PAULO FREIRE

Notions clés de sa pédagogie

Les notions de « dialogue » et de « conscientisation » sont tellement associées à Paulo Freire, avec *La pédagogie des opprimés,* qu'elles expliquent dans une large mesure, à la fois, sa fréquente marginalisation et son statut comme figure de culte. Même s'il dit que, depuis les années 1970, il n'utilise pas le mot conscientisation (Freire 1979 : 11), il insiste toujours sur l'importance du processus d'apprentissage que ce mot représente. Selon lui (Freire 1971a : 16), ce mot trouve ses origines au début des années 1960 dans les groupes de discussion au sein de l'Institut supérieur d'études brésiliennes : il a été popularisé particulièrement par Dom Helder Camara, évêque de Recife, à l'époque où l'Église catholique était de plus en plus impliquée dans le *Movimento de educação de base* (MEB) et ses campagnes contre l'illettrisme.

La conscientisation est entendue comme une nouvelle prise de conscience, qui a le potentiel de transformer la réalité sociale. Une telle prise de conscience ne crée pas cette réalité : penser que l'on est libre, ou le revendiquer, n'équivaut pas à la liberté. « Il est naïf d'insister sur le fait que l'éducation est un moyen pour transformer la réalité » (Freire 1975a).

Pourtant, la transformation sociale est elle-même un processus éducatif. « L'éducation reproduit les dynamiques qui caractérisent le processus historico-social. C'est un acte de savoir, et un *moyen* d'action pour transformer la réalité qui doit être connue » (Freire 1972 : 180-181).

Entrons-nous ici dans un cercle vicieux ? D'une part, on constate que l'éducation est un moyen de transformation sociale, d'autre part, Freire insiste sur le fait que la transformation du système éducatif dépend d'une transformation radicale de la société. « J'insiste sur l'impossibilité de considérer le système éducatif comme instrument de la transformation sociale » (Freire 1976 : 70).

Deux discours s'entrecroisent. Le but initial de Freire, comme il le constate dans *Éducation : pratique de la liberté*, était de réaliser « un programme d'alphabétisation qui serait une introduction à la démocratisation de la culture ». C'est grâce à ce point de vue que l'on doit interpréter les thèmes pédagogiques de *La Pédagogie des opprimés*, c'est-à-dire que la capacité à nommer et à transformer le monde par la démocratisation de la culture devient possible précisément parce que le dialogue est à la fois un « phénomène humain » et « une exigence existentielle… une rencontre de la réflexion et de l'action de ceux qui le pratiquent, tournés vers le monde à transformer et à humaniser » (2001 : 72-73).

L'argument fondamental de la pédagogie de Freire est que l'oppression n'est ni un phénomène naturel, ni un état inévitable. Toute oppression est apprise et, cela même, au sein des institutions éducatives qui sont censées la combattre.

Cet apprentissage de l'oppression passe d'abord par ce qu'il appelle « la maladie de la narration », où l'éducateur atteint de cette maladie se donne la responsabilité de remplir ses élèves, transformés en bouteilles vides, avec le contenu de sa narration. L'oppression, ainsi apprise, résulte d'une hiérarchisation des savoirs par laquelle se justifient à la fois la supériorité et la dominance de ceux qui savent et l'asservissement et l'oppression de ceux qui ne savent pas. Elle est le résultat d'une éducation bancaire, *educação bancária*.

Comme l'explique Freire dans ce fameux passage de la *Pédagogie des opprimés* (2001 : 52) :
« Dans la conception « bancaire » que nous critiquons ici, selon laquelle l'éducation est l'acte de déposer, de transférer, de transmettre des valeurs et des connaissances, on ne constate pas et on ne peut constater ce dépassement. Au contraire, reflet de la société d'oppression, devenue dimension de la « culture du silence », « l'éducation bancaire » entretient et favorise la contradiction.

C'est pourquoi chez elle :
- l'éducateur est celui qui éduque ; les élèves, ceux qui sont éduqués ;
- l'éducateur est celui qui sait ; les élèves, ceux qui ne savent pas ;
- l'éducateur est celui qui pense ; les élèves, ceux qui sont pensés ;
- l'éducateur est celui qui prononce la parole ; les élèves, ceux qui l'écoutent docilement ;
- l'éducateur est celui qui discipline ; les élèves, ceux qui sont disciplinés ;
[…]
- l'éducateur identifie l'autorité du savoir avec son autorité fonctionnelle qu'il oppose de façon antagonique à la liberté des élèves ; ceux-ci doivent s'adapter aux déterminations de l'éducateur ;
- l'éducateur, finalement, est le sujet agissant du processus ; les élèves en sont de simples objets. »

Si l'éducateur est celui qui sait, si les élèves sont ceux qui ne savent rien, il revient au premier de donner, de livrer, d'apporter, de transmettre son savoir aux seconds. Plus les élèves s'emploient à archiver les « dépôts » qui leur sont remis, moins ils développent en eux la conscience critique qui permettrait leur insertion dans le monde comme agents de transformation, comme sujets.

La question que Freire avait le courage de se poser est celle-ci : Comment peut-on transformer ces hommes et femmes opprimés, devenus objets, des « êtres pour un autre », en « êtres pour eux-mêmes » ? Sa réponse, aussi simple que déroutante, était qu'il faut transformer le système de l'éducation bancaire en pédagogie dialogique. Seul le dialogue est capable de briser la *culture du silence* dans laquelle les opprimés dépérissent.

L'essence de ce dialogue est la prise de parole, mais une parole à deux dimensions : l'action et la réflexion, articulées de telle façon qu'il n'y ait pas de parole authentique sans praxis. Ainsi, prononcer une parole authentique, c'est transformer le monde : *Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo* (1988 : 77). En revanche, si la parole est *sacrificada*, privée[1] de sa dimension d'action, la réflexion se transforme en bavardage, « *palavreria*, *verbalismo,blablabla ».* Et si, à l'inverse, l'action est privilégiée au point d'exclure la réflexion, la parole devient *ativismo*, un simple activisme.

Exister en tant qu'être humain, c'est *dire* le monde. L'homme n'existe pas dans le silence et, pour Freire, le dialogue est une exigence existentielle qui ne peut pas être réservée à quelques hommes, mais qui constitue un droit pour tous. Et parce que le dialogue est « la rencontre de la réflexion et de l'action de ceux qui le pratiquent, tournés vers le monde à transformer et à humaniser, il ne peut se réduire au « dépôt » des idées d'un individu dans un autre ni à un simple échange d'idées. » (2001 : 73)

Pourtant, le dialogue, et la conscientisation concomitante, ne sont nullement des techniques. Le dialogue n'existe point sans un amour profond pour le monde et pour les hommes, ni sans humilité, sans espérance, sans la confiance dans l'homme qui est une condition *a priori* du dialogue. « En se fondant sur l'amour, l'humilité et la foi dans les hommes, le dialogue devient une relation

[1] La note de bas de page dans la traduction française (1974 :71) qui donne « parole sans action, parole sans réflexion » perd le sens du portugais *sacrifício da ação, sacrificio de reflexão* qui implique une action positive ou délibérée de suppression ou d'exploitation.

horizontale » (2001 : 75) qui s'oppose à la relation verticale d'inégalité entre l'oppresseur et l'opprimé.

Cet apprentissage du dialogue par le dialogue, Freire l'appelle *educação problematizadora* - une éducation de problématisation -, autrement dit, la construction d'une relation avec le monde, avec les autres et avec soi-même qui questionne, qui « construit en problème » et qui, ainsi, rejette tout fatalisme, toute impuissance, toute oppression - lesquelles nient que l'apprenant puisse être l'auteur et l'acteur de sa vie. De cette façon, l'éducation problématisante devient un acte de questionnement et, par conséquent, un moyen de transformation de la vie quotidienne.

La traduction que l'on trouve fréquemment en français, éducation conscientisante, peut être trompeuse, car elle vise trop vite l'aboutissement de ce processus pédagogique : la conscientisation. En revanche, il est clair que, pour Freire, « oser problématiser » n'est que le point de départ. Il est conscient que, du point de vue de ceux qui privilégient la logique institutionnelle (dominante précisément parce qu'elle est « instituée »), ni le fatalisme qui accepte le monde comme donné, ni l'autorité des oppresseurs déguisée en volonté de Dieu, ne doivent être posés comme problèmes à résoudre, mais seulement comme des faits indiscutables. Il est évident qu'il convient bien aux oppresseurs de dire que « la vie est comme ça ». D'où l'importance d'une pédagogie de problématisation, une *problem-posing education* où tout devient discutable, où la vie est à construire et non pas à accepter aveuglément. Seule une telle pédagogie peut s'engager dans un processus critique de prise de conscience dont le résultat est la *conscientisation* ou « *consciousness raising* » de la personne.

Ses expériences et ses pratiques comme éducateur ont permis à Freire « de voir les choses que je n'avais pas la possibilité de voir auparavant. » (1975b : 15) Effectivement, il a pris connaissance du fait que la conscientisation n'est aucunement un simple processus d'évolution ou de renouvellement individuel ou psychologique, indépendant d'autres processus d'action politique et d'autres changements dans les rapports du et au pouvoir. Sa propre évaluation de ses projets d'alphabétisation au Brésil et même au Chili lui a montré que la seule motivation pour changer la réalité sociale, quelle que soit sa force ou sa puissance, n'était pas suffisante pour réaliser le changement souhaité (Freire 1971a : 17). Autrement dit, la conscientisation sans action, comme la réflexion sans action, ne créent qu'une illusion de changement, et de cette manière renforcent le *statu quo*. En revanche, la vraie conscientisation est une dynamique aussi collective qu'individuelle qui impulse une réévaluation de la place de l'homme dans l'histoire, le monde n'étant pas donné mais est à nommer et à construire constamment.

Le monde des opprimés est un monde où l'éducation bancaire, le pouvoir, l'invasion culturelle, la domination et le silence sévissent contre les personnes non-conscientisées, et surtout contre les gens illettrés. Dépourvus d'une perception critique de cette réalité, les opprimés sont assignés comme « objets déshumanisés ». Face à cela, la *Pédagogie des opprimés*[2] et l'*action culturelle pour la liberté* exigent que tout individu, indépendamment de son statut, ait le droit d'apprendre à lire et écrire, de nommer son monde avec ses propres mots, afin de le transformer et ainsi, à travers ses actions, de prendre conscience du fait qu'il est acteur dans le monde et donc responsable de sa vie en tant que sujet libre.

Cet acte de « nommer » le monde est un savoir-écrire, avant d'être un savoir-lire.

---

[2] *La pédagogie des opprimés :* dans la version portugaise, le titre est au singulier – *do oprimido* -, mais les traductions en français et en anglais se lisent normalement au pluriel.

Principalement parce qu'on ne se libère pas par la lecture : les gens illettrés constituent un problème moins parce qu'ils ne savent pas lire (être illettré dans une culture orale ne pose aucun problème) mais parce qu'ils ne sont pas gouvernables. Pour être gouvernables, il faut qu'ils sachent lire. Parce que le gouvernement, les classes dominantes, les gestionnaires du pouvoir ont des choses à leur faire lire. C'est seulement quand, eux, ils savent écrire, qu'ils arrivent à faire entendre leur voix, leur opinion. C'est en devenant auteur, écrivain, que l'on commence à écrire le monde, on s'adresse au monde, on redresse le monde. Freire a raison de se méfier de tous les programmes contre l'illettrisme ou l'analphabétisme qui se contentent seulement d'aider les gens à lire. Ils risquent de former des individus qui savent « lire les instructions » : un tel projet éducatif d'alphabétisation est plutôt un projet politique d'apprivoisement.

Le fait qu'aucune éducation n'est neutre explique la nécessité d'une éducation profondément « dialogique ». L'éducation est toujours une action soit de domestication, soit d'émancipation (Freire 1985 : 99). C'est cette dichotomie qui nous fournit le point de départ du comment conscientiser ; comment entrer dans ce processus en « tant qu'agents et créateurs de notre monde », par une approche critique et permanente de cette réalité « afin de la découvrir, et afin de découvrir les mythes qui nous déçoivent et qui nous aident à maintenir des structures oppressantes et déshumanisantes » (Freire 1971b : 24).

Mais quels sont ces mythes ? Quelles sont ces structures déshumanisantes ? Allons-nous les découvrir sur les pôles des dichotomies multiples auxquelles Freire fait souvent référence : entre l'oppression et l'émancipation, entre les enseignants et les enseignés, entre les oppresseurs et les opprimés, entre le nécrophile et le « biophile » et, entre les libérateurs et les libérés, entre les objets et les sujets ?

La réponse qui est au cœur de la pédagogie de Freire ne dépasse pas cette construction quasi manichéenne du monde. Face à ce qu'il appelle l'*éducation bancaire* ou *alimentaire*, Freire plaide pour une *éducation dialogique* et *libératrice.* La première se manifeste par l'insistance sur la transmission de savoir de l'enseignant à l'enseigné, par la passivité de l'apprenant, et par l'aliénation personnelle et culturelle de l'apprenant qui est regardé comme une boîte vide à remplir, un objet dans lequel on dépose des savoirs. Afin de la combattre, la réponse logique est de plonger sur le pole opposé et de créer une éducation authentiquement dialogique pour la liberté.

Cette éducation démarre à travers une relation où les gens peu habitués à prendre la parole rencontrent les autres qui ne sont pas habitués à écouter. La première qualité du dialogue est l'écoute, mais cela est loin d'être facile. Écouter les opprimés, ceux qui habitent la culture du silence, c'est écouter la voix de la souffrance, écouter les exclus et méprisés ; c'est trouver le regard de ceux qui ont été rendus invisibles ; c'est reconnaître ceux qui, par leur passé ou par leur présent, ont une connaissance de première main de l'oppression mais pour qui l'avenir n'est que rêves d'opportunités.

Pour qu'une telle éducation soit réellement libératrice, il faut se demander : que veut dire « la liberté » ?

Autour de Paulo Freire, on parle beaucoup d'une pédagogie comme pratique de la liberté, mais cette *Educação como Prática da Liberdade* est traduite en anglais *Education : the Practice of Freedom*, et en français *L'éducation, pratique de la liberté* (1996b). Sa *Pedagogia da Autonomia* apparaît également comme *Pedagogy of Freedom.* Comme mot générateur, est-ce que « liberté », égale « autonomie », égale « *freedom* » ? La question est importante parce que la pensée de Freire

s'exprime en plusieurs langues, essentiellement le portugais, l'anglais et l'espagnol, où ces mots ne sont ni forcément indexés à la même réalité, ni porteur de la même signification.[3]

Selon les dictionnaires, la liberté (du latin, *liber)* s'oppose à l'esclavage et à la servitude en étant l'absence ou la suppression de toute contrainte considérée comme anormale, illégitime, immorale. Toujours est-il que nous devons poser la question « considérée par qui ? » Y a-t-il des contraintes considérées comme normales (l'*apartheid* et la ségrégation, par exemple, dès qu'elles deviennent « légales », parce qu'elles sont inscrites dans la constitution d'un État ; ou la pratique des services dits publics face aux personnes en situation d'exclusion ou de handicap, dès que ces pratiques deviennent institutionnalisées) ?
Cependant, cette liberté considérée comme absence de contrainte n'est pas *freedom*.

Étymologiquement, le mot *freedom* vient du sanskrit *priya* (d'où *friya, free)* qui veut dire *cher* ou *aimé*. Dans l'anglais d'antan, *fréon* voulait dire *aimer*, d'où vient le mot *friend* (Allem. *: freund*) ami, celui qui est aimé (on trouve exactement le même sens dans le mot espagnol *amigo*).

Donc *freedom* est l'état, la condition, la dignité *d'être aimé.* Je suis libre, non pas dans la mesure où je suis juridiquement autonome ou socialement indépendant, mais au fur et à mesure que je suis aimé. Jamais Paulo Freire ne fut plus clair : « Il n'y a pas de dialogue sans un amour profond pour le monde et pour les hommes ». Et il ajoute : « Il ne s'agit pas de sentimentalité, mais d'un acte de courage. L'acte d'amour consiste à se compromettre pour leur cause, la cause de leur libération » (Freire 2001 : 74-75).

Si donc on comprend « l'éducation comme pratique de la liberté » réellement comme « pratique de *freedom* », une autre question s'impose : quel est le contexte réel, concret qui constitue notre expérience, quelle réalité l'enseignant et l'enseigné sont-ils censés apercevoir?

Freire rejette toute doctrine, tout dogme, toute vérité absolue. Il n'y a pas de place pour une certitude incontestée, pas de place pour une voix du maître ni pour une infaillibilité quelconque. Heidegger aurait dit que cette pédagogie est profondément *in der Welt*, ancrée dans la réalité de la vie quotidienne. « Nous croyons que c'est à partir de la situation présente, existentielle, concrète, reflétant l'ensemble des aspirations du peuple que nous pourrons organiser un programme d'éducation ou d'action politique ». La technique, parce que cette pédagogie efficace exige aussi une certaine technicité, est de « problématiser », de faire sortir du discours des gens les « thèmes générateurs » qui vont révéler « leur pensée-langage en liaison avec la réalité, leur niveau de perception de cette réalité, leur vision du monde ». (Freire 2001 : 81-82)

Dans la méthode de Freire, il s'agit donc de nommer certaines situations qu'on veut discuter – les situations limites -, une sorte de « codage » du débat et, par la suite, de « décoder » ces situations limites, en identifiant les possibilités pour l'action politique, une prise de conscience qui va provoquer une prise de parole.

Dans ce cas, que faut-il savoir, et comment faut-il l'apprendre, afin de s'engager dans une relation éducative qui ne soit plus opprimante ? Manifestement ici, Freire ne distingue pas le « savoir » de « l'être », l'épistémologique de l'ontologique. Comme si son *Cogito ergo sum* devient « je sais donc je suis ».

[3] À noter que les deux importants articles de Freire, publiés dans la prestigieuse *Harvard Educational Review* en 1970, « The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom », et « Cultural Action and Conscientisation » ont été publiés en 1975 sous le titre *Ação cultural para a liberdade e outros escrito,* Buenos Aires, Tierra Nueva (Freire 1975c).

Ce glissement entre *savoir* et *être* est important, parce que, pour Freire, le dépassement de la relation d'oppression que constitue la relation institutionnelle « enseignant-enseigné » n'est possible que quand l'enseignant arrive à mettre fin à sa vie en tant qu'éducateur unilatéral, pour renaître comme l'éducateur-élève de l'élève-éducateur (Freire 1970c : 9). Autrement dit, quand il sait créer une relation tout autre par un dialogue qui donne la possibilité d'apprendre autrement, de créer un savoir qui est autre, parce qu'il devient « un acte de savoir, et un moyen d'action pour transformer la réalité qui doit être apprise » (Freire 1972 : 180).

Freire propose que cette éducation problématisante serve à « un processus par lequel les individus prennent le rôle de sujets dans l'aventure précaire qui est celle de transformer et recréer le monde » (Freire 1970d : 486). Par « les individus » il veut dire ceux qui se comprennent comme un « je » ou un « nous », autrement dit, comme sujets. La conscientisation devient le moyen de transformation des objets en sujets, ainsi que des opprimés en émancipés. L'homme devient le nouvel Adam conscientisé, connaissant la différence entre le bien et le mal, et responsable de sa vie. C'est le but de cette pédagogie, la transformation constante du monde donné et la mise en question de ses normes, ses valeurs et ses institutions. Le sens de ce monde n'est pas inhérent à la création : en revanche, l'homme remplit sa vocation existentielle quand, conscient de toutes ses situations limites et de son incomplétude[4], il se situe dans le monde en tant qu'acteur et auteur de sa vie. En étant l'écrivant[5] de sa vie, c'est lui qui donne sens à son existence.

L'objectif principal d'une éducation problématisante est de créer une prise de conscience critique de la réalité actuelle où « je suis », et où « nous sommes » (Freire 2001 : 57). Nous devons nous éduquer à nouveau par une compréhension du monde ou par une présence au monde qui nous place non seulement dans ce monde mais avec le monde et avec les autres, et qui fait de nous des créateurs et non pas de simples spectateurs de ce qui se passe autour de nous (Freire 2001 : 47). C'est cette conscience sociale, la reconnaissance du fait d'être un « être en relation » qui nous identifie comme acteurs sociaux et politiques.

Nous efforcer de « déchirer la réalité », ou de « cerner des situations limites » auxquelles nous sommes confrontés, nous permet de nous engager davantage dans notre propre émancipation. Pourtant, quelle est la relation entre l'individu (la microperspective qui interroge l'autonomie de l'individu, sa liberté, son développement personnel et la construction de sa propre personnalité) et la société elle-même (la macroperspective qui interroge l'intérêt commun, le rôle de l'État, le développement collectif et la construction de son identité culturelle) ?

Freire effleure une réponse quand il parle de l'utopie : « La pédagogie utopique de dénonciation et d'annonciation qui est la nôtre doit être un acte de connaissance au sein de l'action d'alphabétisation et de post-alphabétisation… et ainsi une action culturelle » (Freire 1970e : 205-225).

Dans *Le processus d'alphabétisation comme action culturelle de la liberté*, il montre les limites de l'alphabétisation si elle ne sert qu'à garder les opprimés à l'écart du pouvoir qui est responsable de leur aliénation et dans la culture de silence qui définit leur vie (*op. cit.,* p. 212). Un véritable programme d'alphabétisation, au contraire, accompagne la construction de la conscience critique,

[4] « Conscient de son inachèvement, l'homme comme être conscient, s'engage dans un mouvement permanent de quête » (Freire 1996a : 64).

[5] La distinction de Roland Barthes entre l'écrivain et l'écrivant n'était jamais plus pertinente. Le premier remplit une fonction, le dernier accomplit une activité. Pour *l'écrivain,* l'écriture est un verbe ; pour *l'écrivant*, le verbe a toujours un objectif plus ou moins précis : endoctrinement, enseignement, explication, témoignage. (Barthes, 1971)

individuelle et collective, permettant de refuser d'accepter ce silence et ce pouvoir comme des données inaltérables (Freire 1970d : 462).

Sortir de la culture du silence opprimant est de toute évidence un acte politique. « Pour moi, l'éducation pour la liberté implique l'organisation politique des opprimés pour qu'ils prennent le pouvoir » (Freire 1975d : 16). « La révolution est elle-même une tâche pédagogique. Les éducateurs sont aussi des hommes politiques » (Freire 1979 : 4). Dans cette optique, le dialogue et la conscientisation s'expriment en termes manifestement plus radicaux et plus marxistes. Ils s'opposent au « silence végétal » (l'expression vient de Cabral), auquel les opprimés sont assujettis et même s'assujettissent. Le discours de Freire évolue : selon Kozol (1978 : 2) dorénavant, sa lutte pédagogique devient une passion révolutionnaire. La conscientisation n'est plus seulement un processus de prise de conscience de l'oppression. La liberté n'est pas seulement non plus l'absence de contraintes physiques mais une forme radicale d'être (*op. cit.,* p. 24), un positionnement radical face au monde qui exige une désintoxication des idées aliénantes.

L'apprenant est placé devant sa propre responsabilité : soit il accepte d'être acteur conscient de sa propre liberté, soit il reste toujours opprimé. Au-delà de ce choix personnel terrible auquel les opprimés doivent faire face, Freire s'oriente vers une application très large : l'éducation et la reconstruction de la société. La transformation sociale, dont la lutte contre illettrisme n'est qu'un élément, devient l'objectif principal, ouvertement politique et « révolutionnant ».[6] L'alphabétisation, en tant qu'action culturelle et politique, s'inscrit dans un nouveau plan global pour la société.

Cette base d'alphabétisation s'élargit vers une éducation constructive dans les domaines de la santé, du développement, de l'agriculture et de la culture, comme des éléments nécessaires à la reconstruction nationale. L'éducation se donne comme mission de créer des conditions préalables à la participation active de chaque citoyen au développement d'une nouvelle société (*op. cit.,* p. 31 & 42).

L'aliénation est en effet l'incapacité de l'homme d'écrire sa propre histoire et d'être acteur dans sa vie selon sa façon de voir les choses. La réflexion critique est le fondement de cette action humaine qui est l'écriture de l'histoire. Cela ne veut pas dire que la problématisation va automatiquement changer en *empowerment* ou en vie autonome une situation opprimante ou un environnement de misère, mais qu'il est nécessaire que cette réflexion critique soit le préalable de toute action émancipatrice.
Cependant, même si cette transformation touche l'individu au fond de sa singularité, l'homme ne se libère pas tout seul. Même sa propre prise de parole devient une action collective, « une rencontre de la réflexion et de l'action de ceux qui la pratiquent, tournés vers le monde à transformer et à humaniser » (Freire 1977b : 7). Malgré le fait que son appropriation du pouvoir, son *empowerment*, autorise l'individu à s'identifier comme *« je »*, Freire insiste sur le lien primordial qui existe à travers le dialogue entre l'individu et la communauté. Dans un tout autre sens, on peut parler d'un acte de parole et d'une communauté linguistique. « L'éducation vue comme pratique de la liberté, par opposition à celle qui est une pratique de la domination, suppose le refus de l'homme abstrait, isolé, détaché, coupé du monde, ainsi que le refus du monde en tant que réalité sans liens avec les hommes » (*op. cit.,* p. 64). Par et avec cette communauté dialogique, dans laquelle priment l'ouverture d'esprit, l'amour et la réflexion critique, les hommes ensemble deviennent capables de créer une société sans oppression ni coercition.

[6] Un néologisme pour dire que, si cette pédagogie strictement n'est pas politiquement révolutionnaire, elle reste néanmoins « révolutionnante », c'est-à-dire, qu'elle peut, sous certaines conditions, provoquer des changements sociaux fondamentaux.

Vers la fin de sa vie, Freire cherche à consolider son intime conviction que la pédagogie des opprimés est une quête en permanence, ainsi qu'une utopie réalisable (Freire 1994). Donc il explore par quelles attitudes, quelles valeurs et quelles techniques il faut créer des conditions préalables où la conscience critique puisse remplacer celle qui est naïve, où l'autonomie lucide se substitue au fatalisme aveugle (Freire 1996a), où l'espoir (Freire 1992) exigeant l'action puisse vaincre le désespoir démobilisant, et où l'indignation (Freire 2000) est légitime face aux forces indignes de la déshumanisation, parce qu'elle rend la transformation sociale non pas un choix mais un impératif existentiel.

Une méthode pour écrire

La conception de l'alphabétisation[7] que défend Freire, ne se réduit pas à une technique de lecture et d'écriture qui peut être transmise, acquise et ensuite appliquée. On ne devient pas « alphabétisé », une fois pour toutes, dès que l'on a acquis ces compétences mécaniques. Au contraire, l'alphabétisation est un processus qui continue tout au long de la vie dans le sens où, à travers nos capacités à écrire, à lire et à parler, nous élargissons constamment notre compréhension du monde. Cette compréhension du monde et de nous-mêmes comme des êtres agissant dans et avec ce monde n'est pas neutre. Elle se construit dans un contexte historique, social, culturel et économique donné. Donc, elle sert non seulement pour décrire la réalité du monde et de notre vie quotidienne mais pour la transformer.

Paulo Freire est reconnu pour avoir développé une méthode d'alphabétisation qui est efficace parce qu'elle porte en elle un potentiel qui permette de transformer la vie. Les apprenants passent, en une trentaine d'heures de formation et par l'exploitation des 22-26 lettres de l'alphabet, d'une situation de vie strictement analphabète à une situation où ils peuvent écrire, c'est-à-dire, dire en mots graphiques ce qu'ils ne pouvaient dire auparavant qu'oralement.

Le génie de Freire est de lier le processus d'alphabétisation au processus de conscientisation. La méthode est fondée sur une technique simple mais fondamentale de « problématisation » : on cherche à poser un problème ou à formuler une question de telle façon que cette recherche amène les apprenants nécessairement à l'action. Dans ce sens, elle est l'antithèse de l'éducation bancaire qui donne, prêtes à penser, des solutions et des réponses. Donc, elle ose mettre en question tout ce qui est donné, tout ce qui va de soi, toute évidence ; elle interroge les structures établies ainsi que les explications conventionnelles. Elle privilégie la découverte et non pas la transmission de savoir, et donc la possibilité de comprendre que des choses peuvent être dites, faites ou appréciées autrement.

Dans *L'éducation : Pratique de la liberté*, Freire présente en détail cette méthode qui est restée inchangée au cours des années. Il met en oeuvre une investigation qui se déroule en trois étapes : La première cherche à nommer la réalité de la situation : quel est le problème ?
La deuxième est l'étape de la réflexion et de l'analyse : comment expliquez-vous cette situation ? Comment vous la vivez ? Pourquoi est-ce comme ça ? Et la troisième passe à des propositions d'action : que faire ? Qu'est-ce nous avons comme possibilités pour intervenir ? Avec quelles stratégies ?

[7] La *literacy* (angl.), *literacia* (port.) et *litératie* (franco-québec.) a une connotation fort positive, sociale, culturelle et personnelle. Il n'y a pas un mot aussi valorisant en français qui corresponde à la capacité d'écrire, de lire et de compter, que l'on connaît plutôt par le néologisme négatif « illettrisme ». Freire s'engage, non seulement dans la lutte contre l'illettrisme, mais dans celle qui est pour l'alphabétisation, comprise dans le sens de « *literacy* ».

Cette méthode privilégie l'apprentissage comme processus. « C'est une approche permanente et critique de la réalité afin, à la fois, de la découvrir et de découvrir les mythes qui nous trompent mais qui nous font maintenir des structures oppressives et déshumanisantes. Cela ne laisse personne indifférent et implique que les gens prennent le rôle d'agents, de créateurs et re-créateurs du monde » (Freire 1971b : 24). Évidemment, on entend l'écho d'un enseignement d'origine jésuite fondé sur les consignes de « voir, juger, agir », un processus d'apprentissage très employé au sein des *Comunidades ecclesiales de base* (CEB) au Brésil dans les années 1960. C'est vraisemblablement une des raisons pour lesquelles cette méthode a été acceptée par l'Église dans son Mouvement d'éducation fondamentale (MEB).

Cette méthode n'était donc étrangère ni à l'Église, ni aux syndicalistes, ni aux participants qui connaissaient les cercles culturels dans les années 1930. Cela dit, l'innovation qu'ajoute Freire est liée à sa théorie linguistique et à deux principes, en particulier, sur lesquelles elle s'appuie :
1. Des adultes peuvent apprendre, sans grande difficulté, à lire les mots qu'ils connaissent et utilisent déjà et qui ont, par conséquent, déjà une signification. Selon l'expression même de Freire : personne n'est oralement illettré ! Une façon d'insister sur le fait que chaque être humain est détenteur d'un savoir réel, qui est aussi bien un savoir né d'une expérience qu'un savoir issu d'un enseignement.
2. Il est possible d'identifier, surtout dans une langue phonétique et syllabique comme le portugais, un nombre limité de mots, (16-17) qui contient tous les phonèmes de la langue.[8]

En prenant en compte ces deux principes, Freire précise les cinq phases de construction d'un programme d'alphabétisation (Freire 1973 : 117-121). Les éducateurs et les participants du cercle culturel doivent travailler ensemble pour :

a) *Comprendre et expliciter les besoins, intérêts et activités du groupe, et comprendre le langage que ces participants utilisent dans leur vie de tous les jours.*
On fait ainsi une sorte d'inventaire de l'univers verbal des membres du groupe. Comme Freire l'a clairement indiqué dans son ouvrage *Extensión o Communicación*, l'objectif des éducateurs ne doit aucunement être d'insérer les apprenants dans leur culture, mais plutôt de s'insérer dans la culture des apprenants, afin d'éviter l'oppression qu'est l'invasion culturelle, même si elle est bien intentionnée. Par des entretiens informels et des conversations spontanées, on découvre les mots-clés qui portent une signification particulière pour la population locale, ainsi que ses expressions typiques et parfois des vocables spécifiques du peuple. Cette recherche des mots révèle « les désirs, les frustrations, les méfiances, et aussi les espérances, la soif de participation, et, jusqu'à certains aspects, la grande valeur esthétique du langage populaire » (*op. cit.,* p. 118). Parce que, dans une pédagogie émancipatrice, il est important que les gens arrivent à appliquer l'alphabet à leur langue et non pas à celle des classes dominantes.

b) *Identifier un nombre limité de « mots générateurs », choisis en fonction de leur valeur phonémique, leur difficulté phonétique et leur pertinence immédiate.*
Les mots générateurs, (*palavras geradoras*) ou mots-clés sont ceux qui, décomposés
en syllabes, permettent la recomposition d'autres mots. D'où l'importance de faire attention à la richesse des sons ou phonèmes, tout en privilégiant les mots axés vers les domaines sociaux, culturels et économiques. Sans dévaloriser l'importance de devenir lettré pour l'individu, il faut toujours garder en vue que la conscientisation par l'alphabétisation n'est pas une fin en soi, mais seulement un moyen de maîtriser le monde.

[8] Le français et l'anglais sont moins phonétiques que le portugais et l'espagnol. En français, il y a 44 sons dont la majorité peut être captée à peu près par 25 mots bi-syllabes.

c) *Créer les « codifications », les situations que tous les membres du groupe reconnaissent comme étant typiques de leur vie quotidienne et qui sont composées des éléments reflétant leurs intérêts et préoccupations réels.*
Le groupe identifie une situation typique, en élaborant une sorte d'arrêt sur image, en photographie ou en dessin, même en activité théâtrale (comme l'a fait Augusto Boal[9]). Pour le faire, il faut que le groupe ne laisse pas aux éducateurs le droit de définir le problème. Au contraire, il faut que les membres du groupe construisent un authentique dialogue grâce auquel ils arrivent à définir exactement quel est le problème qu'ils veulent « nommer », quels sont les éléments clés qui constituent ce problème, et comment ce problème se manifeste dans leur vie. La codification donc doit être reconnaissable au sein de la culture locale et, de ce fait, elle amène les participants à se comprendre comme des acteurs culturels. Dans cette phase de nommer le problème, les acteurs se conscientisent en même temps qu'ils s'alphabétisent.

Les éducateurs doivent donc accepter que, bien que les apprenants ne sachent ni lire ni écrire, ils ne soient ni visuellement ni oralement illettrés. L'analphabétisme verbal n'existe pas. Ils savent lire le monde à leur façon, et exprimer cette lecture par leurs propres mots, sans pour autant en avoir une conscience critique. D'où l'importance de ce que Freire appelle le dépassement de la relation éducateur-élève, évoquant l'éducation bancaire. Seule une éducation authentiquement dialogique est capable d'impulser la déhiérarchisation des savoirs, et donc de transformer les relations établies de pouvoir.

d) *Élaborer un programme et une structure pour la discussion qui « décodera » les situations données.*
Ce décodage joue un rôle important dans le processus de conscientisation dans le sens où, par l'analyse de la situation, et par la capacité du groupe à questionner, interpréter et évaluer les forces d'exclusion et d'oppression, se crée la base des actions éventuelles correspondant aux objectifs que le groupe va se fixer pour combattre l'oppression et ainsi transformer la société. Il faut donc que la séquence de discussions soit bien préparée. Cependant, il y a toujours place pour une certaine spontanéité dans la discussion, mais aucune place pour l'improvisation de la part des animateurs du groupe. De cette façon, et pour tous les membres du groupe, apprenants et animateurs, apprendre à dialoguer est déjà la première avancée dans la déhiérarchisation des savoirs, et donc des pouvoirs. À vrai dire, c'est au sein de ce groupe que se construisent des savoirs libérateurs.

e) *Préparer les fiches des mots générateurs, en constellation de phonèmes*.
Freire nous a fourni un exemple des mots-clés (Freire 1973 : 51-54) qui ont été choisis dans l'État de Rio en fonction de leur valeur phonémique, leur difficulté phonétique et leur pertinence immédiate :

favela (bidonville)
terreno (terrain)
comida (nourriture)
trabalho (travail)
salário (salaire)
profissão (métier)
tijolo (brique)
riqueza (richesse)

[9] Voir (Boal 1985 : 25) : « Il faut faire en sorte que le spectateur se prépare à intervenir dans l'action,sortant de sa condition d'objet pour assumer pleinement son rôle de sujet. » Effectivement, comme pour les images et dessins, il n'envisage qu'une autre forme d'une « mise en scène » d'une situation limite.

Prenons son exemple du mot *tijolo* (brique), un mot qui apparaît sur plusieurs listes des mots générateurs dans différentes régions et qui, souvent, a provoqué des discussions sur le logement, le développement urbain, le travail manuel, et les différents styles de vie dans le quartier.

1. On prépare donc six fiches : sur la première fiche/diapositive apparaît le mot : *TIJOLO*.
2. La deuxième fiche montre ce mot en syllabes : TI JO LO.

Les trois fiches suivantes montrent le mot en constellations phonémiques, mais en soulignant, une par une, les trois syllabes d'origine que le groupe va reconnaître et voir comment elles sont différentes des quatre autres syllabes dans chaque ligne.

3. TA – TE – **TI** – TO – TU
4. JA – JE – JI – **JO** – JU
5. LA – LE – LI – **LO** – LU

6. On présente la *Ficha da Descoberta,* la « fiche de la découverte » qui permet aux apprenants, et non aux animateurs, de jouer avec le son de chaque phonème, et ensuite de les choisir et mélanger pour construire d'autres mots que, bien évidemment, ils connaissent.

TA – TE – TI – TO – TU
JA – JE – JI – JO – JU
LA – LE – LI – LO – LU

« L'un après l'autre, tous se mettent à composer des mots avec les combinaisons diverses dont ils disposent. » En identifiant une dizaine de mots supplémentaires par mot générateur, le groupe arrive en très peu de temps à écrire 150 à 200 mots[10].

Cet acte de « composer » n'est rien d'autre que l'acte d'un écrivain. Autrement dit, on apprend à lire en écrivant ! Cela est très important parce que beaucoup de projets qui se déclarent « contre l'illettrisme » se limitent à l'acquisition d'un certain savoir lire. Pourtant, seul le savoir écrire est réellement libérateur. Quand on sait lire, on sait suivre ce que les autres ont envie de dire. C'est seulement quand on sait écrire qu'il y a la possibilité que les autres puissent lire/entendre ce que l'on a à dire. En effet, l'écriture est un outil pour donner forme à sa propre pensée, prendre conscience de ce que l'on est, et de ce que l'on a à partager avec les autres. S'il ne visait que l'éducation d'un lecteur compétent mais passif, le savoir-lire s'inscrirait dans ce que Freire appelle la *Educação bancária*, l'éducation bancaire.

Paul Taylor

Extrait de *Pratiques Emancipatrices : Actualités de Paulo Freire*, une écriture collective coordonnée par Garibay, F. & Séguier, M., Paris, Syllepse, 2009.

[10] Par exemple, on trouve facilement les mots suivants : *tatu* (tatou) ; *luta* (lutte) ; *leite* (lait) ; *lajota* (plateforme) ; *loj*a (magasin) ; *jato* (jet) ; *juta* (jute) ; *lula* (seiche) ; *tela* (toile) ; *laje* (pavée) ; *lata* (boîte).