

Ancrages et transferts transcontinentaux des positions de Paulo Freire : une théorie de la pratique de la liberté plus qu'une théorie de l'éducation

Bernard Schneuwly, *Université de Genève*

Rita Hofstetter, *Université de Genève*

DOI : [10.51186/journals/ed.2020.10-1.e271](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2020.10-1.e271)

Résumé

Comment comprendre l'immense popularité de Paulo Freire ? Après avoir montré cette popularité à travers une analyse quantitative, nous nous efforçons, dans cet essai critique, de cerner le contexte dans lequel son œuvre a été élaborée puis réappropriée par différents mouvements sociaux et courants intellectuels. Nous tirons parti pour ce faire d'une ample littérature disponible sur la trajectoire intellectuelle et les engagements militants de Freire. Esquissant une périodisation de son parcours, nous examinons la manière dont ce pédagogue réformiste se positionne au regard d'autres écoles de pensée, via notamment une analyse de l'évolution des références citées dans son œuvre. Nous tentons ainsi de saisir la capacité de Freire de s'inspirer d'une sensibilité politique, qui pourrait fournir des éléments d'explication du succès actuel du pédagogue. Prolongeant le questionnement des professeurs de l'Université qui nous ont invités à discuter le freirisme, nous nous interrogeons in fine sur les outils que Freire apporte aux pédagogues pour penser les problèmes auxquels l'école d'aujourd'hui est confrontée.

Abstract

How can we understand the immense popularity of Paulo Freire? After having shown the extent of his popularity through a quantitative analysis, this critical essay attempts to identify the context in which his work was developed and re-appropriated by different social movements and intellectual currents. To this end, we draw on an extensive body of literature on Freire's intellectual trajectory and militant commitment. By seeking to periodize his career, we examine the way in which this reformist pedagogue positions himself in relation to other schools of thought, notably through an analysis of the evolution of the references cited in his work. We thus attempt to grasp Freire's ability to draw inspiration from his political sensibility, which provides some indications that may explain the pedagogue's current success. Extending the discussion to the University Professors who invited us to discuss Freirism, we ultimately question how Freire's tools can help pedagogues approach the problems facing today's schools.

En hommage à trois de nos professeur-es
qui nous ont introduits de manière critique
à la pensée de Freire : Rosiska Darcy de
Oliveira, Pierre Dominicé et Pierre Furter

Le présent essai critique vise à objectiver certains éléments d'une rencontre intellectuelle entre deux chercheur-es en sciences de l'éducation et l'œuvre de Freire. Une rencontre inaugurée au tournant des années 1980, par l'entremise des professeur-es de l'Université de Genève ayant collaboré avec Paulo Freire, notamment lors de son exil à Genève durant les années 1970, à l'époque même où paraît et circule son ouvrage le plus célèbre, *Pédagogie des opprimés*, publié en 1970 en anglais et espagnol et traduit en français en 1974. Une rencontre qui s'est poursuivie en menant nos analyses transcontinentales sur les mouvements réformistes, dont l'éducation nouvelle, un courant pédagogique qui dès la fin du 19^{ème} siècle investit l'éducation d'une puissance émancipatrice, libératrice et pacificatrice ; éclectique, le courant s'institutionnalise et s'internationalise dès l'entre-deux-guerres, connaissant une nouvelle audience de nos jours. Freire, qui a côtoyé certaines de ses figures, plaide pour d'analogues causes, bien qu'il affirme ne pas s'inscrire dans le mouvement, revendiquant une place à part¹.

C'est comme historien-nes spécialistes des transferts transcontinentaux que nous nous situons d'abord. Nous entamons notre essai en pointant l'incroyable popularité de l'œuvre de Freire : pourrait-on l'interpréter comme l'écho et l'absorption des théories révolutionnaires agitant le monde à la fin des années 1960 ? Cette absorption est analysée dans la deuxième partie à travers une périodisation qui permet de saisir la capacité de Freire de s'inspirer d'une sensibilité politique, qui pourrait fournir des éléments d'explication du succès actuel du pédagogue. En tant que chercheur-es en sciences de l'éducation, couplant une posture d'historienne et de didacticien, nous vient l'interrogation suivante, qui prolonge celle des professeur-es qui nous ont invités à questionner le freirisme : quels outils Freire apporte-t-il aux pédagogues pour penser les problèmes auxquels l'école d'aujourd'hui est confrontée ?

1. L'IMMENSE POPULARITÉ DE FREIRE – UNE INTERPRÉTATION POSSIBLE DE SES RAISONS

Actuellement, on peut estimer la popularité d'un-e auteur-e par un moyen simple, sommaire mais indicatif : le nombre de mentions sur internet. S'agissant des pédagogues, dont Freire, il est possible de connaître l'évolution de cette popularité grâce à une statistique élaborée par Stauffer (2007, pp. 193-196). Utilisant les données de dix moteurs de recherche (à l'époque, il n'y avait pas encore la domination de Google), Stauffer a mesuré la fréquence d'apparition de 20 pédagogues – dont beaucoup d'Allemand-es. Pour réaliser notre propre statistique, nous avons exclu la plupart des pédagogues allemand-es, souvent inconnu-es en dehors de l'aire germanophone, et établi une liste des huit pédagogues les plus cité-es chez Stauffer, ou alors les plus significatifs/ves de notre point de vue (notamment Comenius et Ferrière). Pour celles/ceux-là, nous avons réalisé une recherche de fréquence de citations sur Google en 2020, vingt

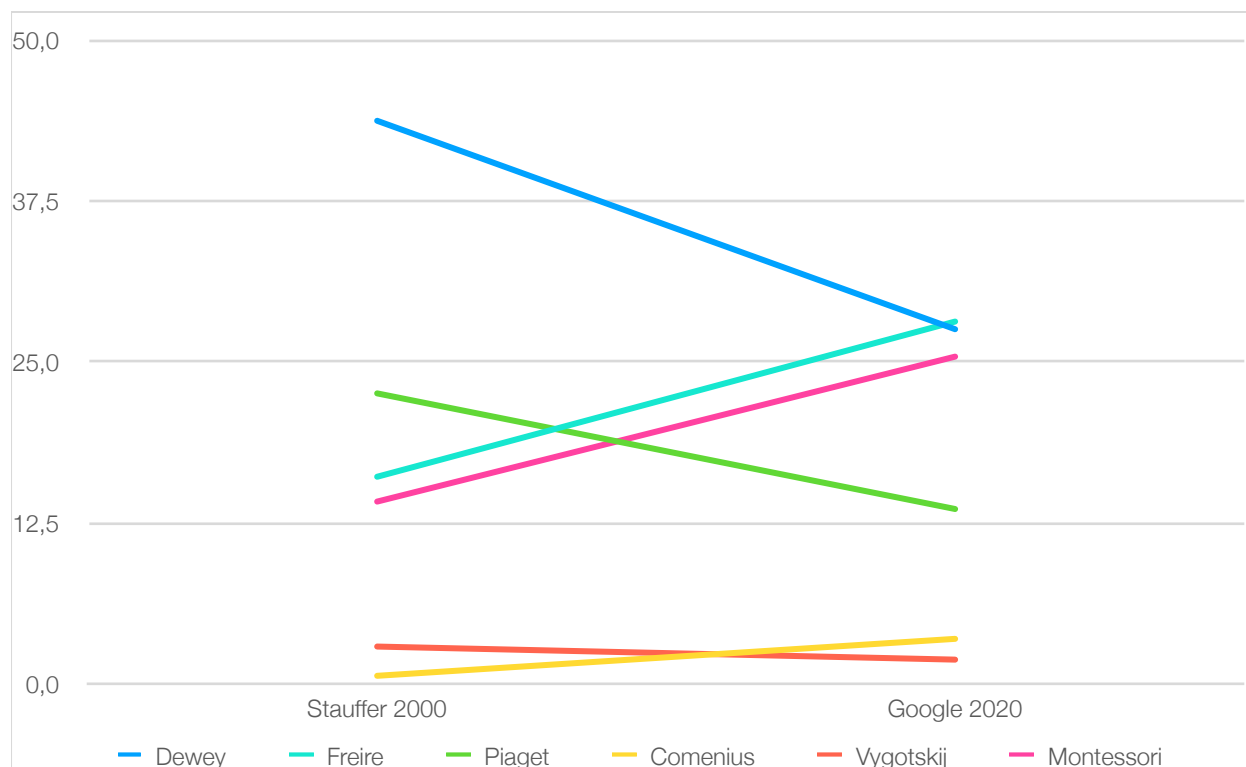
¹ Mentionnons ici notamment les deux ouvrages collectifs que nous avons coordonnés (2006, 2009a) sur ces questions, dont le second contient la contribution de Stauffer (2009) sur l'*escola nova*, qui montre que Freire ne se réfère guère à l'éducation nouvelle brésilienne.

ans après les décomptes de Stauffer. Le graphique 1 fournit les résultats de ces évolutions en classant chaque pédagogue en fonction du pourcentage de mentions sur la totalité.

Les tendances dégagées sont claires. Elles nous étonnent : Piaget et Dewey « chutent », le deuxième de manière impressionnante. Inversement, Freire² et Montessori connaissent une audience croissante et rejoignent, voire dépassent, Piaget et Dewey. On peut parler d'une redistribution des cartes dans le monde de la pédagogie. Cet engouement pourrait s'expliquer par le fait que Freire apparaît comme le prophète à même de fournir une solution universelle aux problèmes éducatifs contemporains. Furter (1985) évoque les traits possibles de cette figure charismatique, surface idéale de projection :

Man of action; left-wing extremist; committed Christian; prophet of a new, finally liberated, mankind; philosopher and epistemologist of genius; shrewd practical strategist; successful educator – these are the many images and interpretations of Freire and his work from a kaleidoscope in which reality is far from easily discernible. (p. 302)

Figure 1. Pourcentage de mentions de sept pédagogues dans 10 browsers en 2001 et sur Google en 2020



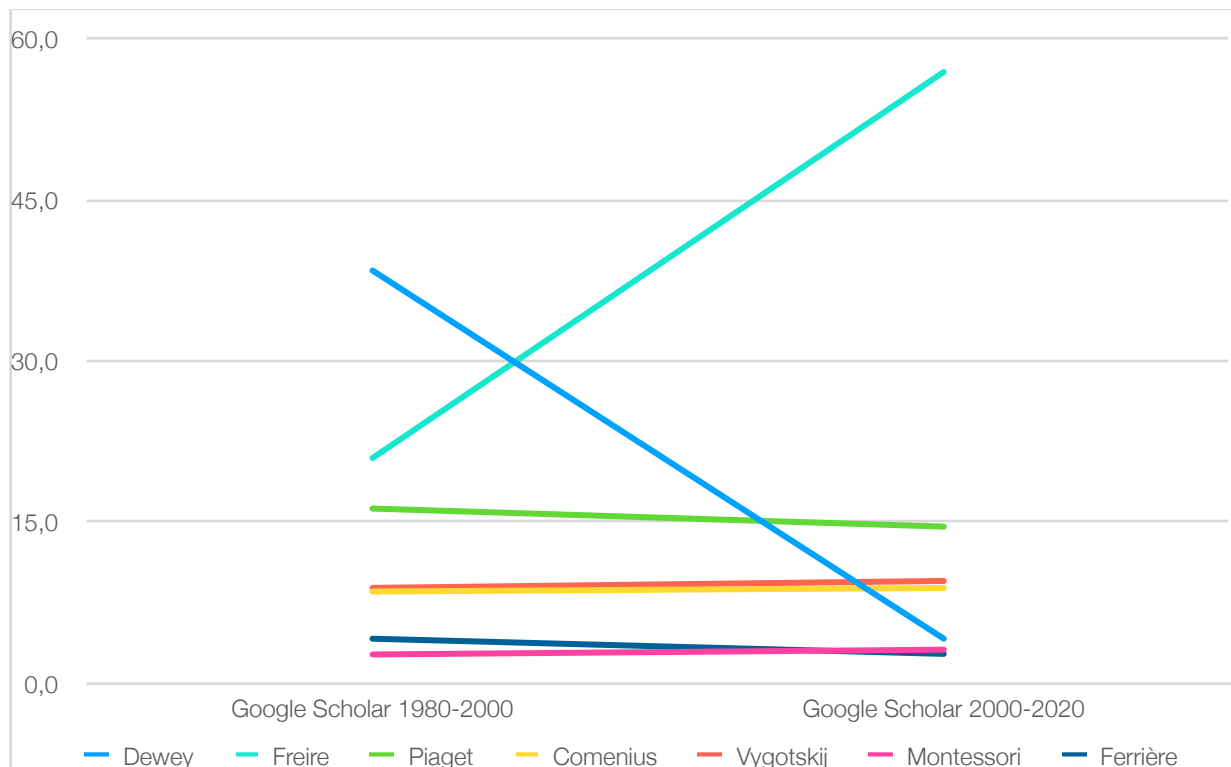
n avant 2000 = 337'712 ; en 2020 = 202'928'000

Source : Google (2020) ; Stauffer (2007)

² Voir aussi <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/so-um-livro-brasileiro-entra-no-top-100-de-universidades-de-lingua-inglesa.html> : le livre *Pedagogia do oprimado* est parmi les 100 livres les plus demandés dans les universités anglophones ; <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo> est le troisième livre le plus cité en sciences humaines et sociales selon Google Scholar.

Il est intéressant de faire une analyse semblable à travers l'examen de la fréquence des mentions de ces pédagogues dans des textes orientés vers la science, ce que permet Google Scholar. Nous avons effectué une comparaison en déterminant la fréquence des mentions des mêmes pédagogues pour les deux périodes de 1980 à 2000 et de 2000 à 2020³. Les résultats sont là encore surprenants.

Figure 2. Pourcentage de mentions de sept pédagogues sur Google Scholar entre 1980 et 2020 (en milliers)



n de 1980 à 2000 = 178'780 ; de 2000 à 2020 = 565'900

Source : Google Scholar (2020)

Un résultat difficilement compréhensible : on obtient une montée spectaculaire de Freire et une baisse tout aussi sidérante de Dewey ; la mention des autres pédagogues demeure relativement stable sur cette période. On constate par ailleurs l'abîme entre l'immense popularité de Montessori dans Google et sa faible présence dans les travaux scientifiques tels que représentés par Google Scholar, ce qui n'est nullement le cas de Freire, bien au contraire. Et c'est peut-être cette double présence massive qui fournit une indication de l'orientation à suivre pour expliquer ce qu'on peut sans hésitation qualifier d'« engouement » transnational pour Freire.

Effectuons un petit retour en arrière. En 1983 paraît un livre marquant, aujourd'hui encore reconnu comme fondateur de ce qu'on appelle actuellement aux USA et dans le monde la « pédagogie critique » : *Theory and Resistance in Education* de Henry Giroux, préfacé par ...

³ Cette analyse a été effectuée le 15 février 2020.

Paulo Freire. Avec d'autres⁴, cet ouvrage applique les postulats de la théorie critique au champ éducatif pour en démontrer les enjeux de pouvoir, questionnant les mécanismes d'exclusion contenus dans toute pédagogie. Ce courant se renforce et s'élargit aujourd'hui grâce aux nombreux mouvements sociaux qui s'y réfèrent : approches multiculturelles, féministes, antiracistes, écologistes, anticoloniales, puis intersectionnelles. Le courant s'institutionnalise lors de la première conférence internationale d'éducation critique contre le néolibéralisme et le néo-conservatisme en 2011 ; il se régionalise par la première rencontre internationale de pédagogie critique d'Amérique latine en 2015, année qui voit aussi la parution de *l'International Critical Pedagogy Reader* (Darder, Mayo & Paraskeva, 2015). Dès l'origine, Paulo Freire constitue la référence principale de ce réseau international, et son audience croît en même temps que le mouvement lui-même (Perreira, 2017). Ce nous semble là l'une des explications les plus plausibles de l'immense popularité de Freire, brandi comme porte-bannière de la pédagogie critique, qui rassemble des courants intellectuels aussi éclectiques que combatifs. Des mouvements sociaux aussi.

Prenons une autre approche pour comprendre l'impact international de Freire : l'analyse du livre *Paulo Freire – the Global Legacy* (Peters & Besley, 2015) qui, comme l'indique son titre, vise à proposer un bilan mondial de l'influence de Freire. Il est divisé en trois parties dont les entrées montrent la visée « totalisante » des mouvements se référant à Freire. La section I expose les perspectives théoriques : décolonisation, auto-développement, ouverture sur le monde, « *curriculum from the margins* » (à savoir surtout dans les situations de guerre), théologie de la libération. On observe à la fois le primat des idées de libération, d'auto-développement et l'absence de toute référence à des institutions établies, notamment publiques. La section II *Reading the World* montre l'étendue du mouvement du point de vue mondial : Australie, Afrique subsaharienne, Kabylie, tsiganes dans le Lancashire, mouvement sans terre au Brésil, Kinshasa, Maori en Nouvelle Zélande, Pakistan, Sri Lanka, Japon, Emirats Arabes Uni, Nouvelle Zélande, etc. On remarque l'absence de l'Europe et de grandes parties de l'Asie, autrement dit des « dominant-es » pour parler comme Freire ; les domaines couverts au Japon, Australie ou Nouvelle Zélande concernent avant tout les aborigènes ou d'autres populations marginales. Une sorte de géographie se dessine qui n'est pas sans rappeler la différence Nord-Sud que décrivent par exemple Akkari et Payet (2010). Une troisième section vient compléter l'image, intitulée *Education as the Practice of Freedom*, référence évidente au premier livre de Freire. Dans cette section apparaissent les domaines clé travaillés au niveau mondial : pédagogie de Steiner, formation des enseignants au bilinguisme, éducation artistique et musicale, pédagogie dite « responsive », justice sociale et, bien sûr, le domaine qui a sans doute contribué de manière décisive à la renommée de Freire, l'éducation des adultes. La pensée de Freire innove donc des domaines de la pédagogie ayant pour premier dessein l'épanouissement de la personne en dehors des institutions éducatives dominantes, en marge surtout des systèmes scolaires.

Il nous paraît possible d'émettre l'hypothèse que l'engouement pour Paulo Freire est lié aux multiples écoles de pensées et mouvements sociaux impliqués dans des démarches pour libérer les « opprimés », mot qui comme nul autre incarne l'approche du célèbre

⁴ Notamment ceux signés de McLaren, Apple et d'autres (le livre de Pereira, 2017 constitue un bon guide).

pédagogue. Aux yeux des militant-es, sa théorie permet particulièrement bien d'articuler revendications sociales et éducation : le développement des mouvements eux-mêmes et la nécessité grandissante qu'ils ressentent d'investir le champ éducatif expliquerait en partie la popularité de Freire⁵. Analysons plus en détail son œuvre pour mieux comprendre les dimensions qui lui permettent de fonctionner comme référence idéologique pour des mouvements sociaux actifs en éducation.

2. TROIS PHASES DANS L'ŒUVRE DE FREIRE ET SES ANCRAGES

Scocuglia (1997 ; voir aussi Scocuglia & Régnier, 2007⁶) propose un découpage de l'œuvre de Freire en trois périodes. Nous y recourons pour cerner les influences décelables dans cette œuvre et la situer ainsi dans son contexte international. Ceci nous permet de mettre en évidence quelques éléments essentiels, de notre point de vue, des causes et contenus privilégiés par Freire.

2.1. Le premier Freire : éducation comme pratique de la libération dans un contexte national

Le premier Freire est celui de l'ouvrage *Educação como prática de liberdade*, publié en 1967 (1971 pour l'édition française), basé sur sa thèse *Educação e atualidade Brasileira* soutenue en 1959. Freire se situe ici dans une vision libérale de transformation démocratique nationale telle qu'elle se développe à ce moment historique au Brésil, orientée vers la modernisation de l'État, de l'appareil productif et du système éducatif. Du point de vue politique, l'une de ses références tutélaires est le « mestre brasileiro » (Freire) Alvaro Vieira Pinto, l'une des figures essentielles de l'ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) ; c'est là où se pense et se concrétise alors l'idée d'un développement national autonome, du point de vue économique, social et culturel, aussi par le biais de la démocratisation. Freire s'inspire également de Gilberto Freyre, intellectuel brésilien célèbre, aussi pour ses prises de positions clairement de droite (il a soutenu le coup d'État militaire en 1964). Philosophiquement, Freire s'ancre dans le personnalisme chrétien. Ses références sont d'abord françaises avec Gabriel Marcel, Simone Weil et Emmanuel Mounier. Mais il se rapporte aussi au pape Jean XXIII auquel il voue une grande admiration et à un auteur qui demeure une référence essentielle dans la deuxième phase : Erich Fromm, psychanalyste, défenseur d'un humanisme engagé, auteur de fameux livres comme *Peur de la liberté* ou *L'art d'aimer*. C'est à cette époque aussi que Freire reprend et resémantise le terme de « conscientisation », probablement inventé par Frantz Fanon⁷, et qui semble avoir aussi été en usage à l'ISEB (Vieira Pinto parle de la nécessité d'une conscience de la réalité nationale ; Scocuglia, 1997, p. 43). Freire popularise ce terme, dans un premier

⁵ On pourrait ici faire une analyse de la pénétration de la pensée de Freire dans le domaine de la médiation artistique où il fait une entrée remarquée : comment donner accès à la culture artistique contemporaine aux classes populaires s'interrogent des personnes œuvrant dans des musées et galeries (par exemple Mörsch, 2011). À Genève, le collectif Microsillons est actif dans ce domaine, travaillant parallèlement aussi dans les archives disponibles dans cette ville <http://microsillons.org/>.

⁶ Il existe de très nombreuses présentations de l'œuvre de Freire. Mentionnons encore Lenoir et Ornelas Lizardi (2007), Darder (2015) et Torres (2019)

⁷ Fanon examine, lui, le fléau du colonialisme, en problématisant, comme le fera Freire, le rôle du langage dans la lutte contre l'oppression ; Freire rejoint encore Fanon en postulant qu'une théorie pédagogique s'impose pour déjouer toute aliénation (paternalisme, domestication, colonialisme, impérialisme, etc.) (O'Neill, 1974).

temps sans connotation de classe sociale, plutôt avec un sens psychopédagogique, en lien étroit avec le concept de liberté, dans un processus essentiellement consensuel (p. 42). La théorie de l'éducation de Freire est basée sur la conviction profonde que tout être humain est capable de porter un regard critique sur son environnement. Lorsque les opprimé-es – le mot apparaît déjà en note – prennent conscience de manière critique de la réalité de leur vie personnelle et sociale, en discernant les contradictions et l'identification des causes et des conséquences, elles/ils s'habituent à transformer cette réalité par le biais d'actions concrètes.

C'est aussi dans ce livre que Freire développe ce qui est souvent considéré comme sa « méthode », l'enquête (1967, pp. 118-122) ; voir aussi l'appendice pédagogique, pp. 121-149) :

1. Enquête sur l'univers du vocabulaire des groupes avec lesquels les éducateur/trices vont travailler ;
2. Choix de mots générateurs (*favela, chuva, arrado, terreno, comida*, etc.), sélectionnés dans l'univers du vocabulaire recherché en fonction de critères sémantiques et phonétiques ;
3. Codification de ces mots en images visuelles, qui encourage les gens « submergés » dans la culture du silence à « émerger » comme créateurs conscients de leur propre culture ;
4. Préparation de feuilles de route épaulant les coordinateur/trices de débat dans leur travail pour un recodage créateur critique en vue de l'action permettant aux ancien-nés analphabètes de devenir sujets ;
5. Fabrication de feuilles avec la décomposition de familles phonémiques correspondant aux mots générateurs.

Le mot *FAVELA* permet par exemple, dans sa dimension sémantique, de discuter des nécessités fondamentales (habitation, alimentation, santé, éducation) tout en servant aussi de matière pour aborder les dimensions phonétiques (séparation en syllabes et création de la famille phonémique – FA-FE-FI-FO-FU – qu'on peut transposer sur la deuxième syllabe – VA-VE-VI-VO-VU etc.).

Un grand étonnement : dans son ouvrage, Freire ne se réfère qu'à un seul travail de psychologie, celui de Gray⁸, concernant la lecture, bien connu au niveau international. S'agissant des représentant-es de la *escola nova*, Freire mentionne certes que « leurs idées s'expriment dans la perspective d'une rénovation de l'éducation, de plus en plus orientée vers le développement » (il entend ici toujours « développement national ») (1971, p. 99), mais il ne discute pas leurs travaux, ne s'y réfère pas, ne se situe pas dans leur sillage, rompant ainsi, de fait, la longue tradition « escolanoviste »⁹. Il fait même une critique implicite sévère de celle-ci en

⁸ Gray était expert au Bureau international d'éducation (BIE) pour le rapport sur l'enseignement de la lecture. Il n'est pas exclu que c'est par ce biais que Freire a connu son travail.

⁹ Il est intéressant qu'il cite De Azevedo, l'un des représentants de la *escola nova*, seulement du point de vue de ses analyses de la culture brésilienne.

écrivain : « *Em que pese todo esse esforço, a tônica ainda vem sendo a referida no texto, apesar das exceções isoladas* » (1970/1994, p. 95)¹⁰.

2.2. Le deuxième Freire – pédagogie des opprimés (1968-1982)

Le souci « national » a pour effet une concentration sur les références brésiliennes, en particulier émanant de l'ISBE, centre intellectuel influent en vue d'une théorie politique du développement national. Le coup d'État militaire de 1964 force Freire à s'exiler d'abord en Bolivie, puis au Chili où il change de perspective politique, notamment à travers une analyse des rapports de domination culturelle qu'il observe en travaillant avec différentes couches de la population dont les agriculteur/trices. Il écrit alors, en portugais, à partir de 1968, le livre qui l'a rendu célèbre *Pedagogia do oprimido*¹¹, et revendique une pédagogie révolutionnaire ayant pour dessein la libération des masses opprimées via leur action et réflexion consciente et créatrice. L'ouvrage fera l'objet, on l'a signalé, de promptes traductions, dont celle en français (1974), lorsqu'il sera déjà établi à Genève au Conseil œcuménique des Églises, où il officie comme conseiller en matière d'éducation auprès de gouvernements du « tiers monde ».

On peut, entre le premier et le deuxième Freire, parler de continuité et de rupture. La continuité réside d'abord dans sa méthode d'intervention qui ne connaît pas de développement substantiel (Gerhardt, 1993) : il s'agit d'adaptations de la méthode à de nouveaux contextes, comme le montre par exemple son texte *Lettre de Guinée-Bissau*. Ceci génère aussi des écueils, pointe Furter (1985) : non prise en compte de la question du plurilinguisme et de la situation économique particulière ; et plus généralement, non prise en compte de l'autre : « *If we take Freire at his word, we cannot help being surprised that the "other", the actual subject of the exercise, has no place on these pages* » (p. 307). On peut en revanche parler de ruptures dans le discours englobant qui se radicalise singulièrement, sans doute sous l'influence à nouveau de mouvements sociaux, mais cette fois-ci à l'échelle mondiale. Cette rupture peut être caractérisée par quelques mots-clés : radicalisation et politisation, généralisation voire « totalisation », dans le sens d'une explication de la totalité, et internationalisation du discours. Nous allons illustrer ces tendances par quelques exemples.

Le maître-mot du texte est celui du titre : « l'opprimé », et le singulier est ici significatif puisqu'il fait référence à la relation « maître-valet/serf » de Hegel¹², relation que Freire transpose dans son vocabulaire en relation entre « oppresseur » et « opprimé », recourant à un singulier globalisant. Il s'agit donc d'une relation hors classe sociale dans un premier temps, une sorte de relation humaine a-temporelle qui a des effets d'aliénation pour les deux. Freire transpose

¹⁰ La phrase de Freire est ambiguë, même si l'expression « *Em que pese todo esse esforço* » [malgré tous ces efforts] montre qu'il pense que l'*escola nova* n'a pas réussi. Edivanda Mugaribí propose de traduire la phrase par : « Malgré tous ces efforts de critique, on n'arrive pas à produire du changement dans la pratique au sein des écoles, sauf quelques exceptions ». À notre avis, la traduction française ne permet pas de comprendre suffisamment la distanciation exprimée au début de la phrase.

¹¹ On notera que *Pedagogia do oprimado* a été traduit en français par Pédagogie des opprimés au pluriel ; le pluriel est aussi de rigueur en allemand – *Pädagogik der Unterdrückten* –, mais pas dans la première traduction en espagnol *Pedagogia del oprimido*.

¹² Plutôt que maître-esclave comme il est couramment traduit, Freire a utilisé la traduction anglaise qui parle de *bondsman* qui peut être serf ou esclave.

cette vision sur la question des classes sociales, dans un rapport à nouveau abstrait, se référant à la « Sainte Famille » de Marx. Le rapport est analysé, abstraction faite des rapports de production, pour parler comme Marx. Il s'agit d'une relation entre personnes, d'abord dans un rapport général comme entité abstraite – l'opprimé-e et l'opprimeur-e à l'image de la/du maître-sse et de la/du serf/ve –, ensuite comme entités collectives, elles aussi abstraites, en général le peuple – les masses et la classe opprimente. Quoi qu'il en soit, il y a, par rapport au premier Freire, un changement fondamental : la réalité concrète du Brésil disparaît au profit d'une analyse globale, généralisable en quelque sorte toujours et partout. Le paradigme utilisé est valable en dehors de cadres géographiques, historiques, de systèmes sociaux précis¹³.

Freire transpose ce modèle hégélien de l'opprimé-e à la relation éducateur/trice – éduqué-e qui fonctionne, à son avis, selon le même modèle :

L'éducateur est celui qui éduque ; les élèves, ceux qui sont éduqués ; [...] l'éducateur identifie l'autorité du savoir avec son autorité fonctionnelle qu'il oppose de façon antagonique à la liberté des élèves ; ceux-ci doivent s'adapter aux déterminations de l'éducateur ; l'éducateur, finalement, est le sujet agissant du processus ; les élèves en sont de simples objets. (1979/1987, p. 34, version portugaise, p. 52)

C'est ce que Freire dépeint comme le concept bancaire de l'éducation. Il le décrit plus opérationnellement :

Au lieu de communiquer, l'enseignant émet des communiqués et fait des dépôts que patiemment les élèves reçoivent et stockent, mémorisent et répètent. C'est ce qu'on peut appeler le concept « bancaire » de l'éducation, dans lequel le champ d'action réservé aux élèves ne s'étend qu'à leur réception de l'information. (p. 33, version portugaise, p. 51)

Nous retrouvons là une critique bien connue à l'encontre de l'école dite « traditionnelle » que les porte-bannières de l'éducation nouvelle, à Genève comme au Brésil et aux États-Unis, ont amplement développées, dans l'entre-deux-guerres déjà, sous le vocable dépréciatif du « verbalisme »¹⁴; Freire utilise d'ailleurs l'expression « classes verbalistes » (1974, p. 57, version française). L'originalité de Freire réside d'une part dans le fait de l'articuler avec le paradigme maître-sse - serf/ve de Hegel revisité à travers le concept d'opprimé-e et d'inventer la métaphore parlante du « concept bancaire » de l'éducation.

À cette conception bancaire, Freire oppose dans la troisième partie de son livre la dialogicité de l'éducation comme pratique de la liberté (on trouve ici le titre de son précédent livre, témoignant à nouveau d'une continuité). Deux éléments peuvent être mis en évidence à ce propos qui en condensent l'essentiel. Le premier découle directement du paradigme hégélien, la libération n'étant pas le résultat de la prise de pouvoir de la/du serf/ve, mais d'une sorte de réarrangement de la situation qui libère les deux à la fois. La nouvelle situation qui en résulte est définie, comme suit :

¹³ C'est sans doute l'une des raisons de son succès, l'analyse pouvant potentiellement être réappropriée par chacun-e, en tous lieux et contextes.

¹⁴ Nous pensons ici par exemple aux pédagogues genevois Claparède, Descoeurdes, Dottrens, Ferrière et Piaget qui dénonçaient vertement la pédagogie basée sur la seule parole transmissive.

Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul. Les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. C'est à travers le dialogue que s'opère le dépassement d'où résulte un élément nouveau : il n'y a plus d'éducateur de l'élève, mais un « éducateur-élève » avec « un élève-éducateur ». [...] Tous deux deviennent ainsi sujets dans le processus où ils progressent ensemble, où les « arguments d'autorité » ne sont plus valables, et où, pour pouvoir représenter fonctionnellement l'autorité, il faut être du côté des libertés et non pas contre elles. (1974, p 62ss, soulignements dans l'original)

Cette vision générale, non hiérarchique, cette égalité formelle pourrait-on dire qui fait disparaître les contradictions, est techniquement rendue possible par la méthode d'investigation que Freire reprend ici sous une forme quasi identique : il s'agit de définir des thèmes générateurs dans le dialogue avec « le peuple », sans programme préétabli. Cette investigation de thèmes générateurs a un potentiel de conscientisation au sens défini plus haut : c'est ici qu'on trouve la dimension la plus continue de l'œuvre de Freire.

Il est intéressant d'analyser les références principales qu'utilise Freire dans son ouvrage. Nous avons à cet effet élaboré le tableau suivant :

Tableau 1. Références à des auteur-es dans *Pedagogia do oprimido*¹⁵

| Références marxistes | Références philosophiques et sociologiques | Références théologiques et religieuses | Références politiques brésiliennes/pédagogiques |
|------------------------|--|--|---|
| Karl Marx 22 | Georg W.F. Hegel 5 | Reinhold Niebuhr 3 | Politiques brésiliennes |
| Ernst Fromm 16 | Alberto Memmi 5 | Cândido Mendes 1 | Álvaro Vieira Pinto 6 |
| Ernesto Che Guevara 14 | Jean-Paul Sartre 4 | Saint Grégoire de Nysse 1 | José Luis Fiori 4 |
| Mao Tse Tung 5 | Karl Jaspers 3 | Pape Jean XXIII 1 | Cetulio Vargas 4 |
| György Lukacs 5 | Francisco Weffort 3 | Martin Buber 1 | |
| Lucien Goldman 4 | Edmund Husserl 2 | Marie-Dominique Chenu 1 | Pédagogiques |
| Wladimir Lénine 4 | André Malraux 2 | Germano Guzman 1 | Pierre Furter 5 |
| Friedrich Engels 3 | Charles Wright Mills 2 | | |
| Louis Althusser 3 | Karl Kosik 1 | | |
| Fidel Castro 3 | Simone De Beauvoir 1 | | |
| Frantz Fanon 2 | Mikael Dufrenne 1 | | |
| Rosa Luxemburg 1 | Fernando Gerassi 1 | | |
| Herbert Marcuse 1 | Hans Freyer 1 | | |
| Guy Debray 1 | Maria Edy Perreira 1 | | |
| Gajo Petrovic 1 | André Nicolai 1 | | |

Quelques observations nous semblent particulièrement intéressantes. La première correspond aux tendances constatées plus haut : Freire réoriente ses références, depuis une dominante brésilienne nationale (seul trois auteurs subsistent) à des auteur-es essentiellement internationales/naux. On note cependant une continuité s'agissant des orientations chrétiennes, plus largement religieuses, proches du personnalisme déjà constaté. Cette orientation se prolonge d'une certaine manière dans les références phénoménologiques

¹⁵ Cortesão (2019) a établi une liste d'auteurs que mentionne Freire dans *Pedagogia do esperanca* comme l'ayant marqué (1992, p. 143) : Marx, Lukács, Gramsci, Marcuse, Fromm, Sartre, Arendt, Ponty, Weil, Memmi, Fanon, Kosik, Heller. On trouve dans l'ensemble les mêmes, ou des auteurs appartenant aux mêmes tendances que dans *Pedagogia do oprimido*.

(Husserl par exemple) et existentialistes (Sartre, Beauvoir par exemple) du point de vue philosophique, avec des auteur-es « à la mode », quasi exclusivement européens. Les références fréquentes à Memmi et son ouvrage *Portraits du colonisé*, préfacé par Sartre, s'inscrivent dans la même lignée. Alors même que le livre de Freire relève de pédagogie, on note la rareté des références d'ordre pédagogique. Signalons que le fil déjà tenu avec l'*escola nova* a ici complètement disparu. Le seul pédagogue cité est Pierre Furter, chercheur en pédagogie comparée à Genève, qui avait préfacé le premier ouvrage de Freire *L'éducation comme pratique de la liberté*. Du point de vue politique, Freire reste fidèle à son inspirateur de toujours, Vieira Pinto, et se réfère – une autre continuité – à l'un des constructeurs intellectuels de la nation brésilienne moderne.

Mais ce qui frappe bien sûr le plus est la référence fréquente à des auteur-es qu'on pourrait globalement rassembler sous l'étiquette « marxiste », sachant bien qu'il s'agit d'auteur-es philosophiques, sociologiques et politiques d'obédiences diverses, aux orientations pouvant être contradictoires. Ce n'est pas un hasard si Marx ouvre la marche avec 22 mentions¹⁶. Freire réfère à des passages ayant trait de manière générale à l'être humain, autrement dit à des textes du premier Marx comme les *Manuscrits* ou à des textes de la transition vers ses analyses économiques et politiques plus concrètes, à savoir *La Sainte famille* ou les *Thèses de Feuerbach*. Freire ne cite à aucun moment des écrits relevant d'analyses plus empiriques de la réalité sociale concrète, par exemple *Le Capital* ou plus généralement des textes comprenant des analyses économiques ou historiques, voire politiques. On voit ensuite la grande fréquence de citations de Fromm lequel réalise en quelque sorte la transition entre le premier et le deuxième Freire, pratiquant un marxisme psychanalytique fortement orienté vers la relation entre personnes. L'usage des références se situe, nous semble-t-il, dans la lignée décelée plus haut : absence d'analyse concrète de situations concrètes, pour paraphraser Lénine (que Freire cite pour la question de la *liderança*, du leadership des mouvements révolutionnaires qui, pour Freire, implique d'être avec les masses ; p. 77). On peut aussi affirmer qu'il s'agit d'écrits en vogue dans les années 1968. Ceux de Che Guevera, régulièrement cités, en font partie. Freire en extrait cette phrase significative pour son mode de pensée : « *Dejeme decirle a riesgo de parecer ridiculo que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor* » (p. 45, citation en espagnol dans l'original).

On constate donc, aussi dans les œuvres citées, une radicalisation politique par la référence à de nombreuses/x auteur-es révolutionnaires marxistes, même si c'est afin de mettre en évidence une vision générale du rapport entre classes sociales interprétée en termes d'opresseur-e et d'opprimé-e, sans tenir compte des rapports de production qui fondent cette relation. Et on observe une « totalisation » à travers le fait d'utiliser un paradigme oppresseur-e/oppressé-e aux antipodes du dialogue entre personnes qui permet l'analyse des rapports sociaux et leur dépassement dialectique.

¹⁶ Pour simplifier le comptage, nous avons fait une recherche avancée d'Acrobat Reader dans la version .pdf de *Pedagogia do oprimido*. Nous n'avons pris que les mots entiers. Notons que ceci inclut aussi bien la référence dans le texte que les références bibliographiques dans les notes ; autrement dit, la signification de l'apparition du mot n'est pas identique. Mais ce procédé nous paraissait constituer un bon indicateur de l'importance de la référence à un nom d'auteur.

2.3. Le troisième Freire – tentatives d'engagement dans la transformation de l'école (1982-1997)

Le retour au Brésil au début des années 1980 inaugure une nouvelle phase dans le travail de Freire. Il participe à la fondation du Parti de travailleur/ses (PT) et deviendra secrétaire de l'éducation de la municipalité de São Paulo en 1984, quand le PT y gagne la mairie. Les évaluations de son action à ce poste pour « *mudar a cara da escola* » [changer le visage de l'école] et qui ne dure que peu de temps, sont controversées ; nombre de commentateur/trices concluent toutefois à un échec. Perreira (2017) par exemple écrit que Freire « finit par démissionner au bout de deux ans et demi, n'étant pas parvenu, pour reprendre une de ses formules, à 'réinventer le pouvoir' » (p. 31). Sa tentative de réforme curriculaire par exemple à travers une approche interdisciplinaire autour d'un thème générateur (par exemple « habiter », ou « transport ») ne semble guère concluante (voir Del Pilar O'Cadiz & Torres, 1994 ; Torres, 1994).

L'œuvre à nos yeux la plus significative de cette dernière étape est *Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa* publiée en 1996 juste avant son décès en 1997. A. M. A. Freire, la seconde épouse de Freire, n'hésite pas à écrire dans une des préfaces à l'édition française du livre :

Pédagogie de l'autonomie n'est pas un livre de plus dans l'immense œuvre de Paulo. Il est le livre qui fait la synthèse de sa *Pédagogie de l'opprimé* et le valorise en tant que personne. Il est un livre-testament de sa présence dans le monde. (2013, p. 21)

Il s'agit d'un ouvrage qui s'adresse avant tout aux enseignant-es, notamment à celles/ceux qui sont en formation. Comme le montre la table des matières dont nous donnons un bref extrait dans le tableau 2, il se présente essentiellement comme un ensemble de conseils, que l'on retrouve dans les trois parties qui composent le volume.

Tableau 2. Extrait de la table des matières de *Pédagogie de l'autonomie*

| |
|---|
| 1. IL N'Y A PAS D'ENSEIGNEMENT SANS APPRENTISSAGE |
| – Enseigner exige une rigueur méthodique |
| – Enseigner exige une posture de chercheur |
| – Enseigner exige le respect des savoirs des apprenants |
| – ... |
| 2. ENSEIGNER N'EST PAS TRANSFÉRER LA CONNAISSANCE |
| – Enseigner exige la conscience de l'inachèvement |
| – Enseigner exige le respect de l'autonomie de l'être qui apprend |
| – Enseigner exige du bon sens |
| – ... |
| 3. ENSEIGNER EST UNE SPÉCIFICITÉ HUMAINE |
| – Enseigner exige de prendre consciemment des décisions |
| – Enseigner exige de savoir écouter |
| – Enseigner exige de reconnaître que l'éducation est idéologique |
| – ... |

Livre controversé. D'un côté, Perreira (2017) souligne ses mérites :

Le dialogue entre l'enseignant et les apprenants constitue la pratique centrale qui permet le passage de la « conscience naïve » à la « conscience critique ». L'objectif de la pédagogie est de permettre d'analyser la réalité sociale en prenant conscience des rapports sociaux inégalitaires qui l'organisent. Cette prise de conscience arme intellectuellement les opprimés pour les aider à transformer le monde.¹⁷

De l'autre côté, après une minutieuse analyse des thématiques, Stauffer (2007) arrive, lui, à la conclusion :

Dans '*Pedagogia de Autonomia*', Freire collectionne principalement les caractéristiques des 'bons' enseignant-e-s. Il ne s'intéresse pas aux conditions dans lesquelles les appels éthiques et moraux peuvent être mis en œuvre, ni à l'apodictique de ses déclarations sur l'essence de l'humain, la nature de la pratique de l'enseignement et le rôle de l'enseignant-e. (p. 70 ; notre traduction).

À quels textes et auteurs Freire se réfère-t-il pour établir sa liste des bonnes pratiques ? Comme pour ses autres ouvrages, nous avons procédé à une analyse des références citées afin d'observer les transferts de savoirs. Le résultat est clair. Premier constat : il s'agit d'un livre qui contient très peu de références ; il paraît comme non situé théoriquement, avec en tout cinq textes d'autres auteur-es. Deuxième constat : les quelques références à d'autres concernent des aspects mineurs du point de vue de son argumentation : l'une est la preuve à l'appui pour un fait divers que raconte Freire, scandalisé, concernant une intervention à un congrès proposant de laisser mourir les enfants dans les pays pauvres, vu la vie qui les attend ; deux autres lui permettent de reprendre de F. Jacob la formule « nous sommes programmés pour apprendre » ; une autre réfère à un texte de Wright Mills sur le contrôle du peuple par l'élite au pouvoir ; un texte d'un journaliste suisse dans un journal catholique de gauche (*Le Courrier*) sur la mondialisation est cité et l'on retrouve Vieira Pinto de 1969, auteur qui l'avait déjà guidé dans son premier livre pour sa formule qui visiblement l'a marqué : Vieira Pinto et son texte de 1969 *Ciências e Exstiência*. Troisième constat : Freire se cite surtout lui-même, en l'occurrence 15 fois, référant à ses livres : *Pedagogia do oprimido*, 1968 (4x) ; *A educação na cidade*, 1991 ; *Pedagogia da esperança*, 1994 (5x), *Cartas a Cristina*, 1995 (3x), *Professora sim, tia, não*, 1995 (3x).

Si l'on s'intéresse plus généralement à la question des références, de la circulation des idées dans tous les ouvrages récents, on ne trouve, de fait, que peu de nouveau, et à ce titre l'analyse que nous venons de faire est paradigmatique. Il s'agit pour l'essentiel de recueils d'interviews, de lettres, voire de textes normatifs où Freire recourt avant tout à l'autoréférence. Oralement et via ses riches correspondances, Freire entretient de denses dialogues et réseaux relationnels. Ce n'est pas le cas dans ses ouvrages, qui ne se distinguent guère par leur démarche d'appropriation et de discussion critique d'autres conceptions, notamment pédagogiques. De fait, du point de vue théorique, l'œuvre de Freire semble constituer un monde en soi, peu ouvert sur d'autres manières de concevoir le monde. Peut-elle néanmoins offrir des pistes pour transformer les systèmes éducatifs ?

¹⁷ <https://theconversation.com/les-enseignements-de-paulo-freire-un-pedagogue-toujours-actuel-73079>

3. QUELQUES PISTES DE DISCUSSION

Nous situant dans le contexte de l'Université de Genève, lieu d'hébergement aussi de la revue dans laquelle nous publions le présent texte, il nous apparaît intéressant d'évoquer les relations entretenues entre Freire et les pédagogues de la Section des sciences de l'éducation ; c'est le milieu dans lequel nous avons initialement « rencontré » Freire. Militant elle aussi pour l'éducation populaire, l'alphabétisation des adultes et l'éducation des travailleur/ses immigrant-es, la Section invite Freire, dès le début des années 1970, à dispenser cours, séminaires et à mener solidairement et de front combat pour l'éducation populaire et débats entre intellectuels. Nous avons déjà mentionné le fait que Furter, professeur à la Section des sciences de l'éducation, a rédigé la préface à *Educação come pratica de liberdade*¹⁸ et est le seul pédagogue cité dans *Pedagogia do oprimido*. Un autre professeur de la Section des sciences de l'éducation, Pierre Dominicé, répondant du secteur Education des adultes qui déploie une dense activité en faveur de l'alphabétisation et l'éducation populaire, est alors rédacteur responsable des publications de l'IDAC (Institut d'Action culturelle). Fondé et dirigé par Freire au sein du Conseil œcuménique des Églises qui l'emploie durant son exil à Genève, l'IDAC œuvre à promouvoir l'éducation dans les pays du « tiers monde » afin de leur permettre de conquérir leur indépendance. L'IDAC connaît une prompte audience, aussi via ses publications : Dominicé y édite, avec sa collègue de l'Université de Genève Rosiska Darcy de Oliveira, une discussion critique de l'œuvre de Freire sous le titre significatif : *Pédagogie des opprimés – Oppression de la pédagogie* qui met en évidence certaines des constatations faites plus haut sur le rapport de Freire à la pédagogie.

Ces controverses n'empêchent pas la construction de solides complicités personnelles et affinités pédagogiques. La Section confie à Freire des cours et séminaire de 1973 à 1976¹⁹, précisant que ses multiples ouvrages alimentent alors une dizaine d'enseignement en sciences de l'éducation. L'Université de Genève affiche officiellement sa reconnaissance et son appui à l'œuvre de Freire en lui octroyant le doctorat honoris causa en 1979. C'est à Furter que reviendra le mandat de prononcer la *laudatio* : « Mettant à profit l'établissement de Paulo Freire à Genève dès 1969, l'Université de Genève a pu largement compter sur ses conseils, sur ses expertises et sur son enseignement temporaire ». Freire restera une référence dans la réflexion en éducation des adultes de l'Université de Genève tout au long des années 1980, un auteur certes discuté et critiqué, comme c'est l'usage dans le monde académique : voici quelques points de débats que nous reprenons dans le sillage des professeur-es proches de Freire qui nous ont formés à Genève.

¹⁸ Curieusement, cette préface (Furter, 1967) n'apparaît pas dans la version française parue en 1971.

¹⁹ Voir dossier personnel de Paulo Freire, Archives de l'Université de Genève (1973-1977). Nous remercions E. Gobet pour la transmission de ces précieuses sources.

Les critiques à Freire ont été formulées de longue date. Une base de données, déjà ancienne, en fournit un florilège²⁰. En tant qu'historienne et didacticien, nous nous contentons ici d'interroger la manière dont Freire se positionne au regard des réponses institutionnelles et pédagogiques fournies dès le tournant du 19^e siècle pour favoriser l'émancipation via un accès à l'écriture et la lecture et une culture générale, certes limitée, pour tout un chacun-e, autrement dit pour promouvoir une pédagogie libératrice.

L'essor de la scolarisation et sa prise en charge par les pouvoirs publics, dès le 19^{ème} siècle, font partie des solutions conçues pour promouvoir une citoyenneté éclairée, à même de se positionner de façon critique au regard du monde environnant. Les contradictions de la « forme école » et son imposition dans le monde sont massives ; les résultats ne sont pas – et de loin – à la hauteur des espérances, et cette école elle-même reconduit et cautionne nombre de discriminations sociales, ethniques, sexuelles, etc. On ne saurait pour autant nier la prodigieuse œuvre d'instruction entreprise. Par ailleurs, depuis des décennies, moult intellectuel-les et pédagogues questionnent les limites de cette forme de scolarisation, les méthodes et contenus qui y privilégient. L'essor transnational des mouvements d'éducation nouvelle (*progressive education*) et leurs réappropriations durant le second 20^{ème} siècle en témoignent. Nous nous étonnons que Freire ne s'y réfère qu'exceptionnellement, ou alors de manière critique, alors même que le Brésil, les États-Unis et Genève sont des lieux où ces mouvements ont connu une audience impressionnante, également pendant que Freire y séjournait. « Oppression de la pédagogie » affirment Darcy de Oliveira et Dominicé (1974) : la pédagogie n'est-elle en effet pas la grande exclue de l'œuvre de Freire ?

L'absence de toute référence à des théories pédagogiques, y compris aux mouvements transcontinentaux d'éducation nouvelle, se manifeste particulièrement bien dans la critique générale de l'éducation du chapitre 2 de la *Pedagogia do oprimido*, la conception « bancaire » de l'éducation. Procédant à une analyse dichotomique, Freire dénonce cette éducation à laquelle adhèrent même souvent ceux qui visent la libération de l'homme :

Dans les classes verbalistes, dans les méthodes d'évaluation des 'connaissances', dans ce qu'on appelle le 'contrôle de lecture', dans la distance entre l'éducateur et les élèves, dans les critères de passages aux classes supérieures, dans les indications bibliographiques, en tout, on retrouve la connotation 'digestive' et l'interdiction qui frappe la pensée authentique. (1974, p. 57)

À son opposé, « l'éducation conscientisante pose d'emblée l'exigence d'un dépassement de la contradiction éducateur/élèves [... qui] rend possible la relation de dialogue indispensable à l'éveil des sujets connaissant » (p. 62). A aucun moment, Freire ne propose une analyse concrète des institutions scolaires et de leur forme et fonction ; nous souscrivons bien

²⁰ <https://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Ohliger1.html#II>, consulté le 15 février 2020. Voir aussi Facundo, 1984. Nous n'allons pas ici entrer dans une dimension particulièrement épineuse, celle des traces du fonctionnement réel du travail de Freire. Stauffer (2007) donne quelques indices concernant ce qui s'est passé à Angico, premier lieu de développement de la « méthode » freireienne. (p. 86ss). À propos de méthodes justement, Furter (1995) note : « Reste à savoir si cette "méthode" a été réellement mise au point par Paulo Freire lui-même ou par ses innombrables épigones : et même si c'était le cas, cette "méthode" ne correspondrait-elle pas uniquement à la partie "pochable" de l'ensemble de ses intuitions ? » (p. 20).

évidemment au fait que les institutions scolaires font partie des appareils de pouvoir, susceptibles de contribuer à l'assujettissement des individu-es. Il n'empêche que les institutions scolaires sont aussi le résultat de luttes de classes (Simon, 1974), conçues aussi, dans leurs principes définitoires tout du moins, comme supports des démocraties naissantes (Condorcet ; Humboldt). Tout autre est la position de Freire : « *If you ask me, "Paulo, do you think that through formal, systematic education we could transform society?" I would say, "no, for me it is not possible"* »²¹. Une position qui nous semble aller de pair avec sa vision plus générale du monde, l'école étant critiquée comme un produit de la modernité et des lumières à dépasser :

[Freire] affirme dans son style biblique de prédicateur [...qu']il adhère à une critique « post-moderne » de la "modernité" dont il a la "sensation" [sic] qu'elle a déçu parce que plus personne ne croit plus au progrès ; que la rationalisation qu'elle proposait s'est évaporée comme la soi-disant objectivité des sciences sociales. (Furter, 1995, p. 25)

Dans nos travaux sur la forme école, résultats précisément des luttes sociales, nous en définissons avec Chervel (1988) une dimension essentielle : la construction de disciplines scolaires : « La création et la transformation n'ont qu'une seule visée : rendre possible l'enseignement » (p. 90). Une discipline scolaire, en premier lieu, est constituée d'un ensemble de contenus, structurés systématiquement en vue de leur enseignement dans le cursus scolaire. C'est dans le dessein de faciliter leur appropriation par chacun-e que ces contenus – partie intégrante du patrimoine de l'humanité à caractère universel – sont élémentés, organisés en progression, transmis dans des milieux didactiques²². Nous sommes aux antipodes de l'approche de Freire. D'ailleurs, les interventions de Freire dans les systèmes scolaires ont été considérées par certain-es comme un échec, par exemple en Guinée Bissau et à São Paulo (Gerhardt, 1993 ; Stauffer, 2007). Les raisons de cet échec sont multiples. Le problème central pourrait résider dans le refus de toute programmation systématique de l'enseignement et de l'apprentissage pourtant nécessaire pour la construction de savoirs complexes, disciplinaires, transmis dans les institutions scolaires notamment (Andreola, 1997 ; Ribeiro & Zardani, 2018)

²¹ Cette citation provient du site mentionné dans la note 19 qui elle-même se réfère à des entretiens avec Freire édités par Mathew (1980).

²² Contrairement aux apparences et de ce qui est parfois affirmé (par exemple, Bonfim, 2019 ; Marques & Oliveira, 2005), les postulats éducatifs de Vygotski nous semblent être aux antipodes de ceux de Freire (par exemple Hofstetter & Schneuwly, 2009b). Young (2007) a mis à l'ordre du jour la question de l'importance du savoir dans son livre *Bringing knowledge back in*, opposant au « *power of knowledge* », aliénant et contrôlant, la nécessité d'acquiescer un « *powerful knowledge* » (Young & Muller, 2013).

CONCLUSION

Nous ne pouvons nous empêcher de voir dans cette logomachie un exemple d'une pensée utopique *abstraite* – dans le sens où E. Bloch opposait l'abstraction de l'utopisme idéaliste et libéral à la pensée utopique authentique qui s'exprime par des *utopies concrètes*. (Furter, 1995, p. 25)

La manière dont Furter décrit dans cette citation la démarche de Freire est proche de celle que nous avons utilisée pour comparer les approches d'Édouard Claparède – l'un des chefs de file de l'éducation nouvelle –, et de Lev S. Vygotski, qui s'y rapporte aussi, mais autrement : le premier reflète la négation abstraite et le second la négation déterminée (Hofstetter & Schneuwly, 2009b). Ce couple de terme est notamment discuté dans la lecture marxiste de la tradition hégélienne. Nous nous référons ici plus particulièrement à la lecture de Haug (1973) qui a interprété certaines formes de radicalité révolutionnaire comme négation abstraite résultant en la postulation de la nécessité d'un monde tout autre, qui conçoit ce qui est donné comme un tout figé, fermé, non différencié, face auquel il faut imposer quelque chose de radicalement différent, un monde tout autre. À l'inverse, la négation déterminée vise à analyser l'objet à transformer comme un tout différencié, contradictoire qui contient les possibilités de sa propre transformation.

Freire suit la première démarche, caractéristique de certains courants de l'*éducation nouvelle*. Nous avons déjà pu l'observer dans son analyse de l'éducation bancaire. Le chapitre IV de la *Pédagogie de l'opprimé* en est un autre exemple paradigmatique. Il y oppose la théorie de l'action antialogique à celle de l'action dialogique : d'un côté la conquête, la division, la manipulation, l'invasion culturelle, de l'autre côté, le « tout autre » : la coopération, l'union, l'organisation, la synthèse culturelle. Comment passer de l'un-e à l'autre. Il faut des « leaders révolutionnaires » issu-es en règle générale de la classe dominante qui, « à un moment donné de leur expérience existentielle [...] se rangent du côté des opprimés. [...] Cette adhésion [...] suppose un acte d'amour, d'engagement réel » (p. 156). Le passage au tout autre nécessite une sorte de *deus ex machina*, des leaders qui s'attribuent le rôle de libérateur/trice face à une « masse », un « peuple » qu'il faut libérer, certes en dialoguant avec elles/eux.

L'absence de réflexion sur la situation réelle des masses et sur les institutions existantes, aussi contradictoires soient-elles, ne permet guère de penser pragmatiquement, réalistement, concrètement, les lieux possibles d'intervention, ce que Darcy de Oliveira et Dominicé, en 1974 déjà, avaient pointé dans leur discours critique sur Freire. Nous faisons nôtre leur question, d'une criante actualité :

La question à laquelle ne va pas manquer de se heurter tout pédagogue à la lecture de Freire est donc celle-ci : [...] quel peut être à l'intérieur de ces lieux l'espace possible qui permet l'émergence d'une pédagogie libératrice ? Autrement dit, sous quelles conditions fonctionnelles peut-on envisager à l'intérieur des lieux pédagogiques institués une action éducative libératrice ? (Darcy de Oliveira & Dominicé, 1974, p. 34)

RÉFÉRENCES

- Akkari, A., & Payet, J.-P. (2010). Globalisation et transformations des systèmes éducatifs : Enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du Sud : Introduction. In A. Akkari, & J.-P. Payet (Eds.), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud : Entre globalisation et diversification* (pp. 7-33). Bruxelles : De Boeck.
- Andreola, B. A. (1997). Paulo Freire e o problema dos conteúdos. *Revista de Educação AEC, Brasília*, 16, 25-37.
- Bonfim, P. R. (2019). Piaget, Vigotsky et Paulo Freire: uma análise sobre os reflexos dos três pensamentos na educação contemporânea. *Revista Multidebates*, 3, 68-81.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Cortese, L. (2019). Paulo Freire Working in and from Europe. In C. A. Torres (Ed.), *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (p. 133-148). New York: Wiley.
- Darcy de Oliveira, R., & Dominicé, P. (1974). *Pédagogie des opprimés – Oppression de la pédagogie. Illich – Freire*. Genève : IDAC.
- Darder, A. (2015). *Freire and education*. New York: Routledge.
- Darder, A., Mayo, P., & Parskeva, J. (2015). *International Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge.
- Del Pilar O'Cadiz, M., & Torres, C. A. (1994). Literacy, social movements, and class consciousness: Paths from Freire and the Sao Paulo experience. *Anthropology & Education Quarterly*, 25(3), 208-225.
- Facundo, B. (1984). Freire-inspired programs in the United States and Puerto Rico: a critical evaluation. Repéré à <https://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/section8.html>
- Freire, A. M. A. (2013). La pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire en France. In P. Freire, *Pédagogie de l'autonomie* (pp. 13-21). Toulouse : Erès.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (traduction française : 1971, *L'éducation : pratique de la liberté*. Paris : Cerf).
- Freire, P. (1970/1994) *Pedagogia do oprimido* (23^e édition). Rio de Janeiro: Paz e Terra (pour la traduction française : 1974, *Pédagogie des opprimés*, Paris : Maspéro).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (pour la traduction française : 2013, *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse : Erès).
- Furter, P. (1967). O poder de palavra. In P. Freire, *Educação como prática de liberdade* (s.p.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Furter, P. (1985). Profiles of educators: Paulo Freire. *Prospect*, 15, 301-310.
- Furter, P. (1995). *Paulo Freire et Ivan Illich : Des utopies pédagogiques aux utopies sociales. Vous avez dit... pédagogie*, 39, 8-25.
- Gerhardt, H. P. (1993). Paulo Freire. *Prospects*, 23, 439-458.
- Haug, W.F. (1973). *Bestimmte Negation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2006). *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences. Education nouvelle et sciences de l'éducation (End 19th-middle 20th century)*. Bern: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009a). New Education at the Heart of Knowledge Transformations [special issue]. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 45(4-5).

- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2009b). Knowledge for teaching and knowledge to teach: two contrasting figures of New Education: Claparède and Vygotsky. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 45(4-5), 605-629.
- Lenoir, Y., & Ornelas Lizardi, A. (2007). Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire : au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire. In *Documents du CRIE et de la CRCIE*, 3. Sherbrooke : Faculté d'éducation Université de Sherbrooke.
- Marques, L. P., & Oliveira, S. P. (2005). Paulo Freire e Vygotsky: reflexões sobre a educação. Repéré à <https://fr.scribd.com/document/94018857/PAULO-FREIRE-E-VYGOTSKY-REFLEXOES-SOBRE-A-EDUCACAO>
- Mathew, G. (1980). *A Day with Paulo Freire*. New Dehli: Indian Society for Promoting Christian Knowledge (ISPCK).
- Mörsch, C. (2011). Alliances for Unlearning: On the possibility of future collaborations between Gallery Education and Institutions of Critique. *Afterall: A journal of art, context and enquiry*, 26, 5-13.
- Ohliger, J. (1996). Critical view of Paulo Freire's work. Repéré à <https://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Ohliger1.html>
- O'Neill, J (1974). Le langage et la décolonisation : Fanon et Freire. *Sociologie et sociétés*, 6(2), 53-65.
- Perreira, I. (2017). *Paulo Freire – pédagogue des opprimés. Une introduction aux pédagogies critiques*. Paris : Libertalia.
- Peters, M.A., & Besley, T. (2015). *Paulo Freire: The Global Legacy* (Counterpoints Book 500). Berne: Peter Lang.
- Ribeiro, M. D. P., & Zanardi, T. A. C. (2018). As concepções marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo. *Educação em Revista*, 34 [En ligne]. Repéré à http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100144&lng=pt&tlng=pt
- Scocuglia, A. C. (1997). *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: UFPB.
- Scocuglia, A. C., & Régnier, J. C. (2007). Origines et évolutions de la pensée politico-pédagogique de Paulo Freire. *Reliance*, 4, 103-108.
- Simon, B. (1974). *Education & the Labour Movement*. London: Lawrence & Wishart.
- Stauffer, M. (2007). *Pädagogik zwischen Idealisierung und Ignoranz. Eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paulo Freires*. Bern: Peter Lang.
- Stauffer, M. (2009). Reformpädagogik als Umgestaltung öffentlicher Bildungsinstitutionen: perspektiven der brasilianischen Escola Nova. *Paedagogica Historica*, 45(4-5), 535-559.
- Torres, C. A. (1994). Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo. *Comparative Education Review*, 38, 181-214.
- Torres, C. A. (2019). *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. New York: Wiley.
- Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. New York: Routledge.
- Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of education*, 1(3), 229-250.