pour répondre à ces questions, nous avons regroupé des articles pour éclairer les enjeux de l'éducation au Brésil et en France où le projet de l'école de la confiance relance également le débat sur le devoir de réserve.

Sommaire : **Éditorial Partie I — Paulo Freire accusé d'endoctrinement** 1. Bolsonaro pour les pauvres, Paulo Freire pour les riches (José Ruy Lozano) 2. L'École sans parti, une école en faveur de la culture de l'indifférence (Moacir Gadotti) 3. Campagne de soutien en faveur de l'œuvre Paulo Freire au Brésil (Resistência e Luta pela Democracia) 4. Le Président Jair Bolsonaro contre le pédagogue Paulo Freire (Irène Pereira) 5. Jair Bolsonaro cible encore Paulo Freire (Irène Pereira) 6. Les conséquences de l'élection de Jair Bolsonaro sur l'éducation au Brésil (Xavier van Welden) **Partie II — La question de la neutralité en éducation** 7. Paulo Freire et la question de la neutralité dans l'éducation (Gauthier Tolini) 8. Obligation de neutralité et droits humains (Irène Pereira) 9. Défendre à la fois la neutralité et la liberté d'expression (Paul Devin)



> [cliquez sur la revue pour ouvrir le lien](#)