

# **Entre Exil et Brésil**

## ***Conversations avec Paulo Freire***



# *Entre Exil et Brésil :*

## *Conversations avec Paulo Freire*

*Collection Paulo Freire n°1*

**Responsable de la publication :**

Gauthier Tolini

Édition numérique réalisée avec SIGIL (logiciel libre)



[www.bibliofreire.org](http://www.bibliofreire.org)

Février 2020

# Sommaire

## Préface

### Partie 1 - Conversations en exil

1. La jeunesse entre domestication et libération (1971)
2. Choisir son camp (1972)
3. Conscientisation et révolution (1973)
4. Retour sur la Guinée-Bissau (1978)

### Partie 2 - Conversations du Brésil

5. Un dialogue : Culture, langage et race (1983)
6. Lecture du mot, lecture du monde (1990)
7. Dernière rencontre au Brésil (1996)

## Préface

Cet ouvrage numérique *Entre Exil et Brésil : Conversations avec Paulo Freire* est le premier de la série "Collection Paulo Freire" éditée par la *Bibliothèque numérique P@ulo Freire (bibliofreire)*. L'objectif de Bibliofreire est de rassembler, de numériser et de diffuser librement les écrits de Paulo Freire disponibles en français. Il s'agit de pallier à un manque d'accessibilité de l'œuvre du pédagogue brésilien dans les aires francophones. En effet, peu d'ouvrages ont été traduits en français et la plupart d'entre eux sont épuisés. Cependant, il existe plus d'une cinquantaine d'articles, d'extraits de livres, de transcriptions de conférences et d'entretiens qui ont été publiés dans différentes revues francophones de sociologie, d'économie solidaire, d'éducation et de théologie principalement dans les années 1970.

La "Collection Paulo Freire" vise à rassembler dans un ouvrage numérique des articles présentant une même thématique. Pour ce premier numéro, nous avons choisi de compiler des entretiens qui - par leur forme dynamique - constituent une porte d'entrée relativement simple et accessible vers la pensée complexe de Paulo Freire. L'ouvrage *Entre Exil et Brésil : Conversations avec Paulo Freire* vise également à combler un manque auprès des personnes intéressées par l'œuvre de Paulo Freire. En effet, l'ouvrage compilant des interviews de Paulo Freire intitulé *L'Éducation dans la ville* (éditions Paideia, Paris, 1991) est épuisé et peu présent dans les bibliothèques publiques.

*Entre Exil et Brésil : Conversations avec Paulo Freire* regroupe sept entrevues accordées par Paulo Freire à des revues francophones. Ces conversations s'étalent de 1971 à 1996 et témoignent de deux époques historiques importantes dans la vie et dans l'œuvre de Paulo Freire.

La première partie de l'ouvrage "Conversations en exil" (1971-1978) correspond à la période où Paulo Freire s'est installé à Genève après avoir cheminé en Amérique (Bolivie, Chili, États-Unis) à la suite du coup d'État militaire survenu au Brésil en 1964. À Genève, il travaille pour le Conseil Œcuménique des Églises. Dans le cadre du mouvement du christianisme

social, Paulo Freire reçoit et visite de nombreux éducateurs et théologiens. Les sujets portent sur l'éducation de la jeunesse (1ère conversation), sur les aspects politiques de l'éducation (2e conversation), sur la révolution (3e conversation) et sur ses missions d'alphabétisation en Guinée-Bissau (4e conversation).

La deuxième partie de l'ouvrage "Conversations du Brésil" (1983-1996) correspond à la période du retour au Brésil à partir de 1980. Cette période fut également riche d'expériences pour Paulo Freire. Il put ainsi continuer librement son dialogue avec des éducateurs sud-américains tel que Donaldo Macédo (5e conversation) et des scientifiques brésiliens investis dans l'éducation tel le physicien Marcio d'Olne Campos (6e conversation). Enfin, son activité pédagogique au sein de l'Université pontificale de São Paulo est évoquée dans la 7e conversation accordée à des enseignants du mouvement Freinet en 1996, soit quelques mois avant son décès survenu le 2 mai 1997.

Gauthier Tolini

# Partie 1 - Conversations en exil



Paulo Freire à l'*Institut œcuménique au service du développement des peuples* (INODEP), Paris, 1972

# 1. La jeunesse entre domestication et libération (1971)

[Il s'agit d'une entrevue au sujet de la jeunesse entre Paulo Freire et Pierre Babin à Genève publiée en 1971]\*

**Pierre Babin** : *Est-ce que pour vous l'âge de 15-20 ans est une période importante pour l'éducation de la jeunesse ?*

**Paulo Freire** : À mon avis, l'éducation en tant que processus permanent est importante à n'importe quel âge. Mais le plus important est de savoir de quelle éducation il s'agit, à quels objectifs elle répond, quelles en sont les finalités. Éducation pour quoi, avec qui, et en vue de quoi ?

**Pierre Babin** : *Je pose cette question parce que je ressens maintenant qu'un certain nombre de jeunes refusent toute éducation venant de l'extérieur et veulent s'éduquer par eux-mêmes.*

**Paulo Freire** : La question est la suivante : cette jeunesse est en train de refuser une éducation que je refuse aussi. Et je n'ai pas 15 ans. La jeunesse est en train de refuser la domestication, la sienne, domestication qui se fait moyennant ce qu'on appelle l'éducation.

Qu'est-ce que au juste que ce système éducatif ? L'éducation est devenue un processus d'adaptation aux règles du jeu de la société bourgeoise et capitaliste. L'effort que cette éducation déploie est un effort de récupération de la jeunesse. C'est une sorte de tentative de castration du pouvoir dénonciateur de la jeunesse afin que, perdant le pouvoir de dénoncer, elle perde aussi le pouvoir d'annoncer, et tout simplement se conforme au statu quo. Et comme la jeunesse a besoin de dénoncer et d'annoncer, au sens de construire et reconstruire le monde de façon permanente, elle se doit de refuser l'éducation qui essaye de la castrer. La question est de savoir analyser l'idéologie, le « back-ground » idéologique qui est derrière cette éducation que la jeunesse refuse.

**Pierre Babin** : *Il n'y a qu'une toute petite fraction de la jeunesse à refuser la domestication. L'ensemble de la jeunesse accepte vraiment la domestication.*

**Paulo Freire** : On peut décrire ce qui arrive de la manière suivante : il n'y a pas de système éducationnel neutre, parce qu'il n'y a pas de neutralité en quoi que ce soit. L'éducation n'est pas neutre, la science n'est pas neutre, la théologie n'est pas neutre, aucune chose n'est neutre.

Le système éducationnel répond aux intérêts des élites, du pouvoir; et, par ailleurs, il permet à une jeunesse qui vit plus ou moins bien d'accéder à un meilleur niveau de vie. Ainsi la grande majorité de la jeunesse accepte le processus de domestication, et c'est parce qu'on la domestique qu'elle intériorise(1) tout un processus mythificateur qui l'empêche de se rendre compte qu'elle devient domestiquée. Seuls quelques représentants de cette jeunesse s'aperçoivent de ce processus et se révoltent. Ce processus de dénonciation existe aussi dans le premier monde. Le mouvement de 68 à Paris correspond à cela. Les mouvements de dénonciation aux U.S.A. ne sont pas seulement une manifestation du tiers-monde entendu géographiquement, mais aussi du tiers-monde compris comme monde du silence, comme monde de la dépendance. Bien sûr, ce phénomène existe en Europe aussi.

**Pierre Babin** : *Ceux qui souffrent la domestication sont-ils les plus riches ou les plus pauvres ?*

**Paulo Freire** : Je pense que la domestication est pour tous ceux qui entrent dans le système scolaire. Dans ce système, l'éducateur est le seul sujet de l'action culturelle, l'éduqué n'étant que l'objet qu'il manipule; c'est l'inversion de la praxis : l'école force l'homme à s'adapter à elle, au lieu de se laisser transformer par lui !

L'école est un instrument de contrôle social et ne peut pas ne pas l'être. Tous ceux qui accèdent au lieu du contrôle social sont manipulés par le contrôle social. Mais il n'y a qu'une minorité à réfléchir à cela.

**Pierre Babin** : *Qu'est-ce que représente pour vous le principal lieu de domestication ? Où les jeunes sont-ils les plus domestiqués ? Qu'est-ce qui*

*les domestique le plus ? Est-ce le système scolaire ?*

**Paulo Freire** : Le système scolaire est un instrument. Nous devons le voir dans une totalité : la structure sociale elle-même, la structure de la société qui est en elle-même domesticante. C'est au dedans de la structure sociale comprise comme une totalité que nous allons trouver des agences qui la servent, avec plus ou moins de force. L'école est une de ces institutions fondamentales pour le processus de domestication qui s'appelle la socialisation. Si vous analysez les textes de lecture pour enfants et jeunes, vous verrez, et travers ces lectures innocentes, que la société va en les façonnant, et comment elle les façonne. Les moyens de communication de masse sont des systèmes grandement manipulateurs parce qu'ils ne sont pas neutres, ils sont en fonction des intérêts de la classe qui commande. La classe sociale qui commande est la classe bourgeoise, la classe qui a le pouvoir sur les relations de production d'une société. Celui qui fait l'éducation, c'est celui qui a le pouvoir et non celui qui ne l'a pas.

**Pierre Babin** : *Si je réfléchis aux jeunes que je connais, il me semble que la domestication bourgeoise aboutit particulièrement à deux conséquences : la première, c'est que tous ont envie de reproduire la société. Ils prennent un masque extérieur comme les autres, s'habillent comme tout le monde, adoptent les modes jeunes, maintenant renforcées par la publicité, par la radio, etc. Il y a un style jeune. Ils ont besoin d'être comme ça. Ils sont emprisonnés dans ce besoin de reproduire le masque mondain. La seconde conséquence me semble plus grave : cette pression fait naître en eux un sentiment de culpabilité s'ils ne font pas comme tout le monde, et s'ils ne se conduisent pas comme tout le monde. Je voudrais savoir ce qu'on peut faire pour sortir la jeunesse de la domestication au moment où cette domestication est devenue un surmoi intérieur et non plus une pression extérieure...*

**Paulo Freire** : Avant de répondre à votre question : que faire pour inviter la jeunesse à la dédomestication, j'ai l'impression que le premier pas à faire est de nous reconnaître nous-mêmes comme domestiqués. Nous autres adultes sommes à la fois domestiqués et domesticateurs. Il est intéressant de vérifier que quelques-unes des réactions des jeunes à la domestication nous semblent extravagantes précisément parce qu'ils dénoncent la domestication

que nous pensons ne pas avoir assimilée. Mais avant que cette jeunesse la dénonce en nous, nous avons déjà intériorisé (introjecté) la domestication. Cette jeunesse est au contraire beaucoup moins domestiquée que nous. Quand la jeunesse actuelle, utilisant les catégories de la domestication, exprime sa non-acceptation aux patrons, elle est en train de donner historiquement un témoignage de rébellion plus grand que celui donné par notre génération. Dans un certain sens, nous sommes intérieurement plus domestiqués qu'eux. D'un autre côté, le concept de domestication qui est celui d'aliénation ne peut pas être surmonté à l'intérieur de la conscience des hommes, mais il peut l'être à l'intérieur de l'Histoire. C'est à travers la praxis seulement, à travers la transformation radicale des structures sociales qui rendent possible la domestication, que la dédomestication est possible. J'insiste beaucoup auprès des chrétiens sur l'importance de surmonter ce que j'appelle l'illusion idéaliste, comme, par exemple, vouloir changer le cœur des hommes sans toucher à la réalité qui rend le cœur malade. Nous ne nous dédomestiquons pas par des conférences et par des sermons, mais par l'action et la réflexion sur le monde dans lequel nous sommes domestiqués. Ce n'est pas avec des « cursillos » sur l'amour chrétien que nous pouvons changer le monde, bien que ces cours soient valides dans la mesure où nous nous « instrumentons » pour transformer le monde. De cette façon, parler à la jeunesse dans un séminaire, un cours, une conférence... de la nécessité d'être libre, de créer, d'exprimer la beauté du monde, d'aimer le monde et les hommes, tout en laissant intacte la même structure compétitive dans laquelle les hommes ne peuvent pas être eux-mêmes, n'avance à rien.

Sans l'engagement historique, il n'est pas facile de s'assumer. C'est pour cela que je parle toujours de la nécessité d'incarner la mort et la renaissance (résurrection). Je suis un éducateur qui a choisi une option libératrice. Je dois mourir chaque jour en tant qu'éducateur de celui qui est éduqué, pour renaître avec lui à nouveau comme étant celui qui est éduqué par lui.

Est-ce que je suis un leader révolutionnaire ? Je ne le serai qu'à la condition de mourir comme bourgeois pour renaître comme peuple. Mais ce processus est un processus difficile, parce qu'il est exigeant, et c'est pour cela que beaucoup d'entre nous, beaucoup de chrétiens, nous ne croyons pas à la résurrection. Nous en parlons comme d'un mot vide. Mais nous ne

sommes pas à même de la vivre. Au fond, nous ne sommes que des gens formalistes, hiérarchisés, bureaucratisés, étatisés.

**Pierre Babin** : *Est-ce que vous consentiriez à dire que l'éducation consiste à se libérer soi-même comme éducateur et à entrer dans un processus socio-économique et le reste se fait par surcroît ?*

**Paulo Freire** : Votre question est très bonne : elle touche un point central et que nous, les éducateurs, ne voyons pas toujours : l'impossibilité de toute neutralité dans le domaine, soit de l'action éducative, soit de n'importe quelle action. Ainsi, il me faut faire un choix. Et si mon option est libératrice et humaniste, je dois courir le risque de l'objectiver avec d'autres et non sur ou pour d'autres.

**Pierre Babin** : *Est-ce que vous pouvez dire aussi quelque chose concernant la jeunesse elle-même ? Est-il possible de dire quelque chose aux jeunes, de faire quelque chose pour favoriser le processus de libération des jeunes en dehors de notre propre action ?*

**Paulo Freire** : Un jour, on a demandé à Marx ce qu'il pensait du processus de libération des Juifs, et Marx a demandé de quoi il s'agissait. La libération, pour Marx, n'était pas celle des Juifs, comme pour moi la libération n'est pas celle des jeunes, ni celle des femmes. La question est celle de la libération des êtres humains.

**Pierre Babin** : *Je voudrais quand même savoir si les jeunes ont en eux la possibilité de se libérer eux-mêmes sans être en relation avec les hommes adultes ?*

**Paulo Freire** : Il n'y a libération que quand il y a oppression . Et il y a oppression quand il y a oppresseur et opprimé. Autrement, il ne peut pas en être question. La question est donc la suivante : par qui la jeunesse est-elle opprimée ? Par les adultes ? Mais les adultes sont eux aussi oppresseurs et opprimés. C'est la structure de la société qui est en cause, pas seulement une jeunesse opprimée : or, il y a une classe sociale opprimée.

Est-ce que les jeunes peuvent quelque chose contre cette société bourgeoise ? Je crois profondément à la jeunesse, parce que la jeunesse, aujourd'hui

surtout, est inquiète, non seulement en raison de l'inquiétude caractéristique de sa psychologie, et d'une recherche constante, mais surtout en raison des conditions historiques du monde. Je pense que la jeunesse, non dans sa totalité, mais en bonne partie, est en train de s'engager dans un processus de recherche.

Que se passe-t-il ? La jeunesse qui cherche le fait en tant que jeunesse étudiante; mais en tant que jeunesse étudiante, elle n'est pas une classe sociale. Les jeunes sont une classe sociale, mais non en tant qu'étudiants. Le fait d'être étudiant est signe de sa classe, mais ne crée pas une classe. Il arrive que les mouvements de jeunesse soient des mouvements transitoires. Ils s'adonnent à la recherche avec enthousiasme pendant les cinq ans d'Université et après, ils cherchent uniquement à s'installer dans la vie. La sagesse de la société sera dans la découverte de chemins qui permettront de modérer les processus de rébellion pendant l'étape de transition que traverse l'Université. Si la société s'arme de plus en plus pour récupérer la jeunesse pendant sa période de transition et de dénonciation, tant mieux pour la société, parce que la société sait que la jeunesse, quand elle entre dans la vie professionnelle et se marie, se dit : « J'ai accompli ma tâche, maintenant, c'est le tour des autres », et elle s'embourgeoise. Ainsi le problème de la libération d'une jeunesse domestiquée est un problème plus vaste. Ce n'est pas un problème de la jeunesse elle-même, c'est celui des hommes comme des femmes, c'est celui des êtres humains.

**Pierre Babin :** *Vous, en tant qu'éducateur, si vous aviez à parler aux jeunes, que leur diriez-vous ?*

**Paulo Freire :** Malheur aux adultes qui ont laissé mourir en eux l'enfant qu'ils ont été ou qu'ils n'ont pas été. Pendant ma vie, j'ai toujours parlé davantage avec les jeunes qu'avec les gens de ma génération. Les personnes de ma génération ne m'acceptent pas, parce qu'elles trouvent que je suis dangereux. Je dis aux jeunes ce que je dis à vous. Ma tâche est aussi la vôtre. La tâche est de dévoiler ce monde dans lequel il est défendu d'être, et de chercher les routes concrètes, objectives, de transformation radicale de ce monde. D'ici quelques années, nous dirons aux jeunes : la tentation de stabilisation s'approchera de toi; prépare-toi pour savoir réagir dans le futur; pourras-tu réagir au péché de stabilisation ? Je préfère, quand je parle à la

jeunesse, la considérer comme un moment, un moment qui annonce; l'envisager, non comme une réalité à part, mais la voir comme un processus humain de l'expérience historique humaine. C'est dans ce sens qu'elle a à s'engager, afin de se libérer elle-même, parce qu'il n'y a pas de jeunesse qui se libère en tant que jeunesse. Ce serait admettre une sorte de hiatus dans l'histoire de la société. Une jeunesse qui est devenue libre, ça n'a pas de sens. Le problème consiste en ce que jeunes et adultes ensemble acceptent l'appel historique de l'humanisation.

**Pierre Babin** : *Vous dites qu'il faut dénoncer ce qui ne va pas dans le monde. Quelle sorte de dénonciation les jeunes peuvent-ils faire ?*

**Paulo Freire** : D'abord, je ne peux pas dire à la jeunesse qu'elle doit dénoncer, sans en même temps faire ma propre dénonciation. Mais la jeunesse a beaucoup à dénoncer. Par exemple, dénoncer le clivage entre la jeunesse qui étudie et celle qui n'étudie pas; dénoncer le mécanisme par lequel une jeunesse a atteint, grâce à son statut social, les meilleurs niveaux de scolarité ; dénoncer ce processus de scolarisation, qui est précisément le processus de sa déshumanisation. La jeunesse a aussi à dénoncer la structure elle-même de la société, qui laisse en dehors du processus ou interdit à la plupart la possibilité de se perfectionner culturellement. Si nous demandions aux jeunes : *What do you learn in the school today ?*<sup>(2)</sup> nous saurions que ce qui doit être dénoncé par la jeunesse est ce que l'on apprend à l'Université. Et pourquoi enseigne-t-on de telles choses à l'Université ? Parce que l'éducation n'étant pas neutre, tout cela est nécessaire aux intérêts de la classe dominante. C'est ce qui arrive : quand nous faisons une dénonciation, nous courons des risques, et nous ne pouvons pas les courir toujours. Par exemple, si j'étais Monseigneur, prêtre de paroisse, j'aurais à m'occuper de petites œuvres d'assistance, et j'aurais sans doute besoin d'argent pour plusieurs destinations... Je commencerais par avoir peur de dire tout cela, parce que le lendemain, les industriels qui versent de l'argent pour soutenir les postes se mettraient à dire : « je ne vais plus à votre messe, parce que vous êtes communiste ».

**Pierre Babin** : *Moi, je le dirais. Mais les jeunes répondront : « Tout ça, c'est vrai, mais nous ne pouvons rien faire. À quoi ça sert de s'empoisonner la vie ? ».*

**Paulo Freire** : Je ne dis pas que c'est toute la jeunesse qui doit le faire. La jeunesse qui dit ce que vous venez de dire est morte, sans espoir de résurrection; et j'ai l'impression que notre rôle à nous est de stimuler ceux des jeunes qui veulent ressusciter. Je ne veux pas dire que je n'aime pas aussi les autres, mais je n'ai pas de temps à perdre. Bien que, dans mon expérience, j'aie de nombreux exemples de jeunes qui refusaient de se reconnaître comme tels, et ont plus tard découvert ces réalités.

**Pierre Babin** : *Le résultat ne sera-t-il pas de nous amener à travailler avec l' « élite » qui est encore capable de cette protestation ?*

**Paulo Freire** : Je refuserais de travailler avec une élite. En travaillant avec la partie vivante, nous le faisons pour celle qui refuse de reconnaître sa mort pour renaître. Mon souci est le suivant : cette grande partie de la jeunesse ne refuse pas parce qu'elle est mauvaise, elle refuse parce qu'elle est conditionnée par les intérêts de la structure dans laquelle elle vit, d'une façon telle qu'elle ne peut pas penser autrement. Mais si un jour, on change les conditions objectives, il est clair que sa mentalité changera aussi. Non d'une façon automatique, bien sûr, ce serait du mécanisme; mais par exemple, la jeunesse de Cuba est une jeunesse vivante, intégrée, luttant dans son pays.

**Pierre Babin** : *Pourquoi Castro vient-il de faire une loi contre la paresse ?*

**Paulo Freire** : Je ne connais pas la loi contre la paresse. Nous ne pouvons connaître le problème de la jeunesse de Cuba que dialectiquement. La question est que l'ancienne structure sociale de Cuba a laissé des empreintes profondes jusqu'à aujourd'hui. Ces marques avaient besoin d'être « extrojetées ». Pour surmonter la paresse, il n'y a rien de mieux que la révolution culturelle proposée par Mao.

**Pierre Babin** : *Si je dis à des jeunes ce que vous dites là, une partie ne me croira pas : ce sont les morts. Et la partie vivante ? Ces jeunes à qui je dis de dénoncer la société vont être malades. Et je ne veux pas les détruire. En tant qu'adulte, j'ai une structure qui va me permettre de tenir. Mais ces jeunes ? Est-ce que vous ne vous posez pas cette question ? Pendant la guerre d'Algérie, j'ai soutenu des jeunes pour qu'ils luttent contre la torture.*

*J'ai deux exemples de jeunes qui sont devenus déséquilibrés et qui ont été soignés dans des hôpitaux.*

**Paulo Freire** : J'ai l'impression que je dois montrer des aspects intensément inhumains, sans toutefois assumer une position pharisaïque. Il faut regarder le problème en face. Il faut essayer de le dévoiler. Surtout, ne pas le cacher. Pourquoi ne faites-vous pas des interviews de jeunes ?

**Pierre Babin** : *D'accord, nous pouvons le faire. Quelquefois, je me dis : « Jésus, durant sa vie, a protégé ses disciples. Et ce n'est qu'après sa mort que les disciples ont eu, comme adultes, à faire partie de la société. Mais avant, quand ils étaient jeunes, Jésus a évité qu'ils se tuent ».*

**Paulo Freire** : Il faut comprendre qu'il y a des plans différents. D'abord, je ne suis pas le Christ. Et même si je cherche dans le Christ un témoignage vivant, je ne suis pas lui. Ensuite, je ne peux pas prendre la place des autres et assumer les responsabilités de chacun. Je comprends votre problème, voire parce que je suis père de famille. Pendant que vous en parlez au niveau théorique, j'en parle au niveau pratique.

**Pierre Babin** : *Ces jeunes, ai-je le droit de leur faire prendre conscience de ce monde sinistre ? Est-ce que je peux les engager aussi vite dans un processus de dénonciation sans les tuer ?*

**Paulo Freire** : Je pense que vous n'en avez pas le droit, vous en avez le devoir, pourvu que vous aussi, vous risquiez. Je dis cela parce que moi-même je le fais. Il y a des gens qui risquent plus que moi, mais j'ai aussi mes risques... Si j'avais à faire une option, j'irais aux États-Unis. L'Europe me donne une sensation de stabilité, de mort, d'hypocrisie, de falsification, de colonialisme culturel, racial et politique, économique. Les États-Unis me donnent une impression de vitalité, de recherche, en raison des groupes dénonciateurs qu'on y trouve : mouvements noirs, mouvements mexicains, groupes de jeunes, d'intellectuels de gauche, de jeunes professeurs.

**Pierre Babin** : *Le rôle de l'action est dans l'éducation de la jeunesse. Est-ce que vous êtes pour demander aux jeunes des engagements concrets dans l'action ?*

**Paulo Freire** : Je vais toucher un souci éthique que vous avez et moi aussi. J'ai l'impression que vous n'avez pas à le dire. Vous ne devez pas être une sorte de rappel à l'ordre. Mais il vous faudra suivre par voie de conversation et de dialogue. Dans cette conversation, vous direz ce qu'est la conscientisation, et qu'il n'y a pas de conscientisation en dehors de l'action. D'un autre côté, il n'y a pas de forme authentique d'existence, qui ne soit un engagement historique. Dans la conversation, au lieu de provoquer un profond « trauma », on aidera les jeunes à s'apercevoir du danger et de leur responsabilité de leur présence au monde.

Je m'occupe en ce moment en écrivant un livre sur la démythification de la conscientisation. Il y a tout un mouvement à présent en Afrique, en Asie... comme si la conscientisation était une formule magique destinée à faire des prodiges. Plusieurs des mythes sur la conscientisation sont construits par des groupes chrétiens. Dans ces mythes, il y a aussi l'illusion idéaliste de libérer l'homme et de le sauver par amour, par la prière, par la paix, par le chapelet en famille... Ce genre de chrétiens pense que la conscientisation peut constituer une troisième voie qui permettra d'éviter la lutte des classes. Je n'ai jamais prêché cela; jamais je n'ai cru à cette magie; mon souci n'a jamais été celui-là. Je reprendrais volontiers à ce propos ce que Marx écrivait un jour à un ami : « Je n'ai pas inventé la lutte des classes, ce n'est même pas moi qui, le premier, ai vu l'existence des classes sociales. Avant moi, déjà les économistes bourgeois les avaient découvertes ». La conscientisation n'est pas une manière de falsifier la réalité. Elle n'est pas un processus individuel. Elle est un processus social qui suppose un engagement révolutionnaire. Il n'y a pas de conscientisation sans organisation de classes sociales. Et la conscientisation doit permettre de transformer la nécessité de classe en conscience de classe.

Beaucoup m'étiquentent comme « éducateur progressiste ». Je ne suis pas un éducateur progressiste, je suis un éducateur révolutionnaire. Quand je parle de processus éducationnel, quand je parle des méthodes éducationnelles, de l'éducation pour la révolution, je fais une relation dialectique entre le processus et l'intention politique de l'éducateur. L'éducateur progressiste ne fait pas cette connexion. L'éducateur progressiste reste dans les méthodes, dans les projecteurs, dans le matériel didactique, etc.

L'éducation n'est pas le levier de la révolution, mais quand je parle de l'éducation, je mets de côté le système éducatif. Nous ne pouvons pas attendre que l'élite au pouvoir organise le système éducationnel pour la libération. Le processus de l'éducation pour la libération coïncide avec la pratique révolutionnaire. N'allons pas penser à faire des écoles pour la révolution ! La conscientisation est un processus qui débouche dans une praxis.

**Pierre Babin** : *Je pense que le mot « révolution » n'a pas le même sens en Amérique Latine qu'en Europe. En Europe, « révolution » signifie « sang ».*

**Paulo Freire** : Pour moi, « révolution » signifie « libération ». S'il y a du sang ou non, je l'ignore.

**Pierre Babin** : *Est-ce que l'éducation de l'enfance et de la jeunesse n'exige pas un processus d'évolution plus qu'un processus de rupture violente et radicale ?*

**Paulo Freire** : La question est la suivante : quand je parle de l'éducation comme processus aidant à la transformation du monde, je parle de l'éducation qui, au lieu de mentir sur les réalités, cherche à connaître la réalité, de façon que celui qui en prend connaissance, fasse une option révolutionnaire. Dans le processus d'éducation qui concerne l'enfant ou le jeune, il y a sans doute à tenir compte non seulement de la réalité, mais aussi des étapes du processus de croissance qui ne peuvent pas être violentées.

**Pierre Babin** : *En ce qui concerne l'adolescence et la jeunesse, mon problème par rapport à tout ce qu'on a dit, est celui de son idéalisme. S'agit-il d'incarner dans une histoire ou dans une politique ses idées d'absolu ? Ils font la révolution dans les idées.*

**Paulo Freire** : Cela serait davantage une caractéristique de la jeunesse, mais je demanderais si ce n'est pas en rapport avec nos structures. L'idéal d'une société saine serait celui d'une société qui pourrait permettre à la jeunesse de pouvoir avoir ses rêves.

**Pierre Babin** : *C'est le propre de la jeunesse de réagir contre la société dans laquelle elle est, quelle que soit cette société.*

**Paulo Freire** : Il est possible que cette étape d'adolescence ait cette caractéristique, parce qu'il y a dans une certaine étape d'adolescence une sorte de crise d'originalité. Et dans la crise d'originalité, la tendance est de refuser ce qui a été, ce qu'elle pense qui a été et ne vaut rien, pour créer ce qu'elle pense qui doit être. Ceci ne fait pas problème pour moi. Mon problème commence au moment où la jeunesse ne veut pas faire cela.

**Pierre Babin** : *Beaucoup de choses que vous ,avez écrites restent pour moi très marquées par l'âge adulte. Que devons-nous adapter à la fragilité, à l'idéalisme et au caractère très particulier de la jeunesse ?*

**Paulo Freire**: Tout ce que vous trouverez dans cette conversation, vous pourrez en faire l'usage que vous voudrez bien.

-----

\*Références : « L'éducation pour la libération », entrevue avec Pierre Babin, dans : *Orientations* (revue de pédagogie chrétienne en milieu scolaire) n°40, Paris, 1971, p.29-37.

(1) Paulo Freire emploie le verbe « introjecter ».

(2) Allusion à une chanson commentée par Paulo Freire lors du séminaire EDUC-INTERNATIONAL à Rome en 1970 ([lien vers le texte du séminaire](#)).

## 2. Choisir son camp (1972)

[Il s'agit d'un entretien avec des membres de la revue *Peuples du monde* à l'occasion d'une conférence donnée par Paulo Freire à l'Institut œcuménique au service du développement des peuples (INOPEP) à Paris. Cette entrevue ainsi qu'un résumé de la conférence ont été publiés en 1972]\*

**Peuples du Monde :** *Vous êtes connu surtout, comme un spécialiste de l'éducation des adultes. Si vous aviez à définir très vite votre méthode, que diriez-vous ?*

**Paulo Freire :** Au lieu de considérer l'alphabétisation en soi, je crois qu'il vaut mieux parler de la situation antérieure qui, en dernière analyse, l'explique. Je crois impossible une éducation neutre. Il existe une éducation pour la domestication, de même que sa forme antagoniste: une éducation pour la libération. L'éducation domesticatrice sert les intérêts des classes sociales dominantes ; l'éducation libératrice correspond aux intérêts des classes dominées. C'est donc de la naïveté, ou une illusion idéaliste, de penser que les classes dominantes puissent mettre en pratique une éducation qui agit contre elles.

Les classes dominantes ne se suicident pas... Toute pratique éducative, par le fait même qu'elle n'est pas neutre, implique une option politique, en même temps qu'elle est une tâche politique. Ou je m'engage avec les classes dominantes, ou je m'engage avec les classes dominées. Se « laver les mains » revient à prendre parti pour les oppresseurs. Il y a cependant ceux qui par « ingénuité » ou par « astuce » réduisent ce problème à une question de pure « conscience morale », et veulent transformer le monde en faisant appel à la conscience de ceux qu'ils appellent « riches » pour qu'ils aiment ceux qu'ils appellent « pauvres ». Ils se considèrent en paix quand quelques « riches » leur donnent de « gros » chèques pour leurs œuvres d'assistance. Comme si le monde ne devait pas changer pour que les « riches » aient l'occasion d'exercer leur « charité ». Quand un homme ayant 200 000 dollars à sa banque en donne 150 000, il n'altère en rien, par ce geste, une société qui, en créant des pauvres, lui a permis de faire de telles économies.

**Peuples du Monde :** *Deux sortes d'adversaires vous guettent. Les uns vous reprochent de conduire le peuple à l'impasse d'une révolution violente. Les autres vous accusent de ne pas avoir, à la base, fondé votre méthode sur une analyse politique. Ils voudraient que les « cercles de culture » débouchent directement sur l'action politique.*

**Paulo Freire :** Je trouve absolument naturel de subir des critiques, souvent contradictoires, face auxquelles, toutefois, je n'assume jamais l'attitude de celui qui se défend d'une agression. Au contraire, j'essaie toujours de retirer quelque chose de positif des critiques qui me sont faites, ce qui ne signifie pas que je les accepte passivement. Les prenant comme des défis, je leur réponds en cherchant à me dépasser, lorsque je les accepte ; à clarifier mes idées, lorsque je les récusé. Quelques-unes de ces critiques, cependant, sont faites sur la base de l'un ou l'autre de mes livres : par là même, on se perd dans une vision partielle de ce que je tente d'expliquer depuis des années.

En affirmant, par exemple, que l'éducation ne peut pas être neutre, j'ai toujours été assez clair sur son caractère politique et idéologique. Dans la « *Pédagogie de l'Opprimé* », livre qui n'est pas encore publié en français, je suis extrêmement explicite à ce propos.

Mais de toute façon, même dans mes premiers travaux publiés, je n'ai jamais défendu des illusions idéalistes comme, par exemple, qu'il serait possible de transformer le cœur des hommes et des femmes, sans la transformation des structures. Jamais je n'ai dit, de façon idéaliste, que la conscience crée arbitrairement la réalité ou, dans une autre version également idéaliste, que la réalité se transforme à l'intérieur des consciences. Au contraire, j'ai toujours affirmé que la réalité se transforme dans l'histoire, par la praxis révolutionnaire, grâce à laquelle la conscience se transforme également. La « conscientisation » devient un bla-bla-bla inconséquent quand elle est dissociée de cette praxis.

**Peuples du Monde :** *Vous dites que vous avez choisi votre camp. Pour ne pas décoller de la réalité, vous devriez, selon votre logique, ne pas vous éloigner d'une action directe en faveur de la libération de votre pays ?*

**Paulo Freire :** D'abord, je ne suis pas le seul homme au monde qui travaille hors de son pays. L'Amérique latine est pleine d'étrangers qui ne la

respectent presque jamais. Je ne vois pas pourquoi ce serait seulement au Brésil, que je pourrais travailler efficacement. L'important, c'est de savoir si d'un côté, je vais envahir les espaces culturels où j'arrive, ou si, de l'autre côté, je vais m'aliéner dans des élucubrations stériles. Je crois que je ne fais, ni l'un, ni l'autre. Au contraire, j'ai continué à apprendre, au cours de ces 7 années d'exil, justement parce que j'essaie de mener une réflexion critique, non seulement sur mes expériences réalisées au Brésil, en prenant à leur égard une certaine distance, mais aussi sur l'action menée par d'autres dans leur contexte brésilien actuel.

Dans ce sens, les 4 années que j'ai vécues au Chili, l'année à Cambridge (Massachusetts) et les années en Europe ont été et sont encore réellement importantes pour une compréhension plus critique de la réalité de mon pays lui-même. D'autre part, je fais des voyages en Amérique latine, aux États-Unis et en Afrique. Et pas en touriste, croyez-moi.

**Peuples du Monde** : *Que pensez-vous de l'action menée par Helder Camara?*

**Paulo Freire** : Je suis uni à Helder Camara par une amitié fraternelle et une grande admiration pour le témoignage qu'il incarne. Il représente pour moi une introduction à l'Église que j'appelle prophétique. Église utopique, c'est-à-dire dénonciatrice et annonciatrice, parce qu'engagée historiquement, et non faussement neutre. Église qui, par là même, ne parle pas seulement de Pâques mais fait la Pâque. Ceci ne veut pas dire, cependant, que Helder Camara souscrirait à tout ce que je dis, de même que je ne puis pas parler pour lui.

**Peuples du Monde** : *Vos travaux n'ont pas seulement eu des retentissements dans le secteur de l'éducation. Ils ont, dit-on souvent, inspiré de nombreux théologiens. Continuez-vous votre recherche dans cette direction ?*

**Paulo Freire** : Je ne sais pas si j'ai influencé des théologiens. Je sais cependant que la théologie m'intéresse. Que pour moi elle n'est pas un décor, ce qu'elle devient si elle se perd dans des discussions creuses. C'est pourquoi je ne suis pas étranger au travail des théologiens engagés et s'engageant, comme ceux qui aujourd'hui, en Amérique latine, aux États-

Unis et en Europe - catholiques ou protestants - se battent pour une théologie politique de la libération.

-----

\*Références : « Paulo Freire, Oppresseurs ou opprimés, de quel camp êtes-vous ? », dans : *Peuples du monde* (Magazine de la mission universelle) n°48, Paris, février 1972, p.37-43.

### 3. Conscientisation et révolution (1973)

[Il s'agit d'un entretien entre Paulo Freire et des jeunes militants de l'*Institut d'action culturelle (IDAC)* à Genève en 1973]\*

**IDAC** : *On accepte de plus en plus ta pensée aux États-Unis, en Europe et en Amérique latine. Pourtant d'Amérique latine, justement, qui a été ton point de départ théorique et pratique, viennent les critiques les plus sévères à ton égard. Elles se fondent sur deux points. Premièrement, on te reproche d'avoir perdu le contact avec la réalité latino-américaine ; deuxièmement, on t'accuse d'idéalisme et de réformisme. Qu'en dis-tu ?*

**Paulo Freire** : Tout d'abord, je voudrais souligner que, d'habitude, je prends au sérieux les critiques qui me sont adressées ; en face d'elles, je ne prends pas l'air de celui qui se sent attaqué ou offensé. Toutefois, il y en a quelques-unes qui, du fait de leur manque de consistance, ne méritent guère d'attention. Je ne vois pas, par exemple, pourquoi me préoccuper de l'accusation d'avoir brisé mon engagement envers l'Amérique latine en acceptant d'être professeur-invité à l'université de Harvard... En revanche, je m'intéresse vivement aux critiques de fond adressées au contenu même de ma pensée pédagogique et politique qui me disent idéaliste, subjectiviste, réformiste. Il me semble néanmoins que ceux qui me classent de cette façon, en s'appuyant sur des passages naïfs qu'on peut relever dans certains de mes travaux — et qui sont aujourd'hui objet de ma propre critique — devraient essayer de suivre les étapes de mon évolution. Dans mes premières études, à côté de naïvetés, il y a aussi des positions critiques, et d'ailleurs, je ne nourris pas l'illusion peu modeste d'atteindre un esprit critique absolu. Il me semble que l'essentiel, c'est de voir lequel des deux aspects — le naïf ou le critique — est en train de s'imposer au fur et à mesure que se développent ma praxis et ma réflexion.

**IDAC** : *Il nous semble quand même que l'accusation d'idéalisme repose sur une base réelle si l'on pense à l'expérience historique du mouvement de conscientisation de masse qui a eu lieu au Brésil dans les années 62 à 64. À ce moment-là, la politisation extrêmement rapide de larges couches populaires, obtenue grâce au programme d'alphabétisation, n'a pas suffi à*

*opposer une résistance valable au coup d'État militaire qui a balayé les espoirs éveillés chez les paysans et les sous-prolétaires urbains par cette prise de conscience. Si nous sommes d'accord que la prise de conscience d'une situation d'oppression ne suffit pas pour changer cette réalité il aurait fallu, dans l'expérience brésilienne, développer dès le début toute une politique d'organisation des masses populaires, avec une stratégie propre à orienter leur action de transformation sociale et politique.*

**Paulo Freire** : En effet, un des points les plus faibles de mon travail, sur lequel je fais mon autocritique, se réfère à ce qu'est le processus de conscientisation, dans la mesure où, surtout dans mes premiers travaux théoriques, je n'ai fait aucune référence, ou presque, au caractère politique de l'éducation et où j'ai négligé le problème des classes sociales et de leur lutte, j'ai ouvert le chemin à toutes sortes d'interprétations et de pratiques réactionnaires qui constituent autant de distorsions de ce que la conscientisation doit vraiment être. Cependant, j'ai été maintes fois critiqué non sur le manque de clarté dans l'analyse et les bases théoriques de la conscientisation. Bien au contraire beaucoup de ces critiques révèlent la position objectiviste mécaniste, par la même antidialectique de ceux qui les formulent. Mécanicistes, niant la réalité même de la conscience, ils refusent par voie de conséquence la conscientisation. Je veux donc redire que, tout en cherchant à dépasser mes constantes faiblesses, je ne vois aucune raison pour refuser le rôle de la conscientisation dans le processus révolutionnaire.

**IDAC** : *Nous sommes d'accord avec toi. Souvent ces critiques ont été inspirées par ce que tu appelles des positions mécanicistes et objectivistes. Pourtant Marx a bien souligné que la situation révolutionnaire implique non seulement des facteurs objectifs (l'existence d'une réalité d'oppression imposée à des classes ou groupes sociaux qui deviennent la « négation vivante » de ce système exploiteur), mais aussi des facteurs subjectifs (la conscience de cette réalité d'oppression de la part des classes exploitées et leur disposition d'agir pour renverser cet ordre établi). Or les dernières années ont été marquées ou par une sorte d'éclipse du pôle subjectif de cette relation dialectique (avec la croyance que l'action révolutionnaire ne deviendrait possible qu'après l'avènement intégral de certaines conditions infrastructurelles : par exemple, le plein développement du capitalisme dans les pays de la périphérie comme condition préalable à la transition*

*vers le socialisme), ou par une sorte de perversion de l'élément subjectif, soit par le volontarisme stalinien, soit par une surestimation de la capacité d'action de petits groupes d'avant-garde coupés des masses dans le « foguisme ». Toutefois, l'échec historique de l'objectivisme et de ces deux déviations subjectivistes ont reposé, au centre du débat politique contemporain, la problématique du facteur subjectif comme agent de transformation de la réalité. Comment, à ton avis, se pose ce problème ?*

**Paulo Freire** : Cette question nous place au coeur, même d'un des problèmes fondamentaux qui a toujours préoccupé la philosophie, en particulier moderne. Je me réfère à la question des relations entre sujet et objet ; conscience et réalité ; pensée et être ; théorie et pratique. Tout essai pour comprendre ces relations qui se basent sur le dualisme sujet-objet, en niant leur unité dialectique, est incapable d'expliquer, de façon satisfaisante, ces relations. En brisant l'unité dialectique sujet-objet, la vision dualiste implique la négation soit de l'objectivité, en la soumettant aux pouvoirs d'une conscience qui la créerait selon son bon plaisir, soit de la réalité de la conscience, transformée alors en une simple copie de l'objectivité. Dans la première hypothèse, nous touchons à l'erreur subjectiviste ou psychologiste, expression d'un idéalisme antidialectique préhégelien ; dans la deuxième, nous avons affaire à l'objectivisme mécaniciste, également antidialectique. À vrai dire la conscience n'est pas que la copie de la réalité et celle-ci n'est pas que la construction capricieuse de la conscience. Ce n'est que par la compréhension de l'unité dialectique dans laquelle se trouvent solidairement subjectivité et objectivité que nous pouvons échapper à l'erreur subjectiviste, aussi bien qu'à l'erreur mécaniciste et, alors, nous rendre compte du rôle de la conscience ou de l'« être conscient » dans la transformation de la réalité. Comment expliquer, par exemple, en termes subjectivistes, la position des êtres humains, en tant qu'individus, génération ou classe sociale, face à des situations historiques données, dans lesquelles ils « entrent » indépendamment de leur conscience ou de leur volonté ? Comment expliquer, d'autre part, le même problème d'un point de vue mécaniciste ? Si la conscience créait arbitrairement la réalité, une génération ou une classe sociale pourrait, en refusant telle situation qu'elle commence à vivre, la transformer par un simple geste significatif. Par contre, si la conscience n'était qu'un simple reflet de la réalité, la situation donnée resterait éternellement la situation donnée, « sujet » déterminant de

soi-même, dont les êtres humains ne seraient que des objets dociles. En d'autres termes, la situation donnée se changerait en soi. Cela impliquerait d'admettre l'histoire comme une entité mythique, extérieure et supérieure aux êtres humains, capable de les commander capricieusement du dehors et d'en haut. Je rappelle maintenant ce qu'a dit Marx dans la Sainte Famille : « L'Histoire ne fait rien, ne possède point d'immense richesse, ne libère aucune classe de ces luttes. Celui qui fait tout cela, qui possède et lutte, c'est l'homme lui-même, l'homme réel, vivant ; ce n'est pas l'Histoire qui utilise l'homme comme un moyen pour atteindre ses buts — comme s'il s'agissait d'un être à part —, car l'Histoire n'est que l'activité de l'homme qui poursuit ses objectifs ».

En effet, quand nous sommes confrontés à une situation donnée dans laquelle nous « entrons » indépendamment de notre conscience, nous y trouvons la condition concrète qui nous pose un défi. La situation donnée, en tant que situation problématique, implique ce que j'ai nommé dans mon dernier livre : Pédagogie des opprimés, l'inédit viable, c'est-à-dire le futur à construire. L'accomplissement de l'inédit viable, qui demande le dépassement de la situation de blocage — constituée par la condition concrète dans laquelle nous vivons indépendamment de notre conscience — ne se vérifie, toutefois, que dans la praxis. Cela veut dire, il faut le souligner, que les êtres humains ne dépassent pas la situation concrète, la condition dans laquelle ils se trouvent, uniquement par leur conscience ou leurs intentions, aussi bonnes soient-elles. La possibilité que j'ai eue de transcender les étroites limites d'une cellule de 1,70 mètre de long sur 60 centimètres de large, dans laquelle je fus enfermé après le coup d'État brésilien du 1er avril 1964, n'était pas suffisante pour changer ma condition de prisonnier. J'étais toujours dans la cellule, privé de liberté, même si je pouvais imaginer le monde du dehors. Mais, d'autre part, la praxis n'est pas l'action aveugle, dépourvue d'intention ou de finalité. C'est action et réflexion. Les hommes et les femmes sont des êtres humains parce qu'ils se sont constitués historiquement comme des êtres de la praxis et, dans ce processus, ils sont devenus capables de transformer le monde, en lui donnant une signification. C'est seulement en tant qu'êtres de la praxis, en assumant la situation concrète où nous nous trouvons, comme condition qui pose un défi, que nous sommes capables de changer sa signification par notre action. C'est pour cela qu'une praxis véritable est impossible dans le

vide antidialectique auquel conduit toute dichotomie sujet-objet. Voilà la raison pour laquelle subjectivisme et objectivisme mécaniciste sont toujours des obstacles à un processus révolutionnaire authentique, et peu importe les formes concrètes qu'ils revêtent dans la praxis. Dans ce sens, le subjectivisme qui, en s'épuisant dans la simple dénonciation verbale des injustices sociales, prêche la transformation des consciences, laissant toutefois intactes les structures de la société, est aussi négatif que le mécanicisme volontariste qui, méprisant la rigoureuse et permanente analyse scientifique de la réalité objective, se fait également subjectiviste dans la mesure où il « agit » sur une réalité inventée.

C'est précisément cet objectivisme mécaniciste qui découvre l'« idéalisme » ou le « réformisme » dans toute référence au rôle de la subjectivité dans le processus révolutionnaire. Au fond, ces expressions, quoique différentes, relèvent d'une même « source » idéologique – la petite-bourgeoisie.

L'objectivisme mécaniciste est une distorsion grossière de la position marxiste, en ce qui concerne la question fondamentale des rapports sujet-objet. Pour Marx, ces relations sont contradictoires et dynamiques. Sujet et objet ne se trouvent pas en dichotomie, et ils ne constituent pas non plus une identité, mais une unité dialectique. La même dialectique où se trouvent théorie et pratique.

*IDAC : Crois-tu que la prise de conscience d'une situation d'exploitation puisse se faire dans ce que tu appelles le « contexte théorique », comme les « cercles de culture » de l'expérience brésilienne, où un groupe de paysans analphabètes, en même temps qu'il apprenait à lire un code linguistique, procédait à un déchiffrement de la réalité socio-historique, en se rendant compte que son analphabétisme n'était qu'un aspect de tout un processus d'exploitation économique et social auquel il était soumis ? Ou bien, crois-tu que cette prise de conscience, cet apprentissage à lire et à écrire sa propre réalité n'est possible que dans et par la pratique transformatrice de cette réalité d'oppression ?*

**Paulo Freire** : La réponse à cette question requiert quelques considérations préliminaires. Essayons d'abord de voir en quoi consiste le « contexte théorique ». Notre point de départ est la constatation que ni le subjectivisme, d'un côté, ni l'objectivisme mécaniciste, de l'autre, ne sont

capables d'expliquer correctement ce problème qui au fond est semblable à celui auquel nous venons de nous référer. Et ils n'en sont pas capables parce que, dissociant et opposant le sUjet de l'objet, ils dissocient et opposent automatiquement la pratique et la théorie, brisant ainsi l'unité dialectique déjà mentionnée. Coupée de la pratique, la théorie devient simple verbalisme ; séparée de la théorie, la pratique n'est qu'activisme aveugle. C'est pour cela qu'il n'y a pas de praxis authentique en dehors de l'unité dialectique action-réflexion, pratique-théorie. De même, il n'y a pas de « contexte théorique » véritable si ce n'est en unité dialectique avec le contexte concret. Dans ce contexte, où les faits se produisent, nous nous trouvons enveloppés, « trempés » par le réel, mais sans nécessairement nous rendre compte de la raison d'être des faits, eux-mêmes, de façon critique. Dans le « contexte théorique » en prenant de la distance à l'égard du concret, nous cherchons la raison d'être des faits.

Dans le contexte concret, nous sommes sujets et objets en relation dialectique avec l'objet ; dans le contexte théorique, nous jouons le rôle de sujets de la relation sujet-objet qui a lieu dans le contexte concret pour, en revenant à celui-ci, agir mieux, comme sujets par rapport à un objet.

Ces moments constituent l'unité — non la séparation — entre la pratique et la théorie ; entre l'action et la réflexion. Toutefois, ces moments ne pouvant vraiment exister qu'en tant qu'unité et en tant que processus, celui qui, à un moment donné, est le point de départ, non seulement exige l'autre, mais le contient déjà. Pour cette raison, la réflexion n'est légitime que lorsqu'elle nous renvoie, comme le souligne Sartre, au concret, qu'elle cherche à éclairer, rendant ainsi plus efficace notre action sur eux. En mettant la lumière sur une action accomplie ou en train d'être accomplie, la réflexion authentique clarifie, en même temps, l'action à venir qui constitue son test et qui, à son tour, doit s'ouvrir à une nouvelle réflexion. Il n'y a pas d'autre attitude pour ceux qui participent d'un contexte théorique, en tant que sujets cherchant à dépasser les différents niveaux d'opinion constitués dans les rapports noués dans le contexte concret. Peu importe que, à l'un des pôles de la relation de connaissance, se trouvent des ouvriers de la campagne ou de la ville ou des étudiants : l'effort de démystification de la réalité doit être le même. En face de toutes ces considérations, il me semble clair que les paysans analphabètes n'ont pas besoin du contexte théorique — dans notre

cas, au Brésil, les « cercles de culture » — pour prendre conscience de leur situation objective d'opprimés. Cette prise de conscience s'effectue dans le contexte concret. C'est à travers leur expérience quotidienne, véritablement dramatique, qu'ils prennent conscience de leur condition. Mais ce que leur prise de conscience, faite dans le bain quotidien ne leur donne pas, c'est la raison d'être de leur propre condition d'exploités. C'est là une des tâches centrales que nous devons accomplir dans le contexte théorique. En revanche, précisément parce que la conscience ne se transforme que dans la praxis, le contexte théorique ne peut pas se réduire à un centre d'études « non engagé ». Le cercle de culture doit trouver les voies, que chaque réalité locale indiquera, à travers lesquelles il se prolongera en tant que centre d'action politique. Si une transformation radicale des structures de la société, qui expliquent la situation objective dans laquelle se trouvent les paysans, n'est pas opérée, ils resteront les mêmes, exploités de la même façon, et peu importe que certains d'entre eux aient réussi à connaître la raison d'être de leur propre réalité. À vrai dire, dévoiler la réalité sans orientation vers une action politique claire et nette n'a tout simplement pas de sens.

Certes, cette connaissance, force de transformation, n'est pas possible dans le cadre du quotidien. C'est uniquement dans l'unité de la praxis et de la théorie, de l'action et de la réflexion, que nous pouvons dépasser le caractère aliénant du quotidien, en tant qu'expression de notre façon spontanée de nous mouvoir dans le monde ou comme résultat d'une action rendue mécanique ou bureaucratique. Dans ces deux expressions de la quotidienneté, nous ne réussissons pas à acquérir une connaissance irréductible des faits, dont nous nous rendons à peine compte. D'où la nécessité, d'une part, de dépasser la simple perception des faits, en cherchant non seulement à saisir leur interdépendance, mais aussi ce qui constitue la totalité de chacun ; d'autre part, la nécessité d'établir un contrôle permanent de notre activité pensante.

Voilà, en dernière analyse, le mouvement dialectique, incompréhensible du point de vue du subjectivisme aussi bien que de la perspective de l'objectivisme mécaniciste qui se pose comme préalable fondamental à tout effort de connaissance des faits. Ce mouvement implique en premier lieu que le sujet agissant possède les instruments théoriques nécessaires pour

entreprendre la reconnaissance de la réalité, puis qu'il saisisse la nécessité de réadapter en permanence ces instruments en fonction des résultats obtenus. Je veux dire par là que les résultats de l'acte de connaissance du sujet doivent constituer les normes de jugement de son propre comportement cognitif.

**IDAC** : *Si nous comprenons bien, l'engagement politique du scientifique est pour toi une condition essentielle de la « scientificité » de son savoir. De même, une science apolitique ne serait qu'un « faux savoir » ?*

**Paulo Freire** : Tout chercheur véritable sait que la prétendue neutralité de la science, d'où découlent la non moins fameuse impartialité du scientifique et sa criminelle indifférence à l'utilisation de ses découvertes, n'est qu'un des mythes nécessaires aux classes dominantes. Vigilant et critique, il ne doit pas confondre le souci de vérité, qui caractérise tout effort scientifique sérieux, avec ce mythe de neutralité. Par contre, en cherchant à connaître la réalité, le chercheur ne peut prétendre la « domestiquer ». Ce qu'il veut, c'est la vérité de la réalité, non la soumission de celle-ci à sa vérité à lui. Nous ne pouvons pas répondre au mythe de la neutralité de la science et de l'impartialité du scientifique avec la mystification de la vérité, mais avec le respect de cette vérité. En effet, dans le moment même où on se laisse séduire par cette falsification de la réalité, on cesse d'être critique et l'action qui résulte d'une telle connaissance « fausse » n'aura pas de succès. Critique et engagé, le chercheur doit être rigoureux, ce qui ne veut pas dire que son analyse doit tendre à dessiner un profil achevé ou définitif de la réalité sociale : celle-ci est, par nature, en devenir.

Cette attitude vigilante caractérise le chercheur critique, celui qui ne se satisfait pas d'apparences. Il sait bien que la connaissance n'est pas quelque chose de donné, de fini : c'est un processus social, qui exige l'action transformatrice des êtres humains sur le monde. À cause de cela, il ne peut accepter que la quête de connaissance s'épuise dans la simple narration de la réalité, moins encore, ce qui serait pire, qu'elle soit proclamation que ce qui existe doit être ce qui doit exister. Bien au contraire, il veut transformer la réalité afin que ce qui est en train d'avoir lieu d'une certaine façon commence à se passer d'une façon différente.

**IDAC** : *Si l'on considère les masses au seul niveau de leur contexte concret, sans leur donner la possibilité d'accéder à une vision critique de ce contexte, ces masses seront-elles nécessairement condamnées à une option réformiste ?*

**Paulo Freire** : Dans la mesure où l'on ne se rend pas compte de l'unité dialectique subjectivité-objectivité, on ne peut comprendre ce fait tellement évident : la façon d'être des classes dominées ne peut pas être comprise en elle-même elle doit être envisagée dans leur rapport dialectique avec les classes dominantes. En procédant de cette façon, on attribue la tendance des classes dominées à opter pour des solutions réformistes à une sorte d'incapacité naturelle.

En effet, les classes dominées deviennent réformistes du fait de la situation concrète où elles se trouvent. Plongées dans l'aliénation du quotidien, elles ne parviennent pas à atteindre spontanément la conscience de soi, en tant que « classe pour soi ».

**IDAC** : *Ne peut-on pas penser que cette tâche incombe précisément au parti révolutionnaire ?*

**Paulo Freire** : En dernière analyse, une des tâches fondamentales du parti révolutionnaire est bien en effet de s'engager dans la recherche de l'organisation consciente des classes opprimées pour que, dépassant le stade de « classe en soi » elles deviennent « classes pour soi ». Un des aspects fondamentaux de cette tâche consiste dans le fait que les rapports entre le parti révolutionnaire et les classes dominées ne sont pas la relation entre un pôle porteur d'une conscience historique et un autre, vide de conscience ou porteur d'une « conscience vide ». S'il en était ainsi le rôle du parti révolutionnaire se réduirait à transmettre une conscience aux classes dominées, ce qui signifierait emplir leur conscience de la conscience qu'elles ont de classe. En effet, les classes sociales dominées ne sont pas vides de conscience, pas plus que leur conscience n'est un dépôt vide. Manipulées par les classes dominantes avec lesquelles elles sont en rapport, les imitant et intériorisant leurs mythes, les classes dominées reflètent une conscience qui ne leur est pas propre. D'où leur tendance réformiste. Transpercées par l'idéologie des classes dominantes leurs aspirations, pour une large part, ne correspondent pas à leur être authentique. Elles sont

surimposées à travers les moyens les plus diversifiés de manipulation sociale. Tout cela constitue un défi lancé au parti révolutionnaire qui doit jouer un rôle pédagogique indiscutable.

**IDAC** : *Il faut toutefois être conscient que l'attribution au parti révolutionnaire de ce rôle pédagogique comporte implicitement un certain risque de manipulation des masses.*

**Paulo Freire** : Ce risque existe. Mais il faut nous rappeler que la pédagogie d'un parti révolutionnaire ne peut jamais être la même que celle des partis réactionnaires de même que ses méthodes d'action doivent forcément être différentes. Les partis réactionnaires doivent, nécessairement éviter par tous les moyens la constitution d'une conscience de classe chez les opprimés. Pour le révolutionnaire au contraire, c'est l'une des tâches les plus importantes.

Finalement, il me semble nécessaire de préciser que tout en analysant le rôle que peut jouer le contexte théorique dans la radicalisation critique de la prise de conscience qui se vérifie dans le contexte concret, je ne considère pas que le parti révolutionnaire doive créer dans n'importe quelle situation historique, des contextes théoriques, comme si autant d'« écoles révolutionnaires », pour ensuite faire la révolution. Je n'ai jamais rien dit de tel. Ce que j'ai dit et je le répète, c'est que le parti révolutionnaire qui refuse d'apprendre avec les masses populaires brise l'unité dialectique enseigner et apprendre. Il n'est plus révolutionnaire ; il est devenu élitiste. Il oublie un avertissement fondamental de Marx, dans sa troisième thèse sur Feuerbach : « ... *L'éducateur a lui-même besoin d'être éduqué* ».

**IDAC** : *Parlons un instant, si tu veux, de ce mot que tu as créé : CONSCIENTISATION : il est devenu l'objet de toutes sortes d'interprétations ambiguës ou de distorsions. Certains se demandent si les classes dominantes ne peuvent pas, elles-mêmes, « conscientiser le peuple ». D'autres, qui développent des actions dites révolutionnaires, revendiquent aussi ce terme. Finalement, nombreux sont ceux qui envisagent la conscientisation comme une baguette magique, capable de « guérir » l'injustice sociale en changeant seulement la conscience des hommes. Pourrais-tu, encore une fois, éclairer ces problèmes et restituer le vrai contenu de la conscientisation.*

**Paulo Freire** : Je tiens d'abord à dire qu'il est absurde de considérer la conscientisation comme une sorte de « hobby » intellectuel, comme si elle constituait un ensemble rationnel égaré du concret. L'effort de conscientisation, qui s'identifie avec l'action culturelle pour la libération des opprimés, est un processus par lequel, dans la relation sujet-objet, maintes fois mentionnée déjà, le sujet devient capable de saisir, en termes critiques, l'unité dialectique entre soi et l'objet. Voilà pourquoi nous réaffirmons qu'il n'y a pas de conscientisation en dehors de la praxis, en dehors de l'unité théorie-pratique, réflexion-action.

En revanche, en tant qu'engagement démystificateur, la conscientisation ne peut pas être entreprise par les classes sociales dominantes : leur nature même les en empêche. L'action culturelle que ces classes peuvent développer est nécessairement mystification de la réalité de la conscience, mystification de la conscience de la réalité. Il serait naïf d'attendre que les classes dominantes mettent en pratique ou même stimulent une forme d'action qui aide les classes dominées. Il faut dire de nouveau que celui-ci est un « que faire ? » propre à l'avant-garde révolutionnaire, pourvu qu'on ne tombe pas dans la tentation petite-bourgeoise de l'objectivisme mécaniciste. En effet, pour les mécanicistes, les classes dominées sont propres, en tant qu'objets, à être libérées par eux, en tant que sujets de l'action révolutionnaire. Le processus de libération est, pour eux, quelque chose de mécanique. D'où leur volontarisme. D'où leur confiance magique dans l'action élitaires séparée de l'action politique. Voilà pourquoi il est plus facile pour eux, de réaliser des centaines d'actions dangereuses, même dépourvues de signification politique, plutôt que de dialoguer avec un groupe de paysans pendant dix minutes...

Mais il faut aussi souligner que la conscientisation ne peut pas échapper, aventureusement, aux limites que la réalité historique lui impose. L'effort de conscientisation n'est pas possible dans le mépris du « viable historique ». En effet, parfois l'action qui découle du dévoilement des structures oppressives d'une société concrète donnée, mais partielle n'est pas l'expression politique du « viable historique ». En d'autres termes, il peut arriver que les masses populaires se rendent compte des raisons les plus immédiates qui expliquent un fait particulier, mais qu'elles ne saisissent pas en même temps, les liens entre ce particulier et la totalité dont il participe,

où se trouve le « viable historique ». Dans ce cas, quoiqu'adaptée au fait « B », l'action « A » peut ne pas être adéquate, du point de vue de la totalité. Il en irait ainsi, par exemple, d'une action qui, politiquement valable en un lieu donné, ne le serait pas par rapport aux exigences de l'ensemble du pays.

**IDAC** : *Cette observation sur la difficulté de saisir la totalité qui contient le « viable historique » et d'organiser les divers éléments qui la constituent nous paraît fondamentale. En effet, pour assurer leur domination, les classes dominantes ont besoin de diviser les opprimés, elles les dressent les Juifs contre les autres. Ainsi, aux États-Unis, au début du mouvement de libération du peuple noir, l'ennemi principal était simplement le blanc ; en revanche, les ouvriers blancs constituaient une des couches les plus racistes de la société américaine. Le même phénomène se reproduit, avec des données différentes, dans le choc qu'on observe en Amérique latine entre les intérêts immédiats du prolétariat urbain industriel et les revendications de la paysannerie, quand évidemment leur intérêt profond permet l'identification de l'ennemi principal commun. Nous croyons que ce dépassement des visions partielles, fragmentaires implique précisément l'apprentissage par les masses opprimées de la « conscience de classe ». Comment vois-tu ce processus ?*

**Paulo Freire** : Je répéterai d'abord que, du fait même qu'il ne peut pas être un « que faire ? » atomisé, spontanéiste ou paternaliste, le travail de conscientisation exige de ceux qui s'y consacrent une perception claire des rapports entre totalité et partialité ; tactique et stratégie ; pratique et théorie. Ce travail demande encore une non moins claire vision que l'avant-garde révolutionnaire doit avoir de son propre rôle, de ses rapports avec les masses populaires : elle doit veiller à ne pas tomber, soit dans le libéralisme ou le manque d'organisation, soit dans l'autoritarisme bureaucratique. Dans le premier cas, elle ne serait pas capable de conduire le processus révolutionnaire, qui s'émietterait en actions dispersées ; dans le second, en étouffant la capacité d'action consciente des masses, elle les transformerait en simples objets de sa manipulation. Dans les deux cas, il n'y aurait point de conscientisation.

Analysons, maintenant, comment peut se faire ce dépassement par les masses populaires du stade de « conscience des nécessités de classe », où

spontanément elles se trouvent, pour atteindre le stade de la « conscience de classe ». Le « décalage dialectique » entre ces deux stades est indiscutablement un défi lancé à l'avant-garde révolutionnaire. Ce « décalage dialectique » est l'« espace » idéologique où se trouvent les classes dominées, dans leur expérience historique, entre le moment où, en tant que « classe en soi » elles n'agissent pas en accord avec leur être et celui où en s'assumant en tant que « classe pour soi », elles prennent conscience de la mission historique qui leur est propre. C'est à ce moment-là seulement que leurs nécessités se définissent comme des intérêts de classe.

Nous voilà en face d'un problème difficile : d'une part, la conscience de classe ne s'engendre pas spontanément, à l'écart de la praxis révolutionnaire ; mais, d'autre part, cette praxis implique une conscience nette du rôle historique de la classe dominée. Marx souligne, dans *La Sainte Famille*, l'action consciente du prolétariat, dans sa propre abolition en tant que classe, par l'abolition des conditions objectives qui le constituent. En effet, la conscience de classe exige une pratique de classe qui, à son tour, engendre une connaissance au service des intérêts de classe.

Tandis que la classe dominante, en tant que telle, constitue et renforce la conscience de soi dans l'exercice du pouvoir économique, politique et socio-culturel, avec lequel elle s'impose à la classe dominée et l'aligne sur ces positions, celle-ci ne peut atteindre la conscience de soi qu'à travers la praxis révolutionnaire. Dans ce processus, la classe dominée devient « classe pour soi » et, agissant alors d'accord avec son ÊTRE, non seulement elle commence à connaître d'une façon différente ce qu'elle connaissait auparavant, mais aussi à connaître ce qu'auparavant elle ne connaissait pas. Voilà pourquoi, n'étant pas un pur état psychologique, ni la simple sensibilité qu'ont les classes pour détecter ce qui s'oppose à leurs besoins et intérêts la conscience de classe implique toujours une connaissance de classe. Mais cette connaissance ne se transmet pas : elle se crée dans et par l'action sur la réalité. Le dépassement de ce décalage dialectique, exigeant une pédagogie révolutionnaire, exige aussi que les rapports entre le parti révolutionnaire et la classe dominée se vérifient de telle sorte que, le parti étant la « conscience critique » des masses populaires, il ne pose pas d'obstacles au processus de critique de la classe.

**IDAC** : *Nous pourrions conclure cette conversation en revenant au problème de l'organisation du parti révolutionnaire. Pourrais-tu systématiser la critique envers les formes d'action politique qui se font au mépris d'une participation consciente et créatrice des masses populaires et qui relèvent, comme tu l'as dit, d'une conception petite-bourgeoise du rapport entre avant-garde et masses ?*

**Paulo Freire** : Je crois que l'un des problèmes le plus difficile qu'affronte un parti révolutionnaire dans la préparation de ses cadres est de combler l'écart qui existe entre l'option révolutionnaire formulée par les militants et leur pratique qui n'est pas toujours vraiment révolutionnaire, qui ainsi contredit son expression verbale. C'est dans ce sens-là que les erreurs méthodologiques sont toujours l'expression profonde d'une certaine conception idéologique. Dans la mesure, par exemple, où ils gardent au fond d'eux-mêmes le mythe de l'« incapacité naturelle » des masses populaires, les militants ont tendance à les mépriser, à refuser le dialogue avec elles et à avoir le sentiment d'être leurs seuls éducateurs. Agissant ainsi, ils ne font que reproduire la dichotomie, typique d'une société de classes, entre enseigner et apprendre, dans laquelle la classe dominante « enseigne » et la classe dominée « apprend ». Ils se refusent donc, à apprendre avec le peuple, et commencent à donner des avis, à déposer dans les masses le savoir révolutionnaire.

À cause de tout cela, je suis convaincu que l'effort de clarification de ce qu'est le processus d'idéologisation constitue un des préliminaires indispensables à tout séminaire de préparation de militants, simultanément avec l'exercice de l'analyse dialectique de la réalité. Si l'on procède ainsi, le séminaire devient une occasion pour les participants, invités à dépasser leur vision naïve et partielle de la réalité et la remplaçant par une vision critique d'ensemble, de s'engager dans un processus de clarification idéologique. Ils se rendent compte que le dialogue avec le peuple, dans l'action culturelle pour la libération, n'est pas une formalité, mais une condition indispensable pour savoir si notre option est authentiquement révolutionnaire. Ils prennent conscience qu'est impossible la dichotomie entre l'intention du militant, qui est politique, et les méthodes, les techniques et les procédés par lesquels cette intention se traduit dans la pratique. En effet, l'option politique du militant détermine le cheminement de son expression. Il y aura toujours des

différences radicales entre un militant de gauche et un militant de droite, dans l'utilisation que chacun peut faire d'un même projecteur de diapositives. Une grande partie des obstacles qui se dressent sur le chemin d'une action politico-révolutionnaire correcte découle de la contradiction entre l'option révolutionnaire et l'utilisation de méthodes d'action qui correspondent à une pratique de domination.

Si mon option est révolutionnaire, il m'est impossible de considérer le peuple comme objet de mon acte libérateur. Si, par contre, mon option est réactionnaire, le peuple ne sera pour moi qu'un simple instrument de mon action pour la préservation du statu quo, où je veux seulement apporter quelques réformes. L'action politico-révolutionnaire ne peut pas imiter l'action politico-dominatrice. Antagonistes dans leurs buts, elles s'opposent et se différencient non seulement par les conséquences pratiques des méthodes choisies, mais aussi par l'utilisation qui est faite des aides et alliances dont elles bénéficient.

-----

\*Références : « Conscientisation et révolution: une conversation avec Paulo Freire », *Document IDAC* n°1, Paris, 1973.

## 4. Retour sur la Guinée-Bissau (1978)

[Entretien entre Paulo Freire et Yvon Minvielle réalisé à Genève le 19 juin 1978 au sujet de l'expérience pédagogique en Guinée-Bissau et de son livre *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation : une expérience en cours de réalisation* (éditions Maspéro, Paris, 1978)]\*

**Pourquoi ?** : *Ce qui m'a frappé dans cet ouvrage c'est la place très importante que tu accordes, au travail politique et au PAIGC (Parti africain pour l'indépendance de la Guinée et des îles Cap-Vert) comme instrument de ce travail politique. Dans les écrits antérieurs, l'outil politique que constitue le parti n'était pas mis en avant de la même manière. Pourquoi cette différence, pourquoi ce changement ?*

**Paulo Freire** : Dans mes travaux antérieurs, j'ai toujours souligné l'importance déterminante de la Pratique. Je me suis toujours placé sur le terrain de la pratique. Ce qui signifie que je n'ai jamais cessé d'apprendre. Si dans mes travaux antérieurs, plus particulièrement dans *Pédagogie des opprimés*, j'ai montré l'aspect fondamentalement politique de l'éducation, dans mes travaux plus récents cet aspect est encore plus souligné. Indiscutablement l'éducation est un acte politique, et c'est pourquoi l'éducation ne peut pas être neutre.

En analysant le caractère politique de l'éducation, je suis toujours ce qui est évident; dans le cas particulier d'un pays comme la Guinée-Bissau, le rôle du parti, qui est l'avant-garde, l'initiateur du processus de libération du peuple avec le peuple, le rôle du parti est indiscutable et le parti ne peut pas renoncer à sa présence active, interpellante, édifiante. C'est ce que j'ai voulu montrer dans le livre. Il est important que je souligne que ces idées n'ont pas été apportées par moi et l'équipe de l'IDAC (Institut d'action culturelle) aux nationaux. Il y a coïncidence entre leur manière de voir et la nôtre. Nous n'enseignons pas à la Guinée-Bissau que l'éducation est politique, ils le savent, on n'a pas besoin de leur dire. Je ne sais pas si je réponds bien à ta question, mais il me semble important de clarifier certaines ambiguïtés de mes travaux antérieurs que je suis le premier à reconnaître; pour cette raison quand on me critique en soulignant certaines de ces ambiguïtés au lieu de

rester triste, de me sentir blessé, je me sens défié, interpellé et ça me fait avancer.

**Pourquoi ?** : *Je voudrais revenir sur la place accordée au PAIGC dans le processus éducatif en Guinée-Bissau ; il me semble que dans certains cas, ce qui est paradoxal par rapport à tes anciennes pratiques tu te situes plus près du PAIGC que du peuple?*

**Paulo Freire** : Mon respect pour le PAIGC, mon adhésion à ces thèses est telle que pour publier ces « Lettres » j'ai demandé l'autorisation au PAIGC et au gouvernement. J'ai écrit ces lettres, mais elles ne sont pas ma propriété ; comme elles ont à voir avec la réalité du pays et avec le processus de transformation du pays, je ne pouvais pas les publier sans l'autorisation du parti et du gouvernement. Par ailleurs il est vrai que nos relations avec les équipes d'éducateurs et par leur intermédiaire avec les masses populaires passent par le parti, et il ne peut en être qu'ainsi parce que, comme le dit le camarade Cabral, le parti doit s'efforcer d'être sans cesse en contact avec les masses populaires, de canaliser leur expression, afin que le peuple puisse s'emparer de sa propre histoire. C'est pourquoi je me sens parfaitement bien quand je travaille avec eux. La question que je me pose à moi-même est celle-ci : si le PAIGC avait avec les masses populaires des relations dominatrices, castratrices de la liberté, je ne travaillerais pas avec lui.

**Pourquoi ?** : *Cela veut-il dire qu'il y a eu convergence entre les points de vue du PAIGC et les tiennes, ce qui ne s'était pas produit, avec d'autres organisations politiques au Brésil ou au Chili ?*

**Paulo Freire** : Le Chili de Allende me plaisait bien; mais je n'y étais plus; mon ,expérience au Chili s'est faite sous le gouvernement d'Edouardo Frei. Cela ne signifie pas que le PAIGC accepte tout ce que je dis, tout ce que je pense. Moi-même je ne me reconnais pas dans toutes les décisions qui sont prises dans le pays. J'ai tout à fait conscience de n'être qu'un conseiller, il en est de même pour mes amis de l'IDAC, notre tâche n'est pas de définir la politique d'action du gouvernement. Si nous ne sommes pas d'accord avec la politique, nous n'avons pas d'autres voies que de laisser tomber, dire notre position et nous retirer, mais ce n'est pas le cas. Nous respectons beaucoup la position des nationaux et nous n'avons pas la prétention d'être des illuminés, des prophètes, porteurs de lumières, et qui veulent ouvrir la voie.

Nous sommes comme des camarades, nous participons aux processus de reconstruction du pays et du peuple.

**Pourquoi ?** : Quelqu'un qui suit ta démarche depuis le Brésil pourrait dire qu'auparavant tu étais populiste et qu'aujourd'hui tu es en train de devenir marxiste-léniniste?

**Paulo Freire** : C'est une bonne question. Il est certain que l'une des faiblesses des articles qui ont été écrits sur moi, qu'il s'agisse de critiques positives ou négatives, est de ne pas tenir compte du climat historique de la situation sociale dans laquelle je me trouvais, avec des milliers d'autres, au Brésil avant le coup d'État. Ce qui ne veut pas dire que je suis naïf, que je ne fais pas d'analyse. Mais il est nécessaire, ne serait-ce que pour comprendre mon ingénuité, ma naïveté, de comprendre le climat général, la pratique sociale.

Je ne crois pas que j'étais populiste, mais sans aucun doute, je n'exprimais pas avec clarté dans mes travaux théoriques la dimension politique de l'éducation, le sens plus radical de la transformation de la société et par exemple jusqu'à mon travail sur la pédagogie des opprimés je ne faisais aucune référence aux classes sociales, aux luttes, aux conflits, qui en dernière analyse sont les sages-femmes de la conscience, celles qui opèrent la maïeutique. Ce sont les conflits qui créent et recréent notre conscience. J'avais déjà analysé certains de ces aspects dans la pédagogie des opprimés, mais pas avec autant de clarté que dans ce texte-ci. Et cela donnait l'impression que j'étais plus populiste. Il est intéressant de noter que ma pratique n'était pas populiste, pas plus qu'idéaliste, mais mon analyse de la pratique avait des moments d'idéalisme. Et probablement des moments qui avaient une apparence populiste. Mais comme ce ne sont pas là mes options, j'ai le devoir de clarifier mes positions, et c'est ce que je fais ici depuis quelques années. Tu as dû remarquer que dans mon dernier livre je n'utilise pas une seule fois le mot conscientisation, non pas parce que j'ai refusé le processus de la conscientisation, mais j'ai renoncé à utiliser le mot parce qu'il avait été récupéré, terriblement, par différents groupes quelquefois avec ingénuité, quelquefois avec astuce, donnant l'impression que la conscientisation était une sorte de pilule magique que l'on prend et

alors tout soudainement la réalité se transforme. Je n'utilise plus ce mot, je le prononce ici pour dire que je ne l'utilise plus.

**Pourquoi ?** : Il me semble que l'on trouve des changements, des modifications, des rééquilibrages dans les références théoriques. Les thèmes chrétiens ne sont estompés au profit de thèmes plus marxistes. À quoi tout cela correspond-il ?

Paulo Freire : Je reviens à une réponse antérieure. Tout le moment qui a précédé était marqué par une vision que j'appellerai humaniste, de là viennent mes relations avec les philosophes chrétiens par exemple. Il faudrait poser la question dans une optique différente : est-ce que c'est moi qui aie renoncé à l'humanisme : non ! J'ai appris de ma pratique et de l'analyse de ma pratique et de l'analyse de la pratique des autres, qu'il était important pour moi d'approfondir ma conception de l'humanisme si je ne voulais pas rester dans une perspective « idéalistement humaniste ». Par conséquent mon approche de Marx m'a conduit à une analyse dialectique de la réalité sociale, de la révolution. Mais ceci n'a en aucune manière ébranlé ma position humaniste. Elle a éclairé pour moi les chemins de cet humanisme. Cela est lié aussi à ma position chrétienne, et quelquefois les gens ne comprennent pas que ma rencontre avec Marx ne m'a pas coupé du Christ. Chaque fois j'expérimente de façon nouvelle des chemins et des rencontres.

**Pourquoi ?** : *Il apparaît, dans l'ouvrage une forte liaison entre l'éducation et la production. Il me semble que ce thème est nouveau dans tes écrits?*

**Paulo Freire** : J'aimerais attirer l'attention sur le fait que cette liaison entre l'éducation et la production n'a pas été apportée par nous, produite par nous. Les nationaux le savaient parfaitement bien et même ils l'avaient expérimenté pendant la guerre de libération. Pendant toute la guerre, il s'était fait un effort exceptionnel d'éducation liée à la production.

Le problème qui se pose à eux dans la récréation de leur système éducatif est : comment dépasser le modèle colonial ? En approfondissant les expériences réalisées pendant la lutte, et dans ce sens ils font ce qu'ils peuvent en liant le plus possible le travail et la production, le travail manuel et le travail intellectuel. Mais ils savent qu'ils sont encore très loin de

parvenir à une bonne unité dialectique entre ces deux pôles. Mais ils sont à la recherche d'un modèle correctement inséré dans la réalité de la Guinée-Bissau. Ce qui correspond tout à fait à notre point de vue sur la question. C'est pourquoi je souligne dans mon analyse la nécessaire liaison entre l'éducation et la production tout en reconnaissant ses limites : par exemple comment établir le lien entre la « première alphabétisation » et la production; cela soulève toute une série de problèmes qui actuellement sont discutés et débattus dans notre équipe et avec les nationaux.

Par ailleurs la liaison Éducation-Production est un facteur qui éclaire la conscience politique. La relation entre l'un et l'autre des termes de ce couple demande un certain niveau de conscience politique et d'autre part la relation entre l'éducation et la production augmente le niveau de la conscience politique. Il y a une liaison dialectique entre les deux couples.

**Pourquoi ?** : *Quelle a été ta démarche pédagogique ? Est-elle différente de celle que vous avez mise en œuvre ailleurs, y-a-t-il des changements, des accentuations ... ?*

**Paulo Freire** : Avant de travailler en Guinée-Bissau avec l'équipe de l'IDAC j'ai travaillé avec ma femme dans d'autres situations. Je ne dirai pas que j'ai commis tellement d'erreurs dans mes expériences antérieures, mais je dirai que mes expériences antérieures ainsi que celles de l'IDAC nous ont conduits à chercher des voies meilleures dans la situation de la Guinée. Ce qui ne veut pas dire que nous avons accompli une démarche parfaite, nous avons probablement commis des erreurs parce qu'il est difficile de travailler dans une culture différente bien que nous autres Brésiliens ayons une liaison particulièrement privilégiée avec l'Afrique. Mais cela ne fait rien. Nous sommes et restons Brésiliens. Il se peut que quelquefois ils ne nous aient pas compris et que nous-mêmes ne les ayons pas compris. C'est probable. Mais je ne suis pas capable de définir à quel moment. Mais je l'admets.. Je pense que notre démarche de travail que j'essaie d'expliquer dans l'introduction de mon livre a été correcte. Ainsi notre arrivée en Guinée-Bissau n'était pas celle de gens qui arrivaient en visite comme des experts neutres et sages mais comme des camarades militants, qui voulaient apprendre pour pouvoir enseigner, et c'est comme cela que nous continuons à travailler, de manière très ouverte avec les nationaux.

**Pourquoi ?** : *Il me semble que la notion de dialogue n'a plus dans ce livre la même fonction, le même sens que dans les précédents, elle s'est transformée.*

**Paulo Freire** : Je me souviens qu'à un moment dans l'introduction de l'ouvrage j'ai insisté, une fois de plus sur le dialogue comme le sceau de l'acte de cognition. Quand je me réfère au premier temps de notre collaboration, j'en arrive à penser que notre tâche a été de faire la lecture de la réalité guinéenne pour que les nationaux réagissent, qu'ils la reçoivent comme un défi, comme une interprétation. Il était important qu'ils réagissent qu'ils acceptent notre lecture ou qu'ils la rejettent. Je dis que les deux équipes étaient engagées dans un processus de recherche de la connaissance dont le dialogue est le sceau.

Peut-être dans cet ouvrage le dialogue apparaît-il comme incarnant plus la pratique. Il a cessé d'être une chose très abstraite pour devenir l'expression concrète d'une action concrète. En 68 j'ai écrit un ouvrage sur ce problème; il n'est pas encore traduit en français.

**Pourquoi ?** : *En dehors de la Guinée-Bissau travailles-tu avec d'autres pays africains, en particulier les pays africains d'expression portugaise ?*

**Paulo Freire** : Comme je le dis dans le livre je travaille avec l'IDAC en Guinée et au Cap-Vert. Par ailleurs je travaille avec Sao-Tomé-et-Principe dans le cadre d'un contrat avec le bureau d'éducation du Conseil œcuménique des Églises. Ce sont deux petites îles minuscules dans le golfe de Guinée. Je travaille aussi avec l'Angola au niveau du ministère de l'Éducation et avec le Conseil de la culture. Pour le ministère de l'Éducation, je travaille avec le Centre national d'alphabétisation et avec l'Institut de recherche pédagogique et au niveau du Conseil national de la culture je travaille au niveau populaire avec ce que l'on appelle là-bas des centres de culture populaire. Mais mon travail de conseiller en Angola est moins systématisé qu'avec les autres. Je vais en Angola deux, trois fois par an comme consultant. Les nationaux organisent le programme de travail ; nous faisons des séminaires d'évaluation ou sur des thèmes divers et je visite les bases où ils ont leurs centres d'alphabétisation. À Sao-Tomé je travaille beaucoup avec Elza, ma femme. Notre premier travail à Sao-Tomé a consisté en un séminaire de formation d'une équipe nationale qui a

initiative et responsabilité dans le secteur de la formation des adultes. Ce travail à Sao-Tomé présente une originalité parce que le peuple est bilingue, ce qui veut dire que la langue portugaise participe de la pratique sociale du peuple, et qu'il n'y a ni violence ni agression à enseigner la langue portugaise. La question qui se pose au parti, au gouvernement, au Sao-Tomé, selon moi c'est la question de la création d'une politique culturelle qui sertisse la politique linguistique. Ce qui les oblige à définir le rôle de la langue portugaise et le rôle de la langue créole nationale. Mon impression est que le portugais devrait être libéré et recréé à la manière de Sao-Tomé, et non pas continuer à être la langue des Portugais du Portugal. Mais ceci est un problème qui incombe au pays et pas à moi, je n'exprime que ma position. Actuellement à Sao-Tomé nous en sommes à travailler à la préparation de matériel pédagogique, à finalité politique. Pour l'étape de l'alphabétisation, nous avons déjà deux livres, qui ont été expérimentés et ont donné de bons résultats. Nous travaillons maintenant à la création de matériel pour la postalphabétisation et dont la programmation est élaborée actuellement avec les nationaux.

**Pourquoi ?** : *Quelle importance ces collaborations ont-elles pour toi ?*

**Paulo Freire** : Il est important de dire que je ne vais jamais dans l'un de ces pays sans être invité. Je pense que descendre d'avion à l'aéroport et dire je suis arrivé est un acte politique. Je ne suis pas un touriste. Je suis allé au Mozambique en avril dernier parce que j'étais invité pour une rencontre sur les perspectives de l'éducation en Afrique australe. Mais je ne connais pas bien le Mozambique bien qu'ayant beaucoup d'admiration pour ce pays.

Toutes ces activités que je poursuis en Afrique signifient beaucoup pour moi et pour ceux qui travaillent avec moi. Comme je le dis dans mon livre, ces pays d'Afrique me donnent la possibilité de me rencontrer à nouveau avec moi-même, et si j'étais mort avant de me retrouver moi-même à travers l'Afrique je serais mort avec un vide dans mon expérience existentielle. Ces pays m'ont donné la possibilité de remplir ce vide avant de mourir. Ce n'est pas du pur sentimentalisme. Cela a beaucoup à faire avec mon réapprentissage, j'ai été amené à re-connaître plus ce que je connaissais déjà, et chaque fois que tu re-connaiss tu connais davantage. Toute cette

expérience qui s'exprime ici par le trait d'union de re-connaître est capitale pour moi-même et mes compagnons.

**Pourquoi ?** : *Quelle place a l'éducation dans les pays africains d'expression portugaise avec lesquels tu travailles ?*

**Paulo Freire** : La place de l'éducation dans ces pays n'est pas définie par nous. Les nationaux sont très conscients de la nécessité de reconstruire l'éducation pour qu'elle puisse s'adapter à la situation, ainsi qu'aux nouveaux objectifs qui sont des objectifs politiques. Ils sont tout à fait conscients de l'enjeu que représente l'éducation dans leur pays.

Cependant il n'est pas facile de refaire un système éducatif aujourd'hui parce que le système éducatif est un sous-système, dépendant du système social. Il n'est pas facile de changer, d'un jour à l'autre, la pratique éducative héritée du système colonial avant que ne se fassent des transformations plus profondes dans l'infrastructure de la société créant ainsi une nouvelle pratique sociale qui émerge pour élaborer une nouvelle éducation qui corresponde à cette nouvelle pratique sociale qui n'existe pas encore. Cette liaison profondément dialectique crée des problèmes énormes, d'un côté on doit changer de mode de production, créer de nouvelles relations sociales dans la production et d'autre part faire un travail énorme au niveau de la super-structure où agit l'éducation, la formation politique, l'idéologie, tout en tenant compte de l'état de la production. Tout cela implique une formation adéquate du point de vue de la qualité. La conscience politique est fondamentale, mais elle ne suffit pas. Elle est le point de départ de la formation que les cadres nationaux sont en train de se définir scientifiquement, politiquement et techniquement. Ainsi à Sao-Tomé le ministre et ses collaborateurs sont tout à fait conscients des obstacles qu'ils doivent surmonter pour repérer les transformations à effectuer sur le système antérieur qui existe encore. Ce serait rêver que de croire qu'il est possible trois ans après l'indépendance de changer radicalement l'école et la pédagogie. Il ne peut pas en être ainsi. S'il en était ainsi, je ne comprendrais pas l'histoire.

**Pourquoi ?** : *La mise en place de nouveaux systèmes éducatifs, par des conseillers extérieurs, correspond bien souvent pour ces pays aux premiers pas du néo-colonialisme. Qu'en penses-tu ?*

**Paulo Freire** : C'est un point que j'aimerais souligner, bien qu'évident manifeste, le rejet par les partis et les peuples de ces pays de toute position de type néo-colonialiste. Ils ne se sont pas battus pour tomber sous cette nouvelle forme de domination ; certes cela leur crée des difficultés face à la chaîne des pays impérialistes qui ne peuvent pas regarder d'un œil favorable cette recherche d'une autonomie. Et c'est aussi pour cela que je me suis engagé résolument à leur côté, dans leur lutte. Je ne ferai aucun travail de conseiller auprès d'un gouvernement néo-colonialiste.

Je crois que les pays qui n'ont pas connu les universités coloniales seront capables, tôt ou tard, de construire l'université des peuples du Tiers Monde. Les expériences qui se font aujourd'hui peuvent être considérées comme les points de départ de cette université populaire. Les rencontres qui ont eu lieu à Bissau en février 78 avec la participation des délégations du Cap-Vert, de Sao-Tomé-et-Principe, d'Angola et du Mozambique vont également dans ce sens. Elles ont permis de dégager une thématique générale sur le rôle de l'éducation dans la période de transition. Cette thématique avait été découpée en quatre thèmes : l'éducation et la connaissance, éducation et inégalité sociale, éducation et développement, éducation et identité culturelle. Nous avons très bien travaillé et après la rencontre les cinq pays frères ont conclu qu'il était nécessaire de continuer. La prochaine rencontre aura lieu en 1980 au Ruanda. Pour ma part j'ai plus assisté que participé.

**Pourquoi ?** : *Que penses-tu de la collaboration cubaine ?*

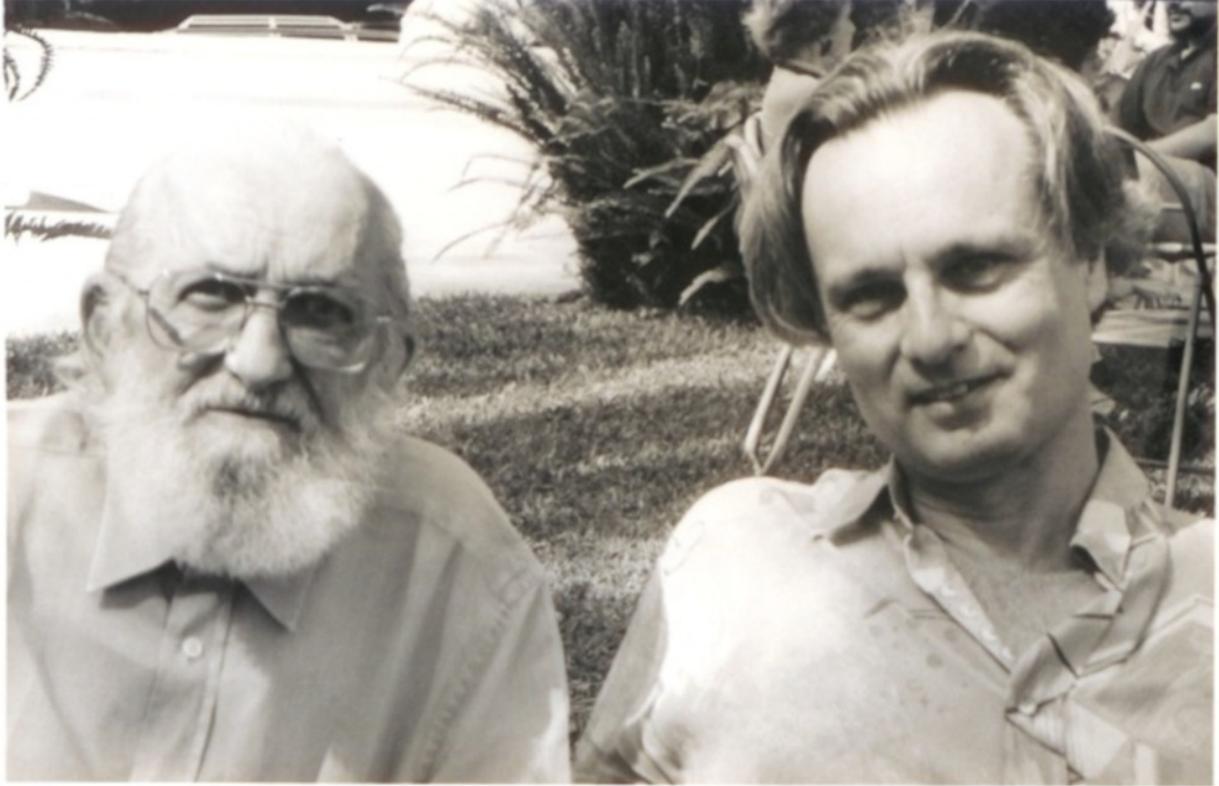
**Paulo Freire** : C'est un autre point que j'aimerais souligner et si j'insiste sur la collaboration cubaine ça n'est pas pour amoindrir la valeur d'autres collaborations. Ce qui m'impressionne chez les Cubains c'est d'abord leur sens du militantisme, leur capacité à assumer une tâche historique, à travailler avec une totale disponibilité avec les peuples frères pour la reconstruction de leur société. Je ne veux pas dire pour autant que les Cubains et les Cubaines sont des anges. Non! Ce sont des hommes et des femmes comme nous, mais avec quelque chose que nous n'avons pas tous, le sens de la tâche historique, de la responsabilité sociale et politique pour la transformation du monde. À Sao-Tomé j'ai vu une chose très belle, les adieux d'une équipe de construction cubaine : une trentaine d'ouvriers cubains qui avaient passé neuf mois à Sao-Tomé loin de leur famille et de

leurs amis, pour construire vingt-quatre appartements. Les nationaux m'ont dit : « Regarde Paulo, ceci est le témoignage des camarades cubains qui non seulement ont construit ces vingt-quatre appartements, mais nous ont laissé un message politique de capacité technique dans la construction. » Le jour de leur départ, ils ont parcouru la petite cité en chantant des chants nationaux dans la langue nationale et en criant « Vive Sao-Tomé-et-Principe ». J'ai eu beaucoup de plaisir à rencontrer et à travailler avec des pédagogues et des techniciens cubains. Cet effort de la collaboration cubaine doit être respecté. Ce que l'on dit dans une certaine presse n'a rien à voir avec la réalité. Devant tant de mensonges, je me dois de dire ce que j'ai vu, de témoigner pour le peuple cubain et quand je vais aux États-Unis pour des séminaires je dis la même chose. Il faut porter tout cela au grand jour, à la lumière. Cuba ne m'a rien demandé. Le pays n'a pas besoin de mes services, je ne suis pas l'avocat de Cuba ; l'avocat de Cuba c'est sa propre pratique.

-----

\*Références : « Entretien avec Paulo Freire, 19 juin 1978, Genève », propos recueillis par Yvon Minvielle dans : *Pourquoi ?* (revue de l'éducation permanente) n° 151, Paris, 1980, p.50-57.

## Partie 2 - Conversations du Brésil



Paulo Freire et Marcio d'Olne Campos, Brésil, 1991

## 5. Un dialogue : Culture, langage et race (1983)

[Il s'agit d'un entretien entre Paulo Freire et Donaldo Macedo, universitaire cap-verdien qui enseigne aux Etats-Unis]\*

**Macedo** : Dans leur espoir de rompre les chaînes des pratiques éducatives oppressives, beaucoup d'éducateurs Nord-Américains défendent aveuglément le modèle dialogique, créant à l'inverse une nouvelle forme de méthodologie rigide liée à une oppression bienveillante – tout est fait sous le couvert de démocratie avec la seule justification que c'est pour le bien des étudiants. Comme éducateurs, beaucoup d'entre eux témoignent de contextes pédagogiques qui requièrent implicitement ou explicitement de parler, de parler à propos de nos expériences comme un acte de libération. Nous avons vu des conférences où l'orateur a été pris à partie parce qu'il avait manqué au fait de se situer dans l'histoire. En d'autres termes, les orateurs avaient échoué à donner la primauté à leurs expériences en parlant des problèmes d'une démocratie critique. Cela ne voulait pas dire que l'orateur avait quelque chose d'important ou d'insignifiant à dire. C'est comme si on délégitimait Marx parce qu'il n'avait pas introduit ses expériences personnelles. Une autre forme de rigidité qui se manifeste dans ces modèles de pratiques s'appuyant sur vos idées consiste dans un processus où les enseignants renoncent à l'autorité pour devenir ce que l'on appelle un facilitateur. Devenir un facilitateur signifie, dans l'esprit de beaucoup d'éducateurs, une démocratisation du pouvoir dans la salle de classe. Pouvez-vous nous parler de ces problèmes et peut-être clarifier cela ?

**Freire** : Donaldo, laisse-moi commencer en te répondant que je me suis toujours catégoriquement considéré comme un enseignant. Je n'ai jamais prétendu être un facilitateur. Je ne peux pas accepter la notion de facilitateur qui facilite, mais qui n'enseigne pas.

La vraie compréhension du dialogue suppose d'établir une différence entre le rôle simplement de facilitateur et le rôle d'enseignement. Quand les enseignants s'appellent eux-mêmes facilitateurs et non enseignants, ils commencent à effectuer une distorsion de la réalité. Pour commencer, en

déconsidérant le pouvoir de l'enseignant pour se proclamer facilitateur, on est en dessous de la vérité dans la mesure où l'enseignant devenu un facilitateur maintient le pouvoir institutionnel créé par cette position. C'est pour cela que les facilitateurs peuvent voiler leur pouvoir, à tout moment ils peuvent exercer le pouvoir qu'ils souhaitent. Les facilitateurs continuent d'évaluer, ils continuent d'exercer un certain contrôle sur le curriculum et le nier c'est en fait être fourbe. Je crois que ce qui crée ce besoin d'être un facilitateur, c'est la confusion entre l'autoritarisme et l'autorité. Ce que personne ne peut faire en se dépouillant de l'autoritarisme, c'est renoncer à son autorité d'enseignant. Dans les faits, cela ne peut pas arriver. Les enseignants maintiennent un certain niveau d'autorité à travers la profondeur et l'amplitude de leur connaissance du sujet qu'ils enseignent. L'enseignant qui revendique d'être un facilitateur et de ne pas enseigner renonce, pour des raisons inconnues de nous, à la tâche d'enseignant, et par conséquent, à la tâche du dialogue.

Un autre point, c'est le risque de percevoir les facilitateurs comme non directifs. Je trouve que c'est un discours trompeur quand les enseignants parlent d'un manque de direction dans l'enseignement. Je ne pense pas qu'il y ait une réelle éducation sans direction. Dans la mesure où toute pratique éducative apporte avec elle notre transcendance, elle suppose un objectif qui doit être atteint. De ce fait, la pratique ne peut pas être non-directive. Il n'y a pas de pratique éducationnelle où l'on ne pose pas un objectif, cela prouve que la nature de la pratique d'éducation c'est la direction. Le facilitateur qui clame que « depuis que je respecte les étudiants je ne suis plus directif, et depuis ils sont des individus méritant le respect, détermine leur direction », il est dans le déni de la nature directive de l'éducation qui est indépendante de notre subjectivité. Au contraire, c'est le facilitateur qui nie lui-même ou elle-même sa tâche pédagogique, politique et épistémologique d'assumer le rôle de sujet de la pratique directive. Le facilitateur refuse de convaincre ses apprenants que ce qu'il ou elle pense est juste. Cet éducateur, alors, finit par apporter son concours à la structure de pouvoir. Pour éviter de reproduire les valeurs de la structure de pouvoir, l'éducateur doit toujours combattre le laisser-faire pédagogique, sans se soucier de ne pas apparaître comme progressiste.

Les éducateurs autoritaires ont raison, même s'ils ne sont pas toujours théoriquement explicites, quand ils disent qu'il n'y a pas d'éducation qui ne soit pas directive. Je ne suis pas en désaccord avec eux, mais, je voudrais dire que revendiquer d'être un facilitateur est directif dans la mesure où le facilitateur a des objectifs et des rêves qu'il donne à ses apprenants comme des directives dans sa pratique éducative. Les facilitateurs sont autoritaires parce que, comme sujets de la pratique éducative, ils réduisent les apprenants à des objets de directives qu'il leur impose.

Tandis que les éducateurs, qui délaissent leur pratique éducative autoritaire, devraient éviter de tomber dans la pratique du laisser-faire sous prétexte d'être des facilitateurs. Au contraire, le meilleur chemin d'y parvenir, c'est d'assumer l'autorité comme enseignant dont la direction de l'éducation inclut d'aider les apprenants à développer l'organisation de leur éducation, les aider à créer des capacités critiques à examiner et à participer dans la direction et dans les rêves de l'éducation, plutôt que simplement les suivre aveuglément. Le rôle d'un éducateur qui est pédagogiquement et critiqueusement radical, c'est d'éviter d'être indifférent, une caractéristique qui est celle du facilitateur qui promeut le laisser-faire éducatif. L'éducateur radical a une présence active dans la pratique éducative. Mais, l'éducateur ne doit jamais permettre que sa présence active et curieuse transforme les apprenants dans des ombres de la présence de l'éducateur. L'éducateur qui ose enseigner doit stimuler les apprenants à vivre une présence consciente critique dans le processus pédagogique et historique.

**Macedo** : Je crois que de renoncer à la tâche d'enseigner sous le déguisement du facilitateur fait partie d'une idéologie paternaliste.

**Freire** : Exactement. Le vrai problème derrière l'acte de faciliter reste voilé à cause de sa nature idéologique. À la fin, le facilitateur renonce à son devoir d'enseigner – qui est un devoir dialogique. En vérité, l'enseignant qui devient un facilitateur rejette le travail fantastique de placer un objet comme médiateur entre lui ou elle et les étudiants. C'est cela, le facilitateur échoue à assumer son rôle comme un éducateur dialogique qui peut illustrer l'objet de l'étude. Comme enseignant, j'ai la responsabilité d'enseigner, et dans la mesure où j'enseigne, j'essaie toujours de faciliter. En premier lieu, je suis convaincu que quand nous parlons de dialogue et d'éducation, nous

parlons, par-dessus tout, de nous rendre capables d'approcher l'objet de la connaissance. Afin de commencer à comprendre la pratique du dialogue, nous devons mettre de côté le fait de comprendre le dialogue comme une simple technique. Le dialogue ne représente pas un faux chemin que je tente d'élaborer ou de réaliser pour produire l'implication de la naïveté d'autrui. Au contraire, le dialogue caractérise une relation épistémologique. Dans ce sens, le dialogue est la voie de la connaissance et ne doit jamais être vu comme une simple technique pour impliquer les étudiants dans une tâche particulière. Nous devons rendre ce point vraiment clair. J'engage un dialogue pas nécessairement parce que j'aime l'autre personne. J'engage un dialogue parce que je reconnais le caractère social et non pas individualiste du processus de connaissance. Dans ce sens, le dialogue se présente comme un indispensable composant pour nous deux – enseignant et apprenant-d'enseignement et de connaissance.

**Macedo** : Je ne peux être que d'accord avec toi. Je me souviens de comment des éducateurs qui embrassent ta notion de dialogue mécaniquement réduisent la relation épistémologique du dialogue à une zone de confort, de bien être vide. Par exemple, dans une classe à examen où j'ai enseigné le semestre dernier, j'ai eu une intense discussion sur la pédagogie anti-raciste, avec beaucoup d'enseignants blancs qui se sentaient mal à l'aise quand les étudiants non-blancs faisaient des connexions entre les lectures théoriques obligatoires et leur expérience du racisme. En discutant leur sentiment d'inconfort, une enseignante blanche remarquait : « je dois prendre au moins trois semaines pour savoir chaque fois comment devenir amis avant de parler de questions sensibles comme le racisme ». En d'autres termes, cette enseignante blanche échoue à reconnaître sa position de privilège qui lui permet de négocier les termes dans lesquels les camarades de classe appartenant à des groupes opprimés peuvent exprimer leurs griefs. C'est comme si pour être capable de parler de la vérité du racisme ou pour dénoncer les structures racistes, les non-blancs devaient d'abord être amis avec leurs camarades de classe blancs. L'incapacité de cette enseignante blanche à reconnaître sa position de privilège en demandant à négocier sa zone de confort avant les griefs contre le racisme rend incapable de réaliser, dans beaucoup de situations, que certains groupes comme les africains-américains sont nés et vivent sans zones de

confort, avec beaucoup moins de privilèges pour assumer la négociation d'une zone de confort appropriée dans une classe à examen.

**Freire :** Tout cela, nous conduits à considérer une autre dimension qui est implicite, mais qui n'est pas toujours claire, dans la relation avec le concept de dialogue. C'est de dire que le dialogue dont nous parlons actuellement, le dialogue dont parlent les éducateurs, n'est pas le même dialogue que l'on peut avoir dans la rue, par exemple, il ne s'agit pas d'une conversation du café du commerce. Dans ce cas, les gens ne sont pas nécessairement engagés dans la recherche de la connaissance d'un objet. Ici je parle du dialogue dans le strict sens d'une perspective épistémologique. Alors quelle condition sine qua non requiert le dialogue ?

**Macedo :** Si dans ce sens, l'objet de la connaissance est le but fondamental, le dialogue comme conversation entre des individus qui vivent des expériences ne constitue pas un véritable dialogue. En d'autres termes, l'appropriation de la notion d'enseignement dialogique comme un processus de partage d'expériences crée une situation dans laquelle l'enseignement est réduit à une forme de thérapie de groupe centrée sur la psychologie individuelle. À travers cela, des éducateurs revendiquent que c'est un processus qui vise à créer des zones pédagogiques de confort, qui de mon point de vue, vont au-delà de faire en sorte que l'opprimé se sente mieux à propos de leur sentiment de victimisation. Simplement, je pense que partager des expériences ne doit pas être compris simplement dans un sens psychologique. Cela suppose également une analyse politique et idéologique. Le partage d'expériences peut être compris dans le sens d'une pratique sociale qui implique à la fois la réflexion et l'action politique. En bref, le dialogue comme processus d'apprentissage et de connaissance doit toujours impliquer un projet politique avec l'objectif de démanteler les structures oppressives et les mécanismes qui prévalent dans l'éducation et dans la société.

Une partie des raisons pour lesquelles beaucoup d'enseignants qui revendiquent d'être inspirés par Freire finissent par promouvoir le laisser-faire et la pédagogie du bien-être tient au fait que beaucoup exposent ou interprètent ses principales idées au niveau du cliché. Par cela, je veux dire que beaucoup de professeurs qui revendiquent d'être inspirés par Freire

présentent à leurs étudiants une traduction édulcorée de tes positions philosophiques sous la forme d'une méthodologie sans verrous. Rarement, ces enseignants demandent à leurs étudiants de lire ton travail comme une source primaire, et dans le cas où ils le font, disons qu'ils font lire *Pédagogie des opprimés*, c'est souvent à travers une très petite connaissance des autres livres que tu as publiés. Par exemple, j'ai vu beaucoup de contextes éducatifs progressistes du pays, des étudiants me demander : « pourquoi mes professeurs sont toujours en train de parler de Freire et de la méthode dialogique et il ne nous demande jamais de lire Freire ? ». Ce point a été particulièrement sensible il y a quelque temps dans un workshop quand un enseignant a commencé la présentation de son projet en disant : « Mon projet est inspiré de Paulo Freire. Je vais vous parler de Freire, même si je n'ai pas encore lu ses livres ». Faire lire aux étudiants des sources de seconde ou de troisième main est un projet vraiment commun dans les programmes éducatifs des États-Unis. À la fin il en résulte que les professeurs deviennent les traducteurs des idées principales des sources primaires. En faisant cela, ils élèvent leur statut en introduisant la traduction de support que les étudiants presque toujours consomment aveuglément comme innovateurs et progressistes, et dans certains cas, ils identifient ces idées traduites avec le professeur-traducteur et non avec l'auteur original. Cela arrive parce que les élèves ont été privés des sources primaires. D'un autre côté, le professeur-traducteur assume faussement que les sources primaires sont trop dures pour les élèves, ce qui montre le caractère paternaliste de cette vision car les futurs enseignants ne sont pas capables de s'engager dans des lectures complexes et théoriques. Cette conception fautive conduit, malheureusement, à l'absence de compétence des enseignants car cela tue la curiosité épistémologique.

**Freire** : Tu as absolument raison. Je pense que cette posture indique clairement que tu comprends très bien la différence entre le dialogue comme un processus d'apprentissage et de connaissance et le dialogue comme conversation qui mécaniquement se centre sur les expériences individuelles vécues et qui en reste uniquement à la sphère psychologique.

**Macedo** : Aux États-Unis, de nombreux éducateurs qui aiment ton travail par erreur transforment ta notion de dialogue en une méthode, perdant le fait que le but fondamental de l'enseignement dialogique c'est de créer un

processus d'apprentissage et de connaissance qui développe la théorisation à propos des expériences partagées dans le processus de dialogue. Malheureusement, des tenants de la pédagogie critique s'engagent dans une overdose de célébration d'expériences, ce qui offre une vision réductionniste de l'identité, conduisant Henry Giroux à montrer qu'une telle pédagogie laisse les identités et l'expérience hors des problématiques de pouvoir, d'agency et d'histoire. En abusant de l'héritage et de l'importance des voix propres et des expériences, ces éducateurs souvent échouent à aller au-delà de la notion de différence structurée dans des binarismes polarisés et dans des appels acritiques au discours de l'expérience. Je crois que c'est la raison pour laquelle certains de ces éducateurs évoquent un mode romantique de pédagogie qui exotise les discussions sur les expériences comme un processus qui consiste à faire entendre une voix. En même temps, les éducateurs qui interprètent mal votre notion d'enseignement dialogique refusent aussi de lier les expériences avec les politiques de culture et la démocratie critique, réduisant ainsi leur pédagogie à une forme de narcissisme de classe moyenne. Cela, d'un côté, transforme l'enseignement dialogique en une méthode invoquant la conversion qui fournit aux participants un groupe de parole qui leur permet d'énoncer leurs griefs. D'un autre côté, cela offre à l'enseignant facilitateur une zone sécurisée de pédagogie pour négocier sa culpabilité de classe. C'est un processus que bell hooks caractérise comme vomitif dans le sens où il ne produit pas de la contestation.

**Freire :** Oui, à la fin, ce que ces éducateurs appellent dialogique est un processus qui masque la vraie nature du dialogue comme un processus d'apprentissage et de connaissance. Ce que tu as décrit peut fournir certains moments dialogiques, mais en général, c'est une simple conversation surtout centrée sur l'individu et oubliant l'objet de connaissance. En comprenant le dialogue comme un processus d'apprentissage et de connaissance établi comme un prérequis, cela implique toujours une curiosité épistémologique au sujet des vrais éléments du dialogue.

**Macedo :** Je suis d'accord, il doit y avoir une curiosité à propos de l'objet de connaissance. Autrement, vous terminez par faire du dialogue une conversation, où les expériences vécues ont la primauté. J'ai vu beaucoup de contextes où la sur-célébration de sa situation et de son histoire éclipe la

possibilité de s'engager dans l'objet de la connaissance en refusant la lutte directe, par exemple, avec les textes, particulièrement si ces textes impliquent de la théorie.

**Freire** : Oui. La curiosité à propos de l'objet de la connaissance et la volonté et l'ouverture de s'engager dans des lectures et des discussions théoriques sont fondamentales. Cependant, je ne suggère pas une sur-célébration de la théorie. Nous ne devons pas nier la pratique, dans la recherche de la théorie. Sinon, nous allons réduire la théorie à un pur verbalisme ou intellectualisme. Comme de la même manière, en niant la théorie pour la recherche de la pratique, comme dans l'usage du dialogue comme conversation, on court le risque de se déconnecter de la pratique. C'est la raison pour laquelle je n'ai jamais plaidé pour un élitisme théorique ou une pratique sans fondement théorique, mais pour l'unité entre la théorie et la pratique. Afin d'achever cette unité, on doit avoir une curiosité épistémologique – une curiosité qui souvent manque dans le dialogue comme conversation.

En revenant à mon point initial, je voudrais redire que l'être humain, par nature, est un être curieux. Il est ontologiquement curieux. Afin d'être plus rigoureux, je voudrais dire que la curiosité n'est pas qu'un phénomène humain, mais c'est un phénomène vital. C'est cela, la vie est curieuse, sans cela la vie ne peut pas survivre. La curiosité est fondamentale pour notre survie comme la souffrance. Sans la capacité à ressentir de la souffrance, et je me réfère à la souffrance physique et non morale, nous pourrions nous jeter du 4<sup>e</sup> étage d'un appartement sans penser aux conséquences. Dans le même genre, nous pourrions mettre notre main au feu. Ainsi, le dialogue, comme processus d'apprentissage et de connaissance, présuppose la curiosité. Cela implique la curiosité.

Les enseignants qui s'engagent dans une pratique éducative, sans curiosité, qui permettent à leurs étudiants d'éviter de s'engager dans une lecture critique, ne développent pas le dialogue comme un processus d'apprentissage et de connaissance. Ils les impliquent, au lieu de cela, dans une conversation sans la capacité de faire en sorte de transformer le partage des expériences et des histoires en connaissance. Ce que j'appelle la curiosité épistémologique, c'est l'empressement d'une conscience

corporelle qui est ouverte à la tâche de s'engager dans un objet de connaissance.

L'autre curiosité avec laquelle on ne peut pas vivre, c'est celle que j'appelle la curiosité spontanée. C'est une dimension esthétique. C'est lorsque je me trouve devant un beau grand bâtiment et que spontanément je m'exclame que c'est beau. Cette curiosité n'a pas pour objectif fondamental l'appréhension et la compréhension de la raison d'être de la beauté. Dans ce cas, je suis gratuitement curieux.

Ce que tu pointais plus tôt, Donaldo, une des difficultés souvent rencontrées par les éducateurs dans le fait d'assumer une posture de curiosité épistémologique, c'est que l'enseignant, par certains moments, a peur de tomber dans la bureaucratisation de l'esprit, devenant ainsi une pure méthodologie. Les éducateurs bureaucratisés ce sont ceux qui accordent des moments aux étudiants pour parler dans une bureaucratisée, voire vulgaire, démocratie sans aucun lien avec l'objet du savoir. Dans ce cas, l'éducateur, changé en facilitateur, devient mécanique, mécanisant l'intégralité du dialogue comme un processus d'apprentissage et de connaissance, mais en faisant un dialogue mécanique comme une conversation. Dans le dialogue bureaucratisé comme conversation, les deux, l'étudiant et l'enseignant, parlent et parlent, tous les deux convaincus d'être engagés dans une pratique substantiellement éducative, simplement parce qu'ils participent à un discours bureaucratisé inconnu qui n'est pas connecté avec l'objet de la connaissance. Ce modèle n'est pas dialogique parce que vous n'avez pas un dialogue avec une posture de curiosité épistémologique. L'éducateur qui veut être dialogique ne renonce pas à son autorité comme enseignant, qui requière une curiosité épistémologique, pour devenir un facilitateur qui simplement orchestre la participation des étudiants dans un pur verbalisme.

**Macedo :** Cette bureaucratisation du processus dialogique orchestré par le facilitateur qui faussement renonce à son autorité comme enseignant fini par être un processus sans contenu politique.

**Freire :** De mon point de vue, chaque classe est une classe à travers laquelle les deux, enseignants et étudiants, s'engagent dans la recherche pour une connaissance déjà acquise, mais ils peuvent adopter une posture dialogique comme une réponse à leur inquiétude épistémologique ce qui

conduit à revoir ce qui est déjà connu et permet ainsi de mieux le connaître. En même temps, ce n'est pas facile d'être un enseignant dialogique car cela implique beaucoup de travail. Il est plus facile d'être simplement descriptif.

**Macedo** : Vous avez également un autre extrême : le dialogue descriptif.

**Freire** : Oui, bien sûr.

**Macedo** : Cela arrive beaucoup avec ces enseignants qui renoncent à leur autorité afin de devenir des facilitateurs et qui dans le processus, imposent leur méthode dialogique bureaucratisée d'une manière rigide, ils requièrent par exemple que tous les étudiants parlent même s'ils choisissent de ne pas le faire. Cette rigidité transforme l'enseignement dialogique, non pas en la recherche de l'objet de la connaissance, mais dans une forme superficielle de démocratie dans laquelle tous les étudiants doivent forcément participer transformant la tâche de parler en un « bla-bla-bla ». J'ai eu l'expérience d'étudiants suggérant que je dois être le moniteur du temps de parole de mes étudiants dans la classe afin d'assurer une égale participation à chaque étudiant. Dans beaucoup de cas, ces suggestions étaient formulées sans aucune prise en compte que le tour de parole devait être en lien avec les lectures obligatoires. Dans les faits, dans beaucoup de cas, les étudiants à travers ces demandes valorisent le processus de tour de parole et dévalorisent la compréhension critique de l'objet de connaissance. À la fin, cela conduit à réduire le dialogue en une pure technique. Je voudrais être claire qu'en critiquant la mécanisation du tour de parole, je ne veux pas ignorer que des voix sont rendues silencieuses par l'inflexible traditionnelle méthode de lecture. Ce qui est important de garder à l'esprit, c'est qu'il ne s'agit pas de développer un contexte où l'attribution du tour de parole pour donner la parole aux étudiants résulte d'une nouvelle forme rigide d'imposition. Au lieu de cela, il est important de créer des structures pédagogiques qui créent un foyer d'engagement critique où la seule possibilité pour les étudiants, c'est de faire entendre leurs voix. Les enseignants critiques doivent éviter à tout prix le coût de cet embarras aveugle de ce type d'approches qui transforment la démocratie en des paroles en l'air et doivent toujours être ouverts à des approches variées et multiples qui vont améliorer la possibilité d'une curiosité épistémologique de l'objet de connaissance. La facile et acritique acceptation de ces

méthodologies qui se présentent comme progressives, qui peuvent facilement se transformer en une méthodologie rigide, constituée, de mon point de vue, une nouvelle forme de terrorisme méthodologique. Un dialogue vide en tant que conversation est pernicieux dans la mesure où il rend incapable les étudiants de créer des espaces pédagogiques pour une curiosité épistémologique, une conscience critique, et de l'agency, qui est la seule voie par laquelle on peut transcender des expériences valorisées pour embrasser une nouvelle connaissance afin d'universaliser son expérience.

**Freire** : Exactement. C'est là où un enseignement dialogique cesse d'être un vrai processus d'apprentissage et de connaissance, pour devenir, un pur formalisme, tout sauf du dialogue. Cela représente un processus de bureaucratisation de l'esprit. L'éducateur qui est vraiment dialogique a une tâche fatigante dans la mesure où il ou elle : 1) doit rester épistémologiquement curieux et 2) pratiquer une manière d'impliquer la curiosité épistémologique qui facilite le processus d'apprentissage et de connaissance. Le problème vient du fait que les étudiants souvent n'ont pas suffisamment développé de telles habiletés. C'est la raison pour laquelle beaucoup d'étudiants finissent pas lire de manière seulement mécanique et peuvent facilement passer la totalité du semestre en faisant cela parce qu'ils ne sont pas capables d'aller plus loin que la curiosité spontanée dont vous parliez plus tôt pour s'engager dans un rigoureux processus d'apprentissage et de connaissance. Cela conduit à la fin au fait que souvent ils restent à la périphérie de l'objet de connaissance. Leur curiosité n'est pas éveillée au sens épistémologique. Dans beaucoup de cas, la curiosité épistémologique reste limitée chez les étudiants qui sont intellectuellement immatures.

Ce que l'enseignant dialogique doit maintenir, d'un côté, c'est la curiosité épistémologique, et de l'autre, toujours tenter de développer leur réflexion critique dans le processus de création d'espaces pédagogiques où les étudiants deviennent des apprentis dans l'exploration rigoureuse. Sans un niveau élevé de curiosité épistémologique et un nécessaire apprentissage dans un nouveau type de connaissance, les étudiants ne peuvent pas vraiment engager de dialogue.

**Macedo** : Je pense que c'est vraiment un point important qui doit être souligné. Quand les étudiants manquent à la fois de curiosité

épistémologique et d'une certaine connivence avec l'objet de connaissance, il est difficile de créer les conditions de développement de leur curiosité épistémologique, donc il est nécessaire de développer des outils intellectuels qui les rendent capables de développer leur curiosité épistémologique et d'appréhender et de comprendre l'objet de connaissance. Si les étudiants ne sont pas capables de transformer leurs expériences vécues en connaissance et d'utiliser la connaissance requise dans le processus de dévoilement de la nouvelle connaissance, ils ne vont jamais être capables de participer de manière rigoureuse à un dialogue comme processus de connaissance et d'apprentissage. En vérité, comment pouvez-vous faire sans aucun apprentissage a priori de l'objet de connaissance et sans une curiosité épistémologique ? Par exemple, comment pouvez-vous parler de linguistique si l'enseignant refuse de créer les conditions pédagogiques pour que les élèves s'approprient ce domaine de connaissance ? Mais cela ne veut pas dire que l'apprentissage doit être réduit à un cours autoritaire traditionnel.

**Freire :** Comme vous pouvez le voir, Donaldo, ma posture pédagogique implique de la rigueur et jamais du laisser-faire avec des dialogues comme conversation orchestrés par des facilitateurs. Une simple apparence ne transforme pas le caractère concret et substantiel de l'objet réel. On ne peut pas réellement avoir un dialogue simplement en pensant que le dialogue est une sorte de ping-pong verbal au sujet d'histoires situées et d'expériences vécues.

**Macedo :** Malheureusement, cela arrive trop fréquemment.

**Freire :** Le problème qui est posé concernant la question de la situation est important. Je ne pense pas que quelqu'un peut sérieusement s'engager dans la recherche d'une nouvelle connaissance sans l'usage de son point de vue et de sa situation historique comme point de départ. Mais cela ne signifie pas cependant que l'on reste figé à cet endroit, mais plutôt que l'on cherche à l'universaliser. La tâche de l'épistémologie de la curiosité, c'est d'aider les étudiants à gagner une rigoureuse compréhension de leur histoire, mais ils doivent la transformer en connaissance, et ainsi la transcender et l'universaliser. Si on en reste à cette histoire située, on court le risque de fossiliser son monde déconnecté d'autres réalités.

**Macedo** : Je suis d'accord. Nous avons besoin d'éviter de faire de nos histoires, de nos expériences situées des barrières qui empêchent l'universalisation de notre objet de connaissance. Cet objet de connaissance a besoin d'être généralisé.

-----

\*Références : Extrait d'un dialogue entre Paulo Freire et Donaldo Macedo, « A Dialogue: Culture, Language, and Race », dans :*Harvard Educational Review*, Vol.65, n°3, 1995, p.377-403. Ces extraits ont été publiés sur le site internet IRESMO, 18 mars 2018.

## 6. Lecture du mot, lecture du monde (1990)

[Paulo Freire s'entretient avec Marcio d'Olne Campos, physicien brésilien engagé dans les ethnosciences et l'éducation. Cette conversation a été publiée en 1990 dans une revue de l'UNESCO]\*

**Paulo Freire** : Nous avons souvent confronté, au cours de multiples rencontres, notre expérience à propos de l'alphabétisation. L'enseignement que tu as tiré de tes recherches en ethnoscience recoupe, sur bien des points, mes vues de pédagogue, et jette un jour original sur ce que j'ai appelé naguère la « lecture du monde ».

J'ai toujours répété, en effet, qu'il est impossible de penser l'alphabétisation en tant que lecture du mot, sans admettre qu'elle est nécessairement précédée d'une lecture du monde. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture équivaut à une « relecture » du monde.

Il ne faut jamais oublier cette évidence : les tout petits, bien avant de dessiner et de tracer des lettres, ont appris à parler, à manipuler le langage oral. À travers leur famille, ils ont lu la réalité du monde avant de pouvoir l'écrire. Par la suite, ils ne font qu'écrire ce qu'ils ont dit.

Tout processus d'alphabétisation doit intégrer cette réalité historique et sociale, l'utiliser méthodiquement pour inciter les élèves à exercer, aussi systématiquement que possible, leur oralité, qui est immanquablement liée à ce que j'appelle la « lecture du monde ». C'est même cette première lecture du monde qui pousse l'enfant à exprimer, par des signes et des sons, ce qu'il a appris de l'univers qui l'entoure.

L'alphabétisation implique de prendre cette réalité pour point de départ. Elle doit même s'y articuler. De cette source elle ne doit se couper à aucun prix. Au contraire, il faudra sans cesse y revenir, afin de permettre, grâce au surcroît de moyens de connaissance qu'apportent lecture et écriture, un déchiffrement approfondi, une « relecture » du monde tel qu'il a été une première fois découvert.

Selon les cultures, cet apprentissage s'ordonne autour de deux pôles de connaissance : d'un côté, le savoir « spontané », de l'autre le savoir « rigoureux » ou scientifique. On observe d'ailleurs, en chacun de nous, un conflit entre les deux. L'exigence de rigueur n'est jamais limpide, jamais débarrassée de l'idéologique : il reste toujours une trace d'idéologie dans la rigueur même avec laquelle on dénonce sa propre idéologie...

**Marcio d'Olne Campos** : Je m'intéresse depuis longtemps aux relations entre les différents types de connaissance : populaire, tribale et scientifique. À propos de ce que tu appelles la « relecture du monde », l'exemple des populations indiennes m'a obligé, en effet, à réviser radicalement ma conception du rôle de l'éducateur.

L'absence d'écriture n'a pas empêché ces groupes humains, pour consigner leur lecture du monde, pour exprimer leur contact intime avec leur milieu et l'univers, de créer ces autres instruments de transcription et de transmission du savoir que sont les parures, les rites, les mythes et une pratique intense de l'oralité. L'échange étroit avec le milieu environnant suscite une lecture première, originelle, qui précède — et d'ailleurs permet — la création de signes et de symboles. La « relecture du monde » s'associe donc à un ensemble signifiant qui est antérieur à la symbolique de l'alphabet proprement dit.

C'est un point capital, qui vaut dans presque tous les cas. Dans notre société brésilienne, par exemple, les enfants se voient souvent imposer, de façon intimidante, des signes arbitraires, sans rapport avec leur vécu et la représentation symbolique qu'ils s'en font. L'éducateur n'est pas toujours conscient qu'il existe, chez eux, d'autres symboles que ceux qu'il désire leur apprendre. Cet écart est encore plus marqué lorsqu'il s'agit d'élèves venant de sociétés indiennes, dont les symboles originels se réfèrent au mythe ou au rite.

Dans cette présence au monde qui est propre à chacun je vois, quant à moi, le point de départ obligé du processus éducatif, la raison d'être de l'alphabétisation. On ne peut demander à l'enfant, pendant qu'il apprend à lire et à écrire, de rester isolé comme dans une bulle de verre, en exigeant de lui qu'ensuite, seulement, il commence à lire le monde!

**Paulo Freire** : L'enseignement doit toujours, j'y insiste, respecter les différents niveaux de connaissance que l'enfant apporte, avec lui, à l'école. Ils expriment ce qu'on pourrait appeler son identité culturelle, laquelle est liée, évidemment, à la notion sociologique de classe. L'éducateur se doit de prendre en compte cette « lecture du monde » initiale que l'enfant apporte avec lui, ou plutôt porte en lui. Il l'a forgée dans le contexte de son foyer, de son quartier, de sa ville, et elle est fortement marquée par son origine sociale.

Or, presque toujours, l'école tend à dévaloriser ce savoir préalable. Je suis toujours étonné par le mépris avec lequel l'école, à quelques heureuses exceptions près il est vrai, traite tout ce qui constitue l'expérience perceptive, existentielle, le vécu de l'enfant en dehors d'elle. On dirait qu'elle veut effacer de la mémoire et du corps de l'enfant cet autre langage qu'est sa manière d'être, sa sensibilité, sa première vision du monde.

Ce manque de respect pour le bagage existentiel de l'enfant à des conséquences beaucoup plus négatives qu'on ne le croit généralement. C'est ignorer, par exemple, les trésors d'astuce, toute l'inventivité que déploient les enfants des milieux défavorisés pour se défendre des agressions d'un monde qui tend à les opprimer.

Je ne suis pas opposé à l'évaluation des connaissances à l'école. Mais je m'insurge contre le fait qu'elle porte uniquement sur les acquis proprement scolaires, comme si l'on décrétait qu'il ne se passe rien d'important en dehors de l'école, du temps de l'école. On n'établit jamais un lien assez solide entre ce que l'enfant apprend à l'école et ce qu'il apprend dans le monde.

**Marcio d'Oliveira Campos** : Ce monde qu'il est déjà en train de déchiffrer.

**Paulo Freire** : Qu'il ne cesse de déchiffrer! Dans cette désinvolture envers un « savoir d'expérience », je ne vois pas seulement un choix idéologico-politique, je décèle une certaine incompetence scientifique. L'école est autoritariste et élitiste parce qu'elle avalise un savoir tout fait, un savoir prétendument abouti. Or, cette conception de la connaissance est une erreur scientifique, une contre-vérité épistémologique. Il n'existe pas de savoir clos. Toute connaissance se constitue dans l'histoire, jamais en dehors d'elle.

Tout savoir nouveau naît du vieillissement d'un savoir antérieur qui a été, lui aussi, novateur en son temps. Il naît, précisément, quand on accepte — il y faut de l'humilité — que ce savoir, à son tour, vieillisse. Certains scientifiques semblent parfois l'oublier...

En affirmant cela, ni toi ni moi n'entendons, un instant, figer, enfermer les élèves dans le savoir qui était le leur avant qu'ils n'aillent à l'école. C'est même, dans notre esprit, tout le contraire. Nous souhaitons qu'ils apprennent à mieux savoir ce qu'ils savent déjà, pour qu'à leur tour ils deviennent les créateurs d'un savoir encore à naître.

**Marcio d'Olne Campos** : Nous abordons là un thème qui nous est familier à l'un et à l'autre : la place de l'erreur dans le travail pédagogique. Bachelard a proposé une pédagogie de l'erreur : penser l'erreur non plus comme un réflexe de l'esprit fatigué, mais comme un « obstacle épistémologique » — un obstacle à l'acte de connaître et un défi à la réalité de qui l'affronte. L'erreur se dresse alors comme un « obstacle idéologique » pour nier l'existence ou la naissance de savoirs différents.

**Paulo Freire** : Il faudrait démocratiser la conception de l'erreur selon Bachelard. Si tous les éducateurs voyaient enfin dans l'erreur, non plus un barrage en soi à la connaissance, mais un obstacle de nature idéologique, l'erreur deviendrait, enfin, une étape nécessaire de la connaissance.

Par son discours comme par sa pratique, l'éducateur doit faire comprendre à l'élève que l'erreur n'est pas une grave lacune, une preuve de son incompetence, mais, au contraire, un moment légitime de son apprentissage. Un peu comme quelqu'un qui, tout naturellement, cherche du regard, d'abord sur sa droite, un objet qu'il va découvrir finalement sur sa gauche...

Dès qu'on infléchit dans ce sens la notion d'erreur, le rapport pédagogique change en profondeur. Non seulement on facilite la notion d'apprentissage chez l'enfant, mais on incite aussi l'enseignant à plus de modestie, tout en le déchargeant en partie du poids de son autorité. Dans la conception autoritaire de l'erreur, c'est, en effet, l'erreur qui permet au maître d'affirmer son pouvoir et de punir.

**Marcio d'Olne Campos** : Au sens classique du terme.

**Paulo Freire** : Au sens le plus classique : copier cent fois « Je ne me tromperai plus », être « collé » ou expulsé de la classe... En pensant ainsi, on transgresse le simple plan intellectuel. L'enfant risque de voir dans l'erreur une souillure morale et aussi culturelle — une sorte de péché sans rémission, plus ou moins lié à son origine sociale.

Loin d'être statique, la curiosité est un mouvement symbolique incessant. Il est impossible à l'esprit curieux d'approcher, de cerner, d'assimiler son objet sans tâtonner, sans se tromper. Dans la pratique pédagogique, l'erreur, lorsqu'elle est la conséquence logique de la curiosité, ne saurait être punie.

Une fois libéré de ce « complexe de l'erreur », de cette culpabilisation, il faut que le savoir qu'apportent les élèves soit intégré au dialogue qui s'instaure entre la classe et le maître. Toute rigueur scientifique comporte par essence, des moments d'entière spontanéité. J'irais même jusqu'à dire que la rigueur absolue n'existe pas, mais coexiste toujours avec la spontanéité, et même passe par elle. Pas plus que les éducateurs, les scientifiques n'ont le droit de traiter par le mépris ce qu'on appelle la « sagesse populaire », et encore moins d'en faire abstraction pour imposer une explication prétendument rigoureuse du monde.

Ce que nous voulons, c'est une pédagogie qui, sans renoncer à l'exigence de rigueur, admette la spontanéité, le sentiment, l'émotion, et accueille, comme point de départ, ce que j'appellerais l' « ici et maintenant », perceptif, historique, social, des élèves.

**Marcio d'Olne Campos** : J'en viens, ici, à mon expérience de l'ethnoscience . Il s'agit d'une ethnographie de la connaissance à travers les pratiques locales d'élaboration du savoir et des techniques. C'est donc une discipline étrangère, par définition, à tout ethnocentrisme.

Pour comprendre le savoir élaboré par une culture minoritaire, il faut l'appréhender de l'intérieur. Et, en premier, explorer ce vaste réseau de paroles, cet univers notionnel de base qui tisse, entre l'homme et la nature, un lien propre à cette culture. Comment y parvenir ? En adoptant, d'emblée, l'attitude de l'apprenti constructeur du savoir, en rejouant le jeu de la spontanéité. Et, ajouterais-je en tant qu'éducateur, en assumant, autant que

la nôtre, la spontanéité de l'autre. Ce qui signifie partager la culture de l'enfant dans la salle de classe...

**Paulo Freire** : Oui, la position critique idéale, c'est d'assumer la spontanéité d'autrui.

**Marcio d'Olne Campos** : Par là, je me prépare au vrai dialogue. Aborder, sans a priori, un contexte culturel différent, c'est la condition expresse de mon travail en ethnosciences. J'ai besoin de toute mon ingénuité, de toute ma fraîcheur d'esprit, pour comprendre les outils de réflexion et d'action, aussi bien que les catégories de pensée qui sont inhérentes aux sociétés de type tribal. La systématisation, ensuite, vient graduellement.

Cette expérience a beaucoup influencé mon travail d'éducateur. En particulier, mes recherches sur les connaissances astronomiques des Indiens de l'île de Búzios, dans l'État brésilien de São Paulo. J'ai compris que ce que tu appelles le « vocabulaire minimal » est beaucoup plus que des mots. La parole, ici, n'est plus seulement signe, mais discours symbolique englobant tout. La signification symbolique qui imprègne la communication de ces groupes humains avec le monde est aussi structurante que le langage. Tous deux s'associent dans le déchiffrement de l'univers et la constitution du savoir en thèmes de réflexion.

C'est ce rapport essentiel entre nature et société, rapport générateur de la culture, que nous tentons d'approfondir à Aldebaran. Le chercheur scientifique, comme l'éducateur, doit travailler dans ce que j'appellerais le « laboratoire de la vie ». Il ne s'agit pas un instant de nier les moyens, les instruments scientifiques dont nous disposons : livres, travaux de laboratoire, contenu des programmes — tout le savoir officiel. Mais il est indispensable de le remettre en perspective, en situation, pour ne pas imposer à des enfants des exercices abstraits, conçus par des gens insuffisamment compétents.

Ainsi, dans nos recherches, nous avons été amenés à privilégier, comme base de départ, les catégories de l'espace et du temps, qui, en tramant différemment chaque fois notre environnement naturel et culturel, fondent notre présence au monde. Nous interrogeons les différentes disciplines, les divers instruments du savoir, en fonction des questions que nous pose cette

présence au monde. D'où, tant à l'école que sur le terrain, une démarche transdisciplinaire, le libre va-et-vient d'un mode d'exploration de la connaissance à un autre.

Grâce à cette écoute du monde, nous pouvons retrouver et vérifier nos connaissances dans un autre contexte culturel — l'univers de l'élève. Nous avançons non pas dans notre savoir, mais dans le savoir d'autrui.

**Paulo Freire** : Il faut déplorer, encore une fois, le dirigisme de nombreux éducateurs. Il est impossible de comprendre intuitivement le savoir des Indiens dont tu parles. D'abord, tu dois t'imprégner des conditions qui ont déterminé ce savoir. C'est ce que refusent de faire beaucoup d'intellectuels. Même lorsqu'ils tiennent un discours progressiste, leur pratique reste profondément autoritaire et leur idéologie élitiste. Sans se l'avouer peut-être, ils ne reconnaissent pour vrai que le seul savoir institutionnalisé. En fait, ils n'accordent aucune valeur au savoir populaire, qu'ils jugent informe, insignifiant, préférant le passer sous silence.

Cela me rappelle une anecdote révélatrice. C'était à une réunion où l'on analysait les méthodes de travail des paysans. Un groupe d'intellectuels venait de parler longuement, quand un paysan prit soudain la parole : « Du train où vont les choses, je crois qu'il est inutile de continuer. On ne pourra pas s'entendre. Vous autres, là — et, du doigt, il soulignait, avec humour, la distance de classe qui séparait les deux groupes occupant pourtant le même espace —, vous autres là, vous vous intéressez au sel, alors que, pour nous, ce qui compte, c'est la sauce. » Un grand silence se fit dans la salle. Perplexes, les intellectuels se demandaient ce qu'avait voulu dire le paysan; ses compagnons, eux, avaient tout de suite compris et attendaient une réponse.

Dans son langage simple, ramassé, qu'avait-il dit, le paysan ? « La discussion tourne en rond parce que vous avez une vision fragmentaire de la réalité, alors que nous la comprenons comme un tout. Nous pensons l'ensemble, sans nous arrêter aux détails, et vous, qui parlez sans cesse du réel dans sa globalité, vous vous hypnotisez sur les détails. Le sel n'est que l'un des ingrédients de la sauce, laquelle symbolise la somme des aspects partiels... Une telle métaphore révèle une capacité d'analyse que certains intellectuels ne s'attendaient pas à trouver chez un paysan.

À mes yeux, le savoir et la compétence n'ont de valeur -toujours relative, mais néanmoins considérable — que si l'on a conscience qu'il s'agit de quelque chose de forcément partial, d'imparfait, à l'image des êtres humains.

**Marcio d'Olne Campos** : Au vrai, toute compétence, tout savoir est perpétuellement remis en cause dès lors qu'on le pense comme un mouvement et non comme un aboutissement définitif. Piaget l'a dit. Tout se passe comme si l'équilibre recherché dans la construction du savoir était voué à être détruit sitôt qu'atteint. Accepter l'idée que c'est un processus en action, c'est accepter de revenir sur ses pas à chaque instant. On consent à ce déséquilibre parce qu'on sait qu'il est la condition même d'un nouvel équilibre.

Attitude qui vaut autant pour l'éducateur que pour son rapport avec autrui. Cet autre qui te parle à partir d'une culture minoritaire, marginale, d'une nature différente de la tienne, peut t'insérer dans son contexte si tu acceptes le déséquilibre. C'est du contact, du dialogue que dépend ce retour à l'équilibre. Et non d'une pensée qui s'isolerait dans sa prétendue compétence. Dans cette dynamique intensive, je vois la clef de l'alphabétisation.

**Paulo Freire** : Conclusion ? Elle est la même pour tous, qu'ils soient écoliers d'Amérique latine, étudiants d'Asie ou universitaires d'Europe et d'Amérique; s'il te plaît, ami, ne renonce jamais à ta faculté d'étonnement, devant le monde et avec le monde.

-----

\*Références : « Lecture du mot, lecture du monde ; Paulo Freire s'entretient avec Marcio d'Olne Campos », dans : *La Beauté, Le Courrier de l'UNESCO*, décembre 1990, p.4-9.

## 7. Dernière rencontre au Brésil (1996)

[Rencontre entre André Lefevre et Fatima Morais (déléguée du Brésil à la FIMEM) et Paulo Freire à l'occasion de la manifestation commémorative du centenaire de la naissance de Célestin Freinet à São Paulo en 1996]\*

**André Lefevre et Fatima Morais** : *Pouvez-vous nous parler des faits et étapes de votre vie intéressants pour votre vécu d'éducateur ?*

**Paulo Freire** : Ce n'est pas facile de répondre à une question fondamentale comme celle-ci et formulée de façon aussi directe. Nombreux sont les moments de « motivations » auxquels nous apportons parfois une solution. L'essentiel est de percevoir l'importance de ce qui se passe dans notre évolution, du point de vue de notre formation professionnelle, de notre formation scientifique... J'ai connu une enfance difficile avec de véritables cataclysmes qui ont agité ma famille. Je suis né dans une famille de classe moyenne qui a souffert de la crise de 29. J'ai vécu des expériences douloureuses, pas aussi dures que celles vécues par des milliers d'enfants brésiliens d'aujourd'hui, mais suffisamment pour me marquer de façon à me rendre plus disponible en terme d'ouverture, mais aussi moins disponible par ailleurs...

Quand j'étais jeune encore, j'étais très intéressé par les questions de langage de manière générale, et par la question de la langue portugaise en particulier. J'ai appris en enseignant une foule de choses et j'ai vécu parfois curieusement certains mystères de la grammaire portugaise ou de la syntaxe brésilienne. J'ai vécu aussi des moments désintéressés – comme par exemple, les après-midi où je déambulais à travers les rues de Recife, de librairie en librairie, promenades dont je parle dans mon dernier livre *Lettres à Christine*. Comment vous expliquer avec quelle curiosité et quel goût je parcourais, tout au long de ces pérégrinations, les étalages et les rayons des librairies du « Recife » de ma jeunesse... et comment je m'identifiais aux livres nouvellement arrivés. Lire, relire et parcourir les tables des matières des livres, dévorer les préfaces des ouvrages, pour apprendre à classer les éditions qui publiaient ces livres afin que je puisse bien m'en pénétrer, même quand je ne connaissais pas l'auteur du livre.

Connaissant l'éditeur, je savais qu'il ne publiait pas n'importe quoi. Ces promenades chez les libraires de Recife ont excité ma curiosité et stimulé mes envies de lire. Il n'était pas rare à l'époque que nous nous retrouvions dans le salon d'un des libraires, entre intellectuels, jeunes et moins jeunes, pour discuter avec sérieux comme s'il s'agissait d'un important séminaire de réflexion.

Je me souviens aussi quand les librairies « Impératrice », ou « Editeur National » ou encore « Melquizedeque » m'invitaient avec d'autres intellectuels pour assister à l'ouverture des caisses de bouquins. L'odeur extraordinaire des livres quand le couvercle se levait ! Nous les saisissons, les sentions, les caressions. C'était une véritable dégustation sensuelle, une convivialité amoureuse avec ces ouvrages. Lorsque je pouvais en acheter quelques-uns, cette intimité se prolongeait alors dans ma petite bibliothèque. Les personnes qui assistent aux conférences d'illustres intervenants, qu'ils soient Européens ou Nord-Américains, ne perçoivent pas toujours cette phase cachée, profonde qui est en amont des propos si intéressants !

D'une manière générale, l'intellectuel pouvait difficilement donner le sens que je suis en train de vous transmettre d'un événement important pour sa vie professionnelle. En ce qui me concerne, cela a été très important, j'ai appris à voir l'intensité affective avec laquelle d'autres jeunes intellectuels de mon époque se donnaient l'occasion de feuilleter un livre, y découvrir un intérêt croissant, entamer des recherches en profondeur...

Ma qualité d'académicien m'a amené à dialoguer avec des ouvriers quelquefois analphabètes, quelquefois instruits, avec des paysans éduqués ou le plus souvent analphabètes près desquels j'ai découvert la compréhension d'une douleur étouffée, j'ai ainsi appris à écouter l'expérience de l'opprimé, sa peur, l'introjection qu'il incruste dans le «visage» de l'oppresseur, j'ai appris à comprendre leur haine de ne pouvoir accéder à l'autonomie et à l'indépendance par la faute de l'oppresseur. Ces rencontres avec les opprimés et les opprimées jalonnent ma vie, de ma jeunesse à maintenant, en passant par mes années d'exil et je crois que ce sont ces rencontres qui m'ont appris et continuent de m'apprendre le monde et de me donner encore le courage de poursuivre la lutte.

**André Lefevre et Fatima Morais :** *Dans quelle université êtes-vous en ce moment ?*

**Paulo Freire :** En ce moment, je suis maître des études à l'université de Pontificia, université catholique de São Paulo. Je participe à un séminaire hebdomadaire en compagnie de deux de mes professeurs, deux femmes très compétentes, Ivone et Ana Maria Paula. Nous discutons, pendant un semestre par exemple, avec des étudiants qui préparent un doctorat, sur le thème des exclus ou de l'exclusion sociale en général, de l'exclusion dans le système éducatif.

Nous organisons des séminaires, nous lisons des textes et débattons sur des thèmes. Nous discutons aussi sur les projets des étudiants, sur ce qu'ils souhaitent dans le cadre de leur expérience au sein de l'université.

Au-delà de mon activité normale dans l'université, je propose des rencontres à l'attention d'autres élèves qui souhaiteraient avoir des conversations plus personnelles. Je visite plusieurs universités, au Brésil et à l'étranger durant toute l'année. Mes visites sont de plus en plus fréquentes ; cela me prend du temps et je suis obligé d'organiser mon propre planning assisté de ma secrétaire qui est très compétente, très efficace dans son travail ainsi que de ma femme Ana Maria. Nous y travaillons avec sérieux, d'autant plus que nous avons souvent du mal à répondre par la négative aux centaines d'invitations qui nous sont faites pour une journée, une semaine, voire un an. J'ai une vie très intense en dehors de São Paulo, dans tout le Brésil et à l'étranger. De plus, je suis souvent sollicité par des universités brésiliennes ou européennes pour des interviews.

**André Lefevre et Fatima Morais :** *Quels sont les thèmes les plus importants que vous abordez pendant vos interventions ?*

**Paulo Freire :** En général, je cherche à garder un caractère démocratique à mes interventions, c'est-à-dire que j'évite de choisir moi-même le thème à aborder sans donner la parole aux autres ; ce que je préfère ce sont les centres qui m'invitent et me proposent 1, 2, 3 thèmes qui les préoccupent.

Il y a toute une série de thèmes qui éveillent la curiosité des jeunes brésiliens et de leurs professeurs. Je pourrais en citer deux ou trois comme

par exemple le discours néo-libéral, la pratique néo-libérale et le thème de l'éducation en général. C'est un thème que l'on me propose couramment quel que soit l'endroit du Brésil où je peux aller. La vision pédagogique contenue dans le discours néo-libéral cité par des pragmatiques progressistes de nos jours, c'est que l'éducation n'a plus rien à voir avec le monde de l'utopie et du rêve mais plutôt avec une formation technique et scientifique. Pour moi, la formation technique et scientifique est un droit et un devoir que je qualifierais d'universel et qui a traversé tous les temps ; encore faudrait-il se préoccuper de la propre vision politique de la science et de la technologie !

Je nie la neutralité de l'éducation telle que la définit le discours pragmatique néo-libéral.

Un autre thème, que je rencontre souvent, touche les révolutions technologiques, ce qu'elles provoquent ; tel le souci de réponses rapides et différentes dont nous avons le devoir d'être conscients à chaque instant de nos expériences politiques, sociales, individuelles, etc.

Que ce soit au sud du pays ou au nord, un autre thème est souvent mis en évidence, c'est l'obligation que nous avons d'être toujours en parallèle avec le monde actuel. Ce thème me préoccupe également.

**André Lefevre et Fatima Morais** : *Ce sont les technologies nouvelles bien incorporées dans la pédagogie, que vous préconisez ?*

**Paulo Freire** : Mais bien sûr. Je pense que j'ai répondu à cette question. Il reste un point à éclaircir : je n'arrive pas, je n'ai pas la prétention d'arriver à écrire, même un article, dans lequel je proposerais des techniques. Je ne sais même pas si je suis assez clair sur ce sujet. Ma tâche est plutôt d'applaudir les révolutions technologiques qui arrivent, de les comprendre, sans pour autant les mettre sur un piédestal ou les rabaisser ; ma préoccupation n'est pas exactement d'écrire des textes contenant des suggestions pratiques sur le « comment faire telle ou telle application technologique » mais de dire, à partir d'une réflexion philosophique et politique que la technologie ne peut être ignorée ou mise de côté.

Il est impossible, pour une éducatrice brésilienne, ou un éducateur d'aujourd'hui, d'ignorer le développement de l'informatique. Attention, je ne dis pas qu'il faille se débarrasser du tableau et de la craie : je crois qu'ils ont encore leur part d'utilité, même à New York ! Mais ce qu'il faut, c'est dépasser ce stade, aller au-delà, pour les remplacer en profondeur.

Ce que je veux faire comprendre c'est qu'une des tâches que je me suis chargé d'accomplir, et que je porte au plus profond de moi, c'est non seulement de répondre aux questions de chacun, de satisfaire leur curiosité mais de défier la curiosité, de la provoquer, de l'intensifier, pour rendre encore et encore plus curieux. Une de mes missions en tant qu'éducateur critique, démocratique, c'est de toujours aller au-delà, de stimuler.

**André Lefevre et Fatima Morais** : *Quels sont les aspects caractéristiques de votre pédagogie qui font qu'elle est différente des autres ?*

**Paulo Freire** : Écoutez je vais me retenir de faire une comparaison nominale, je répondrai simplement à votre question et très rapidement. Mes préoccupations pédagogiques ont un certain poids philosophique comme toutes autres propositions pédagogiques : un fonds idéologico-politique, par exemple. Je me bats pour une compréhension démocratique du monde, de l'histoire, des êtres humains. Ma proposition pédagogique consiste à dire que le sujet éducateur, le sujet enseignant, n'est pas propriétaire du sujet, de l'objet qu'il éduque. De même, le sujet enseignant n'est pas propriétaire de l'objet qu'il enseigne et par conséquent il n'est pas celui qui diffuse la connaissance. La théorie de la connaissance qui est nécessairement contenue dans ma pédagogie est dialectique et non mécanique, et il y a un respect mutuel entre les éducateurs et ceux qu'ils éduquent, ce qui ne veut pas dire qu'ils sont égaux. Je les trouve même différents, chacun sa spécificité, et ce qui est important, c'est qu'ils soient eux-mêmes. Pour conclure rapidement, je dirai que tout ce qui n'est pas compréhension démocratique est en opposition avec ma proposition.

**André Lefevre et Fatima Morais** : *Vous rencontrez des difficultés pour vous implanter, pourquoi ?*

**Paulo Freire** : Évidemment que les pédagogies sont, et ne pourront cesser d'être, profondément politiques, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de proposition pédagogique qui n'ait aucun fondement politique. J'ai toujours l'habitude de dire que la pratique éducative, la pratique de la production de la connaissance : c'est politique. La pratique éducative n'est pas neutre, c'est une éthique. Elle a à voir avec des principes de morale qui ont leurs limites, et elle est esthétique dans le sens, où elle est en soi beauté !

Les propositions d'une éducation nouvelle ne sont pas toujours acceptées, particulièrement par les mentalités autoritaires. Cela ne signifie pas que je sois un être démocratique qui accepte dans sa totalité une quelconque proposition nouvelle d'éducation ; cela signifie que j'ai une indiscutable ouverture d'esprit pour mieux comprendre les propositions. Mais dans mon cas particulier, je n'accepte pas toujours dans leur totalité, les propositions nouvelles, sauf quelques exceptions comme celles de Freinet ou Ferrer d'Esplanha, ceux qui critiquent beaucoup plus l'autoritarisme de l'éducateur que celui du contenu. Lorsque je critique l'autorité de l'éducateur, qu'il éduque dans une école bourgeoise ou non, je critique aussi et surtout l'autoritarisme de la production sociale, de la production dans un régime capitaliste. En bref, les propositions nouvelles inquiètent, mais si elles imitent les mentalités autoritaires de droite, ou de gauche, je ne les accepte pas.

**André Lefevre et Fatima Morais** : *Vous pensez que certaines pédagogies présentent des aspects préjudiciables pour la société démocratique ?*

**Paulo Freire** : Je pense que j'ai un peu répondu précédemment. Les choses sont plus claires et précisément dans la mesure où il n'y a pas de proposition pédagogique qui ne soit pas trempée dans une dimension politique, il y aura des propositions qui seront nécessairement contre la démocratie. Il est de notre devoir de nous battre contre elles.

**André Lefevre et Fatima Morais** : *Quelle est la priorité des priorités au Brésil ?*

**Paulo Freire** : Il m'est difficile de répondre d'une manière générale. Les « causes » brésiliennes sont toutes des priorités. L'éducation est une des priorités indiscutables dans ce pays. La santé aussi, la justice. Le respect de

la démocratie est aussi une priorité. L'intérêt public a besoin de se faire respecter au Brésil, vu les scandales dus à l'irrespect vis-à-vis de cet intérêt public. Ce qui se perd dans ce pays en matériel importé comme les instruments, ustensiles de laboratoires, qui coûtent parfois des centaines de dollars et qui rouillent dans les laboratoires est incroyable. Je n'ai jamais été témoin de cela personnellement, mais tous les Brésiliens et les Brésiliennes écoutent et voient tous les jours, dans les journaux télévisés brésiliens, tout ce que le pays perd à cause du chômage et de la bureaucratie. Tout ceci est terrible. Alors, une des priorités serait la débureaucratiation brésilienne qui serait aussi un changement des mentalités.

En tant qu'éducateur, je ne veux pas dire que mes solutions soient les meilleures, je pense qu'une politique sérieuse d'éducation du pays apporterait une transformation pour la politique générale du pays, dans le domaine de la santé, dans celui des gaspillages publics du pays. Je pense vraiment que ceci est la priorité des priorités que, depuis toujours, les Brésiliens attendent et qui n'est pas satisfaite.

**André Lefevre et Fatima Morais** : *Que pensez-vous de la formation des professeurs ?*

**Paulo Freire** : Je trouve que la formation des professeurs a quelque chose à voir avec la priorité dont je viens de vous parler. La formation des professeurs est une priorité qui appartient au domaine des priorités pédagogiques et politiques. La formation des professeurs, je l'entends comme une formation bien plus sérieuse, plus rigoureuse, plus profonde, plus permanente que le simple entraînement technique pour l'utilisation, plus ou moins efficace de quelques techniques de l'enseignement. Il faudrait prendre en compte, dans sa totalité, en tant qu'être, l'éducateur, à l'intérieur d'une formation permanente. Jamais on n'arrive au terme d'une formation !

Comment est-il possible de former des jeunes, si l'éducateur n'a pas atteint pour lui même une autonomie en tant que sujet qui juge, qui rêve, qui aime, qui a la rage, etc.

Alors, j'accorde une place importante dans tout le chapitre de la pratique éducative à la formation, comme un moment permanent, un parcours sans

fin, qui exige du sérieux, de la cohérence, de l'humilité, de la compétence, de la bravoure.

-----

\*Références : « Rencontre avec Paulo Freire », dans : *Le Nouvel Éducateur*, mars 1997, p.21-23.

\*\*\*

## Projet bibliofreire

Le projet *Bibliothèque numérique P@ulo Freire (bibliofreire)* s'est fixé comme objectif de mieux faire connaître l'oeuvre pédagogique de Paulo Freire auprès du public francophone en développant les axes suivants :

- ▷ **Référencer l'ensemble des écrits de Paulo Freire disponibles en français** : Il existe de nombreux documents conservés au *Centro de Referência Paulo Freire* de l'Instituto Paulo Freire du Brésil et dans différents fonds tels que les archives de l'UNESCO. Bibliofreire constitue également son propre fonds en recherchant les articles de Paulo Freire parus dans différentes revues.
- ▷ **Diffuser librement la documentation ainsi regroupée à travers notre site internet** : les articles sont proposés sous format PDF dans un premier temps. Notre objectif est de transcrire petit à petit sous format texte l'ensemble de ces articles afin d'en faciliter la lecture et l'indexation et de proposer également des rééditions ou de nouvelles compilations d'articles en format ebook.
- ▷ **Contribuer au Centro de Referência Paulo Freire** : tous les articles référencés et numérisés sont transmis au Brésil où ils intègrent la base de données consultable en ligne.
- ▷ **Rendre plus accessible l'oeuvre de Paulo Freire à travers des fiches de lecture** : ces fiches de lecture présenteront de manière simple les principales notions de l'oeuvre de Paulo Freire (ex : éducation bancaire, conscientisation, radicalité, éducation dialogique, etc.).
- ▷ **Participer au développement des pédagogies radicales** en France inspirées par l'oeuvre de Paulo Freire.



[www.bibliofreire.org](http://www.bibliofreire.org)