

**Documents du CRIE et de la CRCIE
(nouvelle série)
N° 3**

**Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire:
au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire**

YVES LENOIR

Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Août 2007

LES AUTEURS

Yves Lenoir, D. sociologie, professeur titulaire, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, spécialiste des questions relatives à l'analyse des pratiques d'enseignement et des dispositifs mis à l'œuvre dans l'enseignement, dont l'interdisciplinarité, les démarches d'enseignement-apprentissage et les manuels scolaires.

Arturo Ornelas Lizardi est assesseur académique à la Universidad Fray Luca Paccioli et professeur à la Universidad Autónoma del estado de Morelos, Cuernavaca, México.

LES DOCUMENTS DU CRIE ET DE LA CRCIE

Les *Documents du CRIE* et de la *CRCIE* sont des publications du Centre de recherche sur l'intervention éducative et de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative qui ont pour objectifs, d'une part, de faire état de l'avancement des travaux des membres professeurs et étudiants du Centre dans le cadre de leurs recherches et, d'autre part, de diffuser des textes produits par ses membres professeurs et étudiants qui travaillent sur des objets traités par le CRIE et la CRCIE, ainsi que par des personnes invitées. Ces publications, comptes rendus de recherches, réflexions critiques, états de questions spécifiques, etc., ne constituent pas des productions achevées; elles sont avant tout proposées dans la triple perspective de rendre rapidement accessibles des résultats de travaux théoriques et empiriques en cours, de susciter le débat et des échanges critiques et de nourrir le dialogue entre chercheuses et chercheurs, et de recueillir tout particulièrement des suggestions de bonification de la part des lectrices et des lecteurs, de façon à ce que ces documents soient éventuellement publiés sous une forme achevée dans des revues scientifiques.

LE CRIE ET LA CRCIE

Le CRIE (Centre de recherche sur l'intervention éducative) recourt au construit théorique d'intervention éducative pour analyser les pratiques enseignantes sous différents angles. La CRCIE (Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative) étudie les pratiques d'enseignement en faisant appel au même construit théorique.

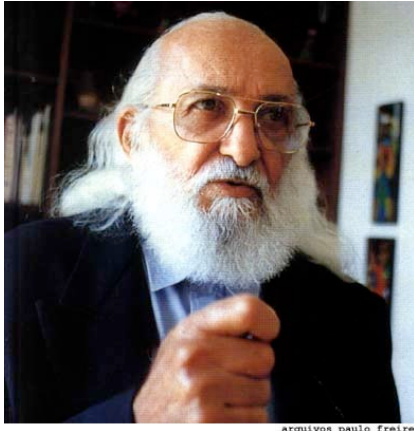
RESPONSABILITÉS

Directeur du CRIE: Philippe Maubant

Titulaire de la CRCIE: Yves Lenoir

© 2007 Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE)
 Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE)
 Faculté d'éducation
 Université de Sherbrooke
 2500, boul. de l'Université Tél.: (819) 821-8000, poste 61091 ou 61339
 Sherbrooke (Québec) Fax: (819) 829-5343
 J1K 2R1 E-Mail: CRIE@USherbrooke.ca
 Internet: <http://www.crie.ca>

Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire: au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire



«Nadie libera a nadie, nadie se libera solo; los hombres se liberan en comunión, mediatizados por el mundo» (Freire, 1972, p. 54).

«El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las en las bases [...] están involucrados en la práctica educativa de la escuela» (Freire, 2005b, p. 105).

«[...] es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores» (Freire, 2005a, p. 118).

1. INTRODUCTION

Comment approcher un géant à l'œuvre si riche et si vaste, cet éducateur le plus important de la seconde moitié du 20^e siècle selon Kohl (1997)? Avec humilité et avec respect assurément, mais aussi avec sérénité et ravissement face à une pensée aussi profonde et combien vivifiante... Si le second auteur de ce texte fut un proche compagnon de Paulo Freire pendant près de 20 ans, le premier auteur a frayé avec ses écrits dès le début des années 1970, avec la parution en français de son premier livre en 1971, *L'éducation pratique de la liberté*, avec deux textes parus dans la revue *Harvard Educational Review* (Freire, 1970a, 1970b) et avec un autre de ses textes traduit en français par l'institut canadien d'éducation des adultes (Freire, 1970c), avant d'avoir accès en 1974 à la *Pédagogie des opprimés*.

Si le texte se centre sur le concept de situation, celui-ci ne peut être appréhendé chez Freire en tant que situation existentielle (*situación existencial*) sans préalablement avoir contextualisé cette œuvre immense, sans l'avoir située dans la visée centrale qui animait les desseins de ce grand homme et dans le contexte sociohistorique au sein duquel il les a élaborées.

En fait, comme le relevait Apple et Nóvoa (1998) que cite Almeida (2002), circulent trois manières de lire Freire: la première, émergeant en Europe au cours des années 1960, a retenu essentiellement sa perspective marxiste; la seconde, prédominante aux États-Unis et au Canada anglophone, a considéré les dimensions méthodologiques de sa "méthode", excluant ou expurgeant de sa pensée – comme ce fut le cas pour bien d'autres, tels Freinet ou Vygotsky par exemple – les dimensions politiques, culturelles et idéologiques; la troisième, naïve, utopique et idéaliste, a fleuri dans les pays en développement. Or, les conceptions présentées par Freire s'ancrent profondément dans l'évolution de la pensée latino-américaine qui se développe à partir du 19^e siècle avec une vi-

sée de libération démocratique, ce qui est par exemple le cas des travaux de José Martí (Arias, 2007). Cette aspiration a culminé dans les années 1960 avec la philosophie de la libération qui s'est présentée comme une vision ibéro-américaine de l'ordre mondial reposant entre autres sur un processus de déconstruction de la pensée rationalisante, cartésienne, occidentale, au nom de valeurs transcendantes et universelles. Cette philosophie fut particulièrement modernisée pour tenir compte avec le philosophe mexicain Leopoldo Zea (1969) des nouvelles conditions de sous-développement et de domination qui affectèrent, dans le cadre de la globalisation, l'Amérique latine¹ à partir des années 1940. La théologie de la libération, avec Leonardo Boff (2000) et Gustavo Gutiérrez (1971) plus spécialement, en fut l'expression catholique avec comme point de départ la réunion épiscopale de Medellín en 1968 ou furent jetées les bases de son discours théorique.

Notre lecture de Paulo Freire qui prend en compte nombre de ses écrits, à l'encontre de plusieurs autres² qui trop souvent s'arrêtent à un seul livre, son second, certes incontournable, *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970d), s'inscrit dans une voie différente qui appréhende autrement sa pensée, évolutive et progressivement de plus en plus affinée, dans la perspective qui fut fondamentalement la sienne, une pensée éducative critique, à visée émancipatoire et démocratique, à la recherche de l'autonomie (Freire, 2006), car, comme le dit si bien sa seconde épouse, Ana Maria Araújo Freire (2006), «Paulo proposa [...] une éducation qui, tout en enseignant la lecture des mots, rendait possible la lecture du monde»³ (p. 17). Ainsi témoigne une participante à une formation dispensée par Freire: «L'originalité du travail de Freire ne réside pas dans l'efficacité de sa méthode d'alphabétisation, mais, par-dessus tout, dans l'originalité de son contenu qui vise à développer notre conscience» (Gadotti, 1989, p. 32; 2001a, p. 82).

Nous n'adhérons ainsi à aucune des trois lectures réductrices précédemment citées. Nous considérons également qu'il faut prendre avec la plus extrême prudence la "méthode" freireienne et que ce n'est pas elle qui fait l'essence de son œuvre. Freire lui-même n'a-t-il pas dit à ce propos à Macedo: «Donaldo, je ne veux pas être importé ou exporté. Il est impossible d'exporter des pratiques pédagogiques sans les réinventer. [...] Demande leur de recréer et de réécrire mes idées» (Macedo et Araújo Freire, 2001, p. 107). Les principes mis en avant par Freire, dont l'indispensable mise en contexte sociohistorique, attestent de cette impossibilité.

¹ À noter que l'expression "Amérique latine" serait «apparue en 1856 sous la plume du poète colombien José Maria Torres Caicedo» (Saint-Geours, 2007, p. 8). Mais elle a été répandue dans les années 1860, dans l'entourage de Napoléon III, pour désigner les nations catholiques, en opposition aux nation anglophones protestantes. Il s'agit donc à l'origine d'une distinction culturelle et religieuse qui a aussi l'avantage d'effacer le lien avec les puissances coloniales. Toutefois, en Espagne, on emploie surtout les expressions *Ibero-America* et *Hispano America*.

² Dans le prologue à *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 2005), R.M. Torres relève que «le Freire qui a circulé de bouche en bouche et de citation en citation de par le monde est un Freire simplifié, formulé, unilatéralisé, estropié à partir d'un ensemble de notions figées – éducation bancaire, alphabétisation, éducation des adultes, conscientisation, dialogue, mots générateurs – et virtuellement rattaché aux années 60-70, en lien avec ses deux premiers livres [...]. De nombreux admirateurs et critiques, y compris en Amérique latine, ignorent sa trajectoire durant les 25 dernières années» (p. xii), trajectoire dont elle montre toute la richesse méconnue.

³ Le premier auteur ne peut oublier cette rencontre en décembre 2001 à Santiago du Chili avec cette femme d'une cinquantaine d'années, artisane indienne de la nation Mapuche, qui lui expliquait fièrement qu'elle venait d'apprendre à lire et que, dorénavant, elle était libre parce qu'elle comprenait ce qui se passait dans le monde. Elle avait brodé le mot *alfabetización* sur une tapisserie que le premier auteur lui acheta et qui se trouve maintenant dans son bureau.

Face à une idéologie néolibérale dominante qui préconise une conception mercantile des systèmes scolaires partout dans le monde, au nom de l'efficacité et de l'efficience, de l'amélioration des chances de réussite par la compétition et la privatisation, mais dont les effets renvoient bien davantage à la sélection et à la marginalisation, sinon à l'exclusion sociale, mais aussi à une définition de l'être humain en termes de capital humain dans une logique de marché, recourir aux idées éducatives de Freire peut servir à contrecarrer «la domestication conservatrice du processus éducatif scolaire qui établit une adéquation entre l'idéologie du marché libre et la démocratie» (*Ibid.*, p. 106).

2. UN BREF CONTEXTE SOCIOHISTORIQUE

Nous ne ferons pas ici la biographie de Paulo Reglus Neves Freire, né en 1921 à Recife et mort en 1997. Plusieurs publications la présentent (par exemple, Gadotti, 1994, 2001a; Gerhardt, 1993; Instituto Paulo Freire, s.d.; Régner, 2006; Rosas, s.d.). Il nous importe seulement de rappeler ses origines pernamboucoises dans l'une des régions les plus défavorisées du Brésil, le *Nordeste*, et sa rapide prise de conscience de la misère et de l'exclusion sociale dont souffre une large tranche de la population. C'est ce qui l'a conduit très tôt à un engagement social au sein d'organismes syndicaux et de différentes structures auxquelles il a participé: structures universitaires, municipales, paroissiales, d'éducation populaire, etc., au sein desquelles il a peu à peu élaboré sa conception de l'alphabétisation émancipatrice du peuple. Sa première épouse, une institutrice décédée quelques années avant lui, l'avait rapidement incité à se pencher sur les questions éducatives, ce qui occupa le reste de sa vie.

D'autres aspects marquants furent son arrestation et son emprisonnement de 70 jours⁴ pour diffusion d'une méthode jugée "subversive" et communiste (Paiva, 1981) par la junte militaire brésilienne à la suite du coup d'état de 1964, alors que sa démarche, inscrite dans un cadre d'action catholique, visait bien plutôt à cette époque la mise en œuvre de processus démocratiques et le développement d'un capitalisme national en fonction de l'idéologie réformiste alors en vigueur. S'étaient affrontés au Brésil après 1945 un nationalisme capitaliste développemental et réformiste, libéral et populiste, un impérialisme étranger soutenu par les grands propriétaires terriens et industriels et un pouvoir central conservateur et réactionnaire, ce qui a accru la polarisation "métropole-satellite" entre le Nord et le Sud du pays et la paupérisation des masses ouvrières, agricoles comme petites bourgeoises (Arraes, 1971; Frank, 1970, 1972; Galeano, 2006). Exilé de force, d'abord pendant 20 jours en Bolivie, puis, après un coup d'état dans ce dernier pays, au Chili pendant quatre ans et demi, aux États-Unis, à Genève, en Guinée-Bissau, au Nicaragua, etc., il ne rentra au Brésil qu'en 1980, quatre années avant le retour du pays à la démocratie, alors que le régime militaire dictatorial était en cours d'effondrement. Son engagement pour les classes défavorisées et laborieuses l'a alors conduit à être l'un des fondateurs du Parti des travailleurs qui amena Luiz Inácio da Silva (Lula) au pouvoir. Il a ainsi contribué à l'éducation et à la mobilisation de la société civile en vue de la conquête électorale du pouvoir étatique et à la préparer à des réformes ini-

⁴ Lire, parmi les témoignages de chrétiens persécutés par la junte militaire brésilienne celui de Freire à propos de son emprisonnement et des tortures alors subies dans Alves (1970, p. 247-250). Freire (1971), face aux critiques dirigées contre lui, note que «ce qui nous laisse perplexe est d'entendre ou de lire que nous avons l'intention de "bolcheviser le pays", avec "une méthode qui n'avait aucune existence réelle"!... En réalité, l'objet de ces attaques se trouvait bien ailleurs. Elles visaient le traitement que nous avons appliqué, avec plus ou moins de bonheur, au problème de l'alphabétisation, en retirant à celle-ci son aspect purement mécanique pour l'associer à la *dangereuse conscientisation*. Elles visaient notre manière de considérer l'éducation comme un effort de libération de l'homme et non comme un instrument supplémentaire de domination» (p. 127-128).

tiées par cet État lui-même. Les mots *voto* et *povo* (vote et peuple) introduits dans sa pratique d'alphabétisation illustrent bien cette orientation qui l'a guidé toute sa vie.

Il importe aussi d'ajouter que tant ses expériences de vie et ses lectures que les liens établis partout dans le monde l'ont conduit, dès son séjour aux États-Unis en 1969, et même avant dans les premières phases de son exil, à élargir sa vision des enjeux sociaux à l'échelle du monde, dépassant ainsi le cadre du tiers-monde et surtout du Brésil. Il signalait par exemple combien son expérience étatsunienne lui avait permis d'identifier les conditions qui nient les processus démocratiques, qui sont à la source des relations de domination et d'oppression, au sein du système scolaire⁵ comme dans d'autres institutions sociales, et qui cherchent à les maintenir. Les États-Unis comme les autres pays occidentaux lui paraissent des mondes aliénés (Darcy de Oliveira et Dominicé, 1974). Mais c'est l'état de l'Amérique du Sud, exploitée de l'intérieur comme de l'extérieur⁶ au nom de la doctrine du marché libre portée au 19^e siècle par l'Angleterre et au 20^e par les États-Unis, et celui de la grande majorité de sa population exploitée qui l'ont profondément marqué et qui l'ont incité à poser le problème fondamental de l'émancipation des peuples, à commencer par ceux d'Amérique latine.

3. LES FONDEMENTS DE LA PENSÉE PÉDAGOGIQUE DE PAULO FREIRE

3.1 Les principales sources

C'est ainsi, à travers des expériences de vie difficiles, à travers ses pérégrinations tout autour du monde, ses différentes actions syndicales et éducatives, ses contacts humains avec les autres, que Freire a progressivement forgé sa conception de l'éducation. Celle-ci a d'abord été marquée par un premier ensemble de références provenant de ses contacts avec différents professeurs dont il a suivi les cours. Ces références, que l'on retrouve dans son premier livre, *L'éducation: pratique de la liberté* (Freire, 1971), publié en français aux Éditions du Cerf (ce n'est pas un hasard), renvoient à l'existentialisme chrétien des Gabriel Marcel et Jacques Maritain entre autres, mais aussi à Karl Jaspers et à Emmanuel Mounier⁷, à des courants de psychothérapie portés par Sigmund Freud, Carl Gustav Jung, Erich Fromm, etc., ainsi qu'à Alfred North Whitehead ou à Karl Mannheim et à des interprètes brésiliens progressistes de ces divers courants. Par la suite, s'il fait toujours appel à des sources relevant de la phénoménologie, de l'existentialisme, du personnalisme chrétien, il va s'inspirer avant tout dans *La pédagogie des opprimés* de la perspective dialectique en recourant aux ténors du marxisme, Karl Marx, Friedrich Engels, Lénine, Mao Tsé-Toung, mais surtout à Hegel et à des auteurs provenant du marxisme historique, dialectique et non dogmatique, dont An-

⁵ Freire et Faundez (1989) voient dans le capitalisme les racines de la domination: «Brutaliser la force de travail en l'assujettissant à des procédures routinières fait partie de la nature du mode capitaliste de production. Et la manière d'assurer la reproduction des connaissances dans les écoles est pour une large part la reproduction de ce mécanisme» (p. 42). Freire fait de plus fréquemment le lien avec le phénomène de la globalisation légitimée par l'idéologie néolibérale.

⁶ Il nous semble que Galeano (2006) exprime à merveille cette situation: une oligarchie agraire, industrielle et politique, complice de l'invasion étrangère, a soutenu l'exploitation des pays latino-américains par les puissances économiques et politiques étrangères: «pour elles, la nation n'est pas une réalité à apprendre, ni un drapeau à défendre, ni un destin à conquérir; la nation n'est rien d'autre qu'un obstacle à franchir parce que la souveraineté dérange fréquemment, et elle n'est qu'un fruit juteux à dévorer» (p. 271). Ailleurs, Galeano (1992) constate: «Fin de de l'histoire? Pour nous il n'y a rien de nouveau. Voici déjà cinq siècles, l'Europe a décrété que la mémoire et la dignité sont des délits en Amérique latine. Les nouveaux maîtres de ces terres interdirent de faire appel à l'histoire et défendirent de la faire. Depuis lors, nous pouvons seulement l'accepter».

⁷ Voir Freire (1971), p. 50, note 15, où il rappelle que Mounier revendique une action radicale, historique, de libération des êtres humains par eux-mêmes, critiquant par là les positions conservatrices de l'Église catholique.

tonio Gramsci (1975), Karel Kosik (1970), Georg Lukacs (1960) et Herbert Marcuse (1968), de même qu'à Frantz Fanon (1961) et Albert Memmi (1968)⁸.

Sans qu'il y ait rupture radicale entre ces deux ouvrages, mais plutôt une prise de conscience de la nécessité d'une rupture avec la perspective libérale pour adopter une posture révolutionnaire, culturelle et politique, d'engagement social à l'égard des opprimés, de toutes les formes d'oppression, violentes comme douces, soient-elles racistes, sexistes, culturelles, politiques, psychologiques, etc., «la pensée de Freire met maintenant l'accent sur les moyens de se libérer des mécanismes d'oppression intégrés à la structure sociale et qui sont au service des classes dominantes» (Gerhardt, 1993, p. 8), optant ainsi clairement pour la cause des «damnés de la terre», expression qu'il reprend à Fanon (1961) et, en retournant à Martí (2001), pour l'action des «pauvres de la terre» (p. 19). Toute action éducative impose de réfléchir sur l'être humain, sur sa culture et sur les conditions dans lesquelles il vit. Il reprend ici à Marcuse (1970) la conception de la culture en tant qu'«un processus d'«humanisation»» (p. 312), ce qui le conduit à poser sur le plan éthique, tout comme Marcuse, «la question des relations entre les valeurs et les faits» (*Ibid.*, p. 313) pour saisir les rapports entre les fins culturelles retenues et la *praxis* sociale. Sa pensée se structure alors autour de concepts qui s'ancrent dans une perspective anthropologique et culturelle contextualisée et qui fondent une pédagogie utopique, critique et radicale, éthique, de l'autonomie, de la conscientisation, dialogique, praxéologique, de la question.

3.2 Une pédagogie utopique

Ainsi, Freire a été et s'est associé à la «nouvelle gauche» en éducation et au courant de la pédagogie critique dont les auteurs les plus connus sont sans doute, parmi bien d'autres, Michael W. Apple, Stanley Aronowitz, Moacir Gadotti, Henry A. Giroux, Peter McLaren, Donaldo Macedo, Carlos Alberto Torres. Dans leur rapide présentation des influences majeures à l'origine de la pédagogie critique, Darder, Baltodano et Torres (2003) donnent une place très importante à Paulo Freire, à côté d'autres auteurs comme John Dewey, Herbert Kohl, Maxime Greene, Augusto Boal, Michel Foucault et Antonio Gramsci, et de l'École de Frankfort (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, Benjamin, Lowenthal, etc.). Les principes fondamentaux qui caractérisent, à leurs yeux, la pédagogie critique, principes qui se déclinent et s'articulent de maintes manières selon les différentes traditions (Darder, Baltodano et Torres, 2003; Freire, 1997a; Giroux, 2003; Greene, 2003; McLaren, 1998, 2003; Shor, 1992), recourent ceux que Freire retient, ainsi que nous allons le voir.

L'adoption par Freire de cette perspective éducative découle du fait qu'il a rapidement pris conscience, dans l'expérience de sa vie quotidienne tout d'abord, des phénomènes d'injustice, de discrimination, de marginalisation, d'exclusion sociales qui divisaient la société en oppresseurs et opprimés. Si l'oppression est plus vive et plus visible dans certains pays, Freire, en se référant en particulier à Fromm (1956), considère que toutes les sociétés actuelles, sans exception, sont oppressives, déshumanisantes, malades. Les êtres humains, enfermés dans un individualisme stérile et débilitant, s'y trouvent mutilés, aliénés face à la peur de leur propre vie, de leur liberté. Ils ont développé un sentiment d'impuissance face à des pouvoirs anonymes. Pour lutter contre cet état des choses, Freire (1985) propose une pédagogie qui s'inscrit dans une vision utopique des rapports sociaux horizontaux – et non plus verticaux, impositifs, dominateurs – fondés sur le dialogue, sur une perspective dialectique. Cette pédagogie est utopique, ainsi que Freire (1974a) la qualifie lui-même, parce qu'elle dénonce la réalité déshumanisante du monde et annonce en même temps une théorie de l'action qui vise à transformer la situation et à assurer la libération des êtres

⁸ Freire (1996a) déclare que «la lecture des penseurs révolutionnaires, principalement de ceux qui ne sont pas dogmatiques, m'a aidé à me donner les bases scientifiques qui m'ont permis de renforcer mon option politique et ma position éthique» (p. 102).

humains: «être utopique ne signifie pas proposer une conception purement et simplement idéaliste ou impraticable, mais engage à dénoncer [le monde qui se déshumanise] et à annoncer» (Freire, 1985, p. 57) un monde qui s'humanise.

Le sens ici attribué à la notion d'utopie diffère de celui que la Renaissance donnait à ce terme – «la terre de nulle part» (*nusquama* en latin, rappelle Thomas More à Erasme) – ou que le millénarisme lui attribue: Duveau (1961) voit un «u» privatif dans «utopie» et non un «eu» qui signifierait «le pays ou tout est bien» (p. 5). Par utopie, nous entendons avec Freire la conception d'un possible à partir du présent réalisé, une vision tournée vers le futur à partir de la pensée «errante» qui rompt avec les modèles (les paradigmes) en cours et qui se soumet à l'élaboration d'un projet structuré. Ou encore, dit autrement, dans la mesure où la réalité n'est qu'un cas particulier du possible, elle devient un moment effectivement développé du possible, un produit de l'action humaine. L'utopie ainsi entendue diffère donc du millénarisme pris dans son sens le plus large en ce que celui-ci lie étroitement le sacré et le profane dans la croyance en un âge à venir, terrestre tout autant que céleste. L'utopie ne renvoie donc pas à une construction idéale, qu'il s'agisse de la *République* de Platon, de l'*Utopia* de Thomas More, de l'*Abbaye de Thélème* de Rabelais, de la *Cité du soleil* de Campanella, de la *Nouvelle Atlantide* de Bacon ou, encore, du *Voyage en Icarie* de Cabet, du *Phalanstère* de Fourier et des *Semailles d'octobre* de Marx (Servier, 1967); elle ne renvoie pas plus à la *Nouvelle Jérusalem* américaine (Marienstras, 1976), à un *millenium* judéo-chrétien ou à quelque millénarisme que ce soit (Pereira de Queiroz, 1968), mais à la problématisation du rapport entre les êtres humains dans leur processus d'humanisation émancipatoire, dans leur recherche de l'autonomie. C'est une ouverture potentielle à caractère critique, un cheminement, non un point d'arrivée!

C'est pourquoi il est permis de reconnaître, ainsi d'ailleurs que Freire (2005b) lui-même le fait, que sa pédagogie est optimiste: «je ne comprends pas l'existence humaine et la lutte nécessaire pour l'améliorer sans l'espérance et sans le rêve» (p. 8)⁹. Ce sont, pour lui, des nécessités ontologiques.

3.3 Une pédagogie critique et radicale

La transformation du monde à laquelle aspire Freire (2006) requiert le passage de la rébellion, «explosion de la juste colère» (p. 92) face aux facteurs qui déshumanisent, qui apparaît comme le point de départ nécessaire mais insuffisant, «à une position plus radicale et critique, révolutionnaire, fondamentalement annonciatrice» (*Ibid.*, p. 92). Il développe cette nécessité d'adopter une posture rebelle face aux injustices sociales et de la dépasser tout particulièrement dans *Cartas a Cristina* (Freire, 1996a).

La radicalité de la pédagogie freireienne s'inscrit dans une perspective révolutionnaire. Elle est radicale en ce qu'elle promeut une rupture drastique avec la conception dominante, conservatrice, du processus éducatif scolaire que Freire (1974a) qualifie de bancaire. Elle est radicale en ce qu'elle implique la mise en œuvre d'une analyse des aspects politiques des institutions scolaires, de leurs politiques et de leurs pratiques dans le but de produire un changement social radical. Freire (1971) définit la radicalisation comme «un acte positif, parce que essentiellement critique. Il suppose jugement et affectivité, humilité et dialogue» (p. 49). Dans sa perspective, et cela est essentiel, cette

⁹ Freire (1997d) écrit à ce propos: «Le rêve de l'humanisation, dont la concrétisation est toujours un processus, toujours un devenir, passe par la rupture avec les amarres réelles, concrètes, d'ordre économique, politique, social, idéologique, etc., qui nous ont condamnés à la déshumanisation. Le rêve est ainsi une exigence ou une condition qui vient s'imposer de manière permanente dans l'histoire que nous faisons et que nous avons faite et refaite» (p. 95).

radicalité ne se veut pas impositive, sectaire, manipulatrice¹⁰, arrogante et offensante. Il n'est pas question de nier à autrui le droit d'avoir et d'exprimer un point de vue divergent, ni de lui imposer le sien. Elle repose sur l'appel à la discussion, mais elle conduit par ailleurs à lutter contre toute forme d'imposition violente du silence et de modèles infériorisants, de soumission.

Et sa pédagogie est révolutionnaire au double sens qu'elle requiert cette rupture radicale avec la pédagogie bancaire (Freire, 1974a), et qu'elle repose sur la prise en charge par les opprimés eux-mêmes de leur libération. Plutôt que d'opter comme un Camilo Torres ou un Che Guevara par exemple pour un processus armé et violent de libération, Freire opte pour une alternative démocratique. Le processus révolutionnaire¹¹ qu'il promeut relève de ce que l'être humain est un être inachevé qui a pour finalité ontologique et historique son humanisation (être plus)¹². Or, constate-t-il, les conditions actuelles sont fondamentalement déshumanisantes, oppressives. Freire appuie ici clairement son analyse des rapports entre oppresseurs et opprimés sur la dialectique hégélienne du maître et de l'esclave (Hegel, s.d.), si bien commentée par Kojève (1947). C'est pourquoi seul le dialogue, en tant que processus dialectique, permet de surmonter et de faire disparaître le rapport de domination. Toutefois, ce processus émancipatoire n'est seulement possible que dans la mesure où il émane des opprimés et où ceux-ci y participent consciemment. Il requiert des êtres humains une attitude positive et active d'espoir en tant qu'exigence et nécessité ontologique (Freire, 2005b). Toutefois, «L'espérance de la libération n'est pas déjà la libération. C'est une lutte pour elle au sein de conditions historiquement favorables. [...] La libération est une possibilité, non le sort, ni le destin, ni la fatalité. En conséquence se perçoit l'importance d'une éducation dirigée vers la prise de décision, la rupture, le choix, l'éthique» (Freire, 1997b, p. 35-36).

3.4 Une pédagogie éthique

Cette prise de position, qui refuse le recours à toute forme d'inculcation retenue pour promouvoir des intérêts politiques partisans – ce qui a conduit Freire à des frictions avec des mouvements syndicaux de gauche à plusieurs reprises – requiert une posture éthique (Freire, 2005a, 2006) qui rejoint la conception de l'éthique chez Atlan (1986) et chez Habermas (1987, 1992) et qui pose le rapport dialogique comme fondamental. Il oppose cette éthique à ce que Enriquez (1993) appelle l'éthique organisationnelle, entrepreneuriale et qu'il critique. Celle-ci renvoie à des «pratiques préventives et rapidement bricolées» (Etchegoyen, 1991, p. 30) conduisant à la servitude volontaire, si répandue aujourd'hui et légitimatrice des intérêts corporatifs (Lenoir, 2002). L'éthique dont parle Freire (2006) «n'est pas l'éthique mineure et étroite du marché qui se courbe obéissante aux intérêts du lucre. [...] Je parle, bien au contraire, de l'éthique universelle de l'être humain.

¹⁰ Gerhardt (1993) indique que pour Freire, «éviter la manipulation signifie deux choses: les convictions et les opinions doivent émaner directement du peuple, ce qui veut dire que le programme solaire devrait être élaboré par lui; en même temps, les convictions et les opinions doivent correspondre à la phase de "transition"» (p. 4-5), option qui le conduisit à s'opposer aux tentatives léninistes au tournant des années 1960.

¹¹ Aronowitz (1993), tout comme C.A. Torres (1993), qui fait ressortir l'influence de différents auteurs sur la pensée de Freire et qui montre son ancrage évolutif dans les conceptions de l'époque, parle de démocratie sociale plutôt que de révolution (au sens strict du terme) à partir des années 1990. Il avance l'idée de la mise en place d'une école démocratique populaire en remplacement de l'école capitaliste.

¹² Freire (1974a) dénonce la conception humanitariste, qu'il distingue de l'humanisme authentique ("vocation ontologique" de l'être humain engagé et en processus d'humanisation). Il s'agit de la conception égoïste et fausement généreuse qui repose sur le paternalisme des oppresseurs, sur une vision aliénante inculcatrice de valeurs et de normes qui ne font que maintenir l'oppression en donnant, à la limite, bonne conscience. L'humanitarisme est source de fausse conscience qui est un état d'esprit diffus, non dialectique et réifiant face à la réalité sociale et qui est soutenue par une idéologie qui la cristallise et la légitime (Gabel, 1962).

[...] [C'] est celle qui se sait confrontée aux manifestations discriminatoires en termes de race, de genre, de classe. C'est pour cette éthique inséparable de la pratique éducative – peu importe si nous travaillons avec des enfants, des jeunes ou des adultes – que nous devons lutter. Et la meilleure manière de lutter pour elle, c'est de la vivre dans notre pratique, c'est de la témoigner vivace aux apprenants dans notre relation avec eux» (p. 34).

Pour Freire (2006), «le respect de l'autonomie et de la dignité de chacun est un impératif éthique et non une faveur que nous pouvons ou non concéder aux unes et aux autres» (p. 74)¹³. Ce respect ne peut être confondu avec le laxisme et la capitulation devant des actions socialement et humainement inacceptables parce que discriminantes, immorales. La posture éthique exige le recours au dialogue, le respect des points de vue différents et le refus de l'inculcation, incluant l'inculcation de ses propres conceptions. Elle exige également de lutter contre toute discrimination.

3.5 Une pédagogie de l'autonomie

C'est le peintre Kokoschka (1986) qui notait : «Comment suis-je devenu un être humain? Car on n'est pas un homme du seul fait d'être né. Il faut le devenir à nouveau à chaque instant» (p. 31). Des auteurs comme Lapassade (1963) et Alzon (1974) – qui critique Lapassade – ont mis en évidence le phénomène d'inachèvement chez l'être humain. Parce que l'être humain est un être non fini et qu'il le sait, signale Freire (1974a, 2006)¹⁴, il s'inscrit dans un mouvement de recherche incessante à “être plus”, dans une visée de réalisation de son humanité qui requiert un processus d'humanisation, processus collectif d'être plus socialement dans le monde (*Ibid.*)¹⁵. Cette quête d'humanisation est un processus de construction de l'autonomie dont l'horizon est l'émancipation, la libération et l'humanisation.

Mais «personne n'est le sujet de l'autonomie de quiconque» précise Freire (2006). Il s'agit d'une maturation progressive et spécifique à chaque être humain qui le transforme selon un rythme qui lui est propre, ce qui implique pédagogiquement d'en tenir compte et de centrer ce processus «sur les expériences qui stimulent la décision et la responsabilité, c'est-à-dire, sur les expériences respectueuses de la liberté» (p. 118). Ce processus qui est à poursuivre tout au long de la vie, qui n'est jamais définitivement atteint, exige de s'investir dans un travail de conscientisation.

Mais, attention, l'autonomie ne signifie nullement l'adoption d'une perspective individualiste. Parce que Freire conçoit la pédagogie d'un point de vue dialectique, ainsi que nous allons le voir, il saisit l'acte de connaissance comme un acte collectif, l'être humain n'existant comme tel que dans ses rapports sociaux avec autrui: «le sujet pensant ne peut penser sans la coparticipation d'autres sujets [...]». C'est le “nous pensons” qui assure le “je pense” et non le contraire» (p. 84).

¹³ Pour Freire (2006), «l'autoritarisme et la licence sont des ruptures de l'équilibre tendu entre autorité et liberté. L'autoritarisme est la rupture en faveur de l'autorité contre la liberté et le laisser-faire, la rupture en faveur de la liberté contre l'autorité. Autoritarisme et licence sont des formes indisciplinées de comportement qui nient ce que je viens de nommer: la vocation ontologique de l'être humain» (p. 101).

¹⁴ Freire (2006) souligne que «c'est dans l'incomplétude de l'être qui se sait comme tel que se fonde l'éducation comme processus permanent. Les femmes et les hommes deviennent éducatibles dans la mesure où ils se sont reconnus inachevés. Ce ne fut pas l'éducation qui rendit les femmes et les hommes éducatibles, mais la conscience de l'incomplétude qui engendra leur éducatibilité» (p. 73).

¹⁵ Précisons ici que la conception de l'être humain chez Freire est une conception fondée sur ses rapports sociaux, ce qui ne contredit nullement son affirmation de l'unicité et de la singularité humaine. Toutefois, cette singularité s'oppose radicalement à la vision néolibérale qui conçoit que le savoir est exclusivement un processus individuel et la société une addition d'individus.

3.6 Une pédagogie de la *conscientização*

La *conscientização*¹⁶, c'est-à-dire littéralement "prendre conscience" et non "rendre conscient", relève d'une démarche du sujet lui-même inséré dans des rapports sociaux. Alors que Berger (1974) interprète de manière erronée la pensée de Freire en la définissant comme un état chez l'être humain qui relève d'une action extérieure, Freire conçoit ce processus en faisant appel à la dialectique hégélienne. Le processus de conscientisation, à la fois source et mouvement de libération, est conçu comme une prise en charge par le sujet apprenant, comme un cheminement progressif qu'il réalise et qui passe de la vision magique à la perception spontanée et naïve de la situation de vie et à la conscience critique et engagée. Celle-ci requiert donc de sa part, pour émerger et se développer, sa participation à une pratique sociale (Freire et Macedo, 2003). Il permet aux êtres humains de mieux comprendre la réalité socioculturelle qui détermine leur existence et leur fournit, par le biais de la *praxis*, la capacité de transformer cette réalité.

Le concept de *conscientização* s'avère ainsi au fondement de la pédagogie critique et radicale chez Freire. De ce point de vue, la conscientisation, qui requiert une posture épistémologique faisant appel à la connaissance (construction) de la réalité en vue de la transformer, est aussi le processus qui vise à fournir à l'être humain la possibilité de se découvrir en réfléchissant sur sa propre existence. Ce processus requiert le recours à des thèmes générateurs inscrits au sein de situations existentielles.

À l'analyse, nous considérons que le processus de conscientisation requiert un quadruple rapport dialectique dont les composantes sont inséparablement interreliées: le premier, général, concerne celui qui s'établit entre l'opresseur et l'opprimé et qui ne peut s'établir que par la médiation de l'action émancipatrice. Le second rapport dialectique se tisse entre le sujet apprenant et les objets de savoir en tant qu'outils conceptuels pour "lire" le monde et requiert la médiation du processus de conscientisation. Le troisième rapport implique l'enseignant et le sujet apprenant et repose sur la situation existentielle comme processus médiateur. Le quatrième rapport dialectique est celui qui s'opère entre le sujet apprenant et le monde et qui est médiatisé par le savoir scientifique (la posture épistémologique). Nous allons y revenir en traitant de la manière dont Freire conçoit le concept de situation.

Ce processus de conscientisation repose sur deux phases principales¹⁷. La première phase est celle de ce que Freire appelle la conscience transitive. Celle-ci émerge quand les êtres humains abandonnent leur conscience magique (intransitive, qui pourrait aussi être qualifiée de conscience réifiée) et perçoivent les rapports de domination existants au sein d'une situation existentielle, les thèmes et les arguments idéologiques qui les supportent et les légitiment. Cette transivité naïve, ingénue, élémentaire, immergée dans l'immédiateté de la vie s'appuie sur des lectures de sens commun, émotives, généralisantes et simplificatrices des problèmes en jeu, mais sans les saisir dans leurs dimensions sociales structurelles. Elle se traduit plus par la polémique, la frustration,

¹⁶ En recourant au terme *conscientização*, Freire met en évidence la dimension processuelle d'un rapport qui établit «dans tout fait de conscience l'existence d'un sujet connaissant et d'un objet sur lequel porte la connaissance» (Goldmann, 1970, p. 122). De notre point de vue, ce terme rejoint ce que Freitag (1986) nomme le processus d'objectivation ou, encore, le rapport d'objet. Dit autrement, il s'agit d'un processus d'apprentissage au sens générique. Tout comme Freire, Freitag ou Bourdieu, Goldmann (1970) évite de verser à la fois dans le subjectivisme et dans l'objectivisme en mettant en avant que le sujet n'est pas pris ici ni comme un sujet isolé ni comme un élément indistinct d'une structure sociale, mais comme une structure composite extrêmement variable et douée de réflexion.

¹⁷ En plus des consciences ingénue et critique, Freire dégage des étapes intermédiaires dans le processus de conscientisation: semi-intransitive, transitivo-ingénue, transitivo-critique (Freire, 1971, 1974b).

etc., que par le dialogue. Le passage à la conscience critique, la seconde phase, que Freire dissocie nettement de la conscience fanatisée et sectaire, implique l'intervention médiatrice du formateur et de la pédagogie critique que celui-ci met en œuvre. Elle conduit à la problématisation de la situation existentielle, à son analyse, à l'identification de raisons ou de facteurs interprétatifs de la situation analysée et d'actions potentielles à entreprendre pour résoudre le problème social. Elle est à la base d'une démarche émancipatoire. Freire reprend ici la distinction hégélienne classique entre conscience – ce que Hegel (s.d.) appelle la "certitude sensible" – et conscience-de-soi qui implique le "risque" de la part de l'être humain ou, dit autrement, le rapport à autrui et l'engagement social, l'action transformatrice. Gadotti (2001*b*) cite Freire qui écrivait que «l'éducateur ou le peuple se conscientisent à travers le mouvement dialectique qui s'établit, dans le processus de lutte libératoire, entre la réflexion critique sur l'action antérieure et l'action future» (p. 717). Freire (2005*b*, 2006) reprend cette idée hégélienne pour rappeler les risques et les dangers auxquels sont exposés les êtres humains qui entrent dans un processus de libération et d'émancipation face aux modèles autoritaires et discriminatoires qui émanent de la famille, de l'école, de la religion, des partis politiques et des médias de communication.

3.7 Une pédagogie dialogique (dialectique)

Freire place le dialogue au centre de son dispositif pédagogique, en opposition radicale avec les différentes formes impositives d'éducation scolaire. «Le dialogue est une exigence existentielle» rappelle Freire (1974*a*, p. 72) parce qu'elle est constitutive des êtres humains libres. Elle est cette rencontre entre des êtres humains, médiatisés par le monde, qui acceptent de se parler et d'échanger dans une perspective d'humanisation. Freire recourt à la dialectique¹⁸ hégélienne qui repose sur l'idée de contradiction et de négation et qui pose la méthode dialectique comme processus sociohistorique (qui implique une logique de la relation – par là de la totalité¹⁹ –, du conflit, du mouvement, de la vie) d'appréhension de la réalité humaine et sociale en tant que totalité à partir de la médiation de la conscience. Elle met en évidence que l'être humain n'est humain que par la reconnaissance de son humanité par autrui, qu'il n'a donc d'existence humaine consciente que par son insertion dans un réseau de rapports sociaux éthiquement respectueux.

La perspective dialectique²⁰ est ce processus d'objectivation qui, en tant que modalité de d'appréhension du réel – le monde, autrui et soi – produit ce réel comme réalité humaine, sociale et naturelle, c'est-à-dire en tant que "vérité" pour les êtres humains vivant en société, "vérité" relative et temporaire à partir d'une mise en extériorité, d'une décentration et d'une distanciation par rapport à sa propre activité de production et au produit qui en résulte. S'opposant à l'antiméthode qu'est le monologue mythique (Freitag 1973; Kojève, 1947), elle repose fondamentalement sur le fait que la reconnaissance mutuelle – par le dialogue – est la seule possibilité de résoudre les conflits dans le respect de la liberté humaine²¹. Elle dépasse de la sorte les différentes formes de

¹⁸ Dialectique vient du grec *dialektikes* et signifie "s'entretenir avec", "dialoguer".

¹⁹ Kosik (1970) rappelle l'existence de trois principales conceptions de la totalité;

- «1. la conception atomistique et rationaliste, de Descartes à Wittgenstein, qui considère la totalité comme la somme des éléments et des faits les plus simples;
2. la conception organiciste et organico-dynamique, qui formalise la totalité et souligne la priorité de la totalité sur les parties (Schelling, Spann);
3. la conception dialectique (Héraclite, Hegel, Marx), qui considère la réalité comme totalité structurée en développement et en création» (p. 35).

²⁰ Voir Lenoir (1993, 1996) sur le développement de la dialectique et de son application au processus d'enseignement-apprentissage, très proche par ses fondements hégéliens de la conception de Freire.

²¹ Petit (1997) rappelle, dans un ouvrage qui traite du républicanisme en tant que théorie de la liberté et du gouvernement de la société, que se côtoie, dans les débats de l'époque moderne, une double conception historique de la liberté, à associer à l'émancipation humaine et au concept de citoyenneté. La liberté né-

confrontation dialectique sociohistoriquement constituées entre des points de vue divergents, qui toutes conduisent à la négation de l'humanité d'autrui: la suppression d'autrui par sa mise à mort; la rupture, la séparation ou l'exclusion sociale; la dialectique du maître et de l'esclave (Hegel, s.d.; Kojève, 1947).

La méthode dialectique, caractérisée par la négation même²² d'un point de vue assuré pour vrai, traduit bien le questionnement humain, ce mouvement de la pensée dans sa quête continue de significations à son univers, à partir de synthèses sans cesse soumises au feu de nouvelles contradictions, toujours renouvelées, qui résultent du dialogue entre les tenants d'un système de représentations explicatif considéré comme positif et universel et ses détracteurs qui soutiennent une ou des positions antithétiques.

Le dialogue suppose nécessairement qu'un énoncé adverse puisse avoir aussi un sens, qu'il existe la "vérité" admise et son contraire, par là, que signification et vérité sont dorénavant dissociées. Gadamer (1976) l'a bien montré en soulignant que la dialectique en tant qu'art de «conduire un dialogue ne demande pas qu'on réduise l'autre au silence à force d'arguments, mais au contraire qu'on prenne vraiment en considération le poids positif de l'autre opinion. C'est donc un art de mettre à l'épreuve. Or l'art de mettre à l'épreuve, c'est l'art de questionner. [...] questionner veut dire mettre à découvert et poser dans l'ouvert» (p. 214).

La pédagogie freireienne, profondément sociohistorique, recourt à la "méthode dialectique", au dialogue sans lequel la communication véritable est impossible. Dialoguer ne signifie pas, chez Freire, tenir une conversation à bâtons rompus, parler de manière permissive, mais discuter méthodiquement en fonction d'un objectif défini. Il entend limiter le verbiage (Hegel, 1990) et prôner le "parler vrai et pour de bon". Il s'agit d'une confrontation discursive de points de vue distincts qui impliquent des élèves, des savoirs et un ou des formateurs situés socialement et spatiotemporellement et qui vont coconstruire une compréhension nouvelle à l'égard d'un problème (une situation existentielle). Elle présuppose l'existence d'une interrogation existentielle sur le sens donné et l'expression d'une opinion autre qui puisse se développer et contester l'interprétation monolithique d'un discours positif, poser l'hypothèse d'une autre vérité; elle admet qu'une opinion contraire puisse être porteuse de sens, que la vérité n'est plus directement révélée par ce discours, mais qu'elle est désormais le résultat d'une recherche, la synthèse d'une confrontation entre des thèses opposées. C'est dans ce sens que Gadotti (2001b) signale que «Freire reprend le rapport originel entre la dialectique et le dialogue pour définir l'éducation comme une expérience fondamentalement dialectique de libération humaine des êtres humains, expérience qui ne peut se réaliser qu'en commun, par le dialogue critique entre éducateur et éduqué» (p. 86). Freire (1974a) note bien que «le dialogue, rencontre des hommes pour "dire" le monde, est une condition essentielle pour leur

gative se fonde sur l'absence d'interférences physiques, sociales, psychologiques, plus ou moins intentionnelles, de la part d'autrui. La liberté positive, quant à elle, en tant que maîtrise de soi, requiert, d'une part, l'absence des interférences et, d'autre part, que l'être humain prenne une part active dans la prise de contrôle ou dans la maîtrise de soi, sur le plan de la pensée et de l'action. Sa thèse est que la conception républicaine de la liberté et, donc, de la citoyenneté, requiert une troisième perspective fondée sur le principe de non-domination et sur l'absence de maîtrise assurée par autrui, combinant ainsi dimension positive (la maîtrise) et négative (l'absence). Cette troisième option traduit bien ce que nous entendons par liberté, car elle implique l'indépendance à l'égard de la volonté d'autrui, ce qui n'exclut nullement l'interdépendance et la solidarité consenties, et le dialogue comme processus de résolution des conflits.

²² Ce qui caractérise l'accès au "vrai", du point de vue dialectique, c'est la négativité entendue dans le sens hégélien de l'allemand *hAufheben*, soit dans le sens de dépasser en surmontant pour réinterpréter, réaménager en donnant une nouvelle signification. Ce concept renvoie directement à celui d'équilibre majorant utilisé en psychologie développementale par Piaget.

humanisation véritable» (p. 129). Le dialogue est alors une *praxis* sociale, une condition fondamentale à l'émancipation humaine et sociale.

La conception dialogique de Freire rejoint le concept d'agir communicationnel d'Habermas (1987) pour qui au moins deux sujets en interaction sont «capables de parler et d'agir [...] et] engageant une relation interpersonnelle [...]. Les acteurs recherchent une entente [...] sur une situation d'action, afin de coordonner consensuellement [...] leurs plans d'action et de là même leurs actions. Le concept central d'interprétation intéresse au premier chef la négociation de définitions de situations, susceptibles de consensus» (p. 102). Le dialogue comme «médium langagier» (*Ibid.*) a pour objet le développement de la conscience des participants, une intercompréhension pouvant assurer l'interprétation partagée de la situation en jeu (existentielle, ainsi que la nomme Freire), culturellement stabilisée (ancrée dans le monde vécu), et la coordination de l'action. Dans ce sens, le dialogue est porteur d'une visée téléologique. Tout comme Habermas, Freire recourt d'ailleurs à la notion de stratégie comme *modus operandi* de l'action projetée.

3.8 Une pédagogie praxéologique

La pédagogie dialogique est fondamentalement une *praxis* chez Freire qui s'inspire de la pensée de Gramsci. Elle est une *praxis* parce que, ainsi que Castoriadis (1975) le met en relief en reprenant la pensée gramscienne, elle dépasse la pratique, «ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie» (p. 103). Le processus de production de la réalité est en même temps un processus de création de l'être humain par lui-même: l'être humain est «un être actif, [...] sujet du processus historique, créant l'histoire et se créant lui-même au cours du processus fondamental de production sociale» (Israël, 1972, p. 110)²³. Ce processus peut être qualifié de *praxis*, unité active unissant théorie et agir matériel et «déterminante de l'existence humaine comme élaboration de la réalité» (Kosik, 1970, p. 151).

La pratique devient pleinement *praxis* lorsque sa finalité est l'émancipation humaine et qu'elle recourt à l'autonomie (cette émancipation en devenir) comme moyen d'action, requérant un solide outillage conceptuel d'analyse et liant ainsi technicité et élucidation cognitive de manière inséparable, sachant que l'émancipation humaine est un processus et non un produit; elle n'a donc pas de fin. Sur ce point, Freire insiste beaucoup sur l'importance de la perspective épistémologique et la nécessité d'un développement des savoirs scientifiques par le sujet apprenant, tout autant d'ailleurs que par le sujet éduquant. Processus réflexif et opératoire sur le monde produit conjointement entre les êtres humains dans leur action de transformation de ce monde et d'eux-mêmes, l'interaction incessante pratique-théorie-pratique-etc. impose l'éclairage qu'apportent les savoirs scientifiques comme modes de lecture critique et distanciée de la pratique qui oblige son auteur à objectiver et à comprendre son agir pour mieux l'adapter²⁴.

Ainsi entendue, la *praxis* est la production sociale finalisée, qui n'est pas simple production d'objets, mais autoproduction de sujets humains (dépassement de l'actuel et création de réalités et

²³ Apoluceno de Oliveira (2002) cite Freire (1997c) qui écrit, dans le même sens, que «l'homme est homme et le monde est historico-culturel dans la mesure où les deux, qui sont inachevés, se rencontrent dans un rapport permanent, à partir du quel l'homme, transformant le monde, subit les effets de sa propre transformation» (p. 49).

²⁴ Par exemple, Freire (1996a) écrit: «le moment fondamental est celui de la réflexion critique sur la pratique. En pensant de manière critique la pratique d'aujourd'hui ou d'hier, on peut améliorer la pratique prochaine» (p. 55). Ailleurs (1994a), il précise: «Coupée de la pratique, la théorie devient simple verbalisme; séparée de la théorie, la pratique n'est qu'activisme aveugle» (p. 188).

de sens nouveaux) par eux-mêmes ayant pour projet et intérêt de connaissance l'autonomie émancipatoire de la pensée critique au sens défini par Habermas (1973, 1976), en complément à un intérêt de connaissance d'ordre technique (instrumental) et à un intérêt de connaissance d'ordre pratique. Il s'agit toutefois, pour accéder à cette capacité de production émancipatoire, autonome, de la réalité, de faire intervenir ce que Gramsci (1975) appelle la "philosophie de la praxis", c'est-à-dire un processus d'éducation réflexif, critique et polémique, qui vise le dépassement de l'agir de sens commun et la réunion cohérente du discours et de l'action, et qui sous-tend l'action humaine en tant que projet, en tant que savoir et en tant qu'éthique. C'est dans ce sens que Freire vise, par la pédagogie qu'il propose, le passage, tant chez les formateurs que chez les formés, de la curiosité ingénue, propre à ce type de conscience, à la curiosité épistémologique²⁵, propre à la conscience critique, ce qui ne se réalise pas sans conflits internes. Dit autrement, mais nous allons y revenir, l'enseignant doit tout particulièrement abandonner sa pratique de sens commun pour adopter une pratique d'enseignement fondée sur des savoirs professionnels avérés, méthodologiquement et éthiquement développés.

Si, chez Freire, la *praxis* est fondamentalement axiologique en ce qu'elle oriente la recherche du processus d'humanisation et de libération, et dialogique²⁶, ainsi que nous venons de le présenter, elle est aussi politique, car l'éducation est par essence politique (Freire, 1996a). Freire rejoint ici par exemple Reboul (1971) pour qui «l'éducation est inséparable de la politique, c'est-à-dire de la vie de la cité, des rapports économiques et sociaux qui la constituent, de la forme de son gouvernement [...] d'une part, toute éducation dépend d'une option politique, [...] d'autre part, l'éducation elle-même n'est pas "neutre"» (p. 79). Elle est politique parce que l'éducation est politique et idéologiquement chargée. Elle est politique parce que l'enjeu même de l'éducation est la culture et l'humanité des êtres humains en recherche d'humanisation. Il importe dès lors aux yeux de Freire, ainsi que le relève Moreira Santos (2002), citant Freire (1996b), que l'éducateur détienne une idée politique claire de son projet éducatif et y associe sa pratique, car l'école n'est aucunement un espace éducatif neutre, mais bien plutôt un lieu d'inculcation de manière de penser et d'agir sur et dans le monde²⁷.

3.9 Une pédagogie de la question

Freire et Faundez (1989) présentent la vie humaine comme un questionnement incessant qui l'expose à des risques permanents et qui est à la source de ruptures. Ils prônent le recours à la question comme l'une des approches de base de la compréhension de l'acte éducatif, car le questionnement est un processus créateur capable de stimuler la mise en œuvre de moyens pour répondre à des problèmes existentiels. Une des composantes de la pédagogie freireienne, le questionnement est le point de départ de la problématisation des expériences et des conditions de vie, du pro-

²⁵ Par "curiosité épistémologique", Freire (2006) entend, tant de la part du formateur que du formé, la «capacité critique de "se mettre à distance" de l'objet, de l'observer, de le délimiter, de le scinder, et de cerner l'objet, ou d'en faire une approche méthodique, mais aussi sa capacité de comparer et de questionner» (p. 98). Bref, la curiosité épistémologique renvoie à la démarche à caractère scientifique, active et critique, qui requiert de poser et de construire le problème à l'étude (Fabre, 1999). C'est la raison pour laquelle Freire insiste fréquemment sur l'importance du recours à la méthodologie, au sens riche tel que présenté par exemple par de Bruyne, Herman et de Schoutheete (1974), qui implique une interaction entre les pôles épistémologique, théorique, morphologique et technique, et non au seul recours aux méthodes entendues en tant que procédures techniques.

²⁶ Freire (1974a) distingue entre le bavardage et le verbalisme, résultats du discours sans action, l'activisme, résultat de l'action sans réflexion, et la *praxis*, résultat du discours accompagné de la réflexion et de l'action.

²⁷ Notons ici que cette conception de l'éducation politique est aussi partagée par le constructionisme social (Gergen et Gergen, 2006).

cessus de construction du savoir qui fournit les moyens épistémiques d'analyse de la pratique. Cette perspective pédagogique s'oppose à ce que Freire (1974a) a qualifié de pédagogie bancaire, de la réponse, et à toute forme de transmission descendante du savoir qui repose sur un modèle nutritionniste et, par là, digestif. Le formateur est responsable de la conception et de la mise en œuvre des conditions les plus favorables à un processus de production de ce savoir par les sujets apprenants. Plus précisément, la pédagogie de la question repose sur quelques prémisses:

- tous les êtres humains sans exception peuvent apprendre, car c'est le propre de leur incomplétude (Freire, 2006);
- tous les êtres humains sans exception savent quelque chose, et ce quelque chose a de la valeur;
- le sujet est responsable de la construction de la connaissance et de lui donner une signification nouvelle;
- un sujet humain apprend quand l'éducateur pose un projet de vie (une situation existentielle) au sein duquel la connaissance acquiert une signification;
- le questionnement fait appel à trois dimensions (Freire et Faundez, 1989):
 - la dimension existentielle parce que le questionnement est fondamentalement humain et social et interpelle la vie dans sa complexité, politique, culturelle, etc.;
 - la dimension méthodologique parce que le questionnement, qui pose un problème, est le point de départ de la connaissance, parce qu'il requiert la recherche du savoir sur des bases scientifiques et parce qu'il s'inscrit dans un faire praxique, ce que Freire nomme le *quefazer*²⁸;
 - la dimension politique parce que le questionnement est un acte démocratique qui instaure le dialogue et suscite une processus de réflexion critique.

Dans ce sens, l'éducation est un processus gnoséologique Elle est gnoséologique car sa visée éducative impose non seulement d'aborder l'acte d'enseignement d'un point de vue politique et par ses racines socioculturelles, mais aussi parce que ses fondements épistémologiques sont de type socioconstructiviste, le savoir étant au cœur de ce processus, agissant en tant que médiation entre le sujet et le monde.

4. LA SITUATION EXISTENTIELLE AU CŒUR DE LA PÉDAGOGIE FREIRIENNE

Ce long détour nous est apparu indispensable pour situer la question de la situation dans le processus d'enseignement-apprentissage chez Freire, du fait, premièrement, que ce concept n'est finalement que fort peu visible formellement dans ses publications. Ainsi, dans son dernier ouvrage publié un an avant sa mort, *Pédagogie de l'autonomie*, et dont le sous titre est *Savoirs nécessaires à la pratique enseignante*, Freire (2006) témoigne de sa volonté éthique et politique en présentant une synthèse de sa conception d'une éducation à visée libératrice fondée sur un ensemble de principes traduits en 27 exigences d'enseignement regroupés sous trois ensembles: l'enseignement requiert obligatoirement un apprentissage, ne réside pas dans le transfert de la connaissance, relève d'une spécificité humaine. Or, le concept de situation s'y trouve en fait de manière très présente, mais en creux, pourrait-on dire, découlant directement de ses conceptions pédagogiques.

Deuxièmement, le concept de situation est étroitement lié aux quatre rapports dialectiques intimement interreliés: opprimé-oppresseur, sujet formateur-sujet apprenant, sujet apprenant-savoir et sujet apprenant-monde, chacun étant médiatisé par le rapport de domination, la situation existen-

²⁸ Gadotti (2001a) définit le *quefazer* chez Freire comme un élément constitutif de la *praxis* en ce qu'il exprime l'association insécable entre l'action et la réflexion, le changement dialectique permanent d'un processus éducatif durable. Régnier (2006) le traduit en français par "faire praxique"

vement travailliste (Unesco, s.d.)²⁹. Bref, Freire s'est inspiré d'une longue tradition travailliste, syndicale et militante. De plus, elle repose sur ce que nous définirions comme une démarche à caractère scientifique, ainsi que nous allons rapidement le montrer.

Avec Uytendbroeck (2006), il nous semble plus exact de parler «d'une théorie de la connaissance basée sur une anthropologie», car cette "méthode" n'a rien d'une technique, d'une procédure à appliquer, à moins de ne vouloir la considérer qu'en dehors de toute référence à ses fondements, à ses visées et à ses principes opératoires. Macedo et Araújo Freire (2001) mettent en garde contre une double dérive, bien présente dans l'univers nord-américain: celle d'appréhender les cercles de cultures comme des groupes de thérapie centrée sur la psychologie des participants et celle de l'attrait envers les aspects pragmatiques et techno-instrumentaux en réponse à la question du "comment faire". Aronowitz (1993) parle à cet égard de l'obsession nord-américaine vis-à-vis des méthodes d'enseignement. Bartolomé (2003) constate que les problèmes d'apprentissage sont avant tout analysés et résolus en termes mécaniques et méthodologiques, évacuant ainsi toutes les autres dimensions essentielles, socioculturelles entre autres. Or, Bru (2006) montre d'ailleurs combien les méthodes en pédagogie sont bien davantage porteuses d'illusions au regard de leur efficacité, le plus souvent légitimée par des discours dogmatiques, et souligne la grande prudence à adopter à leur égard.

La façon avec laquelle procède Freire relève plutôt d'une anti-méthode, de par son caractère dialectique lui-même et parce qu'elle se caractérise par des principes directeurs plutôt que par des procédures techniques. Elle rejette une fermeture dogmatique et stéréotypée pour adopter une compréhension critique du contexte global – social, culturel, etc. – dans lequel vivent les sujets apprenants et qui conduira à guider les pratiques de formation. Cette anti-méthode est pédagogique en tant que le développement d'une attitude de dialogue permanent à travers lequel l'opprimé s'autoconnaît comme être humain inférieurisé et à partir duquel il peut progressivement participer collectivement à sa libération, à la recherche de son autonomie en produisant de façon critique, par le recours au savoir, la réalité humaine et sociale. Bartolomé (2003) se réfère à Freire (1987) pour rappeler que celui-ci, s'il considérait indispensable la connaissance des savoirs à enseigner et les compétences didactiques, considérait ces savoirs insuffisants. Il soulignait la nécessité pour les enseignants de détenir une conception politique et éthique claire permettant d'adapter leurs pratiques à la diversité culturelle et aux différents environnements, mais aussi d'avoir développé des dispositions humaines et sociales positives, telles que la tolérance, le respect d'autrui, la compréhension, la générosité, l'ouverture d'esprit, la confiance, etc.

De notre point de vue, quand nous analysons les différentes présentations que Freire fait de la démarche de conscientisation qu'il propose, qu'il a expérimentée, adaptée aux différents milieux d'application et modifiée avec le temps, nous sommes conduits à constater qu'il recourt à ce qui caractérise une démarche d'apprentissage à caractère scientifique. Cette démarche, fondamentalement dialogique et critique, de coparticipation et de coconstruction au sein de cercles de culture, repose – sans entrer dans ses différentes étapes qui sont adaptatives – sur une analyse diagnostique de l'univers linguistique des sujets apprenants, ce qui requiert la prise en compte de son ancrage dans leur culture et dans leur pratique quotidienne, aspects dont nous traiterons par la suite. C'est à partir de cette analyse de «l'univers thématique du peuple» (Freire, 1974a, p. 82) que peut être ensuite problématisé le processus de formation par l'identification des thèmes et de mots généra-

²⁹ Voir entre autres Spies-Bong (1989) et Kuppens (1992) qui présentent le Plan d'Iéna conçu par Peter Petersen à la suite de la Première Guerre mondiale et qui repose sur "le cercle" en tant que centre nerveux du groupe de base (un cycle de trois ans) qui agit comme mode de régulation des apprentissages cognitifs et sociaux par le dialogue.

teurs³⁰, partagés parce que relevant d'une vision du monde, utilisés dans le langage quotidien et porteurs de sens puissant pour leurs utilisateurs. Ils sont générateurs parce qu'ils permettent, par l'intérêt qu'ils suscitent, la discussion, la réflexion et la production d'un projet d'étude. La situation considérée doit se centrer «sur l'expérience existentielle des éduqués et non des éducateurs» (Freire et Macedo, 1989, p. 56). C'est sur cette base que peuvent être identifiés les mots générateurs (Freire, 1971). Ainsi, Freire et Macedo (1989) insistent sur le fait que la lecture des mots ne se sépare pas de la lecture du monde, de sa réalité. Ils précisent: «Mémoriser mécaniquement la description d'un objet ne signifie pas connaître cet objet. C'est la raison pour laquelle lire un texte comme la pure description d'un objet (comme une règle de syntaxe) et avec l'intention de mémoriser cette description ne constitue pas une lecture réelle et ne génère pas des connaissances sur cet objet auquel se référait le texte» (p. 54).

Vient ensuite un travail de codification (ou de thématization qui inclut l'identification des savoirs requis) en tant que représentation de la situation existentielle problématisée à considérer. Les participants sont ainsi appelés à "émerger" comme créateurs conscients de leur propre culture. La situation problématisée qui découle de ce travail est ensuite décodée au sein du cercle de culture, avec la médiation du formateur, afin de pouvoir entreprendre un processus de construction de la réalité et, avec l'appui de la "curiosité épistémologique" (le recours à des savoirs scientifiques), de devenir des sujets détenant une conscience critique de leur propre destinée. Le partage de la "lecture" du monde peut alors conduire à la reconstruction de ce monde lu. La démarche suit ainsi, appréhendée dans sa généralité, les phases de diagnostic, de planification, d'actualisation et d'évaluation en vue de l'action.

Là où Freire introduit des dimensions spécifiques par rapport à une démarche à caractère scientifique classique, à côté toujours des fondements qui animent sa pédagogie, c'est sur les plan du rôle du formateur, de la culture et du quotidien dans la démarche praxéologique.

4.1.1 Le rôle du formateur

Sans dialogue, pour Freire, il ne peut y avoir de communication véritable, et sans communication véritable il ne peut y avoir d'éducation. Le formateur a pour responsabilité se mettre en œuvre les conditions les plus favorables pour susciter le dialogue comme processus constitutif de l'apprentissage. En plus de détenir un ensemble de compétences ou, comme le mentionne Freire (2006), de posséder divers «savoirs demandés par la pratique éducative elle-même» (p. 39), le formateur détient, en tant que médiateur, une fonction, non de transmission d'un savoir, mais d'éveilleur, de passeur, d'intervenant, dans le sens de celui qui "vient entre", agissant en tant que médiateur externe compétent. Il est celui qui, dans son rapport dialogique avec les sujets apprenants et avec une approche respectueuse de leurs droits humains (incluant celui du refus d'apprendre), suscite les problèmes sous forme interrogative pour interpeller leur conscience naïve et les amener à la dépasser, provoque la réflexion, oppose les points de vue, témoigne de l'importance des savoirs convoqués, conduit à leur confrontation avec les savoirs scientifiques appropriés, coordonne et soutient le processus d'apprentissage, etc.

³⁰ Andersen (1995) associe Freire à ce qu'il appelle le *generative model of education*, qui repose sur la théorie de la potentialité indéterminée de l'être humain et qui vise le développement des capacités intellectuelles chez tous les élèves durant toute leur scolarité [«what to do next" in the teaching/learning process» (p. 134)]. Il oppose ce modèle au modèle prédictif (*prediction model*), essentiellement statique, discriminant et destructeur humainement et socialement, fondé sur des scores, des rangs, des comparaisons de performances, des visées de compétition.

Enseigner n'est pas pour lui, redisons-le, transférer des connaissances, mais bien mettre en place les conditions requises pour permettre aux sujets apprenants de produire leurs propres connaissances (Freire, 2005b, 2006)³¹ à travers un processus dialectique qui requiert la médiation du monde, du formateur et du savoir. Le formateur a pour rôle de concevoir des situations où écouter, s'exprimer, chercher, discuter sont des composantes intrinsèques du processus d'apprentissage. Le dilemme auquel il est confronté est celui qui se tisse entre les connaissances de sens commun et le savoir scientifique. Il lui revient, ni de se convertir aux connaissances naïves, ni d'imposer un savoir comme étant la vérité, mais bien de dialoguer³² de manière à faire dégager l'incapacité des connaissances tirées de l'expérience immédiate à expliquer telle situation expérientielle problématisée.

4.1.2 L'ancrage dans la vie quotidienne

La pédagogie de Freire a un point de départ incontournable: les expériences de la vie quotidienne et les connaissances ingénues ou, dit autrement, les représentations de sens commun (Freire, 2005a). L'éducation dialogique qu'il met en avant commence avec les faits du contexte concret de la vie, identifiés conjointement avec les sujets apprenants. C'est pourquoi Freire considère que l'analyse de l'univers linguistique constitue le point de départ essentiel à plusieurs titres, car elle assure la "lecture du monde". Il ne faut «jamais sous-estimer ou nier les connaissances issues de l'expérience de vie avec lesquelles les sujets apprenants arrivent à l'école ou au centre d'éducation informelle» (Freire, 2005b, p. 80). Et Freire d'ajouter: «sous-estimer la sagesse qui découle nécessairement de l'expérience socioculturelle est à la fois une erreur scientifique et l'expression non équivoque de la présence d'une idéologie élitiste» (*Ibid.*, p. 81).

Le passage à la conscience critique, qui permet «de parvenir à une compréhension rigoureuse de la réalité» (Pereira Pinto, 2002, p. 70, citant Freire et Shor, 1992, p. 131) requiert une démarche dialectique qui puisse mettre à nu cette perspective ingénue, la rejeter et faire ressortir les contradictions, les tensions, les enjeux sous-jacents à partir de la "curiosité épistémologique" faisant appel à des savoirs scientifiques. En prônant une pédagogie ancrée dans le réel et tenant compte des représentations et de la pratique de sens commun, Freire rejoint la théorie de l'action de Bourdieu³³ et les différents concepts qui y sont associés (Lenoir, 2007), mais aussi, sur un certain point, la didactique professionnelle élaborée par Pastré (2006; sous presse) par le biais des concepts de registre pragmatique et de modèle opératif.

Il ne s'agit donc pas ni de glorifier, ni de valoriser les connaissances expérientielles et les représentations de sens commun qui émanent de la vie quotidienne, pas plus qu'il ne peut être question

³¹ «Enseigner à apprendre est la seule action valide [...] quand les sujets apprenants apprennent à apprendre la raison d'être de l'objet ou du contenu» (Freire, 2005b, p. 77).

³² Freire (2006) note à ce propos: «Je ne peux lui nier ou lui cacher ma posture, mais je ne peux, non plus, méconnaître son droit de la rejeter [...] Au contraire, mon rôle est de témoigner du droit de comparer, de choisir, de rompre, de décider et de stimuler l'assomption de ce droit pour les apprenants» (p. 85).

³³ Bourdieu (1980), qui aurait influencé Freire selon Gadotti (2001a), préconise la centration sur le "rapport pratique à la pratique" qui repose largement sur une logique de l'efficacité immédiate de sens commun, et non l'imposition *a priori* d'une quelconque vision théorique de la pratique pour en rendre compte, la modélisation théorique de la pratique devant plutôt en découler de manière à la décrire et à en dégager son sens. La logique de la pratique s'inscrit totalement dans la temporalité et dans l'urgente recherche d'efficacité immédiate. La pratique procède largement d'un «monde de sens commun, dont l'évidence immédiate se double de l'objectivité qu'assure le consensus sur le sens des pratiques et du monde, c'est-à-dire l'harmonisation des expériences et le renforcement continu que chacune d'elles reçoit de l'expression individuelle ou collective [...], improvisée ou programmée [...], d'expériences semblables ou identiques» (p. 97).

de les ignorer ou des les déconsidérer (Freire, 2005a). Les sujets apprenants ne peuvent vraiment cheminer dans la compréhension plus critique et distanciée des questions problématiques que dans la mesure où le formateur s'appuie sur ces connaissances et représentations. C'est pourquoi Freire (2006) avance qu'«il n'y a pas d'enseignement sans recherche ni recherche sans enseignement» (p. 46). À la nécessaire connaissance et compréhension du contexte social, de la réalité vécue dans lesquels des sujets apprenants sont insérés, de leurs représentations et de leurs valeurs qui doit se faire selon une approche dialogique, s'ajoute la propre recherche du formateur sur lui-même, sur ses conceptions, ses valeurs, ses pratiques d'intervention, d'un point de vue à la fois scientifique et gnoséologique. Nous retrouvons ici nettement l'influence de Marx jeune et de ses Thèses sur Feuerbach (Marx et Engels, 1968), particulièrement la troisième thèse qui dit que «l'éducateur a lui-même besoin d'être éduqué» (p. 139) et la onzième qui avance que «les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde de différentes manières, ce qui importe, c'est de le transformer» (p. 142).

4.1.3 *Un ancrage dans la culture*

En tenant compte des pratiques expérientielles et des représentations spontanées relevant de la conscience naïve, Freire ne les sépare pas des conditions dans lesquelles vivent les sujets apprenants: «est indispensable la réflexion critique sur les conditions que le contexte culturel exerce sur nous, sur notre mode d'agir, sur nos valeurs» (Freire, 2005a, p. 118). Les connaissances expérientielles et les représentations de sens commun qui marquent la conscience naïve sont d'ordre culturel. D'où la nécessité de «connaître le monde concret dans lequel vivent les élèves» (*Ibid.*, p. 108) dont nous avons la charge.

S'inspirant tout particulièrement de Gramsci et du courant marxiste dialectico-historique qui fait de la culture le fondement de la vie sociale, son infrastructure, en opposition au marxisme orthodoxe, Freire ancre sa démarche pédagogique au cœur même de la culture des sujets apprenants. Dans ce sens, la culture, dans la perspective anthropologique de Freire (Shor, 1993), se définit par «les actions des êtres humains en société et par leurs résultats, la manière avec laquelle le peuple interagit dans leurs communautés [...]. La culture est le langage et l'agir dans la vie quotidienne que les éducateurs progressistes doivent étudier anthropologiquement avant de pouvoir offrir un apprentissage critique effectif» (p. 30-31). McLaren (2003) définit la culture dans le même sens: elle signifie «ces façons particulières dans lesquelles un groupe social vit et donne sens aux circonstances et aux conditions de vie données. [...] un ensemble de pratiques, d'idéologies et de valeurs à partir desquelles différents groupes donnent sens au monde» (p. 74). La culture n'est pas seulement un manière de vivre, mais une pratique sociale différenciée constitutive des rapports sociaux et, par là, des rapports de pouvoir qui s'expriment sur le plan des classes sociales, du genre, de la religion, des races, etc.

Freire saisit la culture comme un lieu de conflits, de luttes et de contradictions. Moreira Santos (2002) cite Giroux (1997, p. 153) qui dégage de son analyse du concept de culture chez Freire que «la culture est la représentation des expériences de vie, des artefacts matériels et des pratiques forgées au sein des relations inégales et dialectiques que les différents groupes établissent dans une société déterminée à un moment historique donné. La culture est une forme de production dont les processus sont intimement liés à la structuration des différentes formations sociales, marquées par le genre, la race et la classe sociale. C'est aussi une forme de production qui aide les êtres humains, par l'entremise du langage et d'autres ressources matérielles, à transformer la société» (p. 327).

Il n'existe donc pas une culture socialement homogène, mais des cultures diverses, dominées et dominantes – hégémoniques, c'est-à-dire prééminentes et impositives culturellement et idéologiquement au sens défini par Gramsci (1975) et non seulement politiquement au sens léniniste. Ce

sont des cultures diverses qui se côtoient et qui s'opposent et c'est à partir d'elles et en leur sein que doivent être analysées les pratiques quotidiennes, de manière à pouvoir cerner les thèmes et les mots générateurs, pour construire des situations problèmes à partir de situations existentielles. Selon Arias (2007) «la pédagogie critique instaure une rupture épistémologique et ontologique avec le paradigme égocentrique et anthropocentrique de la culture occidentale» (p. 2).

4.2 Le concept de situation chez Freire

Freire fait appel au concept de situation en en l'associant à cinq autres termes: la situation peut être gnoséologique (*situação gnoseológica*), ce dont nous ne traiterons pas ici³⁴, existentielle (*situação existencial*), concrète (*situação concreta*), limite (*situação-limite*), clef (*situação chave*), problème (*situação-problema*), d'apprentissage (*situação de aprendizagem*). L'importance du concept est directement liée à la dimension sociale (culturelle, politique, économique, etc.) dans laquelle se trouvent les êtres humains et qui les déterminent fortement dans leurs pensées et dans leurs actions: «Les hommes, étant des êtres en situation, se trouvent enracinés dans un contexte spatio-temporel qui les marque et qui est aussi marqué par eux. Ils ont tendance à réfléchir sur leur propre existence en situation dans la mesure où, défiés par elle, ils agissent sur elle» (Freire, 1974a, p. 97).

4.2.1 La situation existentielle, concrète

Au cœur de sa conception se trouve le concept de situation existentielle, nœud focal et essentiel à la mise en œuvre d'une démarche de conscientisation. Par "situation existentielle" Freire entend le résultat du recueil par le formateur des connaissances populaires, des expériences de vie, des situations et des conditions matérielles qui conditionnent le quotidien de la communauté concernée, des situations concrètes d'oppression vécues, qui sont caractéristiques des sujets apprenants et qu'ils perçoivent à travers le rapport dialogique établi avec l'éducateur.

La situation existentielle se réfère à la culture que pratiquent les sujets dans leur vie de tous les jours. Il s'agit d'une situation concrète en ce qu'elle émerge de la pratique, qu'elle est vécue, qu'elle s'inscrit dans un contexte social spatiotemporellement déterminé. Elle constitue l'objet médiateur premier dans le processus de conscientisation: «C'est – précise Freire (1974a) – à partir de la situation présente, existentielle, concrète, reflétant l'ensemble des aspirations du peuple que nous pouvons organiser un programme d'éducation ou d'action politique» (p. 81).

4.2.2 La situation limite

Santos Gómez (s.d.) signale que Freire emprunte à Jaspers (1958) le concept de situation limite. Celui-ci la définit comme une situation d'origine opaque à laquelle l'être humain est confronté, comme la mort, la souffrance, la lutte ou la culpabilité, et face à laquelle il demeure dépourvu, car il ne peut ni l'expliquer scientifiquement, ni en connaître la raison d'être. Et il est impossible d'y échapper, ni de la changer. Ou bien l'être humain ferme les yeux devant elle pour tenter de l'ignorer, de la nier, ou bien il garde les yeux ouverts et y fait face en affirmant son existence humaine.

De son côté, Freire lui accorde un sens différent. Il fait appel à cette notion de situation limite pour caractériser les obstacles, les barrières que les êtres humains rencontrent dans leur vie personnelle et sociale et qu'ils ne pensent pas pouvoir surmonter, ou qu'ils ne souhaitent pas surmonter ou,

³⁴ Quand Freire recourt à l'expression "situation gnoséologique", il se réfère à la finalité de la connaissance. L'éducation est une situation gnoséologique parce qu'elle renvoie «à une théorie de la connaissance qui peut être comprise comme un champ d'étude de la philosophie qui se questionne sur la possibilité et la validité de la connaissance, de ses processus et de ses finalités» (Gadotti, 2001a, p. 731).

encore, qu'ils considèrent qu'il faut franchir et vaincre (Araújo Freire, 2005). Ces situations limites se présentent fréquemment comme des nécessités, des impératifs historiques face auxquels on ne peut que s'incliner. Ce sont des situations clefs sur le plan de leur signification et des défis qu'elles requièrent.

Freire (1974a) fait appel à Goldmann (1966) qui distingue entre conscience réelle et conscience possible³⁵ ("conscience maximum potentielle" dans la traduction de Freire en français): «La conscience réelle est le résultat des multiples obstacles et déviations que les différents facteurs de la réalité empirique opposent et font subir à la réalisation de cette conscience possible» (p. 124-125). La conscience réelle, conscience de fait indique Goldmann (1970), exprime la lecture pratique (qui lui convient) d'un groupe social de sa situation de vie, de ses composantes, de ses enjeux, et renvoie par là aux situations existentielles.

C'est la raison pour laquelle Freire dit qu'il ne suffit pas de tenir compte des situations limites en tant que réalités objectives, mais qu'il faut, tel est l'un des aspects essentiels de sa pédagogie, en dégager leur genèse³⁶ et chercher à comprendre comment les êtres humains conçoivent ces situations limites. Il faut chercher à savoir quels sont les changements susceptibles de se produire dans la conscience, tant sur le plan individuel que collectif (Goldmann, 1971), ce qui implique la nécessité de discerner chez l'être humain les catégories, et leurs caractéristiques, «qui structurent sa conscience, dans quelles mesure ces catégories sont liées à son existence, quelles sont les limites du champ de conscience qu'elles engendrent et enfin quelles sont les informations situées au-delà de ces limites et qui ne peuvent plus être reçues sans transformation sociale fondamentale» (p. 14). Ce travail d'analyse débouche sur l'identification "d'inédits possibles" (Freire, 1974a), non perceptibles de la part de la conscience réelle seule.

Or, comme le mentionne Goldmann (1966), «la conscience possible est une vision du monde» (p. 117). Il s'agit, pour lui, du «champ à l'intérieur duquel ces connaissances et ces réponses peuvent varier sans qu'il y ait modification essentielle des structures et des processus existants» (Goldmann, 1978, p. 35)³⁷. Alors qu'il fait appel à ce concept dans une perspective de recherche sociologique, il nous semble que Freire modifie légèrement le sens que Goldmann octroyait à ce concept en distinguant entre conscience effective et conscience maximale possible qu'il définit comme «le maximum de connaissance adéquate à la réalité que peuvent comporter les processus et les structures, maximum qui nous paraît être un instrument conceptuel de tout premier ordre pour la compréhension de la réalité» (*Ibid.*, p. 35). En concevant la conscience possible comme la lecture potentielle (utopique au sens avancé par Freire) de la compréhension d'un dépassement de la situation limite considérée par le recours à des solutions pratiques inconnues à découvrir (des "inédits possibles"), Freire donne à ce concept une perspective politique essentiellement projective, de libération et chargée de potentialités de transformation sociale. Tel sera alors, dans le

³⁵ Ailleurs, Goldmann (1971) indique qu'il a emprunté ce concept à la documentation marxiste allemande où il est question de *zugerechte bewusstsein*.

³⁶ Nous notons ici la parenté de pensée entre Freire, Goldmann et Bourdieu dont les conceptions sociologiques relèvent du structuralisme génétique. Voir par exemple Ansart (1990) et Bourdieu lui-même à ce propos (1987): «j'essaie d'élaborer un structuralisme génétique: l'analyse des structures objectives – celles des différents champs – est inséparable de l'analyse de la genèse au sein des individus biologiques des structures mentales qui sont pour une part le produit de l'incorporation des structures sociales et de l'analyse de la genèse de ces structures sociales elles-mêmes» (p. 24).

³⁷ Goldmann illustre cette définition de la conscience maximale possible par le maintien par Lénine en 1917 de la petite propriété agraire parce que la réforme qui aurait imposé la grande exploitation agricole dépassait la conscience maximale possible de la paysannerie russe.

cheminement de la conscience naïve à la conscience critique, la fonction essentielle que devra tenir le formateur. Par le biais de l'analyse et du dialogue, il importera de dégager «le maximum de conscience possible sur le plan de la pensée et de l'action dans une structure sociale donnée» (*Ibid.*, p. 125), de manière à pouvoir identifier le cheminement cognitif et social potentiel³⁸.

Sur le plan scolaire, l'analphabétisme, porteur d'oppression, de soumission et d'exclusion sociales, est l'exemple type d'une situation limite existentielle. Mais il est permis de concevoir les objets d'apprentissage comme des situations limites s'ils sont porteurs de sens à la fois pour le sujet apprenant (la perspective psychologique), pour le social (la perspective sociologique) et le savoir (la perspective épistémologique).

4.2.3 La situation-problème

Afin de poursuivre cet objectif, il importe de problématiser les situations existentielles retenues comme des situations limites. Une situation devient problème quand elle découle de la réalité existentielle de la vie des êtres humains et qu'elle a été codifiée. Elle est problématisée en ce sens qu'elle a été traitée et préparée pour faire l'objet d'une discussion qui conduira à la dépasser.

Les thèmes et les mots générateurs sont problématisés par les formateurs en classe à travers le dialogue critique avec les sujets apprenants. Ils deviennent des situations-problèmes dans le sens de problématisantes, en cours de problématisation. L'angle d'approche adopté par Freire renvoie, non pas d'abord à la résolution du problème, mais à la qualité du problème, à la façon dont il est posé pour mettre en évidence à la fois qu'il résulte d'une difficulté (sa face négative) et qu'il suscite la mise en projet (la face positive). Fabre (1999, 2000) retient trois contextes d'émergence d'un problème: une ignorance identifiée, un fait contredisant une attente et une confusion entre des faits observés. À la suite de Andler (1987) qui remarque qu'on élucide beaucoup plus qu'on ne résout en sciences humaines et sociales, c'est-à-dire que «l'essentiel du travail consiste à trouver une manière pertinente de représenter les choses, et [que] l'agencement des éléments de la représentation en vue d'une conclusion souhaitée n'est souvent qu'une étape subsidiaire» (p. 139), Fabre relève qu'il serait beaucoup plus pertinent de parler de traitement et non de résolution de problèmes et que ce traitement requiert prioritairement de bien poser et construire le problème, car il n'est pas de problème *in se*, mais seulement par rapport à un sujet. Tout comme pour Freire, ce qui est au cœur d'une situation-problème, c'est donc le processus de production du problème par le sujet ou, dit autrement, le sens attribué à la situation par le sujet apprenant à travers ses capacités à poser et à construire le problème.

De plus, dans le même sens que Freire, Fabre (1999, 2000) conçoit que la problématisation, en tant qu'attribution de sens, repose sur trois dimensions: le caractère propositionnel du savoir, ou sa compréhensibilité en tant que rapport aux concepts (la perspective épistémologique); la référence de l'objet de savoir, ou le rapport au monde qu'il permet, plutôt que le seul renvoi à un quelconque savoir scolaire (la perspective sociologique); la manifestation de l'objet de savoir, ou le rapport au sujet qui s'interroge (la perspective psychologique) et qui renvoie à la fonctionnalité du savoir. Dans cette optique, une situation-problème doit impliquer le recours à un processus de conceptualisation, un ancrage dans la vie sociale et faire sens aux élèves.

Mais si, sur plusieurs aspects la conception de la situation-problème chez Freire se rapproche de celle avancée par Fabre, elle s'en distingue assurément de façon significative sur le plan pédagogique.

³⁸ Il nous semble trouver dans la notion de "maximum de conscience possible" avancé par Goldmann (1996) l'équivalent du point de vue sociologique de la notion psychologique de "zone proximale de développement" chez Vygotsky (Rieber et Carton, 1987).

codidactique. En effet, la situation-problème n'est pas saisie en faisant appel à la *mimesis* rousseauiste que décrit Fabre (2005) où le processus éducatif s'appuie sur la ruse, sur le "piège à apprendre" ainsi que procède le précepteur à l'égard d'Émile (Rousseau, 1967). Elle est bien vue comme un processus de problématisation requérant la recherche de sens, mais ce processus n'est pas conçu comme une énigme chez Freire. Il est bien plutôt une articulation de mots identifiés comme déjà porteurs de sens sur le plan existentiel, dans la vie quotidienne, de mots qui sont source de difficultés, de tensions, de contradictions, de mal-être. Freire est plus proche de Dewey (1997) sur ce point; celui-ci conçoit le problème sur le plan social, ancré dans le milieu de vie de l'enfant (Dewey, 1964), l'émanation du sujet lui-même en conflit avec ce milieu, et non d'abord comme un produit psychologique. Freire rejoint aussi, de notre point de vue, la concept d'intérêt émancipatoire d'Habermas (1973, 1976) qui commande le passage par la connaissance critique comme processus médiateur entre la pratique vécue et son appréhension conceptuelle, «entre l'*a priori* de l'expérience et l'*a priori* de l'argumentation» (Habermas, 1976, p. 356). Dit autrement, l'intérêt de connaissance émancipatoire «assure le lien du savoir théorique avec une pratique vécue, c'est-à-dire avec un "domaine d'objet" qui naît seulement dans les conditions d'une communication systématiquement déformée et d'une répression en apparence légitimée» (*Ibid.*, p. 359).

4.2.4 La situation d'apprentissage

Parce qu'une éducation libératrice se construit comme un acte de savoir, de prise de distance par rapport à l'immédiateté des expériences concrètes quotidiennes, du contexte culturel et des représentations émanant de la conscience naïve, la démarche dialogique doit être conçue comme un processus de production de savoir visant la transformation de la réalité, en lien toutefois avec la situation existentielle et les besoins ressentis des sujets apprenants. La situation problématisée s'inscrit alors dans un processus méthodologiquement établi d'enseignement-apprentissage, de décodage, de discussion, de questionnement, de recherche, de réflexion, de construction du savoir assumés avec la participation du formateur en tant que médiateur externe.

5. RÉFLEXIONS CONCLUSIVES

Il n'est pas possible de comprendre le concept de situation chez Freire sans le replacer dans le contexte de la pensée de son auteur, sinon au risque de le réduire à un ensemble de procédures et de techniques d'apprentissage. Telle n'a jamais été la visée praxéologique de Freire. Celui-ci présente une pédagogie critique qui vise la transformation sociale, pour tous les êtres humains, dominés comme dominants, des rapports sociaux, incluant au premier chef les processus d'enseignement-apprentissage, et qui s'appuie sur un ensemble de paramètres qui reposent sur la dialectique à la fois comme philosophie, comme axiologie et comme praxéologie. C'est dans ce sens que Freire voit un lien direct et étroit et médiatisé diversement entre la conscience et la *praxis* et que l'un ne se transforme pas sans l'autre. Chez Freire, scolariser (instruire) ne suffit pas, éduquer non plus, pas plus qu'éduquer à la vie; il faut éduquer consciemment à une vie consciente en partant de la vie. Il a en conséquence non pas proposé une société sans école, bien au contraire; il a au contraire travaillé à la conception d'une rupture de l'école tournée sur elle-même, trouvant sa fin dans son fonctionnement interne, dans ses pratiques et dans la transmission de savoirs disciplinaires, d'une école saisie par l'économie et les intérêts privés, de manière à construire une école ouverte socialement, d'une école aux finalités humaines soucieuse de la réalisation personnelle et collective où les savoirs nécessaires sont utilisés comme des leviers indispensables dans le processus émancipatoire des communautés.

Freire, à notre avis, aurait pu aisément faire sienne la vision du monde avancée par Goldmann (1959) lorsqu'il écrivait que «l'humanisme matérialiste et dialectique affirme [...] comme valeur suprême la réalisation historique d'une communauté humaine authentique qui ne peut exister qu'entre hommes entièrement libres, communauté qui suppose la suppression de toutes les entra-

ves sociales, juridiques et économiques, à la liberté individuelle, la suppression des classes sociales et de l'exploitation» (p. 14). Telle est aussi la vision utopique, l'horizon de la pédagogie que Freire avait à cœur. Et il s'agit bien d'un horizon, car autant Goldmann que Freire et bien d'autres³⁹ qui ont participé à l'élaboration de cette conception ontologique et sociale savent très bien que la vie sociale s'inscrit dans une dynamique historique qui fera toujours l'objet de contradictions, de tensions, de luttes, de conflits, de changements, où les êtres humains aspirent toujours plus au bien-être, au bonheur et à la liberté.

Mais, plutôt que de concevoir l'éducation comme un processus pouvant corriger l'injustice, l'inégalité et l'exclusion sociales selon un modèle d'inspiration anglo-saxonne en vigueur en Amérique du Nord qui propose, ainsi que le fait par exemple Charles Taylor (1993, 2002), d'apporter les ajustements nécessaires pour maintenir le projet démocratique libéral fondé sur l'individualisme que défend par exemple Rawls (1997)⁴⁰ sur le plan de la justice sociale en lui rappelant l'existence de la dimension collective constitutive de la société et la nécessité de s'y référer au besoin pour protéger les droits de cette collectivité⁴¹, Freire adopte une perspective qui se rapproche davantage de la position philosophique développée en Europe par Honneth (2000, 2005). Celui-ci fonde ses travaux sur le problème fondamental de la reconnaissance sociale. S'il conçoit que les êtres humains se construisent – se donnent une identité individuelle – en fonction du contexte social et des rapports sociaux qu'il ont tissés, la rupture de ces rapports de reconnaissance «débouche sur des expériences de mépris et d'humiliation» (2000, p. 134). La non-reconnaissance sociale, c'est-à-dire la dislocation des rapports constitutifs d'une société, est pour lui au fondement des asymétries et des exclusions sociales. Freire, au lieu de penser le processus d'émancipation sous l'angle d'ajustements *ad hoc* en fonction des situations particulières inadéquates socialement, pose, tout comme Honneth, que le principe de reconnaissance étant bafoué, ce dont témoigne amplement l'analyse des conditions sociales, la nécessité d'un changement radical qui doit partir des pratiques des exclus et autres négligés sociaux. Autrement dit, «le changement structurel dans une société déterminée ne peut s'expliquer que par l'impulsion donnée par telle ou telle lutte pour la reconnaissance» (Honneth, 2000, p.136).

En prolongement à ces rapprochements, nous en avançons un autre que nous appuyons sur la «théorie de la médiation» de Gagnepain (1994) et de son interprétation par Lamotte (2001), théorie qui fait appel à une relecture de Hegel. Gagnepain met en évidence l'indispensabilité de la différence dans le processus d'humanisation des êtres humains. Alors qu'il existe actuellement un fort courant à prétention universaliste, entre autres porté par l'idéologie néolibérale et economiciste, où le processus de formation des êtres humains tend à se réduire à un formattage d'un capital humain, courant qui était déjà existant sous une forme totalement autre dans l'humanisme de la Renaissance en quête de l'Homme universel», Gagnepain et Lamotte distinguent entre les concepts d'individu et de singulier. Si l'individu ressort de la grégarité animale et est par là «susceptible de s'additionner pour faire du groupe» (Lamotte, 2001, p. 10) et ne peut se différencier culturellement, la singularité humaine relève de la reconnaissance et de l'expression de la différence de chaque être humain par rapport à l'autre. Cette singularité humaine, qui repose sur l'affirmation de

³⁹ Nous ne faisons évidemment pas allusion ici à Hegel dont la philosophie (le discours conceptuel) se présente comme autonome et constitue la fin de l'histoire par la réalisation de l'esprit absolu, sa philosophie consciente et close définitivement.

⁴⁰ Rawls défend le principe qu'une société démocratique peut fonctionner en reposant uniquement sur la liberté de l'individu et sur la redistribution considérée comme juste des richesses.

⁴¹ L'exemple de la loi 101 protégeant la langue française au Québec et les mesures ciblées de soutien auprès de certaines populations visant à assurer la persévérance et la réussite scolaires en sont des exemples types.

son unicité, est à la source de la culture qui, si elle est spécifique à des ensembles sociaux constitués, requiert la notion d'universalité, non comme un transcendant, une "essence", mais bien plutôt comme «l'horizon indéfiniment reculé de la négociation que nous faisons *a posteriori* de notre singularité» (*Ibid.*, p. 13). Cette "dialectique de la divergence et de la convergence" est ce qui institue l'être humain dans son histoire vécue et qui lui permet de se construire dans la tension dialectique entre sa singularité et sa recherche d'universalité. Dès lors, la vision universaliste comme état à atteindre paraît une absurdité, la tension conflictuelle étant inhérente au processus d'humanisation: «Ou bien on agit sur l'univers pour le rendre conforme à soi-même, ou bien on agit sur soi-même pour se conformer à l'univers, mais, dans les deux cas, c'est le même fantastique mépris de l'homme qui s'exprime, parce qu'il s'agit de la même tentative pour retrouver le troupeau structurellement et dialectiquement indifférencié: se trouvent niées les conditions mêmes de notre humanité, qui veulent que les hommes ne s'accordent que pour autant qu'ils se divisent» (*Ibid.*, p. 15). Ce que Freire met en avant, c'est à la fois l'affirmation de la singularité de tous les êtres humains, quelle que soit leur condition, et leur recherche émancipatoire de cette singularité en tant qu'affirmation de leur humanité et quête de reconnaissance dans une culture donnée. Le "vivre-ensemble", aujourd'hui tellement invoqué, implique comme conditions préalables à la fois la reconnaissance de l'autre et la reconnaissance de sa différence. La pédagogie de Freire s'inscrit dans cette orientation.

L'analyse que nous avons menée pour chercher à éclairer le concept de situation chez Freire nous conduit à identifier des liens nombreux avec le structuralisme génétique, particulièrement chez Bourdieu. La question de la division des classes, définies moins selon le dogme marxiste socio-économique et davantage d'un point de vue symbolique (l'oppression n'est pas uniquement économique et politique chez Freire, mais elle est aussi fortement culturelle, par là symbolique), le refus des dérives épistémologiques subjectivistes et objectivistes, le souci pour concevoir une épistémologie qui prend en compte – et les respecte – les connaissances usuelles, de sens commun, et qui constitue l'un des fondements d'une démarche éducative qui doit toutefois dépasser la "pratique pratique" (Bourdieu (1980) pour conceptualiser la réalité et rompre ainsi avec les interprétations réifiées, mais dont il faut comprendre la genèse pour assurer une intervention adéquate, tous ces aspects témoignent d'une communauté de pensée entre ces auteurs. Ainsi que le relève Gillet (1987), «énoncer sa pratique dans le discours de la connaissance commune, c'est la banaliser et se rendre incapable d'en déduire autre chose que des énoncés de la connaissance commune; ainsi se boucle le cercle de la routine. Élaborer la théorie de sa pratique implique une rupture épistémologique, c'est le prix de la connaissance vraie; c'est le prix aussi de son efficacité, car deux intentions ici se croisent: l'intention de faire "oeuvre savante" et l'intention de faire "œuvre efficace"» (p. 34).

Le concept de situation, existentielle, concrète, limite, ne peut guère être rapproché de la manière dont Brousseau s'en saisit. Chez Freire, il s'inscrit dans une perspective sociologique et non dans une perspective didactique comme chez Brousseau. En effet, celui-ci (Brousseau 1972) définit une situation didactique⁴² comme «un certain agencement d'objets (ou de personnes) ayant entre eux

⁴² Brousseau (1986, 1988) distingue entre situation didactique, spécifiquement conçue et organisée avec une visée d'apprentissage, situation non didactique émanant de la vie quotidienne et professionnelle et impliquant un problème à résoudre, et situation a-didactique qui établit le lien entre les deux autres dans un contexte d'enseignement-apprentissage et impliquant un dispositif d'enseignement. Cette dernière soulève le problème crucial, dans un processus de formation à l'enseignement, de l'isomorphisme ou de l'homomorphisme (selon les conceptions en débat) pour assurer la préservation du sens des situations et des activités et pour éviter la réification des savoirs, mais aussi, entre autres, la préservation du rapport aux pratiques sociales de référence qui sont au cœur des préoccupations freireiennes.

certaines relations» (p. 57) et il précise par la suite (1986) qu'elle se caractérise par un problème choisi par l'enseignant, ce dernier étant engagé «dans un jeu avec le système des interactions de l'élève avec les problèmes qu'il lui pose» (p. 50). Si, chez Brousseau comme chez Freire, la situation se construit, c'est en tant que situation problématisée/problématisante chez Freire où la situation existentielle est première et fondamentale. En fait, à côté d'un point de départ différent, didactique chez Brousseau, social chez Freire, les visées diffèrent, même si, au fond, elles ciblent toutes deux des apprentissages. Mais, si chez Brousseau ces apprentissages poursuivis sont de l'ordre des savoirs, chez Freire les savoirs requis ne constituent que des moyens épistémologiques pour analyser les situations existentielles dans une perspective émancipatoire. On pourrait presque avancer qu'il s'agit chez Freire de compétences sociales, lesquelles requièrent, au risque d'insister, la mobilisation de savoirs. De plus, les modes opératoires, méthodologiques, procèdent de logiques distinctes, celle de la leçon, d'un processus préconstruit de l'extérieur par le formateur, de l'autre, celle d'un dialogue de coconstruction fondé sur des situations de vie problématisées et problématiques.

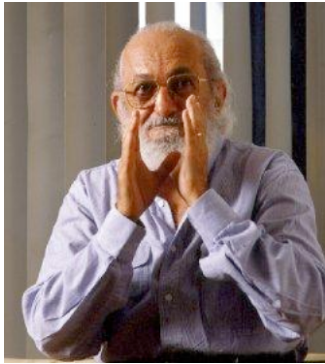
Là où les deux conceptions se rejoignent sans doute quelque peu, c'est, ainsi que le montre Pastré (sous presse), lorsque l'apprentissage se réalise par construction d'un milieu, lequel s'inscrit dans l'approche socioconstructiviste, mais d'un milieu qui n'est pas chez Freire artificiel comme il l'est chez Brousseau, «le produit d'une construction à visée didactique» (Pastré, *Ibid.*). Dans ce sens, à suivre Pastré (*Ibid.*), Freire se rapprocherait davantage de Vergnaud⁴³ pour qui la situation est un donné. Là où Freire et Vergnaud se rejoindraient, de notre point de vue, c'est lorsque Vergnaud (1992), s'appuyant sur la théorie piagétienne qu'il réinterprète, rappelle que la conceptualisation se réalise dans l'action, que «la forme opératoire [...] est génétiquement première [par rapport à la forme discursive et prédicative du savoir] et [...] c'est elle qui permet de comprendre comment l'action est organisée et comment se construisent les compétences» (Pastré, 2002, p. 11). Là où elles diffèrent, c'est dans la prééminence accordée au social, ce que le constructionisme social, qui fraye avec la pédagogie critique, a bien reconnu chez Freire en y faisant référence à plusieurs reprises. Gergen (2001) signale à ce propos que «le constructionisme social soutient les arguments de Freire» (p. 318).

Bref, la conception du concept de situation paraît se situer en amont chez Freire, d'abord et avant tout dans le social. Il reste en quelque sorte à la porte du didactique. Relevons cependant que dans une perspective d'éducation conscientisante, émancipatrice, d'humanisation, Freire met en avant l'importance de l'acte cognitif du sujet, d'une *praxis* qui requiert une approche dialogique et critique du réel, ce qui pose la question fondamentale de la problématisation d'une question de recherche liée à une intentionnalité, à une «situation-problème» existentielle. La lecture que nous faisons de l'œuvre pédagogique de Freire, tournée vers une politique de la culture, une critique démocratique des rapports sociaux inégalitaires et une visée d'humanisation nous conduit à considérer que le traitement méthodologique qu'il apporte est lui aussi, mais non exclusivement, sociologique, alors que Vergnaud se situe sur le plan psychologique des processus d'apprentissage et Brousseau sur le plan didactique.

⁴³ Vergnaud (1994a, 1994b) associe une situation non seulement à sa dimension fonctionnelle, mais aussi à sa dimension conceptuelle et il précise que ce sont les schèmes qui sont d'ordre conceptuel dans une situation. Vergnaud (1994b) définit un schème comme une «totalité dynamique fonctionnelle» (p. 180), une «organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données» (Vergnaud, 1996, p. 283), insistant sur l'importance des invariants opératoires en tant que concepts ou théorèmes en acte. Autrement dit, il n'y a pas de situation sans schème. Ce dernier forme, avec la situation, le couple schème-situation en tant que fondateur du processus d'apprentissage par adaptation active (Pastré, 2002).

Enfin, en dernier mot, si ce ne sont pas les critiques des idées de Freire qui manquent – elles abondent⁴⁴ –, elles témoignent bien de l'importance de ce pédagogue d'exception qui a poursuivi sa vie durant la production d'une éducation libératrice, qui n'est en rien libertaire (Snyders, 1975) et qui ne peut être assimilée à la non-directivité qui «méconnaît la spécificité du social en ne considérant la société que comme un agglomérat d'individus et de groupes» (Cornaton, 1975, p. 152). La pédagogie freireienne, fondée sur la conviction que tous les êtres humains sont égaux, qu'ils peuvent apprendre, qu'ils savent tous quelque chose et que ce quelque chose est important car enraciné dans la vie réelle, qu'ils sont responsables de leurs apprentissages et de la production du savoir pour donner sens à leur vie, pour avoir prise en pensée et en action sur et dans le monde, requiert que le processus d'enseignement-apprentissage doive reposer sur le dialogue et sur la *praxis* comme médiations donnant accès à la compréhension et à l'interprétation du monde.

Plusieurs aspects de la pensée de Freire ont été escamotés dans ce texte, comme l'espérance, la confiance et d'autres dimensions relevant de l'affectivité humaine, de manière à nous centrer sur



la question de la situation. Mais, pour entrer pleinement dans le système de pensée qui le caractérise, ainsi que le relève Cetrulo (s.d.), «nous devons passer par un questionnement critique, par une réflexion sur nous-mêmes» de manière à nous détacher des manières de penser dominantes. Pour le dire en deux mots, Freire a cherché à établir un lien indissociable entre la vie réelle et sa conceptualisation en mettant au cœur de ce rapport l'être humain ou, pour le dire encore autrement, il a lié la raison (la recherche du sens, le savoir et la dimension épistémologique), la main (la recherche de la fonctionnalité, le savoir-faire, la pratique) et le cœur (la recherche de l'humanité chez l'être humain, le savoir-être, son affectivité): *la razón, la mano y el corazón*.

RÉFÉRENCES

- Almeida, M.G.A. (2002). Dimensiones del concepto de formación en Paulo Freire. In A.M. Saul (dir.), *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas* (p. 59-69). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Alves, M. (1970). *El Cristo del pueblo*. Santiago: Ediciones Erchilla.
- Alzon, C. (1974). *La mort de Pygmalion. Essai sur l'immaturation de la jeunesse*. Paris: François Maspéro.
- Andersen, M.L. (1995). The many and varied social constructions of intelligence. In T.R. Sarbin et J.I. Kit-suse (dir.), *Constructing the social* (p. 119-138). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Andler, D. (1987). Problème. Une clé universelle? In S. Stengers (dir.), *D'une science à l'autre. Des concepts nomades* (p. 119-159). Paris: Seuil.
- Ansart, P. (1990). *Les sociologies contemporaines*. Paris: Seuil.
- Apoluceno de Oliveira, I. (2002). El acto de preguntar en la pedagogía freireana. In A.M. Saul (dir.), *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas* (p. 47-58). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Apple, M.W. et Nóvoa, A. (dir.). (1998). Um pedagogo brasileiro e mundial. In M.W. Apple et A. Nóvoa (dir.), *Paulo Freire: política e pedagogia* (p. 5-27). Porto: Porto Editora.
- Araújo Freire, A.M. (2005). Notas. In P. Freire, *Pedagogía de la esperanza* (p. 192-226). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Araújo Freire, A.M. (2006). La pedagogie de l'autonomie de Paulo Freire en France. In P. Freire, *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (p. 13-27). Ramonville Saint-Agne: Érès.

⁴⁴ Voir entre autres Ohliger (1995) qui recense plus de 50 livres, chapitres de livres et articles critiquant chez Freire le style d'écriture, le concept de conscientisation, la place de la religion, l'opposition entre oppresseurs et opprimés, le processus d'alphabétisation, le sexisme, la généralisation de la "méthode" ou des idées, etc.

- Arias, M.A. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-19. Document téléaccessible à l'adresse <<http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>>.
- Aronowitz (1993), Paulo Freire's radical democratic humanism. In P. McLaren et P. Leonard (dir.), *Paulo Freire. A critical encounter* (p. 8-24). New York, NY: Routledge.
- Arraes, M. (/1971). *Brasil: pueblo y poder*. Mexico: Ediciones Era.
- Atlan, H. (1986). *À tort et à raison. Inter critique de la science et du mythe*. Paris: Seuil.
- Bartolomé, L.I. (2003). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. In A. Darder, M. Baltodano et R.D. Torres (dir.), *The critical pedagogy reader* (p. 408-429). New York, NY: Routledge Falmer.
- Berger, B. (1974). *Pyramids of sacrifice*. Harmondsworth: Pelican.
- Boff, L (2000). *A águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana* (34^e éd.). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions de Minuit.
- Brousseau, G.(1972). Processus de mathématisation. *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, 51(282), 57-84.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- Cetrulo, R. (s.d.). Paulo Freire y la gestión pública. Montevideo: Universidad del Estado. Document téléaccessible à l'adresse <http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/58bb73840b4ad3039eca7e00947c7585ponencia_recife_ricardo_cetrulo.pdf>.
- Cornaton, M. (1975). *Analyse critique de la non-directivité. Les malheurs de Narcisse*. Toulouse: Privat.
- Darcy de Oliveira, R. et Dominicé, P. (1974). *Freire. Illich. The pedagogy of the oppressed. The oppression of pedagogy*. Genève: Institut d'action culturelle (IDAC).
- Darder, A., Baltodano, M. et Torres, R.D. (2003). Critical pedagogy: An introduction. In A. Darder, M. Baltodano et R.D. Torres (dir.), *The critical pedagogy reader* (p. 1-21). New York, NY: Routledge Falmer.
- de Bruyne, P., Herman, J. et de Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (1964). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan (1^{re} éd. 1916).
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, NY: Dover Publications. (1^{re} éd. 1910).
- Duveau, G. (1961). *Sociologie de l'utopie et autres «essais»*. Paris: Presses universitaires de France.
- Enriquez, E. (1993). Les enjeux éthiques dans les organisations modernes. *Sociologie et sociétés*, XXV(1), 25-38.
- Etchegoyen, A. (1991). *La valse des éthiques*. Paris: François Bourin.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2000). *Qu'est-ce que problématiser?* Séminaire de DEA. Bruxelles: Université libre de Bruxelles, Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation.
- Fabre, M. (2005). Les jeux mimétiques de la forme et du sens. In O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (p. 207-222). Bruxelles: De Boeck.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Paris: François Maspéro.
- Frank, A.G. (1970). *Le développement du sous-développement. L'Amérique latine*. Paris: François Maspéro.
- Frank, A.G. (1972). *Capitalisme et sous-développement en Amérique latine*. Paris: François Maspéro.
- Freire, P. (1970a). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 40(1), 205-225.
- Freire, P. (1970b). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, 40(3), 452-477.
- Freire, P. (1970c). Méthode d'alphabétisation des adultes employée dans le Nord-est brésilien. *Pièce au dossier*, 2, 1-24.
- Freire, P. (1970d). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1971). *L'éducation: pratique de la liberté* (4^e éd.). Paris: Éditions du Cerf (1^{re} éd. 1967).
- Freire, P. (1972). *Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Editores América Latina.
- Freire, P. (1974a). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris: François Maspéro.

- Freire, P. (1974b). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation* (trad. D. Macedo). Boston, MA: Bergin and Garvey Publishers.
- Freire, P. (1987). Letter to north-american teachers. In I. Shor (dir.), *Freire for the classroom* (p. 211-214). Portsmouth, NJ: Boynton/Cook.
- Freire, P. (1996a). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1996b). *Política y educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1997a). *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*. New York, NY: Peter Lang.
- Freire, P. (1997b). *A la sombra de este árbol* (trad. A. Requejo). Barcelona: Roure (1^{re} éd. 1995).
- Freire, P. (1997c). *¿Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural* (20^e éd.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1997d). *La educación en la ciudad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005a). *Cartas a quien pretende enseñar* (10^e éd.). México: Siglo Veintiuno Editores (1^{re} éd. 1993).
- Freire, P. (2005b). *Pedagogía de la esperanza* (trad. S. Mastrángelo, 6^e éd.). México: Siglo Veintiuno Editores (1^{re} éd. 1992).
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (trad. J.-C. Régnier). Ramonville Saint-Agne: Érès (1^{re} éd. 1997).
- Freire, P. et Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation* (trad. Tony Coates). New York, NY: Continuum.
- Freire, P. et Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad* (trad. S. Horvath). Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia (1^{re} éd. 1987).
- Freire, P. et Macedo, D. (2003). Rethinking literacy: A dialogue. In A. Darder, M. Baltodano et R.D. Torres (dir.), *The critical pedagogy reader* (p. 354-364). New York, NY: Routledge Falmer.
- Freire, P. et Shor, I. (1992). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitag, M. (1973). *Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectivité historique*. Thèse de doctorat de 3^e cycle sous la direction de A. Touraine, École pratique des Hautes études, 6^e section, Paris.
- Freitag, M. (1986a). *Dialectique et société*. T. 1: *Introduction à une théorie générale du symbolique*. Paris et Montréal: L'âge d'homme – Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Fromm, E. (1956). *Société aliénée et société saine. Du capitalisme au socialisme humaniste. Psychanalyse de la société contemporaine* (trad. J. Claude). Paris: Le Courrier du livre.
- Gabel, J. (1962). *La fausse conscience. Essai sur la réification* (3^e éd.). Paris: Éditions de Minuit.
- Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris: Seuil (1^{re} éd. 1960).
- Gadotti, M. (1989). *Convite a leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Scipione.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire. His life and work*. New York, NY: SUNY Press.
- Gadotti, M. (dir.). (2001a). *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. São Paulo: Cortez Editora. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129772POR.pdf>>.
- Gadotti, M. (2001b). A voz do biógrafo brasileiro. A prática à altura do sonho. In M. Gadotti (dir.), *Paulo Freire: Uma Biobibliografia* (p. 69-115). São Paulo: Cortez Editora. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129772POR.pdf>>.
- Gagnepain, J. (1994). *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Galeano, E. (2006). *Las venas abiertas de América latina* (77^e éd.). México: Siglo Veintiuno Editores (1^{re} éd. 1971).
- Galeano, E. (1992). La teoría del fin de la historia: El desprecio como destino. In E. Galeano, *Ser como ellos y otros artículos*. México: Siglo Veintiuno Editores. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.patriagrande.net/uruguay/eduardo.galeano/ser.como.ellos/la.teoria.del.fin.de.la.historia.htm>>.
- Gergen, K.G. (2001). *Le constructionisme social. Une introduction* (trad. A. Robiolio). Lonay: Delachaux et Niestlé (1^{re} éd. 1999).
- Gergen, K.J. et Gergen, M. (2006). *Le constructionisme social: un guide pour dialoguer* (trad. A. Robiolio). Bruxelles: Sata (1^{re} éd. 2004).
- Gerhardt, H.-P. (1993). Paulo Freire. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII(3-4), 445-465.

- Gillet, P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris: Presses universitaires de France.
- Giroux, H.A. (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Giroux, H.A. (2003). Critical theory and educational practice. In A. Darder, M. Baltodano et R.D. Torres (dir.), *The critical pedagogy reader* (p. 27-56). New York, NY: Routledge Falmer.
- Goldmann, L. (1959). *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard.
- Goldmann, L. (1966). *Sciences humaines et philosophie* suivi de *Structuralisme génétique et création littéraire*. Paris: Éditions Gonthier.
- Goldmann, L. (1970). *Marxisme et sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Goldmann, L. (1971). *La création culturelle dans la société moderne*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Goldmann, L. (1978). *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Gramsci, A. (1975). *Gramsci dans le texte. Recueil réalisé sous la direction de François Ricci en collaboration avec Jean Brabant* (trad. J. Brabant, G. Moget, A. Monjo, F. Ricci). Paris: Éditions sociales.
- Greene, M. (2003). In search of critical pedagogy. In A. Darder, M. Baltodano et R.D. Torres (dir.), *The critical pedagogy reader* (p. 97-112). New York, NY: Routledge Falmer.
- Gutiérrez, G. (1971). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme "idéologie"*. Paris: Gallimard (1^{re} éd. 1968).
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt* (trad. G. Cléménçon). Paris: Gallimard (1^{re} éd. 1968).
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel – T. 1: Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (trad. J.-M. Ferry). Paris: Fayard (1^{re} éd. 1981).
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris: Éditions du Cerf.
- Hegel, G.W.F. (s.d.). *La phénoménologie de l'esprit* (2 t.) (trad. J. Hyppolite). Paris: Aubier-Montaigne (1^{re} éd. 1807).
- Hegel, G.W.F. (1990). *Textes pédagogiques* (trad. Et présentation de B. Bourgeois). Paris: Librairie philosophique J. Vrin.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance* (trad. P. Rusch). Paris: Éditions du Cerf.
- Honneth, A. (2005). *La réification. Petit traité de théorie critique* (trad. S. Haber). Paris: Gallimard.
- Instituto Paulo Freire (s.d.). *Paulo Freire: pequena biografia*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.paulofreire.org/>>.
- Israël, J. (1972). *L'aliénation, de Marx à la sociologie contemporaine. Une étude macrosociologique* (trad. N. Sagnoli). Paris: Anthropos.
- Jaspers, K. (1958). *Filosofía* (Vol. 2). Madrid: Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- Kojève, A. (1947). *Introduction à la lecture de Hegel. Leçons sur la phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes-Études réunies et publiées par Raymond Queneau*. Paris: Gallimard.
- Kohl, H. (1997). Paulo Freire: Liberation pedagogy. *The Nation*, 26 mai, 7.
- Kokoschka, O. (1986). *Ma vie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Kosik, K. (1970). *La dialectique du concret* (trad. R. Dangeville). Paris: François Maspéro (1^{re} éd. 1967).
- Kuppens, G. (1992). *Émile ou l'école retrouvée. L'idée pédagogie du Plan d'Iéna de P. Petersen*. Bruxelles: Éditions Érasme.
- Lamotte, J.-L. (2001). *Introduction à la théorie de la médiation. L'anthropologie de Jean Gagnepain*. Bruxelles: De Boeck.
- Lapassade, G. (1963). *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris: Éditions de Minuit.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raïsky et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y. (2002). La question éthique en supervision de stages en enseignement: quelle éthique et pour qui? In M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 197-216). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. (2007). *L'habitus dans l'œuvre de Pierre Bourdieu: un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, CRCIE et CRIE (Documents du CRIE et de la CRCIE n° 1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.crie.ca>>.

- Lúkacs, G. (1960). *Histoire et conscience de classe. Essai de dialectique marxiste* (trad. K. Axelos et J. Bois). Paris: Éditions de Minuit (1^{re} éd. 1923).
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (3^e éd.). New York, NY: Longman.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts. In A. Darder, M. Baltodano et R.D. Torres (dir.), *The critical pedagogy reader* (p. 69-96). New York, NY: Routledge Falmer.
- Macedo, D. et Araújo Freire, A.M. (2001). (Mis)understanding Paulo Freire. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 106-110). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Marcuse, H. (1968). *L'homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée* (trad. M. Wittig). Paris: Éditions de Minuit (1^{re} éd. 1964).
- Marcuse, H. (1970). *Culture et société* (trad. G. Billy, D. Bresson et J.-B. Grasset). Paris: Éditions de Minuit (1^{re} éd. 1965).
- Marienstras, É. (1976). *Les mythes fondateurs de la nation américaine. Essai sur le discours idéologique aux États-Unis à l'époque de l'indépendance (1763-1800)*. Paris: François Maspéro.
- Martí, J. (2001). Los pobres de la tierra. In Centro de estudios martianos (dir.), *Obras completas* (Vol. 3, p. 303-305). La Habana: Centro de estudios Martianos-Karisma digital.
- Marx, K. et Engels, F. (1968). *L'idéologie allemande*. Première partie: *Feuerbach* (trad. R. Cartelle et G. Badia). Paris: Éditions sociales (1^{re} éd. 1933).
- Moreira Santos, S.M. (2002). El papel político-pedagógico del profesor. In A.M. Saul (dir.), *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas* (p. 321-332). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ohliger, J. (1995). *Critical views of Paulo Freire's work*. Madison, WI: Iowa Community College Summer Seminar. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/dissent/documents/Facundo/Ohliger1.html>>.
- Paiva, P. (1981). *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*. México: Extemporáneos.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2006). Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles? In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 321-344). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Pastré, P. (sous presse). Apprentissage et activité. In Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat. Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*. Toulouse: Éditions Octarès.
- Pereira de Queiroz, M. I. (1968). *Réforme et révolution dans les sociétés traditionnelles. Histoire et ethnologie des mouvements messianiques*. Paris: Anthropos.
- Pereira Pinto, H. (2002). El educador frente al conflicto de los saberes del alumno y los saberes escolares. In A.M. Saul (dir.), *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas* (p. 70-84). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Pettit, P. (1997). *Republicanism. A theory of freedom and government*. Oxford: Clarendon Press.
- Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice* (trad. C. Audard). Paris: Seuil (1^{re} éd. 1971).
- Reboul, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Régnier, J.-C. (2006). Prolongement réflexif sur la pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire. Traduire un discours pédagogique sans trahir une pensée. In P. Freire, *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (p. 155-184). Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Rieber, R.W. et Carton, A.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1: *Problems of general psychology including the volume Thinking and speech* (trad. N. Minick). New York, NY: Plenum Press.
- Rosas, P. (s.d.). *Paulo Freire: aprendendo con a própria história*. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://www.fundaj.gov.br/observanordeste/obex06.pdf>>.
- Rousseau, J.-J. (1967). *Émile ou de l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion (1^{re} éd. 1762).
- Saint-Geours, Y. (2007). L'Amérique latine est le laboratoire du monde. *L'Histoire*, 332, 6-11.
- Santos Gómez, M. (s.d.). *La pedagogia de Paulo Freire: de la situación límite al diálogo como utopía*. Granada: Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación. Document téléaccessible à l'adresse <<http://168.243.1.4/facultad/chn/c1170/santos2.pdf>>.
- Servier, J. (1967). *Histoire de l'utopie*. Paris: Gallimard.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

- Shor, I. (1993). Education is politics. Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren et P. Leonard (dir.), *Paulo Freire. A critical encounter* (p. 25-35). New York, NY: Routledge.
- Snyders, G. (1975). *Où vont les pédagogies non directives? Autorité du maître et liberté des élèves* (3^e éd.). Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1973).
- Spies-Bong, G. (1989). *Pour une pédagogie en communauté de vie*. Bruxelles: De Boeck.
- Taylor, C. (1993). *Reconciling the solitudes: Essays on canadian federalism and nationalism*. Montréal: McGill-Queen's University Press.
- Taylor, C. (2002). *Le Malaise de la modernité* (trad. C. Melançon). Paqris: Éditions du Cerf (1^{re} éd. 1999).
- Torres, C.A. (1993). From the *Pegagogy of the oppressed* to a luta continua. The political pedagogy of Paulo Freire. In P. McLaren et P. Leonard (dir.), *Paulo Freire. A critical encounter* (p. 119-145). New York, NY: Routledge.
- Torres, R.M. (2005). Prólogo. In P. Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (p. xi-xviii). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Uytendbroeck (2006). *Éducation populaire: Paulo Freire*. Recife: Université fédérale du Pernambuco. Document téléaccessible à l'adresse <http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php3?id_article=404>.
- Unesco (s.d.). *À propos de Paulo Freire*. Genève: Unesco. Document téléaccessible à l'adresse <http://text.unesco.org/tt/portal.unesco.org/education/fr/ev.phpURL_ID=11819&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés? *Éducation permanente*, 111, 19-31.
- Vergnaud, G. (1994a). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde et P. Tavnigot (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud* (p. 177-191). Grenoble: La Pensée sauvage.
- Vergnaud, G. (1994b). *Apprentissages et didactiques, où en est-on?* Paris: Hachette.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris: Presses universitaires de France.
- Zea, L. (1969). *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo Veintiuno Ediciones.

