

La pédagogie de Freire, les sciences de l'éducation et la coopération internationale en éducation

Edivanda Mugrabi, *Graines de Paix*

DOI : [10.51186/journals/ed.2020.10-1.e275](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2020.10-1.e275)

Résumé

La renommée internationale de Paulo Freire est largement tributaire de la coopération internationale qui diffuse à grande échelle la méthode d'alphabétisation qu'il a conçue il y a plus d'un demi-siècle. Cet article revient sur les fondements et les principales étapes de la méthode. Il traite d'abord le contexte socio-historique qui l'a forgée. Il s'attache ensuite à mettre en évidence les difficultés didactiques rencontrées par Freire à réinventer sa méthode dans ses expériences en Afrique au sein desquelles la pluralité linguistique et culturelle lui pose des problèmes inédits. Ces problèmes sont repris dans le travail de certaines organisations non gouvernementales suisses, qui s'efforcent de conceptualiser de nouvelles manières d'appuyer les processus éducatifs dans les pays du Sud, à la lumière des avancements des sciences de l'éducation. Finalement, fondé sur une analyse comparative entre la méthode Paulo Freire et une approche alternative, il dégage un positionnement en faveur d'une coopération internationale qui mesure bien le rôle des sciences de l'éducation et de la militance dans son appui à l'éducation des populations marginalisées.

Abstract

Paulo Freire's international popularity is largely due to fact that the International Cooperation widely deployed his literacy method that was designed more than half a century ago. This article takes a look back at the foundations and main stages of this method. First, we discuss the socio-historical context in which Freire's work took place. Second, we highlight the difficulties encountered by Freire when attempting to adapt his didactic approach and method during his fieldwork in Africa, where he was faced with new challenges: linguistic and cultural plurality. These challenges have been addressed in the work of some Swiss NGOs who are trying to conceptualize new ways of supporting educational processes in the countries situated in the Global South in the light of advances in the field of educational sciences. Finally, based on a comparative analysis between Paulo Freire's method and an alternative approach, this article argues in favour of an International Cooperation that can manage both the role played by education sciences and activism in support of education provision for marginalized populations.

INTRODUCTION

Paulo Freire a acquis une renommée internationale grâce à sa méthode d'alphabétisation qui a fait le tour du monde. Méthode qui prétend introduire les populations non alphabétisées dans la complexité de la littératie et de « la lecture » du monde. Au-delà de l'éducation des adultes, ses idées intéressent aussi de nombreux acteurs/trices œuvrant dans d'autres domaines du secteur éducatif : organisations non gouvernementales (ONG), universitaires, enseignant-es des écoles primaires et secondaires, technicien-nes des ministères de l'éducation, etc. Ceci parce que la pensée et la pratique de Paulo Freire s'inscrivent dans un projet politique libérateur : éduquer les individu-es pour les rendre autonomes et capables de transformer la réalité sociale et ainsi faire face à l'injustice sociale. En effet, comme tant d'autres pédagogues, Freire a fait confiance au pouvoir émancipateur de l'éducation comme instrument de prise de conscience et de liberté, instrument de développement des capacités d'action volontaire dans le monde.

L'analyse de la littérature autour de son œuvre met en évidence aussi bien des partisan-es pieuses/eux (cf. notamment Gadotti, 1996 ; Gadotti, 2014) que des lecteurs/trices critiques qui en contestent ses fondements scientifiques ou didactiques (Faundez, 2004 ; Mugarbi, 2019 ; Schneuwly & Hofstetter dans ce même numéro ; Torres, 1975). Les premiers/ères se focalisent sur la dimension politique ou philosophique, en y retrouvant des idées d'une grande valeur. Les second-es se centrent sur la dimension plutôt didactique et ciblent davantage les faiblesses d'un discours qui n'apporte que trop peu de ressources pour une pratique d'enseignement efficace. Dans cet article, nous nous intéressons à cette deuxième dimension, et tenterons de répondre à la question : quels sont les outils conceptuels et didactiques de la pédagogie de Freire qui pourraient inspirer le travail contemporain des ONG suisses et d'ailleurs ?

Notre point de vue est résolument inscrit dans celui de la coopération internationale en éducation. Nous sommes en effet intéressée à confronter les idées de Freire en matière d'éducation des adultes avec notre expérience de coopération pour une éducation de qualité au sein de l'ancien Institut pour le développement et l'éducation des adultes (IDEA), cofondé par Freire et Faundez et d'autres intellectuels latino-américains et africains à Genève, à la fin des années 1980 ; institut qui a fusionné en 2006 avec l'ONG suisse Enfants du Monde (EdM) dont le siège est à Genève.

Pour cela, nous ferons d'abord une synthèse des principes pédagogiques et méthodologiques de Freire, exposés dans les ouvrages au sein desquels ce penseur a présenté sa méthode et construit des réflexions plus ou moins explicites sur le travail des enseignant-es. Dans cette revue de littérature, nous nous centrerons notamment sur l'expérience de Freire en Guinée Bissau et Sao Tomé-et-Principe. À cet égard, les livres *Cartas a Guiné Bissau* (Freire, 1977) et *Por uma pedagogia da pergunta* (Freire & Faundez, 1985) nous semblent emblématiques, en ce qu'ils abordent, sans pour autant l'approfondir, la question du choix des langues dans les sociétés à tradition orale pour amener les couches populaires vers la littératie. Nous examinerons aussi brièvement certains matériels didactiques utilisés dans les expériences d'alphabétisation menées par Freire en Afrique lusophone.

Dans un deuxième temps, et pour répondre à la fin de l'article à la question de savoir quels sont les outils conceptuels et didactiques de la pédagogie freirienne qui pourraient inspirer le travail contemporain des ONG suisses et d'ailleurs, nous allons montrer en quoi le travail éducatif mené par IDEA, puis Enfants du Monde, en Afrique, en Asie du Sud et en Amérique latine depuis une trentaine d'années, se réclame de certaines idées de Freire, tout en se distanciant radicalement d'autres.

1. LA MÉTHODE FREIRE

Dans cet article, nous revenons sur le passé lointain et proche, et montrons les continuités et ruptures, les avancées et les reculs, les succès et les échecs, et plus encore, les contradictions qui marquent l'histoire de la méthode de Paulo Freire (ci-après PF). Toutefois, la synthèse proposée ici n'a pas la prétention de fournir une analyse historique approfondie de l'œuvre de PF. Elle se bornera à évoquer certains éléments essentiels qui seront ensuite repris dans l'exposé du travail mené par l'IDEA puis EdM, et ses partenaires en Afrique.

1.1. Un contexte, des idées et une conviction

Le Brésil des années 1950-60 comptait une population d'environ 40 millions personnes non alphabétisées et le droit de vote n'était accordé qu'aux personnes sachant lire et écrire. Sur le plan pédagogique, l'éducation des adultes était encore considérée comme un simple réaménagement des contenus transmis aux enfants et aux jeunes, idée contre laquelle PF s'insurgeait (Freire, 1958 ; Gadotti, 2014). Sur le plan socio-économique et politique, l'alphabétisation des adultes était envisagée comme un moyen de promotion d'un certain modèle de développement économique du pays, ainsi que d'un certain style de gouvernance (Manfredi, 1981). Elle était aussi une condition pour le développement social, politique et économique d'un Brésil en transition (Gadotti, 2014).

Animé par des idéaux humanistes, notre pédagogue soutient alors que l'adulte « analphabète »¹ est un-e apprenant-e à part entière, différent-e d'un enfant et qu'il conviendrait de la/le reconnaître et de la/le promouvoir comme tel-le. Cette reconnaissance implique d'admettre d'une part que l' « analphabète » possède une expérience de vie et, qu'à ce titre, elle/il est détenteur/trice d'un savoir à faire émerger dans le processus éducatif, pour lui redonner de la confiance dans ses capacités innées d'apprendre et de raisonner (Freire, 1963a ; Freire, 1963b ; Gerhardt, 1993) ; et d'autre part, que les « analphabètes » (notamment celles/ceux de la campagne) ont une conscience naïve de la réalité qu'il s'agit de faire évoluer, grâce à l'éducation, vers une vision plus critique et moins fataliste du monde. Selon Freire, ce passage n'est possible que par le biais du débat, d'un dialogue critique, qui fraye des chemins pour la construction de formes nouvelles de pensée et d'agir sur la réalité (Freire, 1963a).

¹ Dans ce texte le terme analphabète sera mis entre guillemets pour nous éloigner des stigmates possibles reliés à cette notion souvent interprétée comme un handicap. Il définit ici la personne ne sachant ni lire ni écrire quoi que ce soit.

Ces idées maîtresses, motivées par la conviction intime que le peuple doit participer à la construction d'un pays démocratique, l'amènent à proposer une méthode d'alphabétisation, associant expérience vécue et apprentissage de l'écrit, politique et pédagogie. En 1963, Freire affirme que « (...) *as pessoas aprendem com maior facilidade, na medida em que o seu aprendizado se fundamenta na sua propria experiencia existencial* » (Paulo Freire, in Fernandes & Terra, 1994, p. 5).

Pour PF, travailler avec des populations « analphabètes » implique donc de s'intéresser à leur milieu social et familial, dans le but de les amener à comprendre leur propre réalité et à s'organiser pour se libérer des situations d'injustice et d'oppression. Dans ce processus, l'enseignant-e enseigne et apprend, et l' « analphabète » apprend et enseigne également. Le programme doit émaner des participant-es et ne concerner que les questions qui les intéressent directement et qui ont trait à leurs besoins ou difficultés.

Dans la pratique, la méthode d'alphabétisation de PF consiste essentiellement à : i) montrer des images qui renvoient aux problèmes effectifs des gens, ii) discuter avec elles/eux sur ces problèmes, puis iii) apprendre à lire et écrire des mots qui expriment ces mêmes problèmes. Dans le dialogue instauré par l'enseignant-e/enseigné-e, les enseigné-es/enseignants-es apprennent à prononcer leurs propres mots, devenant ainsi protagonistes de leur histoire (Freire, 1963b). Le véritable processus éducatif devrait impliquer une action culturelle pour la libération des situations d'oppression et d'injustice. Ainsi, il ne suffit pas d'apprendre à lire et écrire des mots et/ou des phrases, il est nécessaire d'apprendre aussi à comprendre la réalité d'une manière plus profonde :

Il ne suffit pas qu'un élève parvienne à lire la phrase : 'Ève a vu du raisin'. Il doit aussi apprendre à situer Ève dans son contexte social, chercher à savoir qui a travaillé pour produire le raisin dont il est question et à qui ce travail a profité. (Gerhardt, 1993, p. 445)

La méthode se déploie selon deux moments-clés : la préparation du travail avec les apprenant-es potentiel-les et son exécution pratique. Le processus de préparation est réalisé par l'équipe responsable des programmes d'alphabétisation et comprend cinq étapes (Freire, 1965/1991) :

- Exploration de l'univers lexical des groupes avec lesquels l'on va travailler : par le biais d'une enquête ou d'une discussion informelle avec les apprenant-es potentiel-les, on recense les mots et les expressions parlé-es par les communautés qui peuvent potentiellement devenir des « mots générateurs » des discussions autour des problèmes vécus par les populations et l'apprentissage du mécanisme de fonctionnement du code alphabétique.
- Choix des « mots générateurs », parmi ceux collectés lors de la première étape, selon trois critères : la richesse phonétique (mots composés de l'ensemble des combinaisons syllabiques possibles de la langue) ; les difficultés phonétiques (l'agencement de la progression doit répondre aux difficultés propres au système d'écriture de la langue allant des mots à structure syllabique simples aux mots à structure complexe) ; le contenu pragmatique du mot ayant une forte liaison avec le vécu.
- Création de situations existentielles typiques du groupe avec lequel on va travailler : mise en relation des « mots générateurs » choisis avec les problèmes vécus par les

populations ; ces problèmes sont « codifiés » en images qui seront présentées aux apprenant-es pour discussion.

- Création de fiches sur les contenus à mobiliser par les animateurs/trices lors de la discussion avec les apprenant-es : selon l'auteur, il s'agit de « simples aides », et non de « prescriptions rigides à respecter et à suivre » (Freire, 1991, pp. 157-158).
- Préparation de fiches d'écriture : ces fiches sont constituées du « mot générateur » séparé en syllabes ainsi que de ses « familles syllabiques », dans le but de mettre en évidence le principe alphabétique du système d'écriture.

En ce qui concerne la mise en œuvre pratique de la méthode, la procédure est la suivante :

- La situation existentielle « codifiée » par des photos, des dessins ou des vidéos est présentée au groupe d'apprenant-es.
- Les apprenant-es « décodent » la situation existentielle en collaboration avec l'animateur/trice, qui leur pose des questions, les encourage à parler et dont la mission est de les amener au-delà d'une analyse simpliste de la réalité représentée dans l'image. Ce faisant, les apprenant-es développeraient une conscience critique sur les problèmes du pays et assumerait un rôle de « sujets » de leur propre destinée.
- Le mot qui synthétise la situation codifiée est présenté par écrit aux apprenant-es et analysé dans ces composantes graphiques et phonétiques (syllabes, familles de syllabes).
- Les apprenant-es s'exercent à écrire des mots à partir de l'éventail des patrons syllabiques étudiés : avec les syllabes apprises, elles/ils sont encouragé-es à « créer » des mots.

1.2. Les expériences pratiques de Paulo Freire avec sa méthode au Brésil

La première expérience de Freire avec la méthode se déroule en 1962 avec un petit groupe de cinq à six adultes à Recife (Brésil), dans un des « cercles culturels » (*Centre de culture Dona Alegarinha*) créés au sein du Mouvement de culture populaire (MCP) pour débattre des problèmes quotidiens. Freire fait partie des membres fondateurs/trices et partisan-es les plus farouches de ce mouvement. A en croire les écrits de l'époque, cette expérience a donné de très bons résultats. PF raconte par exemple qu'après trente heures de cours d'alphabétisation, trois participant-es étaient en mesure de lire des petits articles de presse et d'écrire des lettres. Quant aux deux autres, PF se limite à dire qu'elles/ils avaient abandonné les cours à un moment donné (Freire, 1963c). Cette expérience a été largement diffusée au sein du MCP ainsi qu'à l'Université de Recife où Freire travaillait d'abord en tant que conseiller spécial pour les relations avec les étudiant-es, puis comme directeur des activités péri-universitaires.

Sa militance au sein du MCP durant une période de grande effervescence politique le conduit à diriger, en 1963, à Angicos, Rio Grande du Nord, sa deuxième expérience avec sa méthode. Cette expérience est suivie cette-fois-ci de près par la presse nationale et internationale, en plus de nombreux politicien-nes brésilien-nes qui espèrent voir augmenter le nombre d'électeurs/trices potentiel-les dans la région, grâce à la promesse d'un apprentissage de la lecture-écriture en 40 heures (1 heure par jour, 5 jours de la semaine). 380 inscrit-es travaillent sous la direction de PF et une équipe de 21 animateurs/trices. Les résultats ont été considérés comme étant largement suffisants : 300 participant-es se sont alphabétisé-es, avec 70% de

réussite dans le « test d'alphabétisation » et 87% dans le « test de politisation » (Lyra, 1996, p. 171). Tous/tes étaient rassuré-es que les « analphabètes » puissent se transformer rapidement en citoyen-nes capables de voter et de mieux élire leurs gouvernant-es (Gadotti, 2014).

Le passage à une échelle plus large étant déjà envisagé quelques mois plus tard, cette expérience donne lieu à la préparation d'une campagne nationale d'alphabétisation, précédée néanmoins d'un plan pilote dans plusieurs villes du pays. A noter que ce plan n'atteint pas tout à fait les résultats escomptés (Gerhart, 1982). Le plan national d'alphabétisation prévoit l'alphabétisation accélérée de 5 millions d'adultes dans un délai de 2 ans (Paiva, 2003). Tandis que la campagne se prépare à grands pas, son lancement étant prévu pour le 13 mai 1964 (jour de la commémoration de la libération des esclaves au Brésil), le coup d'Etat arrive en avril de cette année et le Programme national d'alphabétisation est avorté.

PF part en exil (Bolivie, Chili, Etats-Unis, Genève) où il renforce ses convictions sur le pouvoir de l' « éducation comme pratique de la liberté » et moteur de démocratisation de la société. La critique et le dialogue sont les instruments privilégiés de cette nouvelle conception de l'éducation. La science et l'éducation sont avant tout politiques et doivent contribuer à la transformation de la société.

1.3. L'expérience de Freire en Guinée Bissau

En 1975, installé à Genève et chef de file à la fois du Département d'éducation du Conseil Œcuménique des Eglises (COE) et de l'Institut d'action culturelle (IDAC), Freire et son équipe reçoivent une invitation du gouvernement de la Guinée Bissau pour contribuer à l'élaboration d'un programme national d'alphabétisation. C'est une occasion exceptionnelle que PF accueille avec grande joie et qu'il prend plaisir à documenter dans son livre *Cartas a Guiné Bissau* (Freire, 1977). Cet ouvrage (ci-après *Lettres*) est organisé sous forme de lettres adressées aux autorités du pays et aux acteurs/trices responsables du programme d'alphabétisation. On y découvre un PF ardent militant de la cause de la reconstruction nationale.

La campagne d'alphabétisation en Guinée Bissau est conçue comme une étape essentielle du processus de reconstruction du pays après sa libération en 1974. Freire l'envisage d'un œil éminemment politique, et ce parti pris transparait ouvertement dans les *Lettres* : responsabilité politique de tous/tes envers le parti libérateur dans le but de créer une société plus juste ; nécessité d'associer travail manuel et intellectuel et d'établir une unité politique avec d'autres pays africains libérés, etc. (Torres, 1996). Organisée en deux temps, d'abord dans les zones urbaines et adressée aux militant-es de l'armée révolutionnaire (FARP) et ensuite pour la société tout entière, la campagne est entièrement basée sur la méthode de PF. Si dans le premier temps, elle semble avoir réussi (Torres, 1996), dans le deuxième, elle fut un vrai fiasco. Une part de ce succès et de cet échec trouve une explication au niveau du choix de la langue privilégiée dans le processus d'alphabétisation : la méthode de Freire était conçue pour un travail pédagogique avec une langue connue des apprenant-es, dans une réalité monolingue et

prétendue monoculturelle². Or, plus de 80% de la population de Guinée Bissau ne parlait pas le portugais, langue officielle maintenue même après la libération. En réalité, le pays comptait de nombreuses langues (entre 18 et 30³), et environ 40% de la population parlait le créole comme langue *franca* qui, de surcroît, n'avait pas d'écriture.

Conçue pour enseigner-apprendre l'écrit et la « lecture » de la réalité dans une langue maîtrisée oralement par les « analphabètes », la méthode n'était pas prévue pour cette pluralité linguistique. En zone urbaine, et avec un public extrêmement motivé et pouvant se débrouiller dans la langue de l'élite, cela ne semble apparemment pas constituer un véritable problème. Mais la situation est toute autre avec les habitant-es des quartiers populaires des villes et les paysan-nes et les villageois-es de zones plus reculées. Comment expliquer que le premier moment-clé de la méthode (étape de la recherche de l'univers lexical de la population) n'ait pas fait apparaître une telle évidence, alors même que Freire ne cesse d'écrire, dans ses *Lettres*, qu'il est attentif aux moindres détails de la vie de gens lors de ses visites à Guinée Bissau ?

Sempre que vamos à Guiné Bissau, há um tempo reservado para novos encontros ou novas visitas (...) com os quais vamos mais e mais nos tornando 'íntimos' da realidade. (...) Estamos sempre atentos ao mais simples pormenor que nos chame a atenção (...) e que nos desafie a uma reflexão com os nacionais. (p. 57)

Bien que PF évoque le problème linguistique à trois reprises dans ses *Lettres*, il ne l'approfondit pas véritablement. Dans le post-scriptum à l'introduction du livre, en référence à l'expérience d'alphabétisation d'une localité rurale (Sedengal), laquelle associe alphabétisation et travail productif, il dit par exemple qu'un problème sérieux rencontré est la situation linguistique : la population « *entendendo o creoulo, um pouco, fala mesmo é sua língua, sem ter nenhuma experiencia do português* » (p. 71). Néanmoins, quelques lignes plus loin, il minimise le problème en évoquant l'expérience des militant-es de l'armée révolutionnaire :

De qualquer maneira, porém, nas zonas onde o bilingüismo e mesmo o trilingüismo tem, no creoulo, uma das línguas, o aprendizado do português, ainda que não isento de dificuldades, se dá sem obstáculos mais sérios. O caso das FARP, em cujo seio já não há hoje, praticamente, analfabetismo, é significativo. (p. 72)

Dans la deuxième *Lettre*, il avoue que le problème linguistique le préoccupe, mais qu'au vu de sa complexité, il l'abordera personnellement avec le ministre de l'éducation. Finalement, à la dernière page du livre, PF revient au problème linguistique, sans pour autant l'approfondir : « [...] *quanto mais me insiro na experiencia guineense, tanto mais a importancia desse problema se evidencia, demandando respostas adequadas em situações diferentes* » (p.161).

² Au Brésil, les intellectuels et le peuple en générale sont peu sensibles au plurilinguisme. Si l'on demande aux gens combien des langues sont parlées dans le pays, on répondra : une, le portugais. On ne compte pas les langues des peuples autochtones qui sont une centaine. D'ailleurs, PF n'a jamais thématiqué la problématique des Indiens dans le pays (Mugrabi, 2000).

³ Le nombre des langues parlées en Guinée Bissau à l'époque est une source de controverse : pour certains elles comptent 18, pour d'autres, une trentaine. Ces écarts s'expliquent par les critères de comptage, selon si l'on considère les différentes variétés comme des langues à part entière ou des dialectes (Guimarães, in Freire Guimarães, 2011, p. 160, note 49).

En réalité, le problème linguistique semble être relativisé compte tenu de la réussite de la campagne avec les militant-es de la FARP. En effet, dans la dernière *Lettre*, PF compare les résultats de l'expérience d'alphabétisation en zone militaire avec ceux de l'expérience avec des populations civiles dans les quartiers populaires de la capitale. Pour lui, la réussite au niveau de l'armée serait tributaire de l'engagement politique (au sens de la militance) en faveur des intérêts collectifs contrairement aux populations civiles. Dans cette analyse, il n'évoque aucunement le problème linguistique.

Ne semblant pas pouvoir réinventer sa méthode pour accueillir la diversité linguistique guinéenne, PF essaie de se convaincre – et de convaincre les responsables de la campagne – que la « lecture » de la réalité est finalement bien plus importante et est aussi porteuse des biens faits de la reconstruction nationale :

A impressão que me fica, sem nenhum dogmatismo, refletindo sobre a experiência de Sedengal, é que o dinamismo entre os Círculos de Cultura e a atividade produtivo-coletiva continuará mas, em certo momento, em face mesmo das dificuldades encontradas, o interesse pelo aprendizado do português diminuirá, mais e mais. Se isto ocorrer, o que não significará nenhum desastre, não há por que a Comissão Coordenadora diga um 'até logo' triste, de quem se sentisse frustrado, a Sedengal. A sua tarefa de Ação Cultural continuará. O domínio da linguagem, enquanto 'linguagem total', da expressividade, permanecerá. A experiência de Sedengal simplesmente se afirmará noutra sentida, já evidente hoje: no da 'leitura' e no da 're-escritura' da realidade, sem o aprendizado da escrita e da leitura dos signos linguísticos. (p. 72)

Dans ce passage et dans l'ensemble du discours de PF, la notion d' « action culturelle » est révélatrice d'une importante orientation politique, accordant aux échanges oraux un statut tout particulier qui légitimerait l'idée de la « lecture » de la réalité par un détournement du sens même du concept de lecture. C'est évident que, pour Freire, l'éducation politique peut facilement contourner d'autres ambitions et satisfaire pleinement les objectifs de l'éducation populaire.

L'histoire officielle de l'éducation des adultes en Guinée Bissau de cette période veut faire croire que l'absence d'un système d'écriture d'une langue véritablement nationale (le créole) et la non-maîtrise de la langue officielle (le portugais) par les populations constituent la seule cause de l'échec de la coopération internationale via Freire. C'est bien cette idée qu'on voit se refléter dans une lettre en 1985 de Mario Cabral (in Torres, 1996, p. 136), l'ancien ministre de l'éducation de la Guinée Bissau adressée à Freire, dix ans après le démarrage de l'expérience freirienne : « *Nao fora a inexistencia da codificação do dialeto português na Africa e o desconhecimento absoluto do português no meio rural estou certo, teríamos tido um grande sucesso, tal era a disponibilidade política e a receptividade popular* » (p. 136).

Même si Cabral a tout à fait raison de mettre en évidence un contexte linguistique complexe, à cette analyse nous pouvons ajouter deux autres éléments de haute importance : 1) la méthode freirienne peine à se réinventer pour prendre en compte des réalités linguistiques non prévues ; 2) la méthode est fondée sur une conception de la langue comme une nomenclature

(Saussure), et à ce titre, l'usage du « mot générateur » pour l'apprentissage de l'écrit se limite à ses potentialités phonologiques (découpage syllabique, etc.), en négligeant la dimension sémantique (texte, discours).

1.4. L'échec à demi-avoué et une piste non explorée

Dans le livre dialogué *Por uma pedagogia da pergunta*, Antonio Faundez – qui a travaillé avec Freire et l'a remplacé dans le programme d'éducation des adultes au Conseil Œcuménique des Eglises à Genève – incite Freire à revenir sur l'expérience de la Guinée Bissau, et au vu du refus de ce dernier, Faundez (in Freire & Faundez, 1985) invoque le rôle de la critique dans la pratique des intellectuel·les engagé·es : « *Penso, no entanto, que esse é o grande problema de todos os intelectuais: uma prática nova, inédita, não está necessariamente acompanhada da criação de uma nova conceituação que a explique* » (p. 118). Mais Freire n'était pas prêt à mettre sur le compte de sa méthode l'échec de cette expérience : « [...] *Como disse antes, o 'fracasso' quanto à alfabetização em português não foi devido ao chamado método Paulo Freire, mas aos fatores analisados na carta a Mário Cabral referida antes e incluída neste texto* » (Freire, in Freire & Faundez, 1985, p. 140).

Et pourtant, dans une œuvre posthume publiée en 2011, qui reprend des enregistrements de conversations maintenues en 1978 entre notre pédagogue et Sergio Guimarães sur son expérience en Afrique, PF raconte que, lors de différentes observations de pratiques de classes, il avait bien observé des paysan·nes guinéen·nes écrivant des mots dans leur langue vernaculaire à partir du système d'écriture du portugais :

E eles, no fundo, estavam criando palavras em sua língua nacional, com a ortografia portuguesa, o que demonstrou, durante um ano todo, a impossibilidade do aprendizado em língua portuguesa, uma língua que não faz parte da prática social do povo, uma língua estrangeira. (Freire & Guimarães, 2011, p. 31)

N'y avait-il pas là justement une piste intéressante à explorer pour renouveler sa méthode et élargir la conception de la langue sous-jacente ? Nous y reviendrons.

2. L'EXPÉRIENCE DE IDEA PUIS D'ENFANTS DU MONDE : LES ACQUIS ET LES DÉPASSEMENTS DE PAULO FREIRE

Le travail d'appui à l'éducation et à la formation en Afrique et Amérique latine réalisé par IDEA et EdM peut être considéré comme étant à la fois en continuité et en rupture avec la conception de l'éducation de PF. Continuité dans le sens des idéaux incarnés par la pensée de PF en ce qu'ils s'inscrivent dans un engagement et une foi obstinée dans la mission libératrice de l'intervention éducative : mettre à la portée des apprenant·es des outils intellectuels nécessaires pour participer activement à la conception et à la mise en œuvre des transformations de la réalité dans laquelle elles/ils vivent. Rupture concernant les moyens didactiques qu'il se donne pour essayer de rendre concrètes les utopies annoncées, à savoir le développement des personnes, leur participation pleine dans les décisions qui les concernent et dans la contribution du bien-être de tous/tes.

Sur le plan didactique, les changements entre la méthode freirienne et l'approche qui s'est vu progressivement développée par IDEA puis EdM sont considérables. L'étape qui correspond, dans la méthode freirienne, à la recherche de « mots générateurs » se concrétise dans les deux institutions dans un diagnostic des *besoins et de la réalité socio-culturelle* des apprenant-es et de leurs communautés. Toutefois, là où la méthode de PF recherche des « mots générateurs », ce diagnostic met en lumière différentes formes de discours qui recensent et rendent compte à la fois des préoccupations des populations et des éléments de leur culture (pratiques, représentations et savoirs, valeurs).

En accord avec la volonté d'outiller les apprenant-es dans leur processus d'autonomisation, tout en remettant en question l'approche didactique de PF (à savoir la « codification » et la « décodification »), les démarches préconisées par IDEA puis EdM s'articulent au sein d'un ensemble d'activités diversifiées, organisées selon un dispositif appelé « séquences didactiques » (ci-après, SD)⁴. Ces SD proposent des situations didactiques inédites dans lesquelles des activités de lecture, d'écriture de textes variés portant sur un corpus de savoirs systématisés sont de mise. Cette approche que nous contribuons à bâtir au sein de l'IDEA puis d'EdM est résolument inscrite dans les sciences de l'éducation, et reconnaît dans la didactique des disciplines une discipline de recherche et une ingénierie capable de fournir des éléments susceptibles d'orienter de manière raisonnée et efficace les décisions à prendre dans l'enseignement.

Sur le plan praxéologique, elle s'inspire des principes de l'éducation nouvelle et ses méthodes actives : donner du sens au travail scolaire, stimuler la production écrite au travers des projets pour publier et communiquer, laisser la parole aux apprenant-es, prendre en compte la diversité culturelle des apprenant-es, ouvrir l'école sur la vie (enquêtes, organisation des événements, etc.), inviter l'apprenant-e à agir pour apprendre (tâtonnement expérimental, justifier ses réponses, se confronter avec ses pairs), former les citoyen-nes par la coopération, l'entraide, la construction sociale du savoir dans l'interaction avec les pairs.

Sur le plan linguistique, le travail est ancré dans une approche textuelle, fondée quant à elle sur une approche bi-plurilingue qui explore les langues du milieu en tant que ressources pour mieux apprendre et pour mieux comprendre la réalité. En Afrique, les langues étant nombreuses, il n'est pas attendu de l'enseignant-e d'être ni locuteur/trice, ni spécialiste de toutes les langues en présence en classe. Dans certains cas, il est possible qu'elle/il doive se faire aider par des élèves maîtrisant certaines langues mieux que elle/lui. Si le passage par l'écrit dans une langue donnée devient nécessaire pour faire apparaître certaines particularités des langues d'enseignement, l'enseignant-e écrira les mots ou phrases tels qu'elle/il le peut, en se servant de ses capacités d'écriture dans une ou autre langue d'enseignement. Voici une piste intéressante pour les langues non pourvues d'un système d'écriture en Afrique et ailleurs. Piste qui aurait pu être explorée par Freire, en attendant que les linguistes créent un système

⁴ Ce dispositif est largement inspiré des avancements de la didactique en tant que discipline scientifique, grâce au remarquable travail mené dans les années 1990 par l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève, coordonnée par Bronckart et Schneuwly (Bronckart, 2006 ; Bronckart & Schneuwly, 1991 ; Schneuwly, 2014).

d'écriture du créole en Guinée Bissau et ailleurs. N'était-ce pas vers cela que les apprenant-es guinéen-nes pointaient lorsqu'elles/ils écrivaient des mots en langue vernaculaire sous la base du principe d'écriture du portugais ?

Nous présentons ici de manière contrastée deux exemples concernant la même problématique, à savoir le paludisme, dans le but de montrer les dépassements de la méthode de PF opérés dans le cadre du travail que nous menons en Afrique dans le traitement des problématiques qui touchent la vie des apprenant-es. Le premier exemple concerne l'expérience de Freire à Sao Tomé-et-Principe, dans les années 1970. Le deuxième a trait à une séquence didactique interdisciplinaire, produite actuellement dans le cadre d'un programme de coopération au Tchad mis en œuvre par EdM.

2.1. L'approche didactique du paludisme en Afrique selon la méthode Freire

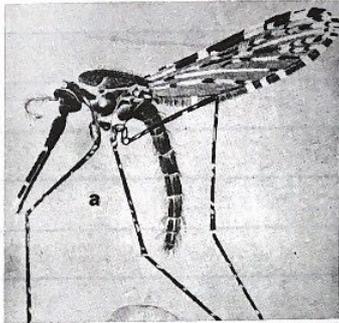
Dans la campagne d'alphabétisation de Sao Tomé-et-Principe, le paludisme fut abordé dans le cadre d'une leçon devant se dérouler en cinq pas (et en quelques jours), conformément au guide de l'enseignant-e (dénommé *Cartas aos animadores e às animadoras culturais*, le portugais étant la seule langue mobilisée (Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura Popular, 1978, pp. 25- 28⁵) :

- a) Décodification : analyse ou « lecture » de la codification ;
- b) Mise en relation entre l'image et le mot écrit (moustique) ainsi que lecture du mot ;
- c) Écriture du mot générateur ;
- d) Étude de la composition syllabique du mot ;
- e) Composition des mots et des phrases.

⁵ Ce guide a été rédigé par Paulo Freire lui-même sous forme de lettres aux animateurs. Il a été publié au nom de la Commission nationale d'alphabétisation du Ministère de l'éducation de Sao Tomé-et-Principe.

Image 1. Mot générateur : moustique (livret de l'apprenant-e)

mosquito



mosquito
mos - qui - to

mos	mas	mes	mis	mos	mus
qui	qua	que	qui	quo	
to	ta	te	ti	to	tu

mosquito

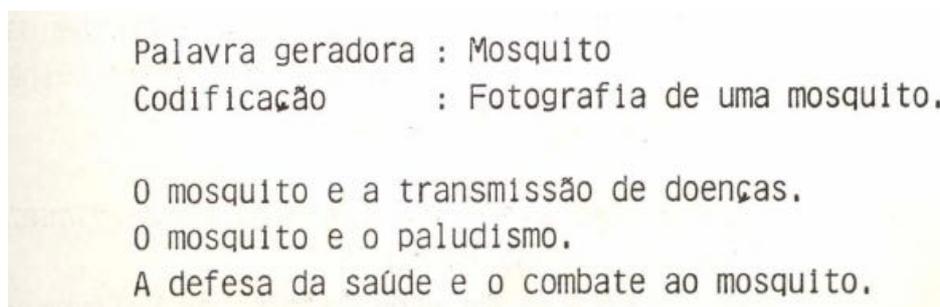
mos	mas	mes	mis	mos	mus
qui	qua	que	qui	quo	
to	ta	te	ti	to	tu

33

Source : Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura Popular (1978)

La « situation existentielle » du paludisme est « codifiée » par la photo du moustique vecteur du paludisme (image 1). Dans le guide de l'enseignant-e, il est préconisé que le travail de « décodification » (analyse ou « lecture » de la codification) soit mené en mobilisant trois thématiques : le moustique en tant que vecteur de maladies, puis le moustique comme vecteur du paludisme et enfin des mesures de précaution contre le moustique pour se protéger (image 2).

Image 2. Mot générateur : moustique (guide de l'enseignant-e)



Source : Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura Popular (1978)

Notons que c'est au sein de la phase de « décodification » que le travail de « conscientisation » doit être mené. Toutefois l'enchaînement logique proposé dans le guide de l'enseignant-e (moustique → transmission de maladies → paludisme → combat contre le moustique → préservation de la santé) sans la proposition des ressources didactiques autres qu'une simple « causerie » (débat) est loin de pouvoir atteindre le but escompté (lutter contre le paludisme). Ceci parce qu'en contexte africain, il est assez répandu que l'on attrape le paludisme soit par le mauvais sort jeté par un voisin, soit par la consommation de certains aliments (cacahouète, maïs, etc.) ou encore par exposition excessive au soleil. Comment construire donc la notion de moustique comme vecteur de maladie sans passer par une « déconstruction » de ces représentations culturelles de transmission du paludisme, d'une part, et par la construction de concepts tels que « parasite », « vecteur » d'autre part ?

Sur le plan de l'apprentissage de la lecture-écriture, le travail se fait uniquement par le biais de l'exploration du découpage syllabique du mot et par la composition des mots ou phrases. Or, ces activités sont très limitatives de l'usage de l'écrit.

Finalement, le plurilinguisme n'est pas du tout pris en compte alors qu'à Sao Tomé-et-Principe, les populations parlent de fait soit le créole d'Angola, soit le créole de Cabo Verde, et rarement le portugais.

2.2. L'approche du paludisme dans l'expérience EdM au Tchad

La séquence didactique sur le paludisme est composée de 25 ateliers distribués entre quatre domaines disciplinaires, certains se déroulant dans une langue africaine (le sar), d'autres en français, et finalement dans les deux langues. Le tout planifié pour un travail éducatif d'une durée d'au moins deux mois. Le tableau 1 ci-après détaille les activités et les ressources de quelques ateliers, ainsi que la langue d'enseignement.

Tableau 1. Une vue d'ensemble de la SD Pourquoi meurt-on du paludisme ?

Ateliers/activités	Langue	Matériel nécessaire
Atelier 1. Sciences sociales <i>Représentations socioculturelles sur le paludisme</i> - Identifier au moins deux représentations socioculturelles du paludisme au Moyen-Chari	L1 + L2	Texte 4 - 1 affiche avec un tableau à 4 colonnes
Atelier 2. Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) <i>Reconnaissance d'un moustique</i> - Reconnaître le moustique anophèle parmi d'autres insectes - Identifier les différentes parties du moustique anophèle - Décrire le moustique anophèle, en utilisant un vocabulaire approprié	L1	- Image 1 : Différents insectes - Image 2 : Les différentes parties d'un moustique - Texte 5
Atelier 8. SVT <i>Cycle de vie du moustique</i> - Décrire et reconstituer les différents stades de développement d'un moustique - Décrire les milieux de vie et conditions favorables au développement des moustiques	L1 + L2	- Image 6 : Le cycle de la vie du moustique - Un lieu de visite à identifier à l'avance dans lequel on peut observer les larves et les moustiques - De quoi noter pour chaque élève durant la visite
Atelier 9. SVT <i>Mode de transmission du paludisme</i> - Décrire le mode de transmission du paludisme	L1	- Image 7 - Image 8 (deux photographies) - Texte 8 : Transmission du paludisme
Atelier 11. SVT/Français <i>Crise de paludisme</i> - S'interroger sur l'état de santé et décrire les symptômes de la crise de paludisme - Connaître les parties du corps - Connaître / décrire les liens de parenté	L2	Images 9, 10 11, 12, 13, 14
Atelier 14. Sar/Français <i>Comparaison interlinguistique et activités transversales</i> - Connaître les jours de la semaine et les mois de l'année en sar et en français - Identifier les caractéristiques propres à chaque système alphabétique (lettres, phonèmes, graphèmes)	L1 + L2	- Tee Kum 3, lecture-écriture en Sar
Atelier 17. Sciences sociales <i>Confrontation de différentes explications du paludisme</i> - Confronter les différentes représentations culturelles avec l'explication scientifique et se positionner	L1	- Tableau 1 (cf. atelier 1) - Texte 8

<p>Atelier 20. Sciences sociales <i>Effets du paludisme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les effets du paludisme sur l'individu, la famille et le village 	L1	<ul style="list-style-type: none"> - Texte 9 - Tableau 7 : Exemples d'effets du paludisme
<p>Atelier 24. Sciences sociales/SVT <i>Moyens de lutte contre le paludisme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les moyens de lutte contre le paludisme - Contribuer à cette lutte 	L1	<ul style="list-style-type: none"> - Une moustiquaire - Un insecticide - Une plante insecticide - Texte : Champions en Sciences et Technologie, CE2

Source : EdM (2016)

Dans le déroulement des activités de la SD, les apprenant-es travaillent selon la double perspective de déconstruction – construction de leur rapport aux représentations culturelles et aux savoirs. En effet, grâce au recours à plusieurs outils didactiques, elles/ils apprennent à prendre du recul par rapport aux représentations culturelles de la maladie. En lisant un nombre important de textes, elles/ils sont invité-es à commenter à l'oral et par écrit, individuellement ou en groupes, des images et des tableaux en lien avec des savoirs systématisés sur le paludisme : c'est une maladie infectieuse potentiellement mortelle due à plusieurs espèces de parasites appartenant au genre *Plasmodium* ; le parasite est transmis à l'humain par la piqûre de moustiques infectés ; les moustiques, « vecteurs » du paludisme, appartiennent tous au genre Anophèles, etc.

Les deux langues sont mobilisées en alternance, afin de faciliter le travail à la fois d'apprentissage (et surtout d'usage) de l'écrit et d'apprentissage de nouveaux savoirs pour agir sur la réalité. Le pari étant que la diversification des ressources conceptuelles et linguistiques mises à la disposition des apprenant-es contribue à faire émerger une vision nouvelle du paludisme et des manières de le prévenir ou de le guérir.

2.3. Éléments d'interprétation

Dans l'expérience menée selon la méthode de PF, le mot « moustique » permet, dans sa dimension sémantique, de discuter des problèmes fondamentaux liés à la santé de la population, tout en servant aussi de matière pour aborder les dimensions phonétiques du système d'écriture. Mais la non prise en compte de la vision du monde des apprenant-es, l'absence d'un travail systématique de comparaison interlinguistique (séparation en syllabes et création de famille phonémique qu'on pourrait transposer sur la deuxième langue), devant intégrer également une dimension plus textuelle, le rapport au savoir scientifique limité à un simple communiqué, limitent grandement le pouvoir émancipateur de l'approche de Freire. En réalité, la mise en œuvre de la méthode de PF induit un dialogue fondé sur le sens commun, et ceci risque de déboucher sur la mémorisation et répétition de slogans et de messages préconçus (Mugrabi, 1994 ; Mugrabi, 2019). Or les individu-es se développent grâce à la « médiation » d'une multitude de ressources qui leur sont offertes dans le cadre de formations ; ressources susceptibles de restructurer leur compréhension, leur pouvoir d'action sur la réalité et leur confiance en ce propre pouvoir.

Fondée sur l'idée vygotkienne selon laquelle les systèmes de formation font la médiation entre les savoirs attestés au sein de la société (ou plus largement) et le système psychique individuel, le dispositif de SD mis en place problématise les représentations culturelles, apporte des savoirs nouveaux, essaie de stimuler la curiosité des apprenant-es par des activités de recherche, de production de textes, de débats, d'expérimentations. Les expériences vécues dans le milieu didactique apportent ainsi un nouveau contenu qui, par le biais de la formation, peut être plus facilement intégré au fonctionnement psychologique des apprenant-es.

3. POUR CONCLURE : RETOUR SUR LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET LA COOPÉRATION INTERNATIONALE

La diffusion de la pensée et de la pratique de PF a été et est largement tributaire de la coopération internationale. Sans un réseau de diffusion puissant tel que les structures ecclésiastiques et universitaires, les idéaux du pédagogue brésilien n'auraient sans doute pas été aussi mondialement connus. Selon nous, ces idéaux résonnent encore aujourd'hui et font sens notamment au regard d'un questionnement crucial : de quel type d'éducation les femmes et les hommes de ce siècle ont-ils besoin pour contribuer à construire des sociétés plus justes et plus fraternelles dans ce monde où le vivant s'effondre et la mondialisation capitaliste de l'économie écrase les minorités ?

Néanmoins, il est nécessaire de continuer à réinventer les outils conceptuels et didactiques de sa pédagogie de l'opprimé-e à la lumière des avancements des sciences de l'éducation, notamment ceux des didactiques des disciplines, de la psychologie du développement, de la linguistique du texte et du plurilinguisme. Ces dernières doivent se laisser certainement féconder aussi par des idées et savoirs construits par des penseur-es comme Freire et Faundez pour ainsi porter plus loin les aspirations des couches populaires et d'un savoir émancipateur.

Acteurs essentiels dans le renouveau des processus éducatifs dans les pays du Sud, il revient aux ONG nationales et internationales notamment, mais aussi aux États, de repenser le rôle de sciences de l'éducation et de la militance dans la construction de ce renouveau, d'impulser le changement, d'innover... et d'accompagner ces créations par une nouvelle conceptualisation⁶.

RÉFÉRENCES

- Bronckart, J.-P. (2006). Les conditions de construction des connaissances humaines. In M. Carton & J.-B. Meyer (Eds.), *La société des savoirs : trompe-l'œil ou perspectives ?* (pp. 27-48). Paris : L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et Recherche*, 13, 8-26.

⁶ La Fondation Graines de Paix ajoute une démarche émotionnelle à une démarche rationaliste de l'éducation et propose en outre une démarche réflexive de discernement alliant cognition et sensibilité (www.grainesdepaix.org/fr/activites/ce-quest-leducation-de-qualite).

- Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura Popular (1978). *Cartas aos animadores e às animadoras culturais*. São Tomé : Ministério da educação Nacional e Desportos.
- Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura (1978). *A luta continua. Primeiro caderno de cultura popular*. São Tomé: Ministério da Educação Nacional e Desporto.
- Enfants du Monde. (2016). *Pourquoi meurt-on du paludisme ?* Genève : EdM.
- Faundez, A. (2004). A la recherche de la qualité en éducation : l'approche pédagogie du texte (PdT). In A. Faundez & E. Mugaribí, *Ruptures et Continuités en Education : aspects théoriques et pratiques* (pp.193-200). Ouagadougou : Presses Universitaires et IDEA;
- Faundez, A. (2012). Paulo Freire e sua influência na América Latina e na África. *Revista Diálogo Educacional*, 12(36), 593-611.
- Fernandes, C., & Terra, A. (1994). *40 horas de Esperança: o método Paulo Freire, política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática.
- Freire, P. (1958). A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 30(71), p. 81-93.
- Freire, P. (1963a). *Discurso do Professor Paulo Freire, em Angicos, ao encerramento do Curso de Alfabetização de Adultos*. Repéré à http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1707/FPF_MPF_02_003.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freire, P. (1963b). *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. Brasília: MEC (Comissão Nacional de Cultura Popular).
- Freire, P. (1991). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire (1977). *Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Guimarães, S. (2011). *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (2014). Alfabetizar e Politizar. Angicos, 50 anos depois. *Foro de Educación*, 12(16), 51-70.
- Gerhardt, H. P. (1983). Angicos – Rio Grande do Norte – 1962/63 *Revista Educação & Sociedade*, 4(14), 5-34.
- Gehardt, H.-P. (1993). Paulo Freire (1921-1997). *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII(3-4), 445-465.
- Lyra, C. (1996). *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez.
- Mamon, D. (2020, 26 octobre). *Démarche réflexive et de discernement*. [Visioconférence]. Transformer le métier de l'enseignant. Genève-Cotonou.
- Manfredi, S. M. (1981). *Política e educação popular: experiências de alfabetização no Brasil com o Método Paulo Freire – 1960/1964*. São Paulo: Cortez.
- Mugaribí, E. (2019). *La teoría y la práctica de la Pedagogía del Texto. Por una escuela que transforma y se transforma*. Beaumont : EdM.

- Mugrabi, E. (2000). Bilingüismo o multilingüismo: una prerrogativa de minorías lingüísticas? *Debate en Educación de Adultos*, 12, 14-19.
- Mugrabi, E. (1994). Apontamentos para uma abordagem crítica da alfabetização de adultos na educação popular. In A. Faundez (Ed.), *Educação, desenvolvimento e cultura* (pp. 51-91). São Paulo: Cortez.
- Paiva, V. (2003). *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.
- Torres, C. A. (1975). *Lectura crítica de Paulo Freire: ontología de ensayos Latinoamericanos sobre la pedagogía de Paulo Freire*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Torres, C. A. (1996). A voz do biógrafo latino-americano. Uma biografia intelectual. In M. Gadotti (Ed.), *Paulo Freire: uma bibliografia* (pp.116-147). São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Torres, C. A. (2012). *50 Anos de Angicos: proposta da Secretaria de Educação de RGN em parceria com os Institutos Paulo Freire de Los Angeles e de São Paulo*. São Paulo: IPF, Mimeo.
- Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Education et Didactique*, 8(1), 13-22.
- Schneuwly, B. & Hofstetter, R. (2020). Ancrages et transferts transcontinentaux des positions de Paulo Freire : une théorie de la pratique de la liberté plus qu'une théorie de l'éducation. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 10(1), 8-26.